

**Revista
de
CIÊNCIAS
DA
EDUCAÇÃO**

Ano 06 – Nº 10 – 2004
ISSN 1518-7039

Centro Universitário Salesiano de São Paulo

REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Centro Universitário Salesiano de São Paulo

ANO 06 – Nº 10 – 1º semestre/2004 – 368 p. 20,5 cm – Semestral

Lorena – Centro Unisal

ISSN 1518-7039 – CDU - 37

Chanceler *Nivaldo Luiz Pessinatti*

Reitor *Gilberto Luiz Pierobom*

Diretor Geral da Unidade de Ensino de Lorena *Milton Braga de Rezende*

Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação de Lorena *Lino Rampazzo*

Equipe de publicação

Coordenação *Lino Rampazzo*

Revisão Editorial *Maurílio José de Oliveira Camello e Marilena Floriano*

Capa *Tamara Pereira de Souza*

Conselho Editorial

- *Antonia Cristina Peluso de Azevedo*
- *Luiz Antonio Hunold de Oliveira Damas*
- *Maria Aparecida Félix do Amaral e Silva*
- *Paulo de Tarso Gomes*
- *Maria de Lourdes Pinto de Almeida*
- *Rita Maria Lino Tarcia*
- *Sonia Maria Ferreira Koehler*
- *Sueli Maria Pessagno Caro*
- *Tânia Mara Tavares da Silva*

Redação e Administração

Direção de Pesquisa e Pós-Graduação – Rua Dom Bosco, 284 – Lorena –SP

CEP: 12.600-970 – Tel.: (12) 3159-2033 – Fax: (12) 3159-2048

e-mail: revistas@lo.unisal.br

Pedidos: e-mail: biblioteca@lo.unisal.br

Impressão e acabamento



Editora Santuário – Rua Padre Claro Monteiro, 342

Fone: (12) 3105-2140 – 12570-000 – Aparecida-SP.

www.edsant@redemptor.com.br – e-mail: grafsant@redemptor.com.br

Revista de Ciências da Educação é um periódico do Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

Tem por finalidade o debate e a divulgação dos conhecimentos produzidos pelo seu corpo docente e colaboradores de outras instituições, com vistas a abrir espaço para o intercâmbio de idéias, fomentar a produção científica e ampliar a participação acadêmica na comunidade. O Conselho Editorial reserva-se o direito de vetar a publicação de matérias que não estejam de acordo com esses objetivos. Os autores são responsáveis pelas matérias assinadas.

É permitida a cópia (transcrição), desde que devidamente mencionada a fonte.

Pede-se permuta

Exchange is solicited

Sumário

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

Artigos:

a) Linha de pesquisa I – Linguagens, Intersubjetividade e Educação na Sociedade Contemporânea

1 - Os Processos de Pensamento do Professor, o Ensino Reflexivo e as Teorias Pessoais <i>Andréa Coelho Lastória</i> <i>Maria da Graça Nicoletti Mizukami</i>	9
2 - (Re)construindo Imagens do Eu-Professor pelos Caminhos da Memória – Educação Continuada e as Novas Tecnologias <i>Vilma Fernandes Neves</i> <i>Glória Radino</i>	23
3 - Desempenho Escolar e Relacionamento Familiar <i>Silvana Marta de C. Freitas Muniz</i> <i>Antonia Cristina Peluso de Azevedo</i>	45
4 - A Inclusão de um Aluno com Síndrome de Asperger: Considerações sobre o Processo <i>Cristina Aparecida Fragiorge</i> <i>Eliane Rombi de Andrade</i> <i>Marlene Portes de Almeida Bagarollo</i> <i>Sandra Aparecida Bratfische</i>	77
5 - Relação Teoria e Prática: um Olhar sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores <i>Roberta Stangherlim</i>	99
6 - Gênero, Prática Pedagógica e Livro Didático <i>Susana Dopazo de Vasconcellos</i>	109
7 - Espiritualidade no Sistema Educativo de Dom Bosco <i>Carlos Eduardo da S. M. Cardozo</i>	135
8 - Pedagogia e Teologia: o Possível Diálogo para a Cultura Educativa Contemporânea <i>Carlo Nanni</i>	151

- 9 - Educação e Tecnologia: O Processo de Construção do Saber através de Projetos Colaborativos
Éricka Corrêa Vita..... 177
- 10 - A Educação do Ser Humano
Marco Antonio de Moraes 197

b) Linha de pesquisa II – Análise Histórica da Práxis Social e Comunitária das Instituições Educativas

- 1 - A Renovação Conservadora do Campo Educacional Pós-Colonial e sua Expressão nos Manuais de Ensino: Algumas Considerações Preliminares sobre a *Pedagogia e Methodologia* do Pe. Camillo Passalacqua (1887)
Olinda Maria Noronha 213
- 2 - A Escola frente às Exigências da Contemporaneidade e sua Complexidade
Alberto Kapitango Nguluve 229
- 3 - Desafios para a Educação no Século XXI no Contexto da Pós-Modernidade: a Contribuição da Filosofia
Sílvia Guarde 247
- 4 - Mons. Camillo Passalacqua: Primeiro Pedagogo Brasileiro
Pe. Manoel Isau 269
- 5 - A Política de Ações Afirmativas (PAA) e a Inclusão Educacional nas Universidades Brasileiras
Jorge Fernando Hermida 297
- 6 - Os Direitos da Criança na Família e na Escola: um Levantamento de Dados
Antonia Cristina Peluso de Azevedo
Alunos do 4.º ano de Psicologia, 2003 325
- 7 - Estado Liberal e Ensino Superior: o Impacto das Demandas do Mercado sobre as Políticas Educacionais na Universidade Pública
Maria de Lourdes Pinto de Almeida 339

Resenhas

- 1 - Depressão na Infância e na Adolescência
Melissa Canilha 351
- 2 - Auto-Estima: Implicações para a Formação Pessoal e Educacional
Tâmara Lauritânia Rodrigues 355

Apresentação

Reconhece-se que o conjunto das variadas relações a que se dá o belo nome de educação articula-se em torno a um eixo de natureza ética, fundamento da diferença entre aquelas relações e as relações propriamente técnicas. O planejamento, o cálculo, a manipulação, o domínio, como expressão do poder, são elementos constitutivos do fazer técnico, enquanto a igualdade dos sujeitos, a liberdade, a justiça e o amor essencializam a práxis educativa. A partir daí, a pluralidade, diversidade e mesmo antagonismos dos processos são de admitir-se e a história das idéias pedagógicas tem amplo registro dessas diferenças.

A *Revista de Ciências da Educação*, editada pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL), já se consolidou no meio acadêmico nacional, como espaço democrático de pensamento, onde se expõem e se discutem princípios, métodos, propostas de ação e intervenção, pesquisas e informação em torno ao ato educativo, sua teleologia, atores, condições históricas, sociais e políticas.

É o que o leitor poderá comprovar facilmente numa simples passagem de olhos pelo elenco dos artigos e resenhas publicados neste número. São numerosos os trabalhos, escritos pelo corpo docente do UNISAL e por colaboradores de outras instituições. Estão agrupados com certa liberdade nas duas grandes linhas de pesquisa de nosso Mestrado em Educação: *Linguagens, intersubjetividade e*

educação na Sociedade Contemporânea; e *Análise histórica da práxis social e comunitária das Instituições Educativas*. Não seria talvez equitativo privilegiar este ou aquele trabalho, posto que todos os colaboradores aqui presentes esmeraram-se na alta qualidade de seus escritos. É possível, entretanto, observar, em geral, o equilíbrio entre teoria e prática, entre a reflexão sobre os fundamentos filosóficos e teológico-espirituais da educação e a exposição dos caminhos e processos percorridos – equilíbrio que é, na realidade, um *desideratum*, se não uma exigência, da pedagogia que a Comunidade Salesiana, na esteira de Dom Bosco, desenvolve, em sua presença mais do que centenária no Brasil. Não se há de pensar, com efeito, que educar se resume em um agir à busca um tanto aleatória de fundamentos... não os acharia possivelmente nunca. A reflexão é um processo muito mais complexo do que o uso açodado da palavra permite imaginar.

Gratifica-se este Conselho Editorial em oferecer ao leitor tão farta messe de reflexão, como em apresentar a seus colaboradores o convite para futuras visitas a nosso espaço. Almeja-se o intercâmbio com educadores e professores de instituições congêneres, de modo a proporcionar maior circulação de idéias e experiências. A realidade social brasileira, em especial no campo da educação, sobre ser extremamente vária, exige de todos nós, em razão de seus graves problemas, mútua colaboração e esforço coletivo para conhecê-la e transformá-la. Esta *Revista de Ciências da Educação* se tem proposto a receber, avaliar e tornar públicas as pesquisas de quantos estejam comprometidos com a educação nacional.

É nossa razão de ser e compromisso.

O Conselho Editorial.



I

Linguagens,
Intersubjetividade
e Educação
na Sociedade
Contemporânea

Os Processos de Pensamento do Professor, o Ensino Reflexivo e as Teorias Pessoais

Andréa Coelho Lastória

Doutora em Educação pela UFSCar/São Carlos
Coordenadora do Curso Normal Superior
da Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais
da Fundação de Ensino Octávio Bastos – FEOB/São João da Boa Vista

Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Doutora em Educação na área de Formação de Professores pela PUC/Campinas
Professora Titular da UFSCar/São Carlos
Professora da Universidade Estadual Paulista de São José do Rio Preto

Resumo

Este artigo salienta os processos de pensamento do professor, o ensino reflexivo e as teorias pessoais como pontos centrais para se conceber o processo de aprendizagem profissional da docência face ao novo paradigma de formação de professores. A contextualização de tais processos subsidia a formação de professores no sentido em que possibilita novas perspectivas para os processos de formação inicial e continuada no Brasil.

Palavras-chave

Pensamento do Professor – Teorias Pessoais – Ensino Reflexivo.

Abstract

This article emphasizes the processes of the teacher's thought, the reflexive teaching and the personal theories as main aspects to formulate the learning professional process of teaching face to the new paradigm of teacher's education. The understanding of such processes facilitates the teacher's education in order to open new perspectives to the initial and continued learning process in Brazil.

Keywords

Processes of the Teacher's Thought – Personal Theories – Reflexive Teaching.

Introdução

Este texto tem por objetivo salientiar os processos de pensamento do professor, o ensino reflexivo e as teorias pessoais como pontos centrais para se conceber o processo de aprendizagem profissional da docência face ao novo paradigma de formação de professores. Atualmente é reconhecido por diferentes pesquisadores que, para ser um bom professor, é preciso aprender continuamente. Sabe-se que a aprendizagem ao longo da vida pessoal e profissional não se faz em eventos isolados, mas, sim, em processos que devem ocorrer durante toda a prática vivenciada pelos professores. Portanto, a Formação Básica ou Inicial (apesar de sua extrema relevância para a profissionalização) não é a única que deve ser considerada. Reconhece-se que as experiências prévias dos professores enquanto alunos, a inserção deles em comunidades de aprendizagem ou outros contextos específicos, que promovam a reflexão de seus quadros de referência sobre o ensino e suas múltiplas facetas, interferem significativamente nos processos de aprender a ser professor. Vários são os autores¹ que têm se dedicado a desenvolver pesquisas para que tais idéias sejam amplamente difundidas e colocadas em prática

na área da Formação de Professores, a fim de possibilitar uma nova perspectiva de Formação Inicial e Continuada.

1. Os processos de pensamento do professor

Os estudos referentes aos *processos de pensamento do professor* em relação às suas ações buscam elucidar como os professores refletem *na* e *sobre* suas ações docentes. Os teóricos² que atualmente vêm trabalhando nesta questão rejeitam as concepções de pesquisa que tomam os professores como meros agentes executores de planos idealizados por profissionais ou políticos externos à profissão docente. Buscando embasar suas pesquisas no campo educacional, partiram de pressupostos teóricos que concebem os professores como *práticos reflexivos*. Afinal, fazem julgamentos e tomam decisões durante suas ações. Os comportamentos dos professores passaram a ser concebidos, levando-se em consideração seus próprios pensamentos, juízos e decisões, através dos quais os professores ativam um conhecimento prático para tomar as decisões necessárias ao processo de ensinar no complexo e incerto contexto das salas de aula. Diante destas considerações, Mizukami et al. (2002) descrevem os pensamentos dos professores como processos que envolvem percepções, reflexões, resoluções de problemas, tomadas de decisão, relacionamentos entre idéias, construções de significados, dentre outros.

Segundo Pacheco (apud CHAKUR, 2000), o paradigma de pensamento dos professores foi inaugurado formalmente durante a Conferência do Instituto Nacional de Educação, nos Estados Unidos, em 1974, sendo as primeiras investigações realizadas na Universidade de Michigan, onde a *cognição do professor* e suas *teorias práticas* foram tidas como variáveis que interferiam no processo de ensino-aprendizagem. Isto significa que se passou a examinar como os pensamentos dos professores em relação às suas ações são gerados e influenciam no seu ensino para desvelar sobre

como as ações docentes estão ligadas às ações dos alunos e como o professor pode se aperfeiçoar no magistério.

Várias pesquisas foram explicitadas por Chakur (2000) para caracterizar tais estudos. As de Pacheco (1995) observaram ser a ação docente regulada por *esquemas práticos* e *estratégicos* que adquirem a forma de *rotinas* e *hábitos*. As pesquisas de Haveltsen e Stern (1981) mostraram o professor como um agente que parte de um repertório variado para integrar grande quantidade de informação sobre os alunos, combinando tais informações com suas próprias crenças/objetivos e com sua *tarefa de ensinar* (*script mental* ou *imagem*). As pesquisas de Zabalza (1994) salientaram a variedade de denominações e conceitos empregados nos estudos sobre o pensamento do professor (os *construtos pessoais*, as *perspectivas*, os *princípios educativos*, as *concepções*, as *teorias em ação*, o *conhecimento prático*, as *epistemologias* etc). As pesquisas de Sanders e McCutcheon (1986) evidenciaram a expressão *teorias práticas do ensino* para se referirem a *estruturas ou visões conceituais* que fornecem aos professores razões para agir como agem e para escolher as atividades de ensino e materiais curriculares como o fazem, de modo a serem eficientes.

As considerações de Mizukami et al. (2002) sobre os estudos focalizados no pensamento dos professores estão baseadas na diversidade que existe atualmente entre os mesmos. Desta forma, surgem metodologias e referenciais teóricos diversos (destacam-se o processo de tomada de decisões, o ensino reflexivo, os saberes docentes, as teorias práticas ou implícitas etc) que apontam para o caráter de construção do conhecimento profissional, ou seja, para o desenvolvimento profissional ao longo do exercício da profissão docente e para a construção pessoal desse tipo de conhecimento. Esses estudos sobre o *ensino reflexivo* ou sobre os *processos de tomada de decisões* se referem às *teorias pessoais* ou *tácitas*, à *base de conhecimento para o ensino* e aos *saberes docentes* e indicam os conhecimentos, as crenças, os objetivos ou metas dos professores como pontos essenciais para se determinar como e por que ocorre a ação prática na sala de aula. Assim sendo, as autoras destacam que

aprender a ensinar é desenvolvimental e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas; que as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e de políticas públicas vão além de aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais dos processos educacional e instrucional e da própria prática (p. 48).

2. O ensino reflexivo

Nos anos 80, os estudos do teórico americano Donald Schön sobre o *ensino reflexivo* tornaram-se um marco na literatura educacional. Tal autor é apontado por evidenciar uma nova epistemologia que considera as especificidades do desenvolvimento profissional da docência, conhecida como epistemologia da prática.

Segundo Garrido (2000), os estudos de Schön estão pautados na problemática em torno das situações que os professores enfrentam na vida prática e estas não se resumem a problemas técnicos, mas sim, constituem-se complexos problemas em interação. Desta maneira, a incerteza, a instabilidade e o conflito de interesses e valores fazem emergir uma nova visão do mundo da prática.

Duas obras de Schön, *The reflective practioner* e *Educating the reflective practioner*³, são destacadas por Mizukami et al. (2002) por terem difundido o conceito de reflexão para o campo da formação de professores, evidenciando, assim, as teorias sobre a epistemologia da prática. Segundo as autoras, a epistemologia da racionalidade prática surge como uma alternativa ao modelo de racionalidade técnica que deixa de ser capaz de explicar toda a problemática envolvida na formação dos professores. A lógica da racionalidade técnica, pautada na primazia dos conhecimentos teóricos sobre os práticos, passa a ser questionada por não envolver toda a complexidade de tal formação. Em contrapartida, na racionalidade prática, a formação docente é vista segundo o *modelo reflexivo* ou *artístico* que se baseia numa concepção construtivista da realidade

docente. Tal modelo de formação docente leva em consideração a idéia de processo ou *continuum* como um fio condutor responsável pela produção dos sentidos e significados que o professor vai construindo ao longo de sua trajetória docente. Verificamos que a reflexão estabelece *nexo* entre a formação inicial (ou básica), entre a formação continuada (ou permanente) e as experiências vividas pelo professor.

A premissa básica do *ensino reflexivo*, segundo Mizukami et al. (2002), é a questão do mesmo considerar as crenças, os valores e as hipóteses que os professores formulam sobre o seu ensino, sobre a sua matéria, sobre o conteúdo do currículo que trabalham, sobre seus próprios alunos e sobre sua própria aprendizagem que se pauta em sua própria prática docente. Segundo as autoras,

a reflexão oferece a esses professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das hipóteses subjacentes a suas práticas, possibilitando, assim, o exame de validade de tais práticas na obtenção das metas estabelecidas (p. 49).

Diante do exposto, salientamos que a *reflexão* vem sendo explicitada, dentre os estudos que focam o pensamento do professor, como um conceito capaz de gerar aprendizagem e desenvolvimento profissional, porque oferece oportunidade aos professores de se tornarem conscientes de suas crenças e suposições sobre as práticas pedagógicas e também para avaliarem a validade das mesmas. Através da reflexão, os professores podem aprender a articular suas próprias compreensões sobre o ensino e, ainda, tornar explícitas suas teorias pessoais (MIZUKAMI et al., 2002).

Chakur (2000) destaca que o conceito de reflexão é utilizado de diferentes maneiras pelos teóricos. Para alguns, ele é tomado em termos de *formas* de reflexão (referindo-se à *introspecção*, *exame*, *indagação* e *espontaneidade*); para outros, tal conceito é concebido em termos de *níveis de reflexão* (referindo-se ao *técnico*, ao *prático* e ao *crítico*); outros, ainda, se referem a ele como um conceito

composto por *dimensões* (que envolvem a *compreensão das matérias pelo aluno, a interação professor-aluno e a dimensão burocrática da prática*) e, também, há os que apontam tal conceito como *momentos de reflexão* (reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação). Para a autora, estes *momentos* da reflexão, juntamente com o *conhecimento-na-ação*, integram o *pensamento prático do professor*.

As dimensões da reflexão propostas por Zeichner e Liston (1996) podem ser observadas na figura:

1. Reflexão rápida	Reflexão-na-ação imediata e automática
2. Reparação	Reflexão-na-ação pensativa
3. Revisão	Informal Reflexão-na-ação com um ponto particular no tempo
4. Pesquisa	Mais sistemático Reflexão-na-ação sobre um período de tempo
5. Novas teorização e pesquisa	Reflexão-na-ação por longo tempo informada pela teoria do público acadêmico

Figura – Dimensões da reflexão (ZEICHNER; LISTON, 1996).

Segundo os autores, a primeira dimensão da reflexão está relacionada à reflexão-na-ação (proposta por Schön) e se refere a um tipo de *reflexão rápida* praticada automaticamente no momento da ação. A segunda dimensão ainda se refere à reflexão-na-ação, no entanto, ela se dá através de um pensamento mais pausado, a partir de um contexto vivenciado. A terceira dimensão da reflexão é chamada de *revisão*. Esta se dá depois que a ação foi feita. Diz respeito a uma reflexão menos formal que o professor realiza depois da aula. Como exemplo, podemos citar a reflexão docente a respeito de como os alunos avançaram em um conteúdo particular do programa. A quarta dimensão é chamada por *pesquisa* e diz respeito ao pensamento e à observação mais sistematizada que focaliza um período de trabalho do professor. A quinta dimensão da reflexão é chamada de *nova teorização e reformulação*, pois é mais abstrata, rigorosa e considera um período maior que as outras dimensões.

Nesta dimensão, os professores examinam criticamente suas teorias práticas à luz das teorias acadêmicas.

Garrido (2000), ao fazer uma releitura das obras de Schön, destaca a importância que há na pesquisa sobre a própria prática docente, ou seja, por meio da *reflexão-na-ação*, os próprios *conhecimentos na ação* serão aflorados, possibilitando uma tomada de consciência sobre sua forma intuitiva e tácita de pensamento. O *refletir na ação* passa a possibilitar que o professor seja um pesquisador no contexto da prática. Outros aspectos destacados pela autora referem-se à *reflexão distanciada* da prática, ou chamada *reflexão sobre-a-ação* e a *reflexão sobre a reflexão-na-ação*. Esta última é caracterizada como uma atividade de entendimento (onde os participantes pesquisam sobre os próprios processos utilizados) e de intervenção (onde é possível criar novas estratégias de ação).

Observamos que os processos de pensamento do professor são evidenciados e discutidos de diversas maneiras pelos vários pesquisadores apresentados. Todos se preocupam em entender como os professores refletem à luz das várias teorias de ensino visando explicar como e por que os professores atuam de determinadas maneiras. Entendemos que o objetivo de tais pesquisas não se assenta na pura descrição de um rol de pensamentos e ações docentes com vistas a um julgamento a respeito das práticas pedagógicas. Pelo contrário, os pesquisadores cognitivistas buscam compreender os processos de raciocínio docente para elucidar os complexos fenômenos envolvidos na formação inicial e continuada dos mesmos.

Mizukami et al. (2002) enfatizam que a reflexão está sendo tomada nas pesquisas internacionais como *orientação conceitual* por conta de que a mesma agrupa diferentes aspectos do ensino (os pessoais, profissionais, proposicionais e teóricos) e, também pelo fato de ser intencional, a reflexão gera a necessidade de uma constante estruturação e avaliação. Tais autoras afirmam ser possível observar que os professores utilizam em sua atuação diferentes tipos de conhecimentos, *o mundo da prática envolveria tanto a racionalidade técnica quanto a prática reflexiva* (p. 58). Buscando referendar tal afirmação sobre o mundo da prática, apresentam os

estudos de Schön (que considera o treinamento técnico como base fundamental para a prática reflexiva), os de Shulman (que enfatiza sobre o uso concomitante dos princípios da racionalidade técnica e os da racionalidade reflexiva no exercício profissional), os de Fenstermacher (que concebe que a racionalidade técnica informa vários aspectos relevantes para a prática) e os de Tom (que, partindo do pressuposto da complexidade do trabalho docente, defende que as diferentes tradições de ensino devem ser tomadas conjuntamente para oferecer uma visão equilibrada do currículo de formação de professores).

Ainda para evidenciar a *reflexão como orientação conceitual*, Mizukami et al. (2002) apresentam os estudos de Hatton & Smith (1995). O quadro a seguir apresenta os tipos de conhecimentos profissionais englobando o conceito de reflexão-na-ação para caracterizar os processos de aprendizagem profissional da docência, envolvendo, também, a dimensão técnica embutida nestes processos.

QUADRO – Aprendizagem da docência e tipos de conhecimento profissional (HATTON; SMITH apud MIZUKAMI et al., 2002).

	Tipos	Características	Indicadores
Racionalidade Técnica	Técnico (tomada imediata de decisões sobre comportamentos e habilidades).	Baseia-se em resultados de uma base de pesquisa teórica, mas sempre interpretada à luz de preocupações pessoais e de experiências prévias.	Iniciar análise (usualmente com os pares) sobre o uso próprio de habilidades essenciais ou competências genéricas que são frequentemente aplicadas e, em pequena escala, em ambientes controlados.
Reflexão-na-ação	Descritivo (desenvolvimental, eficiência social, personalista).	Toma "a melhor prática possível" como meta.	Analisar o desempenho profissional (provavelmente sozinho) e oferecer razões para as ações empreendidas.
	Dialógico (deliberativo, cognitivo, narrativo).	Faz um balanço entre exigências e pontos de vista concorrentes e explora soluções alternativas.	Ouvir as próprias vozes (sozinhos ou com outros) e explorar formas alternativas de resolver problemas numa situação profissional.
	Crítico (reconstrucionismo social).	Configura os problemas a partir da consideração de critérios éticos, de metas e práticas de sua própria profissão.	Pensar sobre os efeitos das próprias ações sobre os outros, levando em conta forças sociais, políticas e/ou culturais. Pode ser compartilhado.

3. As teorias pessoais

A literatura educacional voltada para os estudos sobre o pensamento dos professores indica que as *teorias pessoais* (chamadas por *teorias implícitas*, *teorias práticas*, *teorias subjetivas* ou ainda *teorias tácitas*) podem ser objetivadas pela própria reflexão, ou seja, o processo de reconhecimento e validação de tais teorias pelos próprios professores requer um exercício de reflexão. Dessa forma, as *teorias práticas* são tidas atualmente como sínteses explicativas que propiciam ou impedem/dificultam as aprendizagens profissionais. Sabe-se, por exemplo, que as origens de tais teorias estão ligadas às experiências pessoais de cada professor e que os professores agem em função dos significados que atribuem às determinadas situações vividas. Nesta perspectiva, os estudos de Connelly e Clandinin (1990) são apontados por Mizukami et al. (2002) por indicar que as *teorias pessoais* são materializadas nas situações que os professores vivenciam, pois se trata de conhecimentos pessoais dos professores que possuem alto teor de componentes afetivos. A investigação sobre tais teorias tem revelado aspectos importantes da prática dos professores, uma vez que orientam os pensamentos e as ações dos mesmos.

Sobre este aspecto, Kroath (apud GARCIA, 1999) escreve que as *teorias pessoais* agregam aspectos cognitivos como pensamentos, conhecimentos, metas, planos, expectativas e crenças que vão determinar e dirigir os *processos de tomada de decisão dos professores*.

As *teorias pessoais de ensino* são definidas como:

(...) estruturas conceituais e visões que oferecem aos professores razões para agir como agem e para escolher as atividades de ensino e materiais curriculares que escolhem de forma a serem efetivos. São proposições que guiam as apreciações, decisões e ações dos professores (SANDERS; Mccutcheon, apud MIZUKAMI et al., p. 50, 2002).

O conceito de *teorias pessoais* está sendo bastante considerado pelos estudos que investigam sobre o pensamento dos professores. Marcelo Garcia (1999) salienta os seguintes pressupostos que envolvem tal conceito:

- considera-se que o professor é capaz de gerar e contrastar teorias sobre sua própria prática;
- considera-se que as teorias são uma agregação de aspectos cognitivos que determinam e dirigem os processos de ações e tomada de decisões;
- considera-se que existe uma relação entre as teorias científicas e as implícitas;
- considera-se que a teoria implícita de um professor é normalmente representada e aplicada de forma implícita, podendo se tornar explícita através da verbalização, da grafia, do desenho etc.

De acordo com tais pressupostos, é possível considerarmos que os professores operam na base de várias teorias para conduzir sua prática pedagógica. Esta operação, que nem sempre é realizada de maneira consciente, é aprendida pelas experiências escolares que tiveram desde enquanto estudantes. Desta maneira, Mizukami et al. (2002) consideram que as teorias práticas de ensino constituem o *conhecimento profissional do professor*. Este conceito é denominado por Connely e Clandinin (1990) como *conhecimento prático pessoal* por enfatizar a idéia da experiência pessoal e do conhecimento da situação prática. Com relação ao conhecimento prático, podemos apontar os seguintes aspectos:

- é pessoal e é manifestado nas ações pessoais;
- é carregado de valor/crença;
- é originado na própria prática e nela se desenvolve e se expressa;
- possui dimensões temporais, morais, emocionais e estéticas.

O *conhecimento prático* é destacado por Elbaz (1983) como aquele que se refere a um conjunto de compreensões que, orientado para a prática, é usado na configuração e na condução do trabalho docente. Entendemos que as pesquisas que se propõem a elucidar como os conhecimentos docentes são gerados ou desenvolvidos

precisam, necessariamente, considerar tal conhecimento em seus focos centrais de observação.

Podemos concluir que, apesar da diversidade teórica e metodológica existente no campo de investigação sobre o pensamento dos professores, os autores relacionados neste capítulo comungam com a vertente de que os professores são construtivistas no sentido de que processam informações, tomam decisões, geram conhecimentos, criam rotinas, dentre outros, que influenciam sua própria prática profissional. Evidenciamos os conceitos de ensino reflexivo e de teorias práticas, pois entendemos que os mesmos representam os pontos centrais em torno dos quais as pesquisas dos diversos autores são embasadas.

Notas

¹ No âmbito internacional destacamos: SCHÖN, 1983 e 1987; NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 1996 e 1998; ELBAZ, 1988; SHULMAN, 1992; MUNBY, 1988; CALDERHEAD, 1988. No âmbito nacional destacamos: MIZUKAMI et.al. (1996, 1998, 2000, 2002); GARRIDO (2000), CHAKUR (2000), dentre outros.

² Dentre eles destacamos: SCHÖN (1987) que utiliza o termo *prático reflexivo*; STENHOUSE (1987) que utiliza o termo *pesquisador*; CARR e KEMMIS (1988) e ZEICHNER (1993) que utilizam o termo *crítico reflexivo*; PORLÁN (1987) que utiliza o termo *investigativo*; ELBAZ (1983); SHULMAN (1986, 1987); dentre outros.

³ Esta obra foi publicada no Brasil em 1999, pela editora Artes Médicas com o título *Educando o profissional reflexivo*.

Referências bibliográficas

CHAKUR, C. R. S. L. *Desenvolvimento profissional docente: uma leitura piagetiana*. 2000. Tese (Livre Docência em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. *Education Researcher*, v. 19, n. 4, p. 2-14, 1990.
- ELBAZ, F. *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. New York: Nichols Publishing, 1983.
- GARRIDO, E. *Pesquisa Universidade-Escola e desenvolvimento profissional do professor*. 2000. 108 f. Tese (Livre Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- MARCELO GARCIA, C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.
- ZABALZA, M. Á. *Diários de aulas: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto, 1994.
- ZEICHNER, K. M. e LISTON, D. P. *Reflective Teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

(Re)construindo Imagens do Eu-Professor pelos Caminhos da Memória – Educação Continuada e as Novas Tecnologias

Vilma Fernandes Neves

Mestre em História
Doutoranda em Educação
Professora do Programa de Pós-graduação
Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná
Professora aposentada da UNESP/FCL/Assis

Glória Radino

Mestre em Psicologia
Doutoranda em Educação
Professora do Departamento de Psicologia Clínica, UNESP, FCL/Assis

Resumo

Apresentamos resultados obtidos com a pesquisa desenvolvida junto ao PEC – Formação Universitária, programa de parceria entre a Secretaria do Estado de Educação, UNESP, USP e PUC/SP, com o objetivo de promover a formação superior do professor efetivo das séries iniciais do Ensino Fundamental. Seguimos a metodologia da pesquisa qualitativa, modalidade estudo de caso. A problemática investigada centrou-se nos significados construídos a partir das reflexões acerca das atuações em sala de aula, como professoras-orientadoras das monografias, dos estágios supervisionados e da prática de ensino, como avaliadoras das suas produções e provas ou como assistentes no espaço de aprendizagem Learning Space. Nossos objetivos foram: verificar a inserção e o desenvolvimento do professor-aluno no PEC, mais especificamente nas Oficinas Culturais, onde elaboravam os trabalhos de memória; identificar o

papel e a contribuição destas atividades para seu crescimento pessoal e profissional; perceber os significados construídos a partir de suas experiências junto ao aparato tecnológico do programa, enquanto possibilidade de inclusão no universo digital e, por ele, de inclusão social. As perguntas norteadoras da pesquisa envolveram as seguintes: através das experiências junto ao programa em que medida a participação do professor universitário e do professor-aluno pode significar a redimensão das suas práticas educativas? Em que medida o programa foi bem-sucedido na tentativa de favorecer a inclusão digital dos professores-alunos? Apresentamos um dos aspectos por nós enfocados em nossos estudos.

Palavras-chave

Formação Continuada de Professores – Novas Tecnologias – Memória – Professores do Ensino Fundamental.

Abstract

This study presents the results obtained from research developed in the PEC – Higher Education, a partnership program between the São Paulo State Department of Education, UNESP, USP and PUC-SP, which aims to promote higher education for tenured teachers of the first grades of Elementary Education. The research was developed through a case study method, following a qualitative research approach. The research issue focused on the meanings constructed from the researchers' reflections on classroom performance, as teacher-advisers of monographies, of supervised internships and teaching practices, as evaluators of their productions and tests or as assistants in the Learning Space. Our objectives were: to verify the inclusion and development of the teacher-student in PEC, more specifically in the Cultural Workshops where they explored their professional memories; to identify the role and contribution of these activities for their personal and professional growth; to perceive the meanings constructed as a result of experiences with the technological facilities of the program, as a possibility for inclusion in the digital universe and, through it, of social inclusion. The guiding questions of the study are the following: To what extent the participation of university professors and teacher-students in the program could bring about a revision of their teaching practices? To what extent was the program successful in its attempt

to favor the digital inclusion of teacher-students? We present one of the aspects focused on in our study.

Keywords

Continued Teacher Education – New Technologies – Memory – Elementary School Teachers.

Introdução

Desejosas de compartilhar os resultados obtidos com nossa pesquisa, decidimos participar do debate contemporâneo acerca do processo de exclusão social no Brasil sofrida pelos professores em geral e, em particular, os das séries iniciais do Ensino Fundamental. Diante das extraordinárias transformações por que tem passado nossa sociedade, como podemos interferir na formação inicial e continuada de professores, tendo em vista sua inclusão social, multiplicadores que são das propostas governamentais e formadores por excelência de crianças, jovens e adultos em suas ações cotidianas? Que alternativas têm sido buscadas para alcançar este objetivo? Que propostas aproximam-se mais das nossas inquietações quanto ao que temos feito e o que desejamos fazer, quanto ao que vislumbramos agora e apontamos para as futuras práticas educativas no âmbito escolar?

Apresentamos, assim, a pesquisa efetuada com um grupo de professores participantes do programa PEC – Formação Universitária – buscando compreender o projeto em ação, as imagens que faziam de si mesmos esses professores, o entrelaçamento que passaram a fazer entre a teoria e a prática, objetivo-ideal dos propositores do programa.

Optamos, para tanto, pela Pesquisa Qualitativa que se fundamenta no contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas, na obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos, através da técnica de observação, entrevistas abertas ou

semi-estruturadas, contatos informais e análise documental. Dentro da Pesquisa Qualitativa, escolhemos a modalidade *estudo de caso*, que bem delineado, com contornos claramente definidos, deve possuir um interesse próprio e singular e, como bem apreende ANDRÉ, visa à descoberta, enfatiza as interpretações, em contexto, dos vários elementos que explicam a realidade vivida, retratada de forma ampla e profunda, com a multiplicidade de dimensões nela presentes, a complexidade e a inter-relação dos seus componentes constitutivos e, às vezes, os conflitantes pontos de vista das pessoas envolvidas.

Os documentos produzidos foram confrontados entre si e com a bibliografia existente, e buscamos entender seu contexto ou, segundo proposição de ANDRÉ (1983), fazer a análise da prosa, com questões iniciais sobre o seu conteúdo, o que é que diz? o que significa? quais suas mensagens? quais os significados explícitos e implícitos? quais as contradições internas perceptíveis? como entendê-las? o que é apenas aparente? sobre o que silencia? (p. 67).

Escolhemos para esta investigação as atividades pedagógicas denominadas Vivências Educadoras, modalidade Memória, dos professores-alunos que cursaram o PEC – Programa de Educação Continuada, promovido pelo Governo do Estado de São Paulo, através da Secretaria da Educação, em parceria com a UNESP, USP e PUC/SP, no período de agosto de 2001 a dezembro de 2002. O programa foi responsável pela formação superior de professores efetivos da rede pública do Ensino Fundamental.

Uma trajetória que, desde seu início, passou necessariamente pelos inúmeros desafios impostos, pelas certezas e dúvidas quanto à possibilidade de resultar num projeto bem-sucedido. Desafios, cotidianos e inúmeros, em trabalhar com uma proposta tão inusitada quanto a de possibilitar formação universitária e em serviço para professores de 1.^a a 4.^a série do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino paulista em um curso, em muitos momentos, semi-presencial e com muitas atividades virtuais.

Achamos, assim, que esta investigação precisava ser partilhada e permitir reflexões capazes de assegurar a continuidade da-

quilo que deu certo e precisa ser mantido, de auxiliar na superação dos problemas evidenciados ao longo do caminho percorrido e de aperfeiçoar este tipo de programa.

Selecionamos o grupo de alunas-professoras de Matão, pólo de Assis, onde atuamos como professoras orientadoras e assistentes, recorrendo às atividades pedagógicas denominadas “Memórias”, narrativas por elas elaboradas, contendo suas reflexões acerca de momentos vivenciados, quer como alunas, quer como professoras, entrelaçando seu ser, seu saber e o seu saber-fazer.

As memórias selecionadas foram tratadas como atividades pedagógicas, relatos de experiências profissionais, imbricadas com vivências pessoais. Esta documentação, construída desta maneira, foi tratada com os cuidados exigidos com os outros tipos de documentos utilizados em Pesquisas Qualitativas.

Alguns autores foram importantes para fundamentar essa escolha e tratamento. Destacamos o trabalho de Nóvoa (1995) que muito pode elucidar essa reflexão ao lançar um novo olhar sobre a formação do professor. Dando voz ao professor e considerando seu desenvolvimento pessoal como um fator determinante no seu desempenho profissional, passamos a conceber a educação dentro de uma nova perspectiva. Como Nóvoa aponta, o determinante do fazer profissional é o que somos como pessoas (p. 17). Esse postulado vai influenciar diretamente a formação de professores. “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (LABORIT apud NÓVOA, 1995, p. 17).

Partimos, então, de uma vertente que considera de fundamental importância a pessoa do professor como determinante em sua prática pedagógica. Como afirma Jean (1990), “Qualquer pedagogia do imaginário começa no momento em que os professores e os alunos se percebem enquanto seres vivos e não enquanto personagens”. Tornar-se um ser único, vivo e determinante deste processo não é fácil, principalmente por se tratar de um programa que utiliza novas tecnologias, o ensino à distância e que atendeu, só na UNESP, a mais de três mil professores. O risco que se pode correr

em um projeto desta envergadura é o de tratar pessoas como uma massa homogeneizada em mais um curso de aperfeiçoamento. Mas, preferimos romper essa barreira e ir mais fundo já que estava em jogo também o nosso percurso profissional. Procuramos, então, aproximarmo-nos desses professores e ajudá-los nessa trajetória.

Para deixarmos de ser apenas mais um personagem dessa história, foi preciso romper barreiras e arriscar. Diante dessa “*tentação de intempérie*”, como afirma Savater (1982, p. 2), decidimos sair com essas professoras-alunas em busca de perigo. Com medo, procuramos ser despertados nessa busca interior de ser professor, mas, acima de tudo, ser alguém que possui uma história passada e determinante desse presente. História que não se acaba, mas se renova e torna-se aventura no momento em que pode ser partilhada. Aventura tão bem retratada por Savater, que nos ajuda a olhar esse percurso como uma possibilidade de amadurecimento. Se correr mundo é arriscar-se e aceitar a possibilidade de perder-se, é também a chance de reencontrar-se e tornar-se diferente, ser único e criador de sua própria história, como ser humano e como professor. Foi preciso romper com a tranqüilidade, com o apático e com o mecânico.

Foi um processo doloroso que permitiu a perda da certeza e a busca de um novo significado, passando determinantemente pela reflexão pessoal. Esse processo permitiu uma introspecção e um reconstruir de muitos dos professores-alunos envolvidos. Procuramos desvelar os silêncios, o não dito, mas que se deixa entrever, as motivações manifestas e latentes, os desejos, os conflitos, o movimento se constituindo naquela manifestação. Foi preciso romper sérias barreiras para aceitar o novo e que, no dizer de uma professora, “a memória não é sonho, é trabalho”.

Escolhemos quatro momentos de escrita das memórias que nos pareceram especiais e muito reveladores daquilo que procurávamos desvelar. O primeiro momento coincide com a reflexão da primeira avaliação a que foram submetidos os alunos-professores. Em suas reflexões, submerge a ambivalência diante da proposta do PEC. De um lado, a atração pelo novo e a possibilidade de realizar

um desejo antigo de uma formação universitária com todo o status único que isso representava. De outro, o conflito deflagrado pela resistência dos alunos-professores não conseguindo se distanciar e abandonar a sua própria situação e descentrar-se do eu-professor para concentrar-se no eu-aluno se construindo.

Em função da crise despertada, foi proposta, após a avaliação, uma atividade com a finalidade de atingir esta descentração e permitir uma reflexão pela apresentação de uma imagem tridimensional simuladora de uma situação inusitada ao seu final a ser interpretada por eles. Este momento revelou a precariedade da formação o que, pelo fracasso na avaliação, suscitou uma primeira constatação do seu não-saber e a necessidade de sair em busca de aprendizagem.

O terceiro momento foi registrado durante e após o primeiro encontro promovido pelo pólo de Assis, reunindo todos os seus participantes. Momento mágico que proporcionou conhecimento e auto-reconhecimento, o toque amigo e pessoal, o afeto prenhe de contato e de partilha. Aprendizado de que em educação, como na vida que a envolve, as lacunas precisam ser preenchidas com pessoas permeadas por seus gestos, ambigüidades e singularidades e os conflitos com diálogo, com a compreensão do outro, com afeto.

Escolhemos, por fim, a última memória contando sua trajetória no curso, no calor da hora e com tudo acontecendo como num carrossel veloz, diante de um acúmulo de atividades: finalização da monografia, vivências sugeridas para os estágios supervisionados, leituras propostas, videoconferências, teleconferências, learning space etc. Pudemos perceber a trajetória (anterior e no processo) se construindo e construindo os sujeitos desta história.

Extraímos deste quadro referencial as seguintes categorias descritivas: a estabilidade do professor/a resistência ao novo; o desamparo do professor; a quebra da resistência/o encontro-reencontro/a busca do amadurecimento. Buscamos apreender os diferentes significados que estes participantes atribuíram aos momentos vivenciados e como eles se imbricaram nesta trajetória assim constituída.

Apresentamos alguns dos resultados obtidos focalizados no primeiro momento – o do início do programa, quando os professores-alunos começaram a buscar outros significados e outras imagens de si mesmos.

(Re)construindo imagens do eu-professor pelos caminhos da memória

Ao início do programa, ficou muito nítida certa ambivalência de sentimentos com relação ao curso. Por um lado, havia a atração e a sedução, pois estes professores percebiam a qualidade da proposta: um grande projeto envolvendo três grandes universidades paulistas, que lhes possibilitaria a realização de um sonho antigo de formação superior.

Por outro lado, houve uma grande resistência e uma rejeição inicial dos professores-alunos, de setores das universidades e de parcela dos próprios participantes do PEC. Nós mesmas sentíamos um certo estranhamento diante do novo, da perda do contato com os *alunos de carne e osso* e da possibilidade de autonomia na criação do processo em todas as suas fases.

Embora perceptível, era-nos difícil traçar o contorno dessa grande insatisfação que se instalava. Fez-se, então, necessário ir à fonte e ouvi-los, deixá-los falar. A inquietação que crescia e parecia submergir a todos pode ser resumida em três vertentes que se entrecruzavam e agiam como interfaces perpassando as atividades e tendendo a prejudicá-las quando não comprometê-las, segundo relatos de alguns tutores.

A primeira vertente revestia-se de um discurso de que a Secretaria de Educação havia escolhido e imposto o programa aos professores que não teriam sido consultados e, mais grave para eles, seu uso político-partidário que saltava aos olhos dado ao seu início e fim para coincidir com a atual gestão do governo estadual paulista.

Outra questão era quanto à qualidade de um curso a ser ministrado em um ano e meio, acompanhado por tutores e não pro-

fessores universitários; semipresencial no contato com esses últimos; alocados nos CEFAMs (espaço de formação de professores no Ensino Médio) e não em faculdades; com muitas unidades e conteúdos a serem apresentados virtualmente.

Os materiais produzidos para o acompanhamento do curso nos CEFAMs eram objeto de outras críticas. Ora eram tidos como muito extensos e repetitivos, ora como muito difíceis de serem acompanhados por quem deixara de estudar há muito tempo, ora eram tidos como inócuos pois os professores, ao menos na fala, afirmavam que já procediam da forma como proposta nos textos.

Os professores sentiam-se menosprezados e diminuídos por ter sido esta a opção da Secretaria de Educação. De maneira contraditória, porém, sentiam-se atraídos e seduzidos pelo programa e pela possibilidade de fazer um curso superior, como muitos almejavam e não tinham conseguido até aquele momento. Ficava evidenciada, também, a dificuldade dos alunos-professores em abandonarem o lugar estabelecido do professor e assumir a posição do não-saber, condição necessária à aprendizagem.

No começo do PEC, achava que era muito boa na profissão que escolhi e que precisava apenas de um diploma como forma de documento para continuar no exercício de minha função. O início do curso foi muito tumultuado, tivemos que aprender a utilizar novas tecnologias, não havia giz e apagador, mas uma parafernália informatizada. PRONTO! Saíamos da nossa área de conforto e começávamos a questionar que curso é esse que não tem professor? Por que temos que fazer essa atividade que parece não ter sentido? Tivemos que descer do nosso pedestal de donas da razão e ouvir os colegas debater, tirar conclusões. Acho que a partir daí já estávamos exercitando a reflexão (MIRIAM).

Huberman (1995) apresenta uma reflexão que nos ajuda a compreender essa situação descrita, questionando se os professores percorrem etapas e crises semelhantes na sua prática docente. Seus

estudos são importantes para nos ajudar a pensar em que momento esses professores se encontravam antes de ingressar no PEC.

Tratava-se de pessoas com ampla experiência profissional, contando entre dezesseis e vinte e cinco anos de carreira, prevalecendo o sexo feminino. Esse perfil revela-nos determinadas características em comum e ajuda-nos na reflexão na crise que o PEC nelas desencadeou e que, no nosso entender, já estava para ser deflagrada. Identificamos para esse grupo uma fase de estabilização que, independentemente da idade, relaciona-se a um foco no domínio de características do trabalho e em uma especialização.

O desenvolvimento profissional é considerado por Huberman (op. cit.) como um processo de idas e vindas e que comporta sete fases no percurso da docência: a entrada na carreira; a fase de estabilização; a fase de diversificação; pôr-se em questão; a fase da serenidade e distanciamento afetivo; a fase de conservantismo e lamentações e por último o desinvestimento.

Para nós, interessa explorar a fase de estabilização em que há um comprometimento profissional que pode concretizar-se em uma nomeação oficial. Essas professoras do PEC encontravam-se em uma fase de estabilização profissional, tendo sido efetivadas por um concurso público de efetivação no magistério. Por outro lado, para continuar em sua carreira, há uma pressão por parte do poder público para que tenham um curso superior concluído até o ano de 2007.

Essa escolha implica em assumir uma identidade profissional e renunciar a outras possibilidades. Em outras palavras, o professor assume, nesse momento, compromissos de forma mais conseqüente, encaminhando-se para a maturidade. O autor indica que a fase de estabilização é acompanhada por um sentimento de competência, percebida nos relatos dos alunos-professores do PEC. Há um sentimento de “conforto” que essa fase garante.

Além da fase de estabilização descrita pelo autor, interessamos ressaltar a fase do pôr-se em questão, identificada por um questionamento que pode surgir pela rotina da vida cotidiana da sala de aula, anos após anos, pelo desencanto devido às experiên-

cias fracassadas ou pelas reformas estruturais que desencadeiam uma crise.

Após o momento da aplicação da primeira avaliação, foi-lhes pedido que fizessem reflexões, procurando deslocar-se para o papel do aluno. Dentre outros aspectos, há que se destacar o clima de muita ansiedade e nervosismo que a precedeu – o que tendeu a melhorar durante a trajetória sem ser, no entanto, eliminado. Os professores-alunos consideraram a avaliação muito tradicional na forma, no conteúdo, na preparação das classes (separação da turma em duas salas diferentes, determinação dos lugares, a fiscalização do diretor do CEFAM), nos critérios para sua correção. Vejamos como se expressam:

Alguns dias antes da avaliação do dia 6 de outubro já estava me sentindo preocupada e tensa.

Minha preocupação aumentou ainda mais quando fiquei sabendo dois dias antes da prova que precisaríamos tirar pelo menos 6,0 para não ficarmos de recuperação. Isto deixou-me angustiada, pois senti um desconforto grande só em pensar o quanto seria desagradável, para mim, tirar uma nota abaixo da média, significava fazer outra prova – de recuperação. Pensei no quanto ficaria humilhada perante minhas amigas e minha família. Sentiria um certo acanhamento ao demonstrar incapacidade, dificuldade no meu desempenho como aluna que sou novamente pois, como professoras, às vezes criticamos, fazemos comentários a respeito dos alunos que não conseguem notas boas nas provas, não só notas boas mas, pelo menos, um desempenho razoável.

Ao receber a prova comecei a ficar ainda mais nervosa. Lia as questões, relia e não conseguia me concentrar. Parecia que tudo se misturava, tudo parecia “grego”.

A primeira questão, que valia dois pontos, tirei zero! O que me deixou inconformada quando recebi a prova e vi o quanto o meu nervosismo me atrapalhou no sentido de interpretar a afirmação daquela atividade e justificá-la,

pois o assunto havia sido tão estudado, tão comentado, eu tinha certeza de que este conteúdo estaria presente na avaliação e mesmo assim errei!

(...) Ao receber a avaliação já corrigida, tive sensações de espanto, indignação e raiva ao ver que havia recebido zero nas questões número 1 e 4, mas, ao mesmo tempo, fiquei conformada e, por que não dizer feliz? Não pelo sete que tirei, mas ao ver que nas demais questões tirei a nota máxima, acertei-as na íntegra.

(...) A sensação de ser avaliada, principalmente agora, depois de tantos anos, é uma sensação de insegurança, fico muito preocupada e, até mesmo estressada, ao contrário do que sentia quando era mais nova. Lembrome que nesta época eu ficava descontraída, tanto antes quanto durante as provas, não sentia este mal estar que senti agora, talvez porque não levasse tão a sério esta situação (ÂNGELA MARIA).

Outro relato:

Feita a reflexão sobre a avaliação aplicada no dia 6 de outubro e, me colocando no ‘papel do outro’, posso dizer que não foi uma experiência das mais agradáveis. Preponderou a ansiedade e a expectativa do desconhecido.

Embora reconhecendo que estamos cursando uma Universidade, deveria ser levado em conta que estamos há anos afastados da escola, como alunos. Fomos sobrecarregados em nossos deveres (trabalho, família, universidade), o que nos dificulta o exercício da leitura e da pesquisa.

Se fazia necessário mais orientações, atividades semelhantes às que foram cobradas na avaliação, para que a adaptação ocorresse aos poucos. As questões eram complexas e dissertativas, contrapondo-se à sistemática do aprendizado.

Todo o tempo do curso fizemos trabalhos, discussão e

pesquisa em grupo. Quando da avaliação, impuseram-nos a individualidade, fato que acarretou maior insegurança.

(...) Esta foi a mais traumática das avaliações que já fiz e o que mais me inquieta ainda é como serão as outras. Estarei apta a prestá-las? Tudo é muito difícil (...)
(MARIA APARECIDA AROCA).

As memórias supervalorizam o momento da avaliação e o que ela poderia significar, seja do ponto de vista de sua positividade ou negatividade. Lamentam que pelos critérios do PEC não possam ter qualquer nota por uma resposta incompleta ou meio incorreta, tirando zero mesmo tendo respondido alguma coisa sobre o assunto, norma repetidas vezes alertada para não seguirem nas avaliações dos seus próprios alunos, uma vez que são estimuladas a aplicarem uma avaliação diagnóstica e formativa num processo ensino-aprendizagem que se propõe construtivista. Sentiram-se traídas e procuram revestir sua insegurança e temor diante das avaliações com um discurso acomodador, quando não racionalizador ao extremo. São professoras, como aceitar que obtenham notas abaixo da média nas avaliações e corram o risco de terem de fazer a recuperação? Não conseguem, ainda, se fazerem sentir como alunas, parceiras essenciais desta trajetória rumo à construção do conhecimento.

Ressaltamos que o seu próprio andamento nos revelou o que estava encoberto por detrás destas considerações: o despreparo dos professores para retomar os estudos com conteúdos tão aprofundados (para eles especialmente preparados e com eles dialogando o tempo todo), usando um processo interativo com mídias tão inovadoras e absorventes e fazendo um percurso que os conclamava a, de maneira crítica e reflexiva, entrelaçar, a todo momento, sua experiência profissional e a teoria revisitada. A insegurança e o temor não podiam ainda ser suplantados pela sedução e pelo desejo.

A primeira avaliação, como fica evidenciada por estas falas, mostrou-se como um momento privilegiado para elaborarmos com os professores estas reflexões e procurar fazê-los situar-se no pro-

cesso, enquanto sujeito dele e não seu agente passivo. Tarefa árdua e inglória no princípio para todos nós nele envolvidos.

A avaliação detonou um processo de desvalia, insegurança e incerteza. Essas pessoas encontravam-se afastadas das carteiras escolares há anos. Assumiram um papel profissional como professores, construindo uma identidade e um ser professor que não tinha espaço para o questionamento, para o vazio. Zerar algumas questões ou serem colocadas à prova, sob suspeita (diante do coordenador do CEFAM), igualou-as como alunas, numa massa uniforme de incertezas e não-saber. Este diretor acabou ocupando o lugar de um pai terrível e ameaçador. Resta-lhes a revolta ao autoritarismo imposto e indevido pois não partira de nenhuma solicitação da parte do PEC de assim proceder. Posicionar-se contra essa figura “paterna” provoca, por outro lado, o abandono. Total desamparo cuja reação foi de medo até chegar aos limites do trágico, como a situação abaixo descreve.

A avaliação do dia 6 de outubro foi marcada por acontecimentos que não irei mais esquecer, bem como o curso.

(...) Durante a ‘prova escrita’, ao observar as perguntas, achei-as técnicas, de difícil entendimento. Comecei a consultar meus materiais (anotações, videoconferências e teleconferências etc.) com demora, pois não temos tempo de leituras extras.

Nossa turma, a maioria de Araraquara, viaja até Matão e deixa muitos compromissos para trás. Não há mais tempo, às vezes, de almoçar. Sinto-me frustrada, pois tudo é feito correndo, não há como preparar uma aula, planejar, auto-avaliar, refletir, reciclar e, se sobra algum, este é dedicado à família.

Com todas essas preocupações e correria, acabei por deixar o celular ligado e num momento houve uma ligação em que recebi a notícia de que meu pai havia dado entrada na UTI (por infelicidade do meu cunhado ligar-me naquela hora) e veio a falecer três dias depois. Portanto, o PEC e a avaliação vieram no pior momento

da minha vida, pois não pude acompanhar o tratamento do meu pai como o acompanhei em 1999 até antes de começar o curso, em 2001, levando-o aos médicos, exames, hospitais e me cobro por tudo isso, ficando marcado para sempre (ISABEL OLIVEIRA ANDRADE).

O drama dessa aluna não se refere só à morte física do pai. Interessa-nos a representação simbólica dessa morte. É essa que vai atingir a todos como consequência da revolta diante da figura do pai ameaçador que acaba por desvelar todo o sentimento de insegurança, desvalia e impotência. De alguma maneira, esse processo foi detonado durante a mais trágica de suas avaliações. Avalia-se o quê? Essa mesma aluna responde que não é o que se sabe, mas, pelo que pudemos perceber, é aquilo que não se sabe:

Como utilizar o nosso saber? O que é útil saber? É útil saber porque vivemos. É útil saber pensar no sentido da vida porque assim ensinamos aos nossos alunos a ter a capacidade de escolher, com a cabeça bem feita (ISABEL OLIVEIRA ANDRADE).

Assim também, quando a criança pequena começa a questionar os adultos com incontáveis por quês, ela não quer saber racionalmente sobre um determinado objeto, mas sim sobre sua própria existência. Quer saber se nós a amamos e se ela é desejada enquanto ser humano. Essa marca se instaura, desde as primeiras questões que a criança lança aos pais, marca de um ser desejante em formação que se vê na posição de quem não sabe. Posição que lhe causa pânico e desamparo, como nessa professora, em que aquele que a desejou, como seu pai, parte, no momento em que ela precisará se afirmar como alguém distinto, destituído de seu lugar privilegiado, porém incerto, de uma certeza de “ser professor”. Agora, perdido o pai, essas professoras perdem o lugar de filhas. Devem-se tornar alguém diferente, que não sabe e sai em busca de algo ou de alguém que lhes diga quem são.

Algumas considerações

Em dezembro de 2002, após um ano e meio de exaustivos trabalhos de leitura e de compreensão crítica dos textos elaborados, de inúmeras avaliações das áreas de conhecimento, da participação nas Vivências Educadoras e nas Oficinas, da Prática de Ensino e dos Estágios Supervisionados e da entrega das monografias, pudemos constatar que o PEC lograra alcançar aquilo que se propusera desde seu início: entrelaçar o saber prático dos professores a uma internalização da teoria, possível de ser vislumbrada nos diferentes âmbitos de produção dos participantes, na sua atuação em sala de aula, no amadurecimento intelectual na trajetória, numa outra postura em relação à escola, à sala de aula e à produção do conhecimento científico que se transforma em saber escolar, na aquisição de um olhar crítico e perspicaz sem a ingenuidade e o espontaneísmo perceptível nas suas argumentações iniciais muito permeadas pelo senso comum.

Suas memórias, mais uma vez, mostram-se o material ideal para compreendermos melhor essa caminhada, permeada de muitas dúvidas, muitas ansiedades, muitos temores, muita força de vontade e garra para superar os obstáculos que se interpunham. O último trabalho de memória a elas pedido constava de uma reflexão acerca da sua trajetória junto ao curso, no que ele significava de aquisição de uma nova postura frente ao conhecimento e à prática educativa no contexto da sala de aula. Embrenharam-se no programa, fizeram a viagem de auto-reconhecimento, desbravaram a si e ao conhecimento que se lhes avizinhava, fizeram-se pessoas, alunas sem deixarem de ser professoras, esposas, mães, filhas. Aprenderam a se reconhecer. Tiveram que estudar muito e gostaram. Reaprenderam a auto-reflexão e o diálogo gratificante com o saber. Perceberam-se únicas e múltiplas ao mesmo tempo e o exercício da memória mexeu com o seu âmago, com o recôndito mais enovelado e fez com que vasculhassem um baú de lembranças, de sentimentos e emoções, incômodos alguns, que apreenderam e conseguiram melhor entender, agora no fim dessa caminhada, início de

outras assim vislumbradas. Emergiram inteiras no processo. Suas falas são eloqüentes. Vejamos essa:

O processo de escrita das minhas memórias levou-me a tirar a máscara. Imaginem-se diante de uma imagem refletida num espelho, imagem que você cria, que você quer ver, que acredita ser a ideal, permitindo a falsa modéstia de dizer, a onipotente. De repente, puxa a máscara e vê rapidamente a sua imagem refletida, assustada.

Volta a colocar a máscara, mas não a enxerga como antes, parece que ela não se ajusta. Alguma coisa incomoda.

Tira-a novamente e encara sua imagem de maneira mais firme, agora mais atenta vai se lembrando dos detalhes da infância, da escola, das brincadeiras, dos livros, do concurso (de ingresso no magistério), da primeira aula, da retomada e de uns detalhes aqui e de outros ali.

Alimenta-se deles, mexe, remexe, forma nós na garganta, dói o peito, arde o estômago, remói o coração, escreve e apaga, mas a lembrança acende um desejo, parece um fio condutor e quando você se dá conta é só fechar os olhos e lá estão elas, vivas, presentes, pulsando. Você consegue até sentir o cheiro e daí não tem jeito, ou você coloca-as para fora ou veste, novamente, a máscara. Mas será que ela servirá?

Quando iniciei no PEC pensava e até falava que seria mais um curso dentre tantos de que ouço falar, que passaria somente conteúdos e atividades para estudarmos e aplicá-los em sala de aula... Grande engano. Quando chegaram os módulos foi crescente o comprometimento em entendê-los e fazê-los refletir-se em minha prática. Não vou afirmar que foi fácil mas o material a que tivemos acesso e que foi vivido, particularmente, nas Vivências Educadoras, contribuíram para explorar o que nos acontece no nosso dia-a-dia em sala de aula, na escola, no seu entorno, que, na realidade, ajudamos a fazer,

também temos nossa parcela de cumplicidade. Foi, inclusive, um ato reflexivo de todos os envolvidos que ocupavam o espaço escolar, de maneira mais intensa ou não, todos desviaram seu olhar através de entrevistas, questionários, seminários, na análise do contexto em que essas vivências aconteceram.

Hoje posso afirmar que reformulei meus conceitos, tenho um novo olhar, mais consciente, mais comprometido. Cresci muito com a elaboração da monografia, um grande fantasma que me assustava. Comecei a comungar minhas vivências, plantei conflitos, colhi muitos também. Foi uma escolha que, com certeza, ficará na memória, mas numa memória sem máscara.

Portanto, continuarei a procurar conflitos para me deparar na eterna pergunta: para que estou fazendo algo. E saber é fundamental para dar um sentido à aprendizagem, um sentido naquilo que abracei e que gosto de fazer, de ensinar, de socializar, aprender, partilhar, fazer-se uma equipe.

A assessoria que nos foi oferecida pelo PEC garantiu-me uma oportunidade única e afirmo isso com muita propriedade. Gostaria que dessem continuidade a tudo isso, pois crescemos na seriedade com que se fez cumprir esta proposta. Hoje sou resultado – vocês mostraram-me caminhos e eu continuarei caminhando (NELLY).

Estas memórias estão permeadas pelo tempo que foi, pelo tempo que é e pelo tempo que virá... nossas conquistas... novos desafios. As conquistas passam necessariamente pela formação universitária propiciada pelo programa que lhes exigiu deslocar-se de si mesmas e voltar-se, generosamente, para o intenso processo de ensinar e aprender. Os novos desafios colocam-se como os de ensinar o aprendido, apreendido, apropriado, agora em sala de aula no contexto da escola que aprenderam a ver com outro olhar, mais diagnóstico, crítico e analítico. As conquistas não terminam com o término do programa e devem-se infiltrar, contaminar, contagiar

suas vidas no âmbito pessoal, profissional e social, sujeitos que se fizeram dessa história.

Assim, nossa pesquisa encontra as dimensões que para Nóvoa (1992) sustentam o processo identitário dos professores: adesão, ação, autoconsciência. A cultura pessoal e saber docente entrelaçam-se na formação desta identidade e desta história que se imbrica com outras histórias construídas. A formação de identidade passa pela capacidade de exercer esta atividade com autonomia, de exercer controle sobre o trabalho. A forma como se ensina depende daquilo que somos, entrelaçando-se, assim, o eu profissional e o eu pessoal.

Tivemos de aprender a fazer a caminhada na caminhada, o que exigiu muito envolvimento nas atividades desenvolvidas, argúcia para compreender os diferentes momentos e sentimentos vividos e interferir sempre que necessário e muito comprometimento com os professores-alunos e com o programa. Muitas vezes o acúmulo de tarefas não permitia um processo de reflexão contínuo e nos parecia que cada um de nós levava sozinho um curso de graduação nas costas dado o caráter pouco sistematizado de algumas atividades, próprio de um programa que envolvia tantos aparatos tecnológicos, um material totalmente produzido para aqueles alunos de forma inteiramente dialogada e com orientações muito aprofundadas e muito precisas para a elaboração das monografias, para a inserção junto à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado e para o aproveitamento maximizado dos textos e das atividades propostas exigindo seu constante entrelaçamento.

Os professores-alunos tiveram de vencer as resistências iniciais e forjar uma convivência diária em sala de aula sem um professor-universitário, aprender o debater, o ouvir, o discordar, o não ter certezas e o tirar as dúvidas pela sala de videoconferência ou pelos *chats* e construir um conhecimento assim mediado. A desconstruir o já conhecido e instalado e abrir-se ao novo, ao não experimentado e não vivido. Os que assim fizeram amadureceram na caminhada e não só reconstruíram seus conhecimentos como refizeram-se a si mesmos num processo lento de reconhecimento e de nova identidade em formação.

Não podemos, no entanto, ser ingênuos e supor que o processo envolveu a todos, ao mesmo tempo e da mesma maneira. Houve quem soube perceber a qualidade do curso oferecido e conseguiu aproveitar todas as etapas com a mesma intensidade, aprender muito e redimensionar sua prática a partir da teoria revisitada. Muitos de nós, professores-universitários, envolveram-se muito no programa, puderam refletir e criar espaços para abertura e transformação da sua prática educativa. Mas é verdade, também, que uma proposta de formação universitária de professores do Ensino Fundamental, tão inovadora na forma e no conteúdo, que enfrentou uma postura de um curso presencial com tantas atividades semi-presenciais e virtuais, sem deixar-se caracterizar como um curso à distância ou de baixa qualidade, o que de fato não foi, não pode ficar à mercê do voluntarismo de seus participantes e, dessa maneira, devemos unir esforços para repensar a formação continuada desses professores para garantir-se que ela seja de boa qualidade, que sua inclusão digital se efetive de fato, que a perspectiva de se integrar sua experiência profissional e a teoria não se banalize contentando-nos apenas com a proclamação de um novo saber-fazer em sala de aula.

Temos de interferir neste debate com o nosso saber, o nosso ser, o nosso fazer, de tal maneira que nunca estejamos prontos e assim poder dizer:

Mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão (GUIMARÃES ROSA. *Grande sertão: veredas*).

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli E. D. Estudo de caso: um potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.º 49, maio 1989.

_____. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.º 45, p. 66-70, maio 1983.

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p. 31-62.

JEAN, George. *Cultura pessoal e acção pedagógica*. Rio Tinto/Portugal: Asa, 1978.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p. 11-30.

SÃO PAULO (Estado). Secretária de Educação do Estado de São Paulo. *PEC – Formação Universitária – Manual do Aluno*. São Paulo: SEE, 2001a.

SÃO PAULO (Estado). Secretária de Educação do Estado de São Paulo. *PEC – Formação Universitária – Matriz Metodológica*. São Paulo: SEE, 2001b.

SAVATER, Fernando. A Paisagem dos Contos. *O Correio da Unesco*, Rio de Janeiro, n. 8, ano 10. p. 4-6.

Referências bibliográficas complementares

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de Símbolos*. 2. ed. Tradução de Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

FREUD, S. (1900). La Interpretacion de los Sueños. In: _____.

Obras Completas. Tradução espanhola de Luis Lopez-Ballesteros y de Torres. 4. ed. Madri: Biblioteca Nueva, 1981a. v. 1. p. 343-720.

_____. (1914). Sobre la Psicología del Colegial. In: _____. *Obras Completas*. Madri: Biblioteca Nueva, 1981b. v. 2. p. 1892-1894.

_____. (1915 a). Los instintos y sus destinos. In: _____. *Obras Completas*. Madri: Biblioteca Nueva, 1981c. v. 2. p. 2039-2052.

_____. (1915 b). Lo Inconsciente. In: _____. *Obras Completas*. Madri: Biblioteca Nueva, 1981d. v. 2. p. 2061-2090.

_____. (1915 c). Duelo Y Melancolia. In: _____. *Obras Completas*. Madri: Biblioteca Nueva, 1981e. v. 2. p. 2090-2100.

KINSHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, M. C. P. da. *A paixão de formar: da psicanálise à educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

VIVÊNCIAS EDUCADORAS, modalidade *Memórias* elaboradas pelas alunas-professoras de Matão, Pólo de Assis do PEC – Formação Universitária, tutora Fernanda Cassiola, professora-orientadora Vilma Fernandes Neves.

Desempenho Escolar e Relacionamento Familiar

Silvana Marta de C. Freitas Muniz

Psicóloga pelo Centro UNISAL/Lorena
Especialista em Psicopedagogia
Pedagoga

Antonia Cristina Peluso de Azevedo

Doutora em Psicologia pela PUCAMP
Mestre em Psicologia da Educação pela PUC/SP
Professora e supervisora de Psicologia Escolar
do Centro UNISAL/Lorena e Universidade de Taubaté
Orientadora do trabalho

Resumo

Este trabalho refere-se ao estudo sobre a relação existente entre o desempenho escolar da criança e a estrutura familiar a ela oferecida. Teve como objetivo contribuir, de alguma forma, para o esclarecimento das influências positivas e negativas advindas desta relação. Metodologicamente, o trabalho é de levantamento teórico-bibliográfico de dados. Como procedimento, inicialmente escolheu-se o tema a ser pesquisado. Como segundo passo, realizou-se pesquisa bibliográfica sobre o assunto temático em livros, periódicos, teses, revistas, entre outros. O terceiro passo consistiu na estruturação de vários capítulos articulados com os conteúdos pesquisados. Os resultados do levantamento teórico evidenciam as relações de interdependência entre desempenho escolar e relações familiares. Conclui-se pela necessidade da escola conhecer e relevar os aspectos afetivos construídos no seio da família, uma vez que os mesmos constituem fatores indiretos de influência sobre o desempenho escolar.

Palavras-chave

Desempenho Escolar – Relações Familiares – Aprendizagem.

Abstract

This work refers to the study about the existing relationship between the child performance at school and familiar structure provided. The aim is to contribute, in some way, to clarify the positive and negative influences that come from this relationship. The method was characterized as a theoretical-bibliography survey data. As a procedure, the topic to be studied was chosen initially. As a second phase, it was performed a bibliography research about the topic in books, periodicals, theses, magazines, among others. The third phase was the organization of several chapters articulated with the researched issues. The theoretical results show the dependence that exists between the school performance and familiar relationship. As a conclusion, the school must know how to put emphasis upon affective aspects raised at home, as they are indirect factors that influence the performance at school.

Keywords

Performance at school – Familiar Relationship – Learning.

Introdução

Este trabalho refere-se ao estudo sobre as questões relativas à escola e à família, no contexto do desempenho escolar.

Na perspectiva da escola, há uma série de expectativas e realizações esperadas para cada grupo de crianças em idade de escolarização, assim como há também algumas crianças que não obtém um desempenho satisfatório em alguns aspectos específicos de aprendizagem e/ou comportamento quando levamos em consideração o seu funcionamento intelectual geral.

Na literatura encontramos inúmeras causas apontadas como responsáveis pelas dificuldades apresentadas pelas crianças, entre elas podemos citar: desnutrições, disfunções neurológicas, pobreza de estímulos ambientais, deficiência no próprio sistema de ensino e, ainda, problemas familiares.

Por meio deste trabalho pretende-se mostrar a relação entre o desempenho escolar da criança e as influências familiares, uma vez que família e escola fazem parte da formação da criança como duas instituições educacionais.

Embora família e escola trabalhem juntas com o mesmo objetivo, no que diz respeito à formação e à educação da criança, os espaços de atuação são bem demarcados: a família continua responsável pela educação ética e moral, e a escola, responsável pelo processo formal de educação intelectual.

Azevedo (2002) diz que uma relação familiar inadequada e/ou ineficaz traz conseqüências para a criança e para sua aprendizagem, a dificuldade em ler ou escrever pode ser interpretada como um sintoma desses conflitos.

A maior importância em compreender a dinâmica existente entre o desempenho escolar e o relacionamento familiar é a possibilidade de esclarecimento de certas dificuldades apresentadas por alguns alunos na sala de aula, sem fechar a questão apenas na criança, o que acaba tornando a dificuldade um problema crescente.

Assim, no primeiro capítulo, trataremos do conceito de desempenho escolar no que diz respeito ao que a criança é capaz de fazer e o que realmente está produzindo, ou seja, a capacidade demonstrada e a consistência do resultado de seu aprendizado.

Segundo as autoras Smith e Strick (2001, p. 15), “o termo dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico”.

Em muitos casos, a dificuldade escolar apresentada pela criança não é tratada por não ser identificada. Há a necessidade de entender o que são dificuldades escolares, problemas escolares e distúrbios, e ainda saber qual a diferença existente entre estes con-

ceitos, para poder enfrentar o problema apresentado pela criança e não lhe negar o direito a educação.

No segundo capítulo procuramos relatar a visão da escola, do professor e da aprendizagem sobre os problemas escolares, dentro de uma perspectiva sistêmica.

No modelo sistêmico o objeto sobre o qual se dará a intervenção é a interação aluno e professor, levando-se em conta que sempre existe uma dimensão interativa entre ambos, que pode caracterizar e dar sentido às manifestações e/ou comportamentos julgados inadequados de uma criança. A escola se torna um lugar da intervenção conduzida por um professor, intervenção que visa ainda à interação entre a criança e sua família.

O terceiro capítulo se refere ao relacionamento familiar e aprendizagem. Qual o papel da família diante das necessidades da criança no período escolar? Como os pais podem contribuir e estimular a independência da criança?

A relação família-escola, a importância da participação conjunta no desenvolvimento da criança, são fundamentais para realização da aprendizagem e o alcance dos objetivos a que a escola se propõe atingir.

Trata-se de uma pesquisa teórica de levantamento bibliográfico em livros, periódico, monografias e teses. Segundo Martins e Lintz (2000, p. 29), “a pesquisa bibliográfica procura explicar e discutir um tema ou problema com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos etc. Busca conhecer e analisar contribuições científicas sobre determinado tema”.

Como procedimento, inicialmente após a escolha do tema, procedeu-se ao levantamento teórico bibliográfico, estruturando os diferentes capítulos de que trata esta monografia, inserindo os conteúdos pertinentes pesquisados dentro de cada capítulo.

A visão sistêmica e cognitiva permeia os vários capítulos. Na abordagem sistêmica, destacam-se os autoras Chiara Curonici e Patrícia McCulloch; na cognitiva, os autores Maria Lúcia Lemme Weiss e Edna Maria Maturano.

O objetivo deste trabalho foi de verificar até que ponto o

desempenho escolar da criança está relacionado com a estrutura da família, se a criança em idade escolar apresenta maior ou menor desempenho em função do relacionamento familiar.

A conclusão final do trabalho procura articular as relações que se estabelecem entre o desempenho escolar do aluno e sua estrutura familiar, bem como elencar alguns caminhos possíveis para que essa relação torne-se mais efetiva.

1. Desempenho escolar

1.1 Conceituação

O desempenho escolar diz respeito à realização de atividades do aluno, de acordo com a sua capacidade, potencial e idade.

A criança é considerada pela professora como tendo bom desempenho, quando utiliza seus recursos intelectuais com uma produção compatível com sua idade e com seus recursos cognitivos, favorecendo a produção sem atraso escolar.

A aprendizagem pode ser entendida como uma mudança no comportamento em função de uma experiência própria e prática, pela repetição ou associação de estímulos e respostas.

O ato de conhecer, integrar, elaborar novas informações, permite ao ser humano uma adaptação às freqüentes mudanças e problemas, e é dessa interação que ocorre o desenvolvimento que favorece uma adaptação ao meio exterior.

Fonseca (1995, p. 127) afirma:

A aprendizagem constitui uma mudança de comportamento resultante da experiência. Trata-se de uma mudança de comportamento ou de conduta que assume várias características. É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada no próprio cérebro do indivíduo. A aprendizagem compreende por consequência uma relação integrada entre o indivíduo e o seu

envolvimento, do qual resulta uma plasticidade adaptativa de comportamento ou de conduta.

O ser humano de maneira geral tem potencial para aprender. O fato de alguns apresentarem um baixo aproveitamento escolar com altas porcentagens de insucesso escolar e múltiplas dificuldades de aprendizagem não significa apenas problemas e inadaptação social.

O desempenho escolar favorável possibilita à criança alcançar os padrões esperados para sua idade e seu grupo social, em áreas como: habilidades sociais e responsabilidades, comunicação, habilidades de vida diária, independência pessoal e auto-suficiência.

O número de crianças afetadas por algum tipo de dificuldade escolar é, na verdade, muito maior do que se imagina. Muitos especialistas concordam que tais dificuldades não são tratadas, simplesmente por não terem sido identificadas.

Embora tenham se tornado temas de pesquisa, as dificuldades de aprendizagem ainda são pouco entendidas pelo público em geral. Os enganos que se cometem são muitos, até mesmo entre professores e outros profissionais da educação.

Segundo Smith e Strick (2001, p. 15),

o termo “dificuldades de aprendizagem” refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos dessas crianças freqüentemente são complicados até certo ponto, por seus ambientes domésticos e escolar.

O baixo desempenho de modo geral pode estar relacionado à dificuldade de aprendizagem que muitas vezes é denunciado por uma distância grande entre o que a criança deveria ser capaz de

fazer e o que realmente faz. Na maior parte do tempo, as crianças funcionam de modo consistente com o que é esperado da sua capacidade, porém diante de determinadas tarefas parecem “congelar”, e seu desempenho na escola torna-se inconsistente.

Não havendo alterações nos órgãos sensoriais que comprometam a aprendizagem escolar, ou seja, não havendo ruptura ou inibições no processo, o aprender certamente se dará naturalmente.

Como nos afirma Weiss (2001, p. 22), “a aprendizagem normal dá-se de forma integrada no aluno (aprendente), no seu pensar, sentir, falar e agir”.

1.2 Dificuldades escolares / problemas escolares / distúrbios

De alguma forma, as crianças, durante o processo de aprendizagem, apresentam alguns pontos considerados fortes e fracos. As dificuldades, consideradas pontos fracos, podem interferir no progresso escolar, impedindo que se alcance o objetivo da aprendizagem.

O que ocorre em alguns casos é uma combinação infeliz, onde determinadas crianças apresentam suas fraquezas mais pronunciadas que o normal, associadas às áreas que mais tendem a interferir na aquisição de habilidades básicas em leitura, matemática ou escrita.

Para Smith e Strick (2001, p. 36),

a criança com dificuldade de aprendizagem (DA) caracteriza-se por uma inteligência normal (QI 80), por uma adequada acuidade sensorial, quer auditiva, quer visual, por um ajustamento emocional e por um perfil motor adequado. Suas principais características compreendem uma dificuldade de aprendizagem nos processos simbólicos: fala, leitura, escrita, aritmética etc. Manifesta, freqüentemente, dificuldades no processo de informação quer ao nível receptivo quer ainda ao nível integrativo e expressivo.

As crianças que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem, freqüentemente, têm problemas em mais de uma área do conhecimento, por exemplo, problemas com a compreensão da linguagem podem estar relacionados a problemas de concentração ou ainda à coordenação motora fina.

Essas dificuldades não desaparecem quando a criança volta para casa após a aula, e ainda podem produzir conseqüências emocionais, como frustração, ansiedade, irritação, não só por não conseguir realizar a tarefa, mas também pelas cobranças dos pais e professores.

Relacionado às dificuldades, a criança apresenta vários problemas que, quando são identificados, necessitam de medidas educacionais.

Smith e Strick (2001) indicam quatro tipos básicos de dificuldade de aprendizagem que, segundo elas, podem afetar o desempenho e o desenvolvimento escolar de uma criança, quais sejam: Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH); Deficiência de Percepção Visual; Deficiências de Processamento de Linguagem; Deficiências Motoras Finas. Cada um deles merece ser estudado de forma específica.

Segundo Fonseca (1995, p. 92),

a criança com dificuldade de aprendizagem possui, no plano educacional, um conjunto de condutas significativamente desviante em relação à população escolar em geral. Trata-se de uma criança normal em alguns aspectos, mas desviante e atípica em outros que, por si só, exigem processos de aprendizagem que não se encontram disponíveis, por agora, no envolvimento da “classe regular”, dita normal.

Torna-se necessária a identificação precoce dos problemas apresentados pelas crianças com DA e a elaboração de programas de intervenção, modificando pelo menos, para estas crianças, o ensino, que deve se centrar nelas e não nos métodos, por mais modernos que sejam.

Para Fonseca (1995, p. 94), “os professores terão de aceitar que não há métodos bons e métodos maus. Há sim métodos que servem para umas crianças e não para outras. Não é porque uma criança não aprende por um método que ela não aprenderá”.

Azevedo (2002, p. 2) verificou em seus estudos que vários autores

preferem o uso da nomenclatura “dificuldades ou problemas de aprendizagem”, ou até mesmo “insucesso escolar” referindo-se às desordens que ocorrem no sujeito que aprende, sem deixar de apontar as condições ambientais, sendo estas consideradas como as possibilidades reais que o meio oferece (qualidade, quantidade, frequência e abundância de estímulos).

As dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a vários fatores de natureza sócio-cultural e econômica, familiar, emocional e pedagógica, ligados à história da criança, nas suas relações e interações com a família, à escola, aos professores e até às condições pedagógicas. Portanto, dificuldade de aprendizagem decorre de uma série de fatores internos e/ou externos, e que para ser compreendida e trabalhada necessita ser analisada, a fim de não ser confundida com distúrbio, que se caracteriza como uma doença, uma patologia do sistema nervoso central.

É importante a diferenciação entre dificuldade de aprendizagem e distúrbio para se enfrentar os desafios e ajudar as crianças, não lhes negando os direitos à educação.

Fonseca (1995, p. 97) afirma que é necessário

distinguir a criança com dificuldade de aprendizagem da criança que experimenta problemas de aprendizagem por razões de desvantagem cultural, de inadequada aprendizagem, de envolvimento sócio-econômico pobre, de inadequada integração pedagógica, ou de deficiências específicas, diagnosticadas óbvias e cientificamente.

O problema de aprendizagem é considerado um sintoma que aponta para um tipo de descompensação a que o sujeito está exposto, que envolve as normas e ideologias que o cercam.

A criança possui um potencial normal, porém com uma discrepância entre o potencial atual e o esperado, portanto, vai aprender, mas de uma forma diferente.

Os distúrbios dizem respeito a um quadro no qual as capacidades intelectuais, motoras, sensoriais e emocionais da criança encontram dentro dos limites da normalidade, sem que ela consiga, no entanto, aprender de forma global ou específica. Pode apresentar deficiências nos processos de percepção de integração ou de expressão que comprometam o seu aprendizado. Nesse caso haverá indícios comportamentais ou neurológicos de disfunção do sistema nervoso central (AZEVEDO, 2002, p. 2).

1.3 A medida do desempenho

Todos os seres humanos possuem qualidades próprias da natureza humana, porém, tais qualidades diferem entre si na quantidade.

É possível, em uma sala de aula, observar como os alunos diferem entre si, nas aptidões mentais, nas reações emotivas, no espaço para realizar suas tarefas, nas preferências por certas atividades e, especialmente, na capacidade para aprender. Alguns destacam-se pela facilidade de aprender e outros, pela dificuldade.

O processo de aprendizagem envolve múltiplos fatores, ambientais e individuais, que devem ser considerados em uma avaliação pedagógica, não se limitando apenas ao conteúdo escolar. Autores como Weiss (2001) apontam para necessidade de se pesquisar qual o nível pedagógico em que a criança se encontra, o que já aprendeu, como articula os conteúdos, como aplica seus conhecimentos nas diversas situações escolares e sociais, como tudo isto é utilizado no processo de assimilação de novos conhecimentos.

Segundo a autora,

é importante definir o nível pedagógico para se verificar a adequação à série que cursa. Algumas vezes a defasagem entre o nível pedagógico e as exigências escolares atuais podem agravar dificuldades da criança anteriores à escola, e outras vezes criar situações que podem vir a formar dificuldades de aprendizagem ou produção escolar (WEISS, 2001, p. 93).

O nível pedagógico pode ser investigado de diferentes maneiras, através das provas pedagógicas, o modelo usado em sala de aula, análise do material de classe, observação e, ainda, entrevistas com a equipe escolar.

Outro recurso que pode ser utilizado é o teste, e tanto este como também as provas são relacionados de acordo com a necessidade, porém é fundamental a observação da escrita durante o processo de execução e a leitura do produto realizado. É preciso, no entanto, que haja clareza em relação à necessidade do uso do teste.

Weiss (2001, p. 105) afirma que

as dificuldades escolares podem estar ligadas à ausência de estrutura cognoscitiva adequada que permita a organização dos estímulos, de modo a possibilitar a aquisição dos conteúdos programáticos ensinados em sala de aula.

A mesma autora afirma ainda que

é preciso analisar as estruturas do pensamento numa visão genética global, no seu funcionamento em aspectos figurativos e operativos, defasagem, oscilações etc, relacionar esse funcionamento com o modelo de aprendizagem do sujeito, em suas diferentes modalidades do processo assimilativo-acomodativo e comparar as exigências escolares a que está submetido (WEISS, 2001, p. 105).

Testes como CIA, WISC, RAVEN são mais utilizados por apresentarem facilidade de aplicação e avaliação, e ainda possibilidade de boa observação do processo de realização.

É importante ressaltar que a função do teste não é definir o QI, mas avaliar se o sujeito usa a inteligência a seu favor ou contra si mesmo.

Além da avaliação de desempenho realizada através de testes, é preciso também considerar a avaliação realizada na e pela escola, especialmente no que diz respeito àquela de competência do professor, como provas, exame, trabalhos etc.

Perrenoud (1999) aborda em seus estudos alguns procedimentos considerados “habituais” de avaliação dos alunos na maioria das escolas.

Segundo Perrenoud (1999, p. 65),

após ter ensinado uma parte do programa (um capítulo, algumas lições, uma unidade de seqüência didáticas apresentando uma unidade temática), o professor interroga alguns alunos oralmente ou faz uma prova escrita para toda a turma. Em função de seus desempenhos, os alunos recebem notas ou apreciações qualitativas, que são registradas e eventualmente levadas ao conhecimento dos pais.

De acordo com Perrenoud (1999, p. 66),

a característica constante de todas essas práticas é submeter regularmente o conjunto dos alunos a provas que evidenciam uma distribuição dos desempenhos, portanto de bons ou maus desempenhos, senão de bons e maus alunos.

Essa avaliação pode ser normativa, no sentido de criar uma distribuição normal, ou curva de Gauss; também pode ser comparativa, onde os desempenhos de alguns se definem em relação aos desempenhos dos outros mais do que a domínios almeçados ou a objetivos.

É ainda uma avaliação pouco individualizada, todos realizam a mesma prova, no mesmo momento, mas cada um é avaliado separadamente por um desempenho que supostamente reflete suas competências pessoais.

As autoras abordam dois tipos de avaliação: avaliação diagnóstica ou inicial e avaliação somativa. A avaliação diagnóstica ou inicial é aquela que informa sobre as capacidades que o aluno possui para aprender um novo conteúdo, ela é utilizada com fins prognósticos. E a avaliação somativa é a que possibilita realizar um balanço dos conhecimentos adquiridos e formular um juízo sobre a aprendizagem do aluno. É utilizada para determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem de acordo com os objetivos previamente estabelecidos, sobre os quais girou o processo ensino/aprendizagem.

É importante lembrar que o avaliador deve saber como e quando aplicar uma avaliação. Neste contexto, o quê, o para quê e o para quem, ainda são questões-chaves, e a avaliação deve ser considerada um elemento a mais do processo de ensino e aprendizagem com uma extraordinária importância, porém, como os demais elementos, está a serviço do correto desenvolvimento desse processo que é o crescimento pessoal do aluno.

2. A perspectiva sistêmica dos problemas escolares

Como coloca Watzlawick et al, apud Curonici e Mcculloch (1999, p. 26), dentro de uma perspectiva sistêmica, a dificuldade sempre se encontra ou na relação e, portanto, no processo interacional e não no conteúdo, ou em uma confusão que pode acontecer entre dois níveis: o conteúdo enquanto comunicação e a relação enquanto metacomunicação.

De acordo com a teoria dos sistemas, segundo Selvini Palazzoli et al (1980, p. 23), a escola pode ser considerada um sistema aberto com as seguintes características:

- É regida pelo princípio da totalidade, de forma que toda a mudança ocorrida em um membro do sistema repercute com mudanças em todo o sistema.
- A interação entre os membros do sistema é feita segundo o princípio da causalidade circular, em um jogo de retroações constantes, onde não se pode apontar de forma unívoca e exclusiva a causa na origem do problema. Tudo tem relação com tudo.
- Enquanto sistema aberto, a escola tende para a homeostase para a qual contribuem os “bons” e os “maus” alunos. Todos são ingressantes do sistema e colaboram para a busca da mudança, ou manutenção do seu equilíbrio.
- É o contexto no qual está inserido o sistema e onde o problema ocorre, que fornece com frequência as indicações sobre o próprio problema. Muitas vezes é necessário o conhecimento dos subsistemas contextuais (por exemplo, a família, a comunidade, o bairro etc.).

2.1 Visão da escola

No contexto escolar há um conjunto de normas e regras de comportamento não explícitas que devem ser seguidas; há também conteúdos definidos a serem dominados em cada série, e o tempo previsto para que tudo isso ocorra é o ano letivo.

Sobre as normas e regras de comportamento dos alunos o que se espera é que haja uma interação harmônica entre elas, que sejam cooperativos, atenciosos ao estudo e obedientes aos professores.

A escola deve ser vista como um espaço de encontros e trocas e no início da idade escolar, a escola proporciona uma extensão e ampliação do lar.

Segundo Bossa (2002, p. 68), “em nossa cultura, não cumprir a tarefa primordial da infância, ou seja, não aprender o que é determinado pela escola, traz para a criança severas consequências”.

Para a autora citada, a escola e a família têm uma expectativa de que a criança se saia bem em seus estudos, a despeito das condições oferecidas. Quando a criança não aprende, coloca todos (escola e família) diante de um grande desafio.

Bossa (2002, p. 69) afirma ainda que

a vida da criança gira em torno da escola, quer ela a frequente, quer não. A experiência emocional vivida no contexto da escolaridade tem efeito determinante na formação da personalidade desta criança.

O ingresso da criança na escola corresponde a uma fase de desenvolvimento muito importante. Neste momento a criança irá experimentar a necessidade de ser reconhecida pela realização das tarefas propostas e valorizadas pelo meio ambiente em que vive.

De acordo com Azevedo (2002, p. 9),

se um aluno apresenta dificuldades na sala de aula, é necessário investigar o contexto da sala, as interações que ocorrem entre aluno, seus colegas e seu professor. É preciso investigar, também, sua história pessoal e suas particularidades de vida. Fechar a questão apenas com a criança é tornar a dificuldade escolar um problema, na medida em que uma série de intervenções repetitivas, centralizadas, só conseguem manter, quando não aumentar a dificuldade, tornando o desajuste ainda maior.

2.2 Visão do professor

No início do ano letivo, o professor, ao assumir uma classe, apresenta certa expectativa. Deseja ter sob seus cuidados alunos que não dêem muito trabalho e espera que os mesmos correspondam aos objetivos da escola. Entretanto, a satisfação dessas expectativas não é um processo tranquilo.

Para Weiss (2001, p. 18), “o ato de ensinar fica sempre comprometido com a construção do ato de aprender, faz parte de suas condições externas”.

De acordo com a abordagem tradicional, o aluno é considerado um “adulto em miniatura” que precisa ser “atualizado”, diferente do adulto que é visto como um homem acabado, “pronto”.

Mizukami (1986, p. 15) diz que dentro desta abordagem “o papel do professor está intimamente ligado à transmissão de certo conteúdo que é predefinido e que constitui o próprio fim da existência escolar”.

O professor traz o conteúdo pronto e o aluno se limita a recebê-lo. Neste processo o ponto fundamental é o produto da aprendizagem, ou seja, a reprodução dos conteúdos feita pelo aluno.

Pode-se dizer que a didática tradicional se resume em “dar a lição” e em “tomar a lição”, os fatos da vida emocional ou afetiva são reprimidos. Quando surgem as dificuldades no que se refere à compreensão do aluno, o professor fica impossibilitado de dar um atendimento individual ao mesmo. Por este motivo, há a tendência a se tratar a todos igualmente.

Nessa abordagem, o ensino está centrado no professor. O seu papel é de mediador entre o aluno e os modelos culturais; os problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno nada mais são do que a não-apropriação do conhecimento escolhido e elaborado pelo professor. A dificuldade está no aluno uma vez que o professor é o detentor do saber e a ele compete informar e conduzir seus alunos aos objetivos propostos, que são, geralmente, escolhidos pela escola e/ou pela sociedade em que vive e não pelos sujeitos do processo.

Isto em algumas escolas é uma realidade indiscutível que leva todos, pais e profissionais a uma crença de que o problema não tem solução, de que o fracasso das crianças e seus maus comportamentos são a prova evidente de que não há nada que se possa fazer por elas.

Para as autoras Curocini e Mcculloch (1999), em algumas

situações o professor culpa os pais pela dificuldade que a criança apresenta, e quanto mais o professor se ocupa ou se preocupa com os defeitos da família – como causas dos problemas das crianças, menos percebe o que se passa de fato e menos ainda consegue encontrar solução para a dificuldade apresentada pela criança.

Diante da dificuldade de um aluno, muitas vezes, o professor enfrenta uma sensação de impotência, isto porque a dificuldade é vista como um atributo individual da pessoa que a apresenta, ligada a uma deficiência do indivíduo ou da família. Uma vez que a causa da dificuldade é identificada como algo “fora” do contexto escolar, a interação e a intervenção do professor se tornam impossíveis.

Curioni e McCulloch (1999, p. 140) afirmam que

quando um professor declara que a causa do problema está em outro lugar (geralmente na família ou em um colega, o professor anterior, por exemplo), trata-se muitas vezes de uma confissão, implícita ou explícita, de desânimo ou de impotência.

2.3 Visão da aprendizagem

Smith e Strick (2001, p. 79) afirmam que

uma avaliação para dificuldade de aprendizagem não apenas deve comprovar que existe uma lacuna significativa entre o potencial para aprender de uma criança e seu desempenho real em uma ou mais áreas escolares fundamentais, mas também devem determinar que a criança teve oportunidades adequadas de aprendizagem e investigar e descartar uma variedade de outras possíveis causas de desempenho abaixo do esperado.

As situações em que os problemas escolares podem ocorrer acontecem de modo diferente para cada aluno e tanto no início do

ano como durante o período escolar, é preciso se fazer uma investigação de cada caso.

É necessário que o professor junto à família da criança analise a situação, descubra onde se encontra a dificuldade ou o empecilho para que o aluno aprenda, tendo uma noção bastante clara do que é normal, problemático e anormal (patológico) no comportamento infantil.

Paz, apud, Pain, (1989, p. 28) diz que

podemos considerar o problema de aprendizagem como um sintoma, no sentido de que o não aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos, nos quais se destaca como sinal de descompensação.

São muitos os fatores que influem na aprendizagem, entre eles podemos citar os fatores biológicos que envolvem condições de maturidade do organismo, integridade dos órgãos dos sentidos, para a aprendizagem; e fatores pedagógicos que são os métodos de aprendizagem.

A maturidade ocorre no momento em que o organismo está pronto para a execução de determinada atividade, ela não se limita ao estado adulto; em qualquer fase da vida pode-se falar em maturidade. Assim, se a criança não está madura para executar uma atividade, evidentemente não poderá aprendê-la, por não dispor de condições para a sua realização.

2.4 Visão sistêmica: um novo olhar

De acordo com Curonici e Mcclloch (1999), a utilização do modelo sistêmico no entendimento das dificuldades que surgem na escola obriga professores, profissionais e família a modificarem o seu olhar quando o mesmo se dirige ao problema. Isso implica em algumas considerações.

- 2.4.1 A dificuldade, o mau desempenho do aluno, deverá ser estudada onde se manifesta. Muitas vezes as particularidades do aluno, sua história pessoal, embora significativas, não podem ofuscar a dimensão interacional presente em um sistema onde o aluno participa como membro. O todo é mais importante do que as partes tomadas individualmente.
- 2.4.2 Pode-se considerar, com garantias, que a criança “importa” para a escola os costumes relacionais que experimenta em outros lugares, especialmente em sua família. Portanto, é importante considerar a interação existente entre família e escola. A interação entre elas é, quase sempre, regida por uma causalidade circular.
- 2.4.3 Embora não se busque a causa de um mau desempenho escolar na família, estamos certos de que alguns problemas nessa área são reflexo de uma interação disfuncional entre a escola e a família. A “causa” não reside nem na família, nem no professor, e sim na interação entre ambos. Criar e restabelecer uma relação de colaboração entre essas duas instâncias é passo essencial para resolver o problema.
- 2.4.4 É necessário que o olhar do professor e dos profissionais que se centram tradicionalmente no indivíduo e em suas particularidades seja deslocado para o campo das interações e comunicações entre o indivíduo e os outros elementos que compõem o sistema ao qual ele pertence.
- 2.4.5 Se o importante é voltar-se para a interação, é menos útil interessar-se pelo conteúdo da dificuldade apresentada pelo aluno, e mais útil dirigir a atenção para o processo da interação, ou seja, dirigir a atenção para os processos comunicativos, pois são eles que permitirão formular hipóteses e estratégias de solução para o problema.

- 2.4.6 O olhar deixa o campo do passado e aventura-se no presente da dificuldade e no futuro, em uma busca não mais das causas ligadas a uma história individual, e sim das finalidades que a dificuldade cumpre no sistema (Ausloos, 1983).
- 2.4.7 A questão do “porquê” do mau desempenho (causas no passado) cede lugar ao estudo do “como”, essa dificuldade se perpetua e contribui para a manutenção do equilíbrio do sistema.
- 2.4.8 O objeto da observação e, por conseguinte, o objeto sobre o qual se dará a intervenção, é, no modelo sistêmico, a interação. O raciocínio linear é substituído pelo raciocínio circular.

3. Relacionamento familiar e aprendizagem

3.1 Papel da família

Toda formação humana tem como alicerce as relações familiares que contribuem para o equilíbrio emocional ou para o desequilíbrio do indivíduo, e apesar da desigualdade em nossa sociedade a família ainda é a célula básica, o microcosmo social.

Segundo Smith e Strick (2001, p. 17),

está comprovado que os estudantes mais propensos a ter sucesso são aqueles que têm pais informados e incentivadores ao seu lado. Esse fator supera a qualidade do programa escolar ou a gravidade da própria deficiência e importância. Muitos estudos têm demonstrado que “cuidados parentais de qualidade” permitem às crianças crescerem e tornarem-se cidadãos felizes e independentes, mesmo quando a saúde ao nascer e as oportunidades educacionais são notavelmente fracas.

Erik Erickson apud Smith, Strick (2001, p. 32) acreditava que “as atitudes das crianças sobre si mesmas e sobre o mundo à sua volta dependiam amplamente de como são tratadas pelos adultos enquanto crescem”.

Em cada estágio do desenvolvimento a criança, em sua família, apresenta necessidades, como por exemplo, durante os anos escolares, onde as crianças desenvolvem suas capacidades para o trabalho produtivo, aprendem a trabalhar cooperativamente com os outros e descobrem um senso de orgulho por fazer bem as coisas. As crianças em idade escolar precisam de pais que encorajem seu senso de competência e domínio, oferecendo-lhes responsabilidades e oportunidades para usarem suas habilidades e conhecimento. As pessoas jovens que não possuem tal encorajamento podem desenvolver um senso de inferioridade e crer que jamais serão boas em coisa alguma.

Vários fatores no contexto familiar podem reduzir de modo significativo as chances de uma criança superar as dificuldades de aprendizagem como no caso de alunos cujas famílias não podem oferecer as condições necessárias para seu desenvolvimento e aprendizagem, o que inclui desde o material escolar, horário e local adequado em casa para estudo e realização de tarefas, até cuidados com a saúde física e mental da criança.

Há um número crescente de crianças que não estão disponíveis para a aprendizagem, porque suas vidas são dominadas pelo medo: perigos em seus lares, ansiedade em relação a dinheiro, discórdias familiares, situações desgastantes que fazem com que elas utilizem a maior parte de sua energia mental, e o estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender.

Para Carvalho (2000, p. 144), “o processo escolar tem dependido em grande parte do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos, compensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares”. A autora afirma ainda que a mãe exerce um papel importante no desempenho e sucesso escolar da criança, quando consegue em casa exercer o papel de professora

dos filhos ou mesmo quando, percebendo a dificuldade, procura professores particulares para o reforço escolar.

O ambiente familiar pode facilitar o desempenho escolar, na medida em que as condições presentes neste ambiente são dispostas de forma apropriada.

O progresso escolar da criança não está relacionado apenas aos recursos materiais solicitados pela escola e patrocinados pelos pais, mas a ambientes familiares mais seguros e calmos, que permitem à criança concentrar-se em uma atividade, e contribuem para um bom desempenho da mesma na escola; também incluem adultos com tempo e disposição para interagir com os filhos, funcionando como mediadores entre os recursos do ambiente físico e a aprendizagem.

O envolvimento dos pais pode ser entendido como o interesse ativo pela criança e investimento de tempo e de recursos na sua criação e educação. Requerendo para isto não apenas atenção à educação escolar, mas também uma postura mais centrada na criança.

Marturano (2000, p. 97) diz que

exemplos simples da vida cotidiana ilustram o envolvimento dos pais: ler para a criança e ouvir sua leitura quando ela solicita; promover e compartilhar atividades de lazer, passeios e férias; assistir à TV junto com a criança e estimular a conversação sobre o que é visto; dar supervisão e sugestões relativas ao trabalho escolar; perguntar sobre a escola; monitorar as saídas, companhias e amizades.

No entanto, para a realização das atividades propostas, a autora afirma que é importante que os pais sintam prazer em dedicar parte do seu tempo às crianças, para que os efeitos deste envolvimento sejam positivos.

Marturano (2000) afirma ainda que há uma relação direta entre clima emocional positivo em casa e o desempenho escolar.

O clima familiar inclusive está entre as condições associadas ao desenvolvimento cognitivo. Quando os adultos em casa são mais unidos e cordiais, o desempenho escolar da criança tende a ser maior.

O progresso escolar está associado a duas características consideradas importantes no que se refere a práticas educativas e disciplina: 1 – O suporte à autonomia e 2 – Estruturação de regras e rotinas.

Os pais devem estimular a independência e a autonomia da criança, permitindo que ela resolva problemas por si mesma, dando-lhe todo o apoio e a assistência que necessite. Quanto à estruturação, os pais devem cercar a vida da criança de horários, rotinas e cotidianos.

Ambientes familiares onde há expectativas e regras claras e consistentemente aplicadas facilitam a discriminação, por parte da criança, dos processos de controle vigentes dentro da escola.

Pais que são afetuosos, controladores sem serem restritivos demais, que costumam utilizar explicações para justificar as regras que governam a vida cotidiana da família, e que animam a criança a ser independente contribuem para maior auto-regulação na escola, melhor desempenho escolar e melhor ajustamento em sala de aula.

É benéfico um grau moderado de estrutura nos arranjos domésticos e no manejo do lar: os pais fornecem orientações, expectativas e regras de comportamento claras e exigem seu cumprimento. Em decorrência, a criança aprende que há relações previsíveis entre suas ações e as conseqüências delas, e tem mais facilidade para compreender os processos através dos quais os resultados na escola podem ser colocados sob seu próprio controle (MARTURANO, 2000, p. 100).

Weiss, (2001, p. 23) afirma que “o não-aprender pode, por exemplo, expressar uma dificuldade na relação da criança com a sua família; será o sintoma de que algo vai mal nessa dinâmica”.

Muitas vezes a criança não apresenta nenhum déficit intelectual relacionado a um problema neurológico ou físico que possam comprometer seu desempenho escolar, porém encontra dificuldades em utilizar os recursos dos quais dispõe.

Colaborando com a idéia de que o relacionamento afetivo da família com a criança influi no seu maior ou menor rendimento escolar, Lima, apud, Oliveira (2002, p. 54), destaca que “o distanciamento entre pais e filhos representa um fator crucial para as dificuldades escolares, afirmando que as famílias modernas se mostram imaturas na educação dos filhos.”

Smith e Strick (2001, p. 17), no entanto, destacam que

os pais não precisam de um título de Ph.D. em psicologia ou em educação para orientar corretamente seus filhos. Entre os aspectos dos cuidados parentais estão: ensinar às crianças a fazerem o máximo com as capacidades que têm, encorajando-as a acreditar que podem superar os obstáculos, ajudando-as a estabelecer objetivos realistas e encorajando o orgulho, envolvendo-as em responsabilidades em casa e na comunidade.

3.1 Relações família/escola

A influência do ambiente familiar poderá ser considerada como a principal fonte de recursos que a criança irá recorrer para lidar com os desafios do processo de integração à escola, e ainda como o primeiro passo no percurso de sua integração à sociedade.

De acordo com Marturano (1999, p. 135), “escola e família constituem sistemas nos quais a criança está inserida e onde deve desempenhar papéis diversos, às vezes conflitantes”.

É importante que família e escola participem juntas no desenvolvimento da criança; a falta de integração entre a família e a escola faz com que ambas fiquem alheias às dificuldades que a criança possa estar enfrentando.

Weiss (2001, p. 26) afirma que a “aprendizagem é um processo de construção que se dá na interação permanente do sujeito com o meio que o cerca, meio esse expresso inicialmente pela família, depois pelo acréscimo da escola ambos permeados pela sociedade em que estão”.

Diante disto podemos dizer que pais e escola juntos podem auxiliar a criança a superar sua dificuldade de aprendizagem.

Cavalcante (1998, p. 155) diz que “a colaboração entre pais e escola melhora o ambiente escolar e transforma a experiência educacional dos alunos numa vivência mais significativa”.

Neste sentido pode-se afirmar que quando os pais e a escola trabalham em cooperação, aumenta a probabilidade de a criança ter uma experiência de vida escolar bem-sucedida.

Segundo Oliveira (2002, p. 20),

as exigências do mundo pós-moderno têm delineado novas configurações no âmbito das competências e das relações entre estas duas instituições – escola e família – as quais, por vezes, se tangenciam, se separam, se interpõem e, não raro, se fundem e se confundem num desenfreado movimento de expansão e retração de suas fronteiras e de seus espaços institucionais.

O melhor modo de garantir que as necessidades educacionais sejam satisfeitas ainda é através do envolvimento dos pais com questões escolares, no entanto, é necessário aprender trabalhar de modo efetivo como os professores e os administradores da escola.

Curioni e Mcculloch (1999, p. 49) observaram que às vezes um fracasso escolar ocorre em função da dificuldade que os pais sentem em entregar seu filho a uma terceira pessoa, um professor. Elas afirmam que “estes mesmos pais, freqüentemente, dedicaram muito tempo e energia para educar seu filho antes de seu ingresso na escola. A criança encontra-se então em um conflito de lealdade: com quem tem o direito de aprender e de ter prazer?”

Para Curioni e Mcculloch (1999, p. 52), ocorre outro tipo

de desencontro entre a família e a escola: “em algumas situações, observa-se uma forte desqualificação da família por parte do professor, desqualificação muitas vezes recíproca, aliás. Cada qual, professor e pais, estima que as dificuldades da criança são devidas ao outro.”

A escola é um lugar de interações muito numerosas e complexas, nela veiculam conteúdos diversos onde as situações problemáticas aparecem e onde se encontram os distúrbios manifestados pela criança. Nesta perspectiva pode-se dizer que cabe a escola encontrar uma estratégia adequada para interações possíveis, buscar oferecer indicações sobre os conteúdos específicos a serem usados nestas interações. Faz-se necessário, no caso de dificuldade de leitura, por exemplo, que o professor domine a matéria a ser ensinada, as metodologias adequadas para o seu ensino e tenha noções sobre o desenvolvimento da criança.

Mizukami (1986, p. 13) trata de maneira clara a função da escola dentro de várias abordagens, segunda ela, a escola numa abordagem tradicional “é o lugar por excelência onde se realiza a educação, a qual se restringe, em sua maior parte, a um processo de transmissão de informações em sala de aula e funciona como uma agência sistematizadora de uma cultura complexa”.

Dentro de uma abordagem cognitivista, que tem como um de seus representantes o suíço Jean Piaget, “a escola deveria começar ensinando a criança a observar”; “deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas possibilidades de ação motora, verbal e mental, de forma que possa, posteriormente, intervir no processo sócio-cultural e inovar a sociedade”.

E ainda uma abordagem sócio-cultural, “a escola deve ser um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização, o que implica uma escola diferente, com seus currículos e prioridades”.

Este espaço chamado escola encontra-se apoiado por uma teoria da educação, ou, melhor dizendo, por um discurso educacional: a Pedagogia, que passa a se instrumentalizar

paulatinamente com técnicas e recursos, para garantir um melhor ensino/educação. Assim, a escola se torna legalmente a responsável pela continuidade do processo educativo desenvolvido anteriormente na família e, ao mesmo tempo, parte de um processo maior chamado Educação (OLIVEIRA, 2002, p. 17).

A família neste processo também tem seu papel, considerada como a primeira agência educacional, seria responsável não só pela educação informal, mas ainda pelo modo como a criança se relaciona com o mundo, partindo de sua localização na estrutura social. Tendo como principal objetivo a transmissão dos valores e costumes, ou seja, a educação moral.

Há que se destacar, contudo que, se por um lado a escola parece desacreditada como agência educacional, por outro, a família também é alvo de preocupação e atenção, uma vez que essa organização atravessa situações de crise.

Como destaca Costa apud Oliveira (2002, p. 19):

As respostas para essa suposta crise passam por inúmeras leituras, como: o afrouxamento dos laços conjugais, o enfraquecimento da autoridade dos pais, a emancipação da mulher, o conservadorismo do homem, a rebeldia da adolescência, a repressão, o excesso de proteção dado aos filhos e a ausência de amor dos pais.

Assim, segundo o mesmo autor, a família moderna deixou de cumprir suas antigas funções, a de propiciar carinho e proteção.

No entanto, Oliveira (2002, p. 22) afirma que

a família não pode ser entendida como uma instituição imutável, fixa, sempre constituída por pai-mãe-filhos. Esta é apenas o modelo que conhecemos, e que já sofre inúmeras transformações estruturais em sua composição e em seus papéis internos.

Apesar de as mudanças pelas quais a família passa, ainda é dela o papel de assegurar aos seus membros algumas funções básicas, como a sobrevivência biológica e o desenvolvimento psicológico e social.

As semelhanças, principalmente no que se refere ao aspecto de transmissão de conhecimentos, são grandes, mas também há grandes diferenças entre as instituições escola e família; enquanto a escola estaria compromissada com a dimensão de conhecimento teórico, com projeto político-social, a família estaria comprometida com a dimensão moral. O que não significa que a escola esteja isenta de qualquer preocupação com o aspecto moral, ou que a família esteja livre de qualquer ensino formal, ou ainda que a educação se reduza a uma ou a outra dimensão em particular.

Conclusão

Com base nos dados teóricos pesquisados, conclui-se que a família ainda tem o seu papel na formação da criança e que de forma indireta contribui para o seu desempenho escolar. Influência da família indireta, quando a escola se fecha para as questões familiares.

A presença de recursos no ambiente familiar tem impacto positivo sobre o desempenho escolar, principalmente quando se combinam experiências ativas de aprendizagem, que promovem competência cognitiva e uma interação no contexto social, que favoreçam a autoconfiança e interesse da criança em aprender independentemente da instrução formal.

Torna-se necessário ressaltar que o insucesso escolar e as dificuldades de aprendizagem não estão relacionados apenas a um fato isolado, é preciso saber identificá-los.

Além de a relação com a família, as dificuldades de aprendizagem podem ser: de ordem especificamente escolar, decorrentes do potencial intelectual da criança, associados a alguns tipos de distúrbios tais como: desatenção, hiperatividade, ou ainda algum de deficiência como: a visual, auditiva, processamento da lingua-

gem e coordenação motora fina, entre outros, como nos coloca Loureiro (2000).

Os aspectos afetivos, juntamente com os cognitivos e biológicos, são identificados como fatores individuais, internos da criança que isoladamente ou em interação determinam as condições de aprendizagem. A escola e a família são consideradas como fatores externos, e ainda fontes de recursos ou de limites para a criança no seu processo de aprendizagem.

Na situação escolar, o desempenho pode ser favorecido por condições diversas que envolvem a criança, abrangendo desde a sua maturidade neurológica até os recursos e limites que ela dispõe para lidar com as situações da vida.

Vale destacar a importância de se considerar os vários fatores que envolvem o processo de aprendizagem, ponderar sobre eles no sentido de evitar o risco de supervalorização ou de reducionismo das dificuldades de aprendizagem. Outro ponto diz respeito ao fato de se levar em conta que em se tratando de criança, pela própria situação de desenvolvimento, a dificuldade pode ser reflexo de algo provisório, passageiro e não definitivo fixo e imutável.

Portanto, conclui-se que os aspectos afetivos envolvidos no processo de aprendizagem permitem uma aproximação das múltiplas questões relativas ao bom desempenho e ao atraso escolar, abrindo perspectiva para uma melhor compreensão da criança na sua interação com a realidade e o conhecimento, instrumentando, desse modo, formas de intervenção fundamentadas nos indicadores de dificuldades e na identificação dos recursos para o desenvolvimento.

É importante a escola conhecer os vínculos afetivos que as crianças, com as quais lida, estabelecem com seus familiares, bem como rever as influências positivas e negativas advindas desta relação, uma vez que isto poderá interferir no trabalho desenvolvido pelos educadores e ainda apresentar efeitos diretos na aprendizagem da criança.

Referências bibliográficas

ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6024*. Rio de Janeiro, 2002.

AUSLOOS, G. Finalités individuelles, finalités familiares: ouvrir des choix. *Thérapie familiale*, Lyon, 1983, 4, 2. p. 207-219.

AZEVEDO, A. C. P. *Brinquedoteca como estratégia de diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares*. 2002. 208 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002.

BOSSA, N. A. *Fracasso Escolar: um olhar psicológico*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, p. 143-152, jul. 2000.

CAVALCANTE, R. S. C. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*. ABRAPEE, Campinas, v. 2, n. 2, p. 153-160, 1998.

COLL, C.; PALACIOS, J; MARCHESI, A. Desenvolvimento Psicológico e Educação. In: COLL, C. *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1996. v. 2.

CURONICI, C.; MCCULLOCH, P. *Psicólogos & Professores*. Um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares. Bauru: Edusc, 1999.

FRAIMAN, L. P. *A importância da participação dos pais na educação escolar*. 1997. 134 f. Tese (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1997.

FILHO, G. F. *A psicologia no contexto educacional*. Campinas: Átomo, 2000.

FONSECA, V. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FRAIMAN, L. P. *A importância da participação dos pais na educação escolar*. 1997. Tese (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1997.

- FUNAYAMA, C. A. R. (Org.). *Problemas de Aprendizagem: enfoque multidisciplinar*. Campinas: Alínea, 2000.
- GOMES, V. R. D.; OLIVEIRA, S. F. (Orgs.). *A escola e a família. Abordagens psicopedagógicas*. Taubaté: Cabral, 2003.
- GUZZO, R. S. L.; ALMEIDA, L. S.; WECHSLER, S. M. *Psicologia Escolar*. Campinas: Átomo, 1993.
- JACOB, A. V. et al. Aspectos Afetivos e o Desempenho Acadêmico de Escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 2, p. 153-162, maio/ago. 1999.
- LINTZ, A.; MARTINS, G. A. *Guia para elaboração de monografias e trabalhos de Conclusão de Curso*. São Paulo: Atlas, 2000.
- MARTURANO, E. M. Recursos no Ambiente Familiar e Dificuldades de Aprendizagem na Escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 2, p. 135-142, maio/ago. 1999.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- NOGUEIRA, A. B. L. *Criatividade, auto-estima e rendimento acadêmico: Um estudo com universitários de Psicologia*. 2002. 216 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – São Paulo.
- NUCCI, E. P. Os pais como companheiros no processo de alfabetização. *Estudo de Psicologia*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 75-76, jan./abr. 1996.
- OLIVEIRA, L. C. F. *Escola e Família numa rede de (des) encontros*. Um estudo das representações de pais e professores. Taubaté: Cabral, 2002.
- PAIN, S. *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia Diferenciada (das intenções à ação)*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. *Avaliação (da excelência à regulação das aprendizagens) entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SELVINI PALAZZOLI, M. et al. *Le Magicien sans magie*. Paris: ESF, 1980.
- SILVA, J. M. A. P. Cultura Escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 125-135, mar. 2001.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. *Crianças rotuladas: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SMITH, C.; STRICK, L. *Dificuldades de aprendizagem de A a Z*. Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H.; JACKSON, D. D. *Une logique de la communication* Paris: Seuil, 1972.

WEISS, M. L. L. *Psicopedagogia Clínica*. Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 8. ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2001.

A Inclusão de um Aluno com Síndrome de Asperger: Considerações sobre o Processo

Cristina Aparecida Fragiorge

Especialista em Psicopedagogia pelo Unisal/Americana
Professora no Colégio Dom Bosco/Americana

Eliane Rombi de Andrade

Formada em Pedagogia no Unisal/Americana
Professora no Colégio Dom Bosco/Americana

Marlene Portes de Almeida Bagarollo

Especialista em Psicopedagogia pelo Unisal/Americana
Orientadora Educacional do Colégio Dom Bosco/Americana

Sandra Aparecida Bratfische

Mestre em Pedagogia pela UNIMEP
Professora no Colégio Dom Bosco/Americana

... e a sentir que o autismo, embora possa ser visto como uma condição médica, e patologizado como uma síndrome, também deve ser encarado como um modo de ser completo, uma forma de identidade profundamente diferente, de que se deve ter consciência (e orgulho) (SACKS, 1995, p. 283).

Resumo

Partindo do pressuposto que a inclusão é uma necessidade da sociedade e que existem possibilidades de trabalho, apresentamos a experiência que está sendo vivenciada pela equipe de profissionais do Colégio Salesiano Dom Bosco, com o aluno Leo, portador da Síndrome de Asperger, doença enquadrada como um Transtorno Global do Desenvolvimento, que traz prejuízos relacionados às interações sociais. O trabalho, nos aspectos pedagógicos, emocionais e sociais, está sendo desen-

volvido com a integração entre profissionais do colégio, família e outros especialistas. Durante um ano e meio de convivência e trabalho o processo vem superando as expectativas de todos os envolvidos com o avanço significativo do aluno e o crescimento dos profissionais.

Palavras-chave

Inclusão – Interação – Processo – Trabalho – Síndrome de Asperger.

Abstract

Since the inclusion is a necessity in the society and that there are possibilities of work we introduce the experience that has been shared by the professionals at Colégio Salesiano Dom Bosco with the student Leo, who is suffering from Asperger's Syndrome, a disease known as a Pervasive Developmental Disorder, which brings bad effects to the social interactions. The work concerns pedagogical, emotional and social aspects and has been developed with the integration between the professionals from the school, family and other specialists. In one year and a half of work and acquaintanceship the process is overcoming the expectations of all those who are involved, with a meaningful advance of the student and gradual development of the professionals.

Keywords

Inclusion – Interaction – Process – Work – Asperger's Syndrome.

Introdução

As expectativas educacionais correspondem à inclusão de alunos com necessidades especiais, à inserção dos mesmos, sem distinção de condições lingüísticas, cognitivas, físicas, emocionais, sociais ou outras, à diversidade de alunos e suas necessidades e o oferecimento de condições adequadas às suas características.

A inclusão escolar tem como objetivo ser condizente com a

igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, em ambiente favorável para o desenvolvimento integral do aluno.

Para efetuarmos tais mudanças é preciso que enfrentemos os desafios com otimismo e coragem, uma vez que os esforços devem ser intensificados, assim como o diálogo, a reflexão e a iniciativa, para que possamos atender com eficiência a diversidade humana e as necessidades especiais existentes no contexto escolar. Especialistas e educadores defendem que a escola não precisa estar preparada para tal desafio, mas é preciso que a inclusão aconteça de forma gradual e interativa em tempo de organizar os currículos visando atender a todos os tipos de necessidades.

As adaptações curriculares não são entendidas como um processo exclusivamente individual ou uma decisão que envolve apenas o professor e o aluno; são realizadas no âmbito do Projeto Político Pedagógico Pastoral da escola propiciando condições estruturais que possam ocorrer em sala de aula e individualmente.

Na perspectiva de desenvolvimento e socialização, a escola busca consolidar o respeito às diferenças considerando que essa Educação Especial vai se incorporando aos princípios de uma pedagogia forte em que todos serão beneficiados; que assumam as diferenças humanas como normais contribuindo, dessa forma, para amenizar o fracasso escolar que, conseqüentemente, contribuirá para o crescimento da sociedade como um todo.

1. Referencial teórico

1.1 A Síndrome de Asperger

A síndrome foi diagnosticada pelo pediatra austríaco Hans Asperger por volta do ano de 1944. Ele tinha muito cuidado ao avaliar as crianças autistas e sua visão a respeito era de que a criança poderia progredir e demonstrar seus talentos.

Segundo a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, mais conhecida como

CID-10 (1993), a Síndrome de Asperger é enquadrada como um Transtorno Global do Desenvolvimento e descrita como um

transtorno de validade nosológica incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Ele se diferencia do autismo essencialmente pelo fato de que não se acompanha de um retardo ou de uma deficiência de linguagem ou de desenvolvimento cognitivo. Os sujeitos que apresentam este transtorno são em geral muito desajeitados. As anomalias persistem freqüentemente na adolescência e idade adulta. O transtorno se acompanha por vezes de episódios psicóticos no início da idade adulta (CID 10, 1993).

Já no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, conhecido como DSM-IV (1995), que classifica a síndrome como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, encontramos o detalhamento do quadro, principalmente dos prejuízos das interações sociais, caracterizando este aspecto por

prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social, fracasso para desenvolver relacionamentos apropriados ao nível de desenvolvimento com seus pares, ausência de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (por ex., deixar de mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse a outras pessoas), falta de reciprocidade social ou emocional, sendo necessário para o diagnóstico pelo menos uma destas características (DSMV-IV).

É possível detalhar os comportamentos alterados da seguinte maneira:

Insistente preocupação com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesses, anormal em intensidade ou foco, adesão aparentemente inflexível a rotinas e rituais específicos e não-funcionais, maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por ex., dar pancadinhas ou torcer as mãos ou os dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo), insistente preocupação com partes de objetos (DSMV-IV).

1.2 Possibilidades educacionais

Em 1994, em Salamanca na Espanha, na Conferência Mundial de Educação Especial, foram garantidos direitos iguais à educação de todo cidadão. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), resultante da conferência, a inclusão e a participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. No campo da educação isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que promovam a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais bem alcançada em escolas que propiciam a inclusão, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço intenso, não somente por parte dos professores e demais profissionais da escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.

Considerando essas declarações, podemos confirmar que as possibilidades educacionais existem, no relato que segue sobre a nossa experiência com o aluno Leo, com diagnóstico de Síndrome de Asperger e que, em um ano e meio, obteve progresso significati-

vo no que se refere às questões pedagógicas, emocionais e de interação social.

1.3 Caracterização da escola

O Colégio Salesiano Dom Bosco se situa na cidade de Americana, na Região Metropolitana de Campinas-SP, considerada como centro industrial do Brasil. É uma escola confessional católica que atende a toda a Educação Básica e tem como mestre de nossos princípios São João Bosco e sua filosofia. Seguindo seus pensamentos, os ideais educativos presentes na sua obra sustentam o trabalho pedagógico e inspiram o desejo de contribuição para a formação integral do cidadão.

2. Relato de experiência: o caso de Leo

2.1 A orientadora educacional

O aluno Leo é um garoto de 11 anos, filho único, que mora com seus pais, tendo seu pai a profissão de Projetista e sua mãe a profissão de Bancária, além da avó materna, professora aposentada, que ajuda os pais a cuidarem de Leo durante a ausência dos mesmos. Leo nunca frequentou nenhuma escola regularmente. Segundo a família, ele iniciou em algumas escolas da cidade, mas nelas permanecia dois ou três meses, no máximo, devido a problemas de adaptação social e curricular.

No início de 2003, a mãe e a avó, que cuidam diretamente do Leo, procuraram o nosso colégio, visando a possibilidade de matrícula na 1.^a série do Ensino Fundamental. Depois de uma longa entrevista com ambas, inclusive na presença do Leo, nos inteiramos da síndrome, que, segundo a família, não exigia medicação no colégio e sim somente em casos de alguma manifestação dolorosa e, mesmo assim, com orientação da família; qualquer outra medicação seria dada em casa.

Sua mãe efetuou a matrícula e a partir daí o Leo começou a frequentar o colégio. Com muitas dificuldades e angústias conseguimos, aos poucos, ir superando, com muita reflexão e integração dos profissionais envolvidos. O contato com a família foi frequente para conhecermos com mais profundidade a Síndrome e também o contato com a psicóloga que foi ao colégio para situar a professora e a orientadora. Em outro momento, a fonoaudióloga apresentou um histórico do Leo, já que ela o acompanhava desde muito pequeno.

A primeira preocupação, após a chegada de Leo, foi com a sua adaptação devido ao aluno já ter pré-estabelecido rotinas no contexto familiar, apresentando dificuldades extremas para a modificação dessa rotina. Com a orientação de uma equipe de profissionais especializados compostos por uma psicóloga, uma fonoaudióloga e um médico psiquiatra, que faziam atendimentos ao Leo, a nossa equipe pedagógica conseguiu estabelecer novas rotinas gradativamente, para que este começasse a se envolver com as atividades diárias da escola. Os contatos com a psicóloga e com a fonoaudióloga foram por meios da presença desses profissionais no colégio, já com o psiquiatra os contatos foram realizados por telefone e por e-mail.

Na orientação educacional, durante o ano de 2003, fizemos relatórios diários com todas as rotinas, incluindo os aspectos pedagógicos, sociais e emocionais. Mantivemos contatos permanentes, formais e informais com os profissionais da escola, para estabelecer procedimentos, estudos dos avanços e das dificuldades encontradas durante a caminhada, buscando sempre soluções para adequação do trabalho. A cada quinze dias estabelecemos contato pessoal com a família para explanação do trabalho desenvolvido com Leo e as dificuldades encontradas no processo. Nesses encontros, os pais e a avó nos mantinham informados e nos orientavam sobre as peculiaridades e a individualidade de Leo. Os pais participaram das reuniões de pais inclusive, em alguns momentos, puderam esclarecer aos demais pais sobre a síndrome de Leo.

2.2 A professora da 1.^a série

No primeiro dia de aula chega o Leo, um menino de 11 anos, forte e aparência saudável. Foi acolhido como todas as outras crianças, sentou-se no fundo da sala de aula. Quando começamos a dinâmica de apresentação, Leo não conseguiu ficar presente na sala e saiu correndo pelo corredor gritando. Nesse momento, a equipe de apoio técnico-pedagógico passou a acompanhar o Leo com o objetivo de não perdê-lo de vista. A primeira semana foi de muita tensão e angústia, devido ao fato do aluno não se envolver com as atividades do cotidiano.

Percebemos, também, que seria necessário fazer um trabalho com a classe. Levantamos as dificuldades do Leo e esclarecemos para a classe que suas reações seriam diferentes, que teríamos que nos aproximar mais, dar atenção e respeitá-lo. A princípio os alunos se mostraram assustados, mas com o decorrer do tempo, as diferentes situações e reações passaram a ser normais. Muitas coisas incomodavam Leo, como armários fechados, mudanças climáticas, ficar fechado em salas amplas. Mediante suas reações tomávamos decisões que, para aquele momento, achávamos adequadas. Com relação aos armários, fizemos opção por deixá-los abertos, pois Leo escolhia o armário para viver seus momentos imaginários; ali ele parecia estar no mundo de Peter Pan, Batman, Power Rangers e outros personagens por ele citados. Quando percebíamos esses momentos, tentávamos resgatá-lo para o mundo real, o que nem sempre acontecia com sucesso, pois inúmeras vezes ele reagiu jogando objetos do armário no chão, batendo no armário e tendo atitudes inadequadas e agressivas com a professora. Deixávamos passar sua irritação e ao mostrar-lhe que sua atitude foi inadequada, ele conseguia pedir desculpas, dizendo que não faria mais. Nos dias nublados, Leo ficava extremamente incomodado, saía do lugar para olhar pela janela e dizia: “vai chover”. Nessa situação conversávamos da importância da chuva na natureza.

Embora com muitas dificuldades e angústias conseguimos, aos poucos, ir superando as dificuldades que se apresentavam, com muita reflexão e integração de todos os envolvidos.

Decorridos alguns dias de sua presença no colégio, pudemos perceber que sem acompanhamento individualizado sua permanência e seu desenvolvimento estariam comprometidos, devido a sua instabilidade emocional. A mãe, uma pessoa compreensiva, conhecedora e estudiosa da síndrome entendeu a nossa posição e imediatamente contratou uma estudante de psicologia para acompanhá-lo durante a sua permanência no colégio. Providenciamos toda documentação, sob a orientação do departamento pessoal e jurídico. Bianca iniciou o trabalho de acompanhamento, ou seja, passou a se inteirar das dificuldades apresentadas pela síndrome e, gradativamente, foi se estabelecendo vínculo entre ambos, criando uma dependência por parte do Leo. Bianca passou a ficar junto dele em todos os ambientes e orientá-lo para se integrar às normas e rotina do colégio, sob a orientação da nossa equipe pedagógica. Foi um trabalho árduo que levou algum tempo, mas que aos poucos foi sendo internalizado o esquema proposto, além de ser alternado o tempo entre sala de aula, biblioteca e computador da sala de professores. Durante a primeira série não houve participação nas aulas de outros especialistas como Artes, Ensino Religioso, Inglês e Educação Física.

No recreio, Leo ficava com os colegas para tomar seu lanche, mas na hora das brincadeiras ele se dirigia à biblioteca e ficava lendo livros e vendo as figuras dos mesmos, pois o murmúrio das crianças o incomodava. Somente retornava para a sala de aula quando sua professora o chamava e sua acompanhante o direcionava. Mesmo com a acompanhante, Leo continuou tendo reações inadequadas. As orientações sobre os limites eram trabalhadas com frequência; Leo tinha o hábito de abaixar a calça e erguer a blusa.

Elaboramos algumas estratégias para trabalhar com Leo, inclusive preparando atividades diferenciadas que foram desenvolvidas em sala de aula, em casa e arquivadas em pastas. As provas foram realizadas em sala separada e sua acompanhante Bianca direcionando a atividade. O sistema de avaliação foi igualmente diferenciado, com critérios que levaram em consideração a capacidade de atenção, motivação e também os aspectos motor, emocional, social, comunicação e linguagem.

As atividades eram dosadas, já que em alguns momentos se negava a fazer demonstrando cansaço. Quando não queria realizar, ia para a lousa desenhar seus personagens prediletos. No começo, não pedia para usar a lousa e até apagava o que a professora havia escrito. Depois passou a pedir, o combinado era que ele poderia usar um determinado espaço e pôr um tempo a lousa e, em seguida, voltar a realizar suas tarefas.

Todas as atividades matemáticas, como resolução de problemas, eram trabalhadas passo a passo, no concreto, facilitando sua assimilação.

Leo já tinha o domínio das letras bastão, maiúscula e minúscula, assim, começamos um trabalho com a letra cursiva, pela qual ele, inicialmente, apresentou resistência devido à dificuldade motora, mas, com muita paciência e insistência, ele conseguiu fazê-la. As atividades que envolviam o trabalho em grupo, com jogos, oralidade o aluno sempre era estimulado para participar, mesmo que fosse por pouco tempo. Mantinha-se no grupo mas às vezes se direcionava para outros estímulos, o que era preciso interferir.

Com o passar do tempo, Leo começou a ter contato com os demais alunos e até responder às perguntas feitas pelos mesmos. Já os alunos foram aos poucos compreendendo a individualidade de Leo; passaram a ser solidários e ajudá-lo em suas necessidades vindo, dessa forma, enriquecer ainda mais a relação intrapessoal e interpessoal de todos os envolvidos.

Cabe ressaltarmos que quando Leo chegou ao colégio, ele já estava alfabetizado e tinha muitos conhecimentos, inclusive o básico de outras línguas (inglês e espanhol). Daí a extrema importância do colégio para trabalhar as questões de sociabilidade e organizar sistematicamente os seus conhecimentos já adquiridos.

Após um ano de trabalho com Leo, em parceria com a família e demais profissionais especialistas que atuam com ele fora da escola, pudemos encerrar o ano de 2003 com sucesso e sua mãe realizando sua matrícula para a segunda série do Ensino Fundamental.

2.3 A professora da 2.^a série

Em 2004, iniciamos o ano com a 2.^a série do colégio, tendo como aluno o Leo, um menino de 12 anos, que já havia frequentado a primeira série conosco. Tínhamos como objetivos estabelecer uma maior organização de seus conhecimentos e uma interação social mais efetiva.

Nos primeiros dias de aula, eu olhava para o Leo e percebia que ele se comportava como se eu não existisse, era como se ele olhasse através de mim e não me visse, até mesmo quando eu o chamava pelo nome, muitas vezes ele não me ouvia. As primeiras semanas foram, para mim, um período de muita angústia, pois, muitas perguntas vieram à minha cabeça. Como poderia ajudá-lo? De que forma trabalhá-lo para conseguir estabelecer as relações sociais? Já que é de nosso conhecimento que a humanidade delas necessitam para estabelecer ou manter um relacionamento.

A partir desta última pergunta, vislumbrei a primeira resposta. Todos nós encontramos essa dificuldade, uns mais, outros menos, portanto, eu não estaria sozinha nesse processo de busca, além de toda a equipe pedagógica do colégio, eu poderia contar com os alunos da sala, afinal, alunos são mais abertos e discriminam menos e, em sala, aprenderíamos uns com os outros.

Encontrei nos escritos de Freitas (2000) bons argumentos para auxiliar minha reflexão:

Como ajudar a alguém a aprender se não o compreendemos? E pior, por vezes, quando não conseguimos atingir nossos objetivos – ajudar o outro no seu processo de aprendizagem – caímos no lugar comum de rotular o outro como uma pessoa portadora de dificuldade de aprendizagem ou outras coisas do tipo (...) se entendermos que o próprio conceito de normalidade é no mínimo relativo, e ainda, que o homem é um ser temporal único, é no mínimo imprudente estigmatizar, ou mesmo, classificar alguém como portador de dificuldades de aprendizagem para depois interceder no caso (FREITAS, 2000, p. 27).

Passei a observar todos os alunos com olhar mais atencioso, mais sensível. Fiquei mais atenta quanto às relações de amizade de todas elas e, principalmente, delas em relação ao Leo, pois para formar a 2.^a série, foram unificadas duas primeiras, então havia na sala alunos que ele não conhecia, e que por sua vez, ainda não o conheciam muito bem.

Nessa busca, observei que Leo mantinha amizade somente com um aluno da classe que, por sinal, não o evitava, mas também não o procurava com frequência; percebi, também, que mostrava muito pouco de suas emoções, exceto se estivesse muito bravo ou agitado, ele era indiferente ou tinha medo dos outros alunos. Aquele quadro passou a me incomodar.

A auto-agressão praticada por ele, quando se sentia irritado, era outro fator que assustava um pouco os alunos e muito me preocupava. Passei a conversar muito com ele na tentativa de conscientizá-lo da importância de se amar e valorizar-se, assim como eu e sua acompanhante fazíamos. No início, Leo parecia não perceber o quanto era importante para nós, até que um dia, muito contrariado, não querendo realizar atividades de escrita, Leo se auto-agrediu com vários socos na cabeça, que me deixou muito nervosa, porém, esperei o momento certo para conversar com ele. Tirei-o fora da sala e fomos até a sala dos professores conversar, somente nós dois. Esse dia foi muito importante para nós, pois ao conversarmos, me emocionei e ele ficou muito preocupado ao me ver daquele jeito, e começou a dizer pausada e repetidamente: “Não chore Li, vai ficar tudo bem, eu não vou mais bater na minha cabeça, eu estou bem, vai ficar tudo bem”.

Acredito que a partir daquele dia ele percebeu o quanto era e é importante para todos nós. Suas auto-agressões começaram a diminuir, e começamos a estabelecer algumas regras a Leo.

Comecei a me aproximar mais dele e descobrir seus talentos, que por sinal são muitos. Nesse processo de descobertas, observei que ele gosta muito de ler, lê muito bem, conta igualmente bem as histórias dos filmes que assiste.

Sua dificuldade motora fina foi superada proporcionando melhora em sua grafia.

Leo é um amigo carinhoso, uma criança admirável que despertou em mim um encantamento que eu queria que fosse também despertado nas outras crianças, que eles descobrissem quem era o Leo.

Comecei, então, a utilizar algumas estratégias para que todos pudessem conhecer seus talentos; pedia a ele que fizesse algumas leituras diárias para a classe, e sempre o elogiava, pois sua leitura é muito boa, em outros momentos pedia a ele atividades simples, como ser o ajudante do dia, apagando a lousa, buscando xerox, giz etc, colocando-o dentro da rotina dos demais alunos.

As relações se estreitaram, muitos alunos procuravam Leo para conversar e o elogiavam, o que a princípio lhe parecia um pouco constrangedor, pois era para ele uma situação nova a administrar.

Percebi que estava se sentindo “parte integrante do todo” e, com o passar do tempo, vir para o colégio passou a ser mais significativo. Segundo sua avó, Leo estava se sentindo mais motivado, já iniciava comentários sobre alguns amigos em casa.

Sempre procurava, e ainda procuro, realizar muitas atividades em grupo. No início, eu ainda tinha que começar por ele, integrando-o em um grupo para depois formar os outros. Hoje, é convidado espontaneamente, sem minha interferência e, nos grupos, já o vejo participar com alguma autonomia, pedindo silêncio quando o barulho o atrapalha, e dialogando com todos os integrantes.

Nas atividades fora da classe, quando Leo tinha que estabelecer contato com outras pessoas, sua dificuldade de relacionamento ficava evidenciada, pois muitas vezes, ele voltava sem conseguir realizar a tarefa que lhe fora pedida. Iniciamos antes uma conversa com as pessoas que iriam recebê-lo, já avisando-as o que ele iria fazer, caso não se colocasse, teria condições de receber ajuda e realizar a tarefa.

Essa fase foi fascinante, pois, após a conquista do universo da sala de aula, Leo partia agora para a ampliação das suas relações.

Como todo começo, também foi difícil, mas agora ele está

mais fortalecido, confiante, se sente amado e respeitado por outras pessoas, além de sua família.

Nessa etapa, fui orientando Bianca, sua acompanhante, para que o deixasse realizar algumas das atividades sem sua presença, pois ele estava ganhando mais autonomia, confiança e interagindo com mais pessoas sem a interferência de adultos.

Hoje, Leo é esperado pela classe todos os dias e, se falta, todos se preocupam querendo saber o motivo.

Assim que chega vai para fila e sobe direto com a turma para a sala. No recreio, muitos amigos querem sua companhia. Hoje, percebo sua autonomia, pois já consegue dizer o que gosta e o que o incomoda no comportamento dos outros, já participa de todas as atividades, porém ainda necessita da ajuda de sua acompanhante para manter-se atento e concentrado na realização dos exercícios de sala de aula.

Leo tem sido, para mim, uma grande oportunidade de aprendizagem, pois sempre gostei muito de ler, porém nesse ano tenho lido e buscado muito. Em uma de minhas leituras, encontrei no escritor Antonio Cury, um psiquiatra renomado, preciosas informações, que me ajudam a entender melhor e a trabalhar com as emoções de meus alunos. Em seu livro *Pais brilhantes – Professores fascinantes*, escreve:

Se um jovem o magoou, fale de seus sentimentos com ele. Se necessário, chore com ele. Se seu filho falhou, discuta as causas de sua falha, dê crédito a ele (...) Jamais coloque limites sem dar explicações (CURY, 2003, p. 95).

Meu desafio atual se concentra em estabelecer limites para ele, tarefa esta nada fácil, pois segundo sua mãe, para Leo, o “não” é algo que ele não aceita. Então, tenho deixado que esta palavra não aceita saia dele. Faço questionamentos sobre seus atos, conversando e perguntando se ele gostaria que um amigo fizesse o mesmo com ele, ou se pelas regras estabelecidas pela classe o que ele fez está correto. Tem sido difícil, porém, Leo é um grande menino e está conseguindo superar mais esse desafio.

Enquanto educadora, sinto que tenho ainda muito trabalho pela frente, há muitos aspectos a serem trabalhados, porém tenho consciência de que já conseguimos grandes conquistas.

Como disse Madalena Freire, no Congresso Salesiano de Educação, em 2003: “Alegria é vital para qualquer atividade, a criança, o jovem é autor da sua vida, da sua história”.

E é exatamente isso que desejo para o Leo, que ele se sinta feliz e que seja o autor de sua vida e de sua história.

2.4 Professora de Educação Física:

imersão x emersão da corporeidade

Torna-se difícil relatar a história de Leo, sem nos sensibilizarmos. Na Educação Física, tentarei explicitar os fatos desde o princípio quando nos foi comunicado que receberíamos no colégio um aluno com Síndrome de Asperger. As indagações foram muitas: Que síndrome é esta? De que forma se manifesta? Quais são as seqüelas? Como trabalhar este aluno tendo em vista que sou formada há 16 anos, é recente a preocupação da Educação Física em preparar seus alunos para trabalhar com Portadores de Necessidades Educativas Especiais? Será que os estudos e as participações em cursos relacionados ao assunto seriam suficientes para trabalhar com este aluno? Percebi que as indagações não eram só minhas, eram presenciadas pelos professores especialistas e por todos os envolvidos, o que nos confortou, pois estaríamos juntas enfrentando o mesmo desafio.

A priori, a orientadora educacional nos posicionou quanto às necessidades, habilidades e dificuldades do novo aluno Leo, portador da Síndrome de Asperger, até então desconhecida para nós. Fomos informados que as pessoas portadoras desta síndrome tinham algumas características semelhantes àquelas diagnosticadas nos autistas, tais como a interação social e movimentos estereotipados.

No ano em que o Leo nos foi confiado, ainda em 2003, na primeira série, não conseguia me aproximar, ele se mantinha dis-

tante. Eu o via no computador como um historiador que conta a sua própria história e vivencia todos os seus personagens, desde o mais severo até o mais humilde, imerso em seu próprio mundo, sem notar ou se importar com os que o rodeavam. Ele não frequentava as aulas com os demais colegas da classe.

As suas habilidades, tanto na digitação quanto na formulação de frases em Português e Inglês, me deixavam encantada. Como uma pessoa com tantas habilidades poderia ser deixada de lado ou ignorada pela sociedade? Percebi que poderia começar a fazer parte da história de Leo, que o seu monólogo poderia ter um fim, e me senti feliz por ter tido a chance de aos poucos ser um de seus personagens, aqueles que ao final pudessem fazer alguma diferença.

O principal objetivo da Educação Física adaptada, segundo Duarte & Werner (apud CIDADES; FREITAS, 1997), é

oferecer atendimento especializado aos educandos portadores de necessidades educativas especiais, respeitando as diferenças individuais, visando proporcionar o desenvolvimento global dessas pessoas (...) para que o indivíduo consiga atingir a adaptação e o equilíbrio que requer sua deficiência; identificar as necessidades e capacidades de cada educando quanto às suas possibilidades de ação e adaptações para o movimento; facilitar sua independência e autonomia, bem como facilitar o processo de inclusão e aceitação em seu grupo social (CIDADES; FREITAS, 1997, p. 29).

Para poder respeitar a individualidade de Leo e atender suas limitações, no ano de 2003, devido às circunstâncias não favoráveis de relacionamento entre ele, o grupo e professores, coloquei-me como mera espectadora, para que assim pudesse adequar a metodologia a ser adotada em aula levando em consideração as necessidades de Leo. Nossos encontros limitavam-se à sala dos professores, na qual ele utilizava o computador e, aos intervalos (recreio), onde ele lanchava. Não queria, a princípio, forçá-lo a nada;

teria que ser cautelosa, qualquer precipitação poderia atrapalhar o processo.

No início do ano letivo de 2004, Leo estava matriculado na segunda série, com alguns amigos do ano anterior que permaneciam e outros vindos de outras classes, e que agora faziam parte agora de seu rol de amizade.

Leo começou, então, a frequentar as aulas de Educação Física, aulas de suma importância, pois diversos autores enfatizam que a Educação Física para aluno Portador de Necessidades Educativas Especiais proporciona melhoras em seu equilíbrio psicológico, no fortalecimento muscular, na coordenação neuromuscular, nas habilidades motoras, na autoconfiança, criatividade, expressividade e na socialização, que seria primordial, pois, se conseguíssemos integrá-lo às demais, melhoras conseqüentemente viriam com o tempo.

Segundo Bueno e Resa (1995), determinadas deficiências físicas, mentais e sensoriais levam a dificuldades de aprendizagem, mas não implica que se ajustarmos estas respostas educativas às necessidades dos alunos, estas não poderão ser superadas. Temos que elaborar estratégias com a finalidade de adequar as respostas educativas às necessidades do aluno.

A princípio, Leo limitava-se a ir à quadra; ficava andando de um lado para o outro, correndo com movimentos complexos de todo corpo, característicos desta síndrome. Os alunos já tinham conhecimentos sobre os problemas de Leo, porém achei prudente reforçá-los e dialogarmos um pouco mais a questão do preconceito, exclusão, entre outros elementos existentes em nossa sociedade.

Embasei-me na citação de Porto (2001, p.128), quando escreve:

A aceitação e conscientização das diferenças e deficiências existentes entre pessoas 'normais' deveria ser um conteúdo abarcado pela escola, para a discussão, entendimento e apropriação de conceitos e valores, com o intuito de tornar os indivíduos mais humanos nas suas relações com os outros.

Acredito que, se prepararmos os alunos para a convivência com as diferentes limitações, não teremos problemas, pois o que move a criança é sua curiosidade com relação ao “diferente”, que uma vez esclarecida passa a conviver sem maiores problemas.

Leo, a princípio, não demonstrava interesse nas atividades desenvolvidas com os demais alunos; percebi que começava a se interessar pela bola de plástico gigante (bola de praia), facilitei, colocando-a a seu alcance, para que tivesse acesso a ela todas as aulas. Era de meu conhecimento que teria de adequar certos objetivos e conteúdos, em função de suas necessidades educativas especiais.

Leo gostava e ainda gosta de pegar a bola gigante e isoladamente andar pela quadra jogando-a para o alto, sempre sob o olhar atento de Bianca. Porém, a intenção era e ainda o é torná-lo sociável e integrá-lo com os alunos. Percebi que desta vez não seria tão difícil já que a classe deste ano (2004) o havia “adotado”. Tenho observado o carinho, o interesse e a preocupação dos demais alunos com relação a Leo, e de seu retorno para com eles.

Leo por iniciativa própria participou de alguns jogos de câmbio, tendo os próprios alunos adaptado algumas regras para facilitar sua participação. Há uma demonstração de alegria contagiante dele e dos participantes da atividade em relação aos seus acertos e de cooperação e incentivo quanto aos seus “desacertos”. O seu interesse pelas atividades em grupo não tem um tempo determinado, ele faz ao seu tempo. Ele ainda se cansa com muita facilidade.

Nas últimas aulas, num trabalho com danças folclóricas, mediante o incentivo de Bianca e a cooperação de alguns alunos, com três dos quais Leo se identifica mais, foi possível conseguir sua participação nos ensaios. Fazia todos os movimentos relativos à dança, a princípio, com a ajuda dos amigos e, depois, já relacionava a música aos movimentos, ou os copiava dos demais, ocupando o seu espaço e fazendo as evoluções com o auxílio dos mesmos. Percebi que quando o som estava muito alto, ou quando repetíamos mais que duas vezes o ensaio, ele se irritava, tampava os ouvidos e fazia o movimento complexo de todo o corpo. Era hora de respeitar

seu limite e deixá-lo livre. Leo não participou da Festa Junina, mas o fato de ter participado dos ensaios já foi um grande ganho.

Ultimamente, Leo tem um relacionamento bom com os alunos: conversa, conta histórias e participa de algumas atividades. Pede para ir ao banheiro, responde algumas perguntas e solicita alguns materiais e atividades de seu interesse.

A experiência com Leo está sendo encantadora; esta troca de afetividade e companheirismo dos alunos nos surpreende a todo momento. Fico feliz, pois, o monólogo de Leo pode e deverá ter um fim, isto se deve ao seu jeito especial de conquistar as pessoas. Percebo, então, que todos faremos parte de sua história e todos poderemos fazer a diferença basta, acreditar.

Para Cidade e Freitas (1997), “perante a lei todos somos iguais, pode-se observar que todos os homens são diferentes na crença, no poder, nas habilidades e capacidades, e isto deve ser levado em consideração”.

Conclusão

O trabalho educativo não pode ser isolado, ele depende da união das partes, ou seja, todas as pessoas devem estar literalmente envolvidas. Os objetivos propostos para este trabalho estão sendo atingidos, pois temos como base a filosofia de Dom Bosco que se ampara no Sistema Preventivo, constituído de três dimensões: Razão, Religião e Amorevolezza.

Subsidiados pela Proposta Político-Pedagógica Pastoral do Colégio Salesiano Dom Bosco de Americana, cujo princípio pedagógico versa sobre o trabalho interativo entre educadores e educandos que buscam novos caminhos para atingir o saber significativo, e que contribuem para a formação integral do aluno, dentro das diversidades existentes no colégio, estamos conseguindo trilhar um caminho de interação e aprendizagem envolvendo toda a comunidade educativa.

Após um ano e meio de convivência com Leo, como educadoras, percebemos que ensinamos e aprendemos com esta individualidade e que o trabalho com a diversidade humana é complexo e gratificante.

As nossas expectativas para a vida do Leo são de contribuir, de forma efetiva, para sua felicidade e harmonia no ambiente em que vive e com as pessoas que o cercam de tal maneira que se reconheça como cidadão que tem parte na construção de uma sociedade em que as diferenças sejam motivo de maior riqueza e não de exclusão.

Referências bibliográficas

A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial*. Disponível em: <http://www.lerparaver.com/legislacao/internacional_salamanca.html>. Acesso em: 21 fev. 2004.

AMERICAM PSYCHIATRY ASSOCIATION: DSM-IV TR. *Manual diagnóstico e estatísticos de transtornos mentais*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BUENO, S. T.; RESA, J. A. Z. *Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe, 1995.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. *Noções sobre Educação Física e Esporte para pessoas portadoras de deficiência: uma abordagem para professores de 1.º e 2.º graus*. Uberlândia: Breda, 1997.

CURY, A. *Pais brilhantes: Professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DUARTE; WERNER. In. CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. *Noções sobre Educação Física e Esporte para pessoas portadoras de deficiência: uma abordagem para professores de 1.º e 2.º graus*. Uberlândia: Breda, 1997.

FREITAS, N. G. de. *Pedagogia do Amor: Caminho da libertação na relação professor-aluno*. Rio de Janeiro: Wak, 2000.

FREIRE, M. *Congresso Salesiano de Educação*. Águas de Lindoya, 2003. (Informação Verbal).

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde: *CID 10*. 10. ed. São Paulo: Edusp, 1993.

PORTO, E. In: WAGNER W. MOREIRA (Org.). *Qualidade de Vida: Complexidade e Educação*. Campinas: Papyrus, 2001.

SACKS, O. *Um antropólogo em marte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Relação Teoria e Prática: um Olhar diante da Formação Inicial e Continuada de Professores

Roberta Stangherlim

Doutoranda em Psicologia da Educação
da PUC/SP e docente do curso de Pedagogia do Centro UNISAL/SP

Resumo

Este texto discute a questão da formação de professores a partir de concepções existentes acerca da relação teoria/prática. As dicotomias estabelecidas entre teoria e prática são produzidas no processo de construção do conhecimento desenvolvido pela humanidade a partir de determinadas condições históricas, sociais e econômicas. Defende-se a idéia de que a compreensão de processos de formação de professores não pode ser restrita a concepções que ora enaltecem a supremacia da teoria, ora privilegiam a prática. É preciso encontrar novas formas de pensar e agir diante dos atuais desafios da educação. Nesse sentido, entende-se que é necessária a articulação entre a formação inicial e continuada de professores para garantir ao professor a condição de produtor do conhecimento no espaço escolar.

Palavras-chave

Formação Inicial e Continuada de Professores – Relação Teoria e Prática.

Abstract

This text is about the formation of professors from existing conceptions concerning the theory/practice relation. The dichotomies established between practice and theory are produced in the construction

process of knowledge developed by humanity from determined historical, social and economic conditions. It is defended the idea that the understanding of the professors' formation processes cannot be restricted to conceptions that, sometimes exalt the supremacy of the theory and sometimes privilege the practice. It is necessary to find out new ways to think and to act towards the current challenges of education. Therefore, the articulations between the initial and continued formation of professors is necessary to guarantee to the professor the condition of producer of the knowledge in the school environment.

Keywords

Initial and Continued Formation of Professors – Theory and Practice Relation.

A relação teoria e prática: elementos para a compreensão da formação de professores

A relação entre teoria e prática, pensamento e ação, tem acompanhado o desenvolvimento da humanidade ao longo da sua história nos contextos sociais mais diversos. Tal entendimento revela que os seres humanos são os agentes mediadores da construção do conhecimento na sociedade em diferentes épocas e momentos históricos. Neste sentido, Sacristán (1999, p. 23) escreve que o binômio teoria-prática trata-se de “*um problema epistemológico que surge em quem se questiona sobre a relação entre possibilidade e realidade*”.

Feldmann (2003) afirma que no mundo greco-romano se priorizava a atividade teórica em detrimento da prática que era considerada menor, digna dos escravos. Já no período do Renascimento a relação entre o pensar (atividade intelectual) e o fazer (atividade física) é compreendida diferentemente, pois nessa época o homem deixa de ser contemplativo e passa a ser considerado um sujeito ativo, pensante, que deve buscar soluções para os problemas da realidade.

Tais mudanças no comportamento e nas formas de pensar dos indivíduos relacionam-se com as transformações sociais da época que, por sua vez, interferem na construção do conhecimento dos momentos seguintes. O período da Modernidade, por exemplo, marcou uma época de transformações nas relações de produção e conseqüente valorização do trabalho.

Dois grandes pensadores da Modernidade são Karl Marx (1818 – 1883) e Augusto Comte (1798 – 1857). Marx, com base nas idéias de G. W. F. Hegel, avançou na produção do conhecimento sobre as relações existentes entre o homem e uma sociedade baseada na divisão de classes, na propriedade privada e na divisão do trabalho. Comte, ao contrário de Marx, elaborou idéias e conceitos, denominados positivistas, que pressupõem a separação entre o homem e o mundo, ou seja, este funcionaria independentemente daquele.

Entende-se, portanto, que a produção do conhecimento científico está relacionada às demandas do momento histórico, bem como às condições para o seu desenvolvimento. Como diz Gramsci (1978), a ciência é histórica porque as verdades não são definitivas. Se assim fosse, ela seria mera repetição. A compreensão da trajetória histórica da construção do conhecimento nas sociedades humanas permite perceber que o pensamento de Marx foi fundamental para a compreensão dialética da relação teoria e prática, embora a ressonância das idéias positivistas ainda persistam entre as ciências humanas, inclusive em algumas das áreas sociais e educacionais. O paradoxo desse movimento histórico do pensamento humano remete-nos às reflexões acerca da dicotomia entre teoria e prática.

Para Sacristán (1999, p. 25), a teoria compreendida na perspectiva do paradigma positivista significa “conjunto de leis, de enunciados e de hipóteses organizadas em conjuntos que explicam um fenômeno ou uma parcela da realidade, formando tipos de conhecimentos agrupados em ciências ou disciplinas que constituem a base de tarefas profissionais”.

Verifica-se que a teoria, analisada numa lógica instrumental técnica, tem tanto a função de responder o fenômeno educacional,

explicando-o, como também de guiar a prática pelas ações de seus agentes. Ou seja, a teoria e a prática acontecem independentemente uma da outra, ou ainda, a primeira precede necessariamente a segunda.

A divisão social do trabalho em manual e intelectual acentua a dicotomia entre teoria e prática. Na educação, torna-se cada vez mais clara a divisão estabelecida entre os profissionais da área, quando se referem aos professores universitários como “os teóricos da academia” e os professores de outros níveis de ensino como “os práticos” (Sacristán, 1999).

Não menos afetadas por esta lógica dicotômica são as instituições escolares nas suas formas de organização, gestão e estrutura curricular. No entanto, não se deve esquecer que tais contextos educacionais se formam e se expressam a partir do pensar e agir de pessoas que por meio de um processo coletivo representam instâncias: governo, sindicatos, especialistas, técnicos, professores, estudantes, pais. Esses sujeitos compõem a sociedade estabelecendo relações entre si, com outras instâncias, ou seja, com a própria realidade social, transformando-a (ou deformando-a) e, ao mesmo tempo, sendo transformada por ela.

A complexidade da realidade social e educacional caracteriza a dinâmica multideterminada da educação, da escola e da formação de professores. Nessa linha de pensamento é que se entende a proposta de Sacristán (1999, p. 29) de “ultrapassar os significados mais correntes do que é a prática, do que é a teoria, do que é a relação entre ambas, em quais contextos são produzidos essas relações e quais agentes estão envolvidos nelas”.

Assim sendo, não faz sentido serem pensadas e discutidas as questões da relação teoria e prática na formação de professores, se não forem contextualizadas as dimensões que constituem esta realidade educacional, ou seja, como a formação de professores é produzida e quem as produz.

Para Nóvoa (1995), as dimensões de produção da formação de professores abrangem o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Assim, o desenvolvimento profissional dos

professores tem de estar articulado com as formas de organização da escola, visando projetos construídos coletivamente que respeitem o saber-fazer de seus agentes.

Atualmente, a tendência que tem sido estudada na área da educação e, em particular, na formação de professores, procura se contrapor ao modelo da racionalidade técnica, enfatizando o saber-fazer do professor no seu cotidiano escolar para a construção do conhecimento a partir da experiência prática.

Entretanto, não se pode perder de vista a trajetória do conhecimento em educação e os avanços conquistados historicamente para não se correrem riscos de reduzir a questão da formação ou do desenvolvimento profissional dos professores a uma relação unilateral: ora a primazia da teoria sobre a prática, ora o seu contrário. Dessa forma, deve-se buscar compreender a indissociabilidade existente na articulação entre teoria e prática. Afinal, a prática por si só não se auto-interpreta, ela existe e se relaciona necessariamente com a teoria para que possa ser analisada e contextualizada.

Compreende-se, portanto, que a construção do conhecimento teórico-prático é um processo permeado por limites, possibilidades, transformações, avanços e desafios, o qual está atrelado às capacidades de pensar, conhecer e agir dos indivíduos ao lidarem com as contradições geradas pelas relações histórico-sociais estabelecidas no mundo do qual fazem parte.

Formação inicial e continuada de professores: limites e possibilidades

Na sociedade atual ampliam-se as desigualdades sociais, culturais e econômicas existentes nos vários países do mundo, especialmente naqueles considerados pouco desenvolvidos ou em processo de desenvolvimento. Essa situação está configurada por um capital financeiro e cultural regido cada vez mais por sistemas articulados, de forma globalizada, cuja amplitude ultrapassa as

questões da materialidade, abrangendo um mundo virtual desconhecido, gerador de questionamentos quanto à compreensão que se tem do ato de conhecer, de aprender e de ensinar.

Faz-se necessário encontrar novas formas de pensar e agir diante da complexidade dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e educacionais que se manifestam na atual sociedade. Um primeiro passo nessa direção seria compreender de forma mais ampla tais fenômenos e, ao mesmo tempo, considerar suas especificidades, singularidades e particularidades.

No caso da educação, entende-se que novas propostas de formação de professores, tanto no âmbito da inicial quanto da continuada, podem provocar mudanças na profissionalização docente que atualmente, conforme pesquisa realizada por Tardif et al. (1997, p. 14), em alguns países da Europa e das Américas se apresenta da seguinte forma:

- professores se sentem pouco valorizados e a sua profissão sofreu uma perda de prestígio;
- o sistema escolar burocratizou-se e controla mais os professores;
- o currículo está mais pesado provocando uma diminuição da autonomia dos professores;
- a formação profissional continua deficiente, dispersa, sem relação com o exercício concreto da profissão;
- a participação na vida dos estabelecimentos de ensino continua a ser muito reduzida;
- a pesquisa ainda tem pouco impacto sobre a prática.

Sabe-se que os modelos tradicionais de formação dos docentes têm primado pela transmissão de conhecimentos científicos, para que depois possam ser aplicados na prática. No entanto, diferentemente destes modelos, as atuais tendências de formação aproximam-se do ambiente escolar e, em particular, da prática docente, centrando-se nos processos de reflexão na ação e sobre a ação, bem como na aquisição de saberes e competências a partir da experiência (Tardif et. al., 1997).

Ressalta-se, portanto, a importância dos estudos sobre profissionalização e formação docente não se reduzirem em análises que vão da teoria para a prática ou desta para aquela. Ao contrário, faz-se necessário compreender em profundidade a formação de professores na complexidade dialética da relação teoria e prática.

Nesse sentido, entende-se que considerar as necessidades e possibilidades de articulação entre a formação inicial e continuada é um caminho a ser percorrido para a compreensão da relação teoria e prática na complexidade da sua unidade e não como algo fragmentado, separado e isolado.

Segundo Garcia (1999, p. 85), a formação inicial tradicionalmente tem sido caracterizada por se realizar em instituições específicas, com pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a seqüência e conteúdo do programa do curso. O autor sugere, para além da reformulação curricular, uma revisão das relações estabelecidas entre as universidades e as escolas através de uma reinvenção das práticas de ensino e do desenvolvimento de trabalhos em colaboração.

A formação inicial, portanto, pode ser considerada como um dos primeiros momentos de todo processo, formal e sistematizado, do desenvolvimento da docência que em hipótese alguma pode ser realizado de uma maneira descontextualizada do ambiente escolar, do ato de ensinar e de aprender, das outras instâncias que interferem nas decisões que envolvem a carreira docente como, por exemplo, as políticas públicas e a organização sindical.

Mesmo tratada de forma consistente e responsável, a formação inicial não é suficiente, embora necessária e fundamental, para que o professor realmente adquira a condição de produtor de conhecimento: a continuidade da busca pela atualização da sua formação deve acontecer ao longo de toda a sua carreira profissional com uma postura investigativa sobre as questões que envolvem a sua prática docente.

Nesse sentido, a formação continuada não pode ser interpretada como um “reparo” da formação inicial, ao contrário, se constitui num outro momento do desenvolvimento profissional do professor. Nos processos de formação continuada, o profissional

já inserido em seu ambiente de trabalho se depara com uma infinidade de situações novas e problemáticas que precisam ser discutidas em instâncias diferenciadas da formação inicial.

Algumas propostas de formação continuada têm sido implementadas, desde o início dos anos 90, a serviço de políticas educacionais baseadas em incentivos financeiros patrocinadas por órgãos internacionais. Entretanto, Torres (1998) alerta quanto a alguns problemas decorrentes desses programas de formação continuada:

- permanência de uma lógica dicotômica e binária;
- prioridade para a tecnologia educativa e para o livro didático;
- falta de conexão entre formação inicial e continuada;
- ausência da participação dos professores nas decisões e definições frente às políticas públicas educacionais.

Para a superação dos problemas acima levantados, faz-se necessário compreender as políticas educacionais de formação de professores e, em particular, a continuada, para além das interferências de ordem financeira, mas como uma prioridade unicamente pública que deve atender aos interesses da educação e das pessoas nela envolvida – formadores, professores e alunos – visando à qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como à melhoria da escola enquanto espaço de produção do conhecimento sistematizado e de apropriação da cultura historicamente acumulada.

Referências bibliográficas

- FELDMANN, Marina. *Questões Contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento*, 2003. Mimeografado.
- GARCIA, C. Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SACRISTÁN, J. G. *Poderes Instáveis em Educação*. Morata: Espanha, 1998.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. *Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais*. Portugal: Rés, 1997.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: _____. *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. II Seminário Internacional. PUC/SP, p. 173-191, 1998.

Gênero, Prática Pedagógica e Livro Didático

Susanna Dopazo de Vasconcellos

Mestre em Educação pela Universidade São Francisco/SP
Professora da Secretaria de Educação do Estado do Pará

Resumo

O presente artigo abordará dois aspectos que mantêm entre si uma relação de pertença, além de serem, cada um deles, temas atuais e relevantes no panorama das discussões sobre a docência. O primeiro aspecto refletirá as questões de gênero e sua relação com a precarização e desvalorização da docência, ligada ao fato desta ter-se tornado uma profissão, predominantemente, feminina. A segunda argumentação abordará a caracterização das professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental, como capazes de operar taticamente sobre seu instrumento privilegiado da cultura letrada: o livro didático. O que corresponde dizer que tais professoras não deveriam ser consideradas consumidoras passivas deste bem cultural, uma vez que sobre ele operam e imprimem suas marcas e registros diversos, ressignificando-o em sua prática pedagógica.

Palavras-chave

Gênero – Professoras – Prática Pedagógica – Livro Didático.

Abstract

This article deals with two aspects which maintain between each other a relationship of belonging, in addition to each one being, in its own right, a relevant and current theme in the panorama of discussions on teaching. The first aspect will reflect questions of gender and its relationship

with the destabilizing and devaluating of the teaching profession, connected to the fact that teaching has become a predominantly woman's role. The second argument will deal with the characterization of primary school teachers as capable of working tactically upon their privileged instrument of lettered culture: the didactic book. That means to say that those teachers should not be considered passive consumers of this cultural wealth, since they operate and imprint upon it their diverse marks and registers, lending new meaning to it in their pedagogical practice.

Keywords

Gender – Teachers – Pedagogical Practice – Textbook.

Introdução

Dois pontos, que não são excludentes, serão objeto de reflexão neste artigo. O primeiro aspecto refletirá as questões de gênero e sua relação com a precarização e desvalorização da docência, ligada ao fato desta ter-se tornado uma profissão, predominantemente, feminina, principalmente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A segunda argumentação abordará a caracterização das professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental, como capazes de operar taticamente sobre seu instrumento privilegiado da cultura letrada: o livro didático. O que corresponde dizer que tais professoras não podem ser consideradas consumidoras passivas deste bem cultural, uma vez que sobre ele operam e imprimem suas marcas e registros diversos, ressignificando-o em sua prática pedagógica.

Neste sentido, ouvir e compreender o que as professoras têm a dizer sobre suas operações com o livro didático constitui o primeiro passo no sentido de reconhecer como autênticas suas práticas relativas a este recurso de ensino, além de constituir mostra objetiva de valorização desta profissional.

Ler é um operação de caça, segundo Michel de Certeau e as relações das professoras com seus livros didáticos são igualmente

operações de caça, atividades táticas. Por meio delas, o professora elabora sua prática pedagógica apropriando-se do conhecimento e estabelecendo novos usos e novos registros na utilização dos livros didáticos, muitas vezes estas utilizações e registros fogem a prescrição do próprio autor. Esta abordagem condiz com uma nova maneira de ver a relação leitor e livro, ou neste caso da professora e livro didático. Não que a relação tenha sido alterada, o que se alterou foi o olhar que passou a reconhecer e a legitimar os usos, ou empregos que as professoras “primárias” destinavam aos seus livros didáticos.

Quando há uma professora resignificando os conteúdos apresentados nos livros, podemos aceitar que exista uma atividade criadora no consumo, posto que este consumo estará impregnado de impressões e registros únicos e particulares. Eis, pois, a idéia de co-autoria revestindo a professora.

Mas ao tratarmos de autoria e co-autoria não devemos nos esquivar ao entendimento de que esta é uma relação de poder. E para tanto, lançaremos mão da perspectiva foucaultiana do poder. Neste sentido, o poder está mitigado pela sociedade e porque não se limita aos aparelhos estatais, estaria também nos leitores e leitoras, estes carregados de experiências particulares e representações múltiplas daí advindas. Assim sendo, acreditamos que as professoras são consumidoras ativas (posto que resignificam os conteúdos), das obras que lhe caem nas mãos... sejam quais forem os tipos de livros, principalmente os livros didáticos (instrumento legítimo de seu ofício), há por parte das professoras um elaborado exercício de apropriação e resignificação de seus conteúdos. Não há, aliás, passividade alguma no processo de apropriação de um bem cultural. Antes, ao contrário, é uma atitude, uma operação tática de todo leitor/leitora no momento exato em que se apropria de um livro e imprime-lhe suas marcas e o significa com base em seus conhecimentos teóricos e em seu saber empírico.

Nossa reflexão ao primeiro ponto a ser abordado neste artigo diz respeito às implicações da questão de gênero que irão configurar as práticas das professoras. Até que ponto a feminização da docência

contribuiu para a desvalorização desta profissão? Como relacionamos esta feminização com a discussão que trata a docência uma semiprofissão e seus praticantes como semiprofissionais? Como as questões de gênero ajudam a configurar certo tipo de mulher e de professora?

O conhecimento dos usos e desusos do livro didático operado pelas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental pode suscitar uma transformação do seu mais valorizado instrumento de trabalho, o que concorrerá para a melhoria de seu fazer pedagógico, além de contribuir para reflexões mais adensadas sobre a questão de gênero e sua interferência nestas práticas.

1. História do livro didático no Brasil: um resumo

Na obra “A Política do Livro Didático”, seu autor esclarece que “todo livro é ou pode ser didático” (OLIVEIRA, 1984, p.11) e nos brinda com uma definição sobre o mesmo: “O livro didático será entendido como um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação” (OLIVEIRA, 1984, p.11).

Façamos, entretanto, um recuo no tempo. A história nos mostra que, desde a antiguidade, já se falava em livro didático, não necessariamente com este termo, mas, imperiosamente, com o mesmo sentido, ou seja, com o sentido de ser utilizado no processo de formação sistemática do indivíduo. Há relatos que nos informam da sugestão de Platão quanto à fabricação de instrumentos que pudessem conter tudo que fosse de mais importante para a formação do indivíduo. E esta seria uma das características mais marcantes, assumidas pelos livros didáticos e reforçada pela escola, enquanto instituição de “transmissão” e produção do saber: *conter e apresentar a cada geração, de forma didatizada, escolarizada, o conhecimento produzido pelo homem e que seja relevante a sua formação e contemple a manutenção de sua cultura.*

Os livros de leitura preconizados na antiga Grécia possuíam

o poder legitimado pela sociedade, não só de divulgar a cultura, mas também de garantir a sua sobrevivência. Impossível separar o ensino do livro escolar. Continua sendo, sem desmerecer outros tantos recursos e suportes de ensino, um dos mais ricos a habitar nossas salas de aula e, em alguns casos, o único nas mãos de tantos alunos e professores. Uma característica peculiar das escolas pode esclarecer tamanha integração delas com os manuais didáticos. Nas palavras de Magda Soares (1996, p. 46):

(...) característica que parece ser sua própria essência: a escola é uma instituição burocrática, portanto, fundamentalmente ortodoxa: nela se ordenam e se hierarquizam ações e tarefas, organizam-se e distribuem-se em categorias alunos e professores (...) selecionam-se, no amplo campo da cultura, dos conhecimentos, das ciências, das práticas sociais, os saberes e as competências a serem ensinados e aprendidos.

E para tanto, tais conhecimentos precisariam sofrer, digamos, uma adaptação, precisariam ser escolarizados, didatizados. Somente um objeto serviria de suporte para a documentação dos saberes julgados indispensáveis na constituição das gerações futuras e teria tanta durabilidade e eficiência: os livros didáticos, em seus diferentes formatos e conteúdos e com suas várias denominações (manuais didáticos, cartilhas, compêndios e as novas ferramentas de *softs*).

Além do caráter pedagógico, vale ressaltar que os livros didáticos são a própria institucionalização de um saber específico, de “especialistas” e a poucos acessível. É por seu intermédio que a cultura socialmente valorizada se reproduz e se propaga legitimamente.

Narodowsky (2001, p. 85) nos esclarece sobre o lugar de poder dos livros didáticos:

O texto é o representante do “especialista” e do político no salão de aula e é capaz de constituir-se em uma espécie de árbitro das diferenças lingüísticas e culturais existentes.

A vigilância epistemológica e o controle cultural têm nesse instrumento uma expressão primordial.

No Brasil, a introdução dos livros didáticos nas escolas foi no mínimo peculiar. Em seus primeiros exemplares, os manuais didáticos eram de procedência européia, na sua grande maioria, franceses. Esta situação é o reflexo de, basicamente, dois fatos que se complementam. Em primeiro lugar, a indústria do livro didático só iria se desenvolver em meados do século XX. E em segundo lugar, até por volta do século XIX, a língua portuguesa não era hegemônica, ao contrário, preponderava a “língua geral”, vale dizer língua indígena, muito embora também se falassem outros idiomas. Nas palavras de Villalta (2000, p. 335):

No início do século XVI, via-se aqui e acolá a presença das línguas portuguesa, francesa e castelhana. Portugueses, franceses e espanhóis miscigenaram-se com os brasis, indianizando-se: adotaram seus costumes e suas línguas, sobretudo as do tronco tupi.

E continuando:

Nessas circunstâncias, a “língua geral” tornou-se hegemônica, difundindo-se por todas as camadas sociais e irradiando-se do privado para o público. (...) O português (...) era aprendido por aqueles poucos que freqüentavam as escolas dos padres, utilizados nos documentos escritos e cerimônias, possuindo, assim, um caráter mais propriamente oficial do que público (2000, p. 339).

Somente por volta da metade do século XVIII é que a Metrôpole começa, de fato, a desenvolver uma política de fortalecimento do português, a despeito de todo o trabalho jesuítico que já vinha sendo feito desde os *quinhetos*, impondo-o como língua oficial e priorizando o ensino de sua gramática. Pode-se dizer,

entretanto, que esta ação demorou para ter o sucesso esperado, uma vez que no âmbito da casa, pela influência da oralidade na dimensão do privado, o ensino do português não solapou de imediato a língua indígena. No âmbito restrito dos seminários, entretanto, o português foi o vitorioso. Com efeito, percebe-se que a língua portuguesa ainda levaria um tempo considerável para se tornar hegemônica em terras brasileiras, posto que tais instituições (os seminários) não estavam abertas para todos.

Segundo Fernando de Azevedo, a ação dos jesuítas (1549 até 1759), que ocupou uma imensa lacuna deixada pelas autoridades da Metrópole, transformou-se no único sistema de ensino viabilizado em terras brasílicas. Foram criadas, a partir da educação oferecida pelo padres da Companhia de Jesus, os rudimentos da Nação em que se transformaria o Brasil. Estas ações ajudariam a unificar a língua portuguesa em todo o território, estabeleceriam o catolicismo como religião oficial e colaborariam para a manutenção das fronteiras do país.

Embora se possa enaltecer as atividades dos jesuítas, o próprio Azevedo (1952, p. 261) salienta que “(...) a orientação acadêmica e livresca do ensino professado nos mosteiros e seminários comprometeram por largo tempo a cultura brasileira (...), desde o século XVI.” Tal ensino, com extremada carga humanística e eminentemente literária, contribuiu para o fortalecimento de um cultura elitista, envernizada, de bacharéis e doutores e especialmente distante do conhecimento científico e pragmático, que já despontava em outras partes do mundo. Apesar de ter sido o “único” ensino a ser praticado, por séculos, não se pode deixar de lamentar tal constituição, posto que destas práticas, o desprezo pela experiência e análise, pela técnica e ação, só fez comprometer e atrasar a formação intelectual dos brasileiros no que concerne às ciências.

O sistema jesuítico de educação além de ilustrar os filhos da elite, dedicado ao ensino das letras, da retórica e das veleidades, contribuiu, vigorosamente, para que fossem acentuadas as distâncias entre esta elite ilustrada e a grande maioria da população analfabeta e com reduzidíssimas chances de se educar, além de desqualificar

as práticas e ofícios manuais em detrimento da formação baseada numa tradição intelectualista. E em quais livros didáticos ou compêndios eram ensinados os jovens abonados destas épocas?

Já vimos que durante o Brasil colônia, ainda no império e também nos primeiros anos da República, o Brasil não apresentava, pautada em sua “vocalização” agrária constituída pelos portugueses e fermentada pelo ensino puramente ornamental dos jesuítas, nenhum protótipo de indústria, por mais rudimentar que fosse. Uma prensa, figurava como algo desnecessário e por demais perigoso para se fomentar. Como afirma Fernando de Azevedo (1952, p. 536) em sua obra/síntese “A Cultura Brasileira”:

(...) fundou-se, no Rio de Janeiro, no século XVIII, a primeira oficina tipográfica, destruída mais tarde por ordem do governo português (Carta Régia de 6 de Julho de 1747), que “mandou seqüestrar e remeter para Portugal as letras de imprensa, proibindo que se imprimissem livros, obras ou papéis avulsos” e cominando a pena de prisão para o reino.

E complementa:

A Universidade e a circulação de livros impressos podiam constituir ameaça à unidade de padrão cultural e um perigo para o despotismo lusitano.(...) a educação não lhe interessava senão como meio de submissão e de domínio político (...) (AZEVEDO, 1952, p. 537).

Os primeiros livros aportaram no Brasil colônia, certamente, trazidos com a primeira missão jesuítica, em 1549. Os livros eram, então, copiados pelos padres e distribuídos aos alunos. O processo era lento, requeria enorme paciência e era de demorada frutificação, produto do labor manual dos padres. Estes eram em sua grande maioria em latim e versavam sobre assuntos sacros.

Uma raridade, nas palavras de Villalta (2000, p. 360):

Em Ilhéus, nos idos de 1574, o italiano Rafael Olivi – talvez o mais afortunado indivíduo em termo de livros de então – tinha uma livraria com 27 volumes, atualizadíssima, que fugia aos padrões, mesmo àqueles que iriam viger nos séculos posteriores, não se compondo apenas de obras devocionais.

Nada se altera nos séculos seguintes e os livros e os compêndios escolares continuam a ser importados da Europa.

Magda Soares (1996) nos indica em seu artigo “Um olhar sobre o Livro Didático” os motivos pelos quais, em terras brasileiras, nosso aluno, até início do século XX, teve sua educação contemplada com livros vindos da Europa e mais especificamente da França.

São dois os motivos claramente distinguidos: a) a escola daquela época já era elitista, isto é, destinava-se apenas a educação dos filhos de uma camada social privilegiada e, portanto, os únicos a poderem dispor dos livros, que dada a raridade em nossas terras, eram mesmo onerosos. E mais, na representação de *status* elevado, a cultura européia e mais fortemente a cultura francesa alcançavam os maiores níveis de referência e de qualificação; b) condição brasileira desfavorável para manufatura destes bens culturais, ou seja, nós não possuíamos nenhum parque industrial e mesmo com a chegada da família real ao Brasil e com ela a Imprensa Régia (em 13 de maio de 1808, através de uma carta régia), fundada por D. João VI, continuava precária a produção e publicação dos textos didáticos. A importação era condição *sine qua non* para que os alunos privilegiados da classe dominante pudessem ser educados.

Tardiamente o Brasil (em relação aos países do velho continente que já estavam pelo menos uns trezentos anos produzindo uma cultura ancorada na escrita e na imprensa) ia erigindo a estrutura necessária que ajudaria a alavancar o patrimônio brasileiro. Pela ação do parque tipográfico, iniciado pela frágil Imprensa Régia, estava lançada a semente que somente um século depois iria germinar.

Lajolo e Zilberman (1991, p.131) também analisam um dos fatores preponderantes para que tivéssemos escassez de livro produzidos em português para nossos alunos:

a lentidão do processo de aclimatação ao Brasil da cultura letrada relaciona-se, entre outros fatores, à precariedade (para não dizer ausência quase completa) de uma política educacional que dotasse o país de uma rede escolar eficiente.

O surgimento da indústria do livro didático no Brasil se deu muito mais como consequência política e econômica da Revolução de 30, que uma necessidade imperial do crescente contingente de alunos oriundos das classes menos favorecidas, como nos esclarece Holanda (1957, p.105):

Com efeito, a queda da nossa moeda, conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro, provocado pela crise econômica mundial, permitiu ao compêndio brasileiro – antes mais caro que o francês – competir comercialmente com este.

A partir de então, a indústria cultural, responsável pela edição e publicação dos manuais didáticos e de outros livros, se fortifica no Brasil e contribui para surgimento do fenômeno de descartabilidade do conhecimento. Não se questiona a capacidade dinâmica de transformação e/ou superação dos saberes que compõem o conhecimento humano, discute-se sim, sua rápida e exagerada labilidade promovida pelo mercado editorial.

A história e os pesquisadores nos fornecem dados que confirmam a quase perenidade dos antigos manuais, cartilhas ou compêndios escolares. Alguns chegavam a ser utilizados por décadas a fio. Cita-nos Magda Soares (1996, p. 57):

É o caso do da Cartilha do Povo, de Lourenço Filho, que, publicada em 1928, teve desde logo sucessivas edições (1716 edições apareceram até 1961!) e o Ensino Rápido de Leitura (Nova Cartilha), de Mariano de Oliveira (2228 edições e mais de 6 milhões de exemplares).

A partir da década de 60, o mercado editorial assume características gigantescas. Multiplicam-se autores e obras destinadas ao processo transmissão de conhecimentos, considerados científicos e indispensáveis para a edificação de adultos plenos de consciência e cidadania e, como consequência, para a elevação do país aos mais altos píncaros da glória.

Uma nova consequência do crescimento da indústria editorial surge e recai sobre os professores: a transferência de responsabilidade dos professores para os autores dos livros didáticos. Sobre esta questão Soares (1996, p. 62) nos esclarece:

O autor do livro didático passa a exercer funções até então exclusivas do professor, assumindo, de certa forma, a responsabilidade das atividades docentes – o que, aliás, os próprios professores passam a esperar dele.

Esse processo de transferência de responsabilidade é concomitante ao processo de desvalorização do trabalho docente que se traduziu em uma política geradora de baixos salários, desinteresse pela formação de qualidade dos professores e compromisso esmerado com a divulgação de uma educação elitista e de cunho conservador da situação dominante.

O aspecto da transferibilidade de responsabilidade do professor/a para o autor/a do livro didático será o tema apreciado no próximo segmento, mediados por reflexões sobre gênero e pela desvalorização da docência.

2. O discurso legitimador do gênero

Thomas Popkewitz (1995), em seu artigo “Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial”, faz alusão à diminuição das responsabilidades dos professores com uma comparação dos livros didáticos utilizados em duas décadas distintas do século XX: década de 20 e 70. Nesta

comparação, o autor indica nos anos 20 que tais livros eram breves, contendo artigos, bibliografias especializadas e davam ênfase ao ensino da leitura. Já nos anos 70, “as lições dos professores eram integralmente transcritas, com cerca de quatro páginas de detalhes diários, especificando o que dizer, como estar na sala de aulas, como organizar uma aula e como avaliar os alunos” (POPKEWITZ, 1995, p. 41-42).

Estaria a transferência de responsabilidades do professor para o autor do livro didático relacionada a questões da feminização do magistério? Ou em outras palavras, as relações de gênero (e poder) contribuíram para a deteriorização do trabalho docente, a ponto de subtrair das professoras e transferir para os livros didáticos a responsabilidade de processo ensino-aprendizagem? Como foram tecidas as noções de gênero e feminização da docência?

É certo que muitas respostas surgirão através do movimento de investigação empírica e bibliográfica mais adensadas, entretanto, podemos começar a entender pelo menos do que trata as relações de gênero e como este discurso impregnou as práticas educativas, em especial aquelas oriundas das primeiras séries do Ensino Fundamental.

Num primeiro movimento, devemos entender esta palavra polissêmica que engendra diversos entendimentos: gênero. Para Guacira Louro (2003, p. 77), gênero refere-se “ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto (...)”. Ou, em outras palavras, as questões de gênero referem-se aos atributos biológicos de cada sexo, o que nos sugere de imediato que este conceito é uma construção cultural, posto que foi histórica e socialmente determinada, sobre uma base biológica: o sexo.

Segundo Sayão (2003, p. 71), que nos remete Nicholson, gênero como “qualquer construção social que inclua a distinção masculino/feminino, tendo em vista a compreensão de que o social também forma as maneiras como o corpo aparece nos diferentes contextos culturais.”

Com efeito, temos um entendimento básico sobre o termo gênero: ele é uma construção social e historicamente determinado.

O século XIX, segundo historiadores, registrou dois fatos importantes para a docência. O primeiro fato refere-se a criação das Escolas Normais. Tais “escolas constituem o lugar central da produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprios da profissão docente (...)” (COSTA, 1995, p. 80). Vale lembrar que estamos falando do início do século XIX, onde a maioria dos alunos deste tipo de instituição era masculino. Só ao final do século em questão, as alunas (sempre lembrando que falamos de uma classe privilegiada) terão acesso a esta instrução e logo a predominarão e com isto assumirão o magistério “primário”. Este é o segundo fato relevante que irá marcar, definitivamente, esta profissão: o magistério primário lentamente se tornará uma profissão ligada ao sexo: feminino.

O processo de feminização veio na esteira de alguns acontecimentos e provocou outros tantos. Vale lembrar que no final do século XIX a instituição escolar era entendida, sob o manto do Iluminismo, como a instituição responsável pela eliminação da ignorância e por isso, vista como instrumento capaz de igualar os cidadãos. A industrialização e urbanização das cidades, somada ao fato de que novos mercados de trabalho surgiam e onde cada vez mais era exigido um nível maior de instrução ou profissionalização, e sem esquecer também do fato de que a mulher, por sua condição “naturalmente” dócil e vocacionada, para a *maternagem*¹, fica estabelecida, grosso modo, como se deu a feminização do magistério. Costa (1995, p.92) nos fala: “As mulheres, contingente dócil e domesticável face a sua formação vitoriana, constituíam, ao final do século passado, a quase totalidade do corpo de docentes primários subordinados às burocracias escolares.”

Por que o ingresso massivo das mulheres no magistério, principalmente no “primário” – uma vez que os homens foram sendo empurrados para os níveis mais elevados ou para os postos de gestão e controle da docência – significou a desvalorização e proletarização do magistério? Aqui assumimos o entendimento de Enguita (apud COSTA, 1995, p.111) sobre proletarização como “o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de

seu trabalho e a organização de sua atividade.” Com a proletarização da docência, é dificultada a elevação desta profissão ao estatuto das profissões liberais, ou por outra, para que uma profissão alcance elevado reconhecimento, basta que ela se afaste de grupos socialmente desprestigiados: mulheres, negros, artesões, entre outros. Retornaremos a este aspecto mais adiante.

Sobre a questão anterior, podemos aferir-lhe algumas respostas e relações de poder e de gênero que vão permear todas elas. Uma suposição para fato de a profissão ser socialmente desvalorizada reside no fato de suas praticantes estarem incluídas, no que tange a questão da produção e reprodução da vida e esfera pública e privada, exatamente no âmbito da esfera privada onde a vida só é reproduzida e não produzida. Vale mais quem pensa (produz) do que quem executa (reproduz) uma tarefa.

Claudia Vianna (2002, p. 53) nos esclarece que “as mulheres passam a ser geralmente associadas às atividades como alimentação, maternidade, cuidado e educação. Enquanto que os homens são costumeiramente vistos como provedores e relacionados ao uso do poder”. Ou seja, as atividades delas dentro da esfera da reprodução (privado) e as atividades deles pertencente à esfera da produção (público).

Nas palavras de Nancy Chodorow (apud CARVALHO, 1999, p. 25):

A maternação² das mulheres determina a posição principal das mulheres na esfera doméstica e cria a base para a diferenciação estrutural das esferas domésticas e públicas. Mas essas esferas operam hierarquicamente. Cultura e politicamente a esfera pública domina a doméstica e, portanto, os homens dominam as mulheres.

No entender de Carvalho (1999, p. 27), a “idealização da vida privada, da família e do trabalho doméstico corresponde uma idealização das mulheres, que seriam menos competitivas, mais afetivas, mais relacionais, intuitivas e cuidadoras”.

Neste sentido, Joan Scott (apud Carvalho, 1999, p. 31) entende gênero como “um saber que estabelece significados para as diferenças corporais. (...) já que nada no corpo (...) determina univocamente como a divisão social será estabelecida”. Lembramos que tais saberes são produzidos de acordo com a cultura de cada povo e de cada época.

Carvalho (1999, p. 40) argumenta que “a hegemonia de uma certa configuração de masculinidade significa a manutenção da ordem de gênero e a conseqüente predominância de uma certa configuração de feminilidade”. No caso, uma configuração de feminilidade que sirva para reforçar a idéia de que a mulher é “nata” para a docência. Sendo uma extensão de sua condição de mulher, muita distância guardaria dos saberes especializados, e, conseqüentemente, pouca valorização desta profissão. Eis nossa segunda suposição.

Pelo fato de a mulher ser considerada “naturalmente” apta para o trabalho da docência, uma vez que ela traz em seu corpo habilidades e capacidades próprias de sua condição de mulher e mãe, seus conhecimentos seriam considerados “naturais”, opondo-se ao conhecimento científico. Aliás, o discurso científico (discurso valorizado e legitimador) foi utilizado para balizar a docência como profissão “natural” da mulher.

Nas palavras de Louro (2003, p. 78): “cada aluno ou aluna deveria ser visto como um filho ou filha espiritual”. Neste sentido, vale lembrar que “usualmente foram os homens – religiosos, legisladores, pais, médicos – que falaram sobre as mulheres, e que, assim, constituíram e difundiram com mais força e legitimidade as representações da mulher professora” (2003, p. 81).

Maria Cristina Campos (2002, p. 27-28) nos fala da formação das professoras para o magistério:

A formação considerada adequada para as alunas-mestras foi, durante bastante tempo, distinta da ministrada aos homens, seguindo primeiro a mesma orientação já comum ao ensino primário, que tinha um currículo mais simplificado para as meninas e depois, como já se

mencionou, o pensamento de que o mister do ensino era um prolongamento das atividades do lar para a mulher, não havendo, assim, necessidade de preparação mais elevada.

E aqui é pertinente retornarmos a questão da profissionalização/proletarização do magistério apenas para lembrar que a tese da proletarização do magistério é defendida, por alguns estudiosos, pelos seguintes argumentos:

- consideram a docência como um trabalho assalariado e os professores vão sendo expurgados do processo produtivo e do próprio processo de trabalho (transferência de responsabilidades do professor para os autores dos livros didáticos);
- os professores/as estão cada vez mais controlados e dependentes do Estado (o livro didático pode ser um exemplo desta tentativa de controle), que é seu principal empregador, o que gera perda da autonomia e gerência sobre os conteúdos de seu trabalho (necessidade de se ter mais evidências empíricas, para seja considerada um postulado teórico, segundo os críticos da tese da proletarização da docência);
- desqualificação da docência por esta estar relacionada à vocação, cujos saberes se baseiam mais nos saberes da experiência, em oposição aos saberes científicos, mais valorizados socialmente;
- desvalorização da docência articulado ao fato de que “a capacidade e o direito de ensinar não são restritos aos docentes” (COSTA, 1995, p. 110) em oposição a certas profissões, como no caso dos que não são médicos e não podem clinicar;
- a docência não possui um código ético e deontológico para julgar seus pares ou para resolver conflitos, ainda que respeitem regras morais e regras estabelecidas pelo grupo de pertença;
- fragmentação do trabalho docente pela proliferação dos especialistas;
- crescente feminização do setor educacional.

Esses argumentos foram produzidos pelos adeptos da idéia de proletarização do magistério, tida como irreversível dada a nova configuração da divisão do trabalho e pela flexibilização do capital.

Vejam os que nos diz Antonio Seron (1993, p.116-117) sobre quais características deve possuir uma ocupação para que ela seja considerada Profissão Liberal. São arroladas seis características e que, segundo o autor, são determinantes das profissões liberais:

- Desarrollan una actividad orientada a prestar servicios a la sociedad (...).
- Su selección, por parte de los facultativos que la ejercen, se explicita en motivos altruistas e de vocación, antes que en razones venales o de lucro.
- Tal actividad es la principal ocupación de la persona, que realiza su labor profesional a tiempo completo y en un marco acotado y autónomo de gestión.
- Las personas dedicadas a esa actividad se dotan a sí mismas de una organización corporativa.
- El colectivo posee una subcultura profesional, integrada por una ideología, una terminología y una práctica comunes.
- La ocupación que se considera como profesión goza de un prestigio social elevado y del reconocimiento legal de dicho status (...)

O autor esclarece que daquelas ocupações que cumprem cada uma destas características são entendidas como profissões as que cumprem pelo menos três delas (as três primeiras); são chamadas de semiprofissões. E complementa: “las llamadas semiprofesionales aparecen empleadas en organizaciones donde la mayor parte de la fuerza de trabajo es femenina” (SERON, 1993, p.118).

Um outro autor que nos brinda com esclarecimentos quanto à questão da docência ser ou não uma semiprofissão é P. W. Musgrave (1994, p.188). Este autor assevera que o

professor/produtor tem o poder de determinar grande parte de seu comportamento para com os alunos mas, ao contrário dos médicos ou dos advogados, a vigilância sobre esse comportamento não está nas mãos dos profissionais. O consumidor, ou, mais exatamente, o patrão que o representa, é quem exerce essa função, cabendo-lhe a responsabilidade de despedimento dos professores que violem as convenções éticas da docência.

O debate sobre a feminização do magistério como causador da desvalorização da docência não se esgotará no âmbito deste artigo. Muitas pesquisas ainda serão necessárias para que possamos chegar também a um denominador comum sobre tais questões, entretanto, cabe ressaltar que o que se expôs aqui já é capaz de suscitar reflexões diversas. Consideramos a necessidade de um adensamento maior sobre o tema, assim como estamos cientes de que somente se debruçando sobre os problemas, refletindo e mantendo uma relação dialógica com as professoras, com as instituições e com os pesquisadores, estaremos contribuindo, de fato, para legitimar as práticas pedagógicas das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, com seus livros didáticos.

3. Práticas pedagógicas: tática ou estratégia das professoras?

Se o livro só torna-se texto na relação com leitor, podemos antecipar que o leitor não expressa comportamento passivo diante deste bem cultural. Neste sentido reconhecer nas práticas e nas falas das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental operações táticas no julgamento, avaliação e utilização do livro didático, ensejará uma efetiva valorização destas profissionais do ensino, além de concorrer para melhorias quantitativas e qualitativas de seu principal instrumento de trabalho: o livro didático.

A sociedade letrada autoriza e legitima o professor, como o responsável pela divulgação do conhecimento humano às gerações.

E o livro didático tem papel de destaque nessa atividade, pois entre as várias funções que possui, uma delas é a de mediar a representação do conhecimento legítimo e a prática da professora. É utilizando o livro didático que, muitas vezes, o mestre apaga o cientista e se transforma ele próprio na verdade do saber. Esta questão diz respeito à legitimação das operações, dos usos do livro didático no cotidiano das professoras. Podemos indagar se as práticas e discursos das professoras estão sob o signo da tática ou da estratégia? Restaria à professora usar seu livro, suas informações, estabelecendo seu *modus operandi* pelas brechas, pelas ocasiões, pelas falhas surgidas das operações estratégicas de seus autores, segundo Certeau, legítimo representante dos que detém o lugar próprio do poder? Como se evidenciaria, na prática das professoras, o uso das categorias certeunianas? Resgatamos, com mais adensamento, as categorias de análise cunhadas por Certeau: tática e estratégia.

Certeau (2002, p. 44) nos esclarece que as operações praticadas sob o signo da temporalidade, da ocasião, são classificadas como práticas táticas, assim, um indivíduo que utiliza do expediente de comprar somente o que estiver em promoção no supermercado, estará, por exemplo, usando de tática para economizar seu orçamento: “As táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas”.

Para estratégias, Certeau (2002, p.102) assevera que elas são as ações que “graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio) elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem”. Neste sentido, a estratégia é a vitória do “próprio” (lugar) sobre o tempo e a tática é a vitória do tempo sobre o lugar.

O professor ao consumir o livro didático está sobre ele operando, agindo taticamente, está assimilando-o em um novo registro, sem, contudo, tornar-se semelhante ao objeto, mas sim reapropria-se dele conforme sua prática e valores. O professor-consumidor é co-autor do livro que utiliza, pois o texto do livro só

“torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor” (Certeau, 2002, p. 266). O livro didático, sob este prisma, pode ser considerado uma construção do professor, sua prática, sua operação de releitura dos bens simbólicos, dos bens culturais.

Roger Chartier (1999, p. 11), assim como Certeau, nos permite entender que

a leitura não está, ainda, inscrita no texto, e que não há, portanto, distância pensável entre o sentido que lhe é imposto (por seu autor, pelo uso, pela crítica etc.) e a interpretação que pode ser feita por seus leitores; conseqüentemente, um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado.

O leitor/professor identifica nos livros escolares o que é importante e o que é pertinente ao alunado. Subtrai termos, adiciona exercícios, reestrutura sua prática na relação com os livros disponibilizados.

A prática pedagógica, neste contexto, é entendida por Yeda Porto (2000, p. 33) como tendo duas dimensões assim classificadas: “a primeira refere-se ao processo educativo que se dá no interior da escola, ao passo que a segunda evidencia-se na prática social, relacionada à formação do homem em suas relações político-culturais”. Em última análise, isso compreende caracterizar as práticas pedagógicas como um fenômeno sempre em formação e influenciado por aspectos sócio-político-culturais do sujeito, além do próprio cotidiano escolar.

No aproveitamento da hora propícia, o professor ressignificará taticamente os usos do livro didático, operando sobre ele um novo registro. As práticas dos usuários (consumidores) com os textos didáticos não podem ser encaradas como puro e simples consumo, as práticas são apropriações dos usuários. Nas palavras de Garrido e colaboradores (2000, p. 90), os meios acadêmicos já de muito compreendem que “ao fazer, os sujeitos têm uma intenção, e o de que, ao fazer, podem melhorar suas práticas, na medida em

que avaliam suas ações buscando otimizá-las, incorporando conhecimento ao novo produto fabricado”.

Os professores devem ser vistos, nas palavras de Monteiro e Giovanni (2000, p.135), como “profissionais que possuem concepções sobre o próprio trabalho são capazes de realizar reflexões sobre a própria prática e as condições que a cercam e, a partir dessas reflexões, reformular a prática e transformar as condições nas quais ela se insere”.

E ao situarmos este professor em um espaço institucionalizado, o da escola, iremos identificá-lo também como indivíduo atravessado pelo poder que emana de suas relações... ele sofre seus efeitos e também é o centro de sua irradiação.

A escola não é só divulgadora do conhecimento valorizado e historicamente constituído, ela própria é produtora de uma cultura mesclada por valores, crenças e representações fortemente mediados pelo poder e pelo saber. É Garrido e colaboradores (2000, p. 92) que nos esclarecem:

As organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças partilhados pelos membros da organização. Não são apenas divulgadoras, mas também produtoras de práticas sociais, de valores, de crenças e de conhecimentos (...).

Os indivíduos se constituem, numa dada cultura, através de determinadas práticas e discursos e, segundo Foucault (1989), é um engano pensar que a origem de tanta vigilância sobre os corpos, determinada pelas práticas discursivas e não discursivas que acontecem na sociedade, sobretudo nas instituições totais e nas escolas, se dê pelo simples motivo do controle e da obediência, contra a sublevação. Este controle não visa à subtração, à retirada, muito ao contrário, este controle, este poder, visa a um “ades- tramento” maior, mais completo, onde cada ação do indivíduo seja prevista e sem desperdícios de energia e tempo. As ações devem ser maximizadas, objetivando maior produção, com o menor gasto de tempo e energia.

As relações que se produzem na escola entre seus atores são mediadas pelo poder que brota das estratégias de quem tem um lugar “próprio” e das práticas táticas de quem age sob o manto da temporalidade. E não se trata apenas e tão-somente do poder institucionalizado. O poder está capilarizado, pulverizado, desde as instâncias menores ou mais simples até as mais complexas, derivadas ou não de algum ato de Estado. Onde existir um saber estará presente um tipo de poder.

Foucault (1989, p.142) nos fala: “O exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder. (...) Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre poder”. Toda relação de poder pressupõe a existência correlata de um campo de saber, constituído a partir das relações de poder. É, pois, um circuito que não se acaba, muito pelo contrário, engendrará sempre mais saber e mais poder.

Quando Konder (1988, p. 4) cita Hegel, em seu livro “A derrota da dialética”, aquele quer ilustrar a idéia de movimento do pensamento. Eis suas palavras: “segundo Hegel, a realidade é intrinsecamente contraditória e existe em permanente transformação; e o modo de pensar que nos permite conhecê-la não pode deixar de ser, ele mesmo, dinâmico”.

O movimento do pensamento, em pleno exercício dialético, pode ser visualizado quando “professoras primárias” julgam e selecionam um livro didático, para auxiliá-los no processo ensino/aprendizagem. Esta seleção é prenhe de representações as quais demonstram, por exemplo, um tipo de “estranhamento”³ ao optar por livros que estejam mais próximos da realidade dos alunos.

Com efeito, optamos pelo entendimento de que as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental operam, pela magia do instante (da ocasião) e com os saberes advindos da experiência de seu ofício, taticamente sobre seus livros didáticos. Transformando a cada dia sua prática, esta, mediada pela representações de suas distintas identidades, tão plenamente construídas em suas relações sociais: como mulher, mãe, irmã, professora, eleitora, cidadã.

Conclusão

Estamos cientes que muitas respostas serão encontradas e outras certamente se esconderão, entretanto, acreditamos que a investigação é condição mister para que possamos dar conta do entendimento que se faz necessário para melhorar e legitimar o trabalho das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental e seu principal instrumento de trabalho: o livro didático, além de permitir avançar na discussão sobre questões de gênero, precarização do magistério e profissionalização da docência.

Acreditamos firmemente na possibilidade de se considerar legítimas as práticas pedagógicas das professoras em questão, práticas entendidas como operações táticas, de ressignificação dos livros didáticos por elas utilizados. Com efeito, compartilhamos do entendimento de Michel de Certeau sobre operações táticas como sendo aquelas produzidas pelos agentes/atores “ordinários”, aqueles que não são produtores da cultura socialmente valorizada, mas que, entretanto, reelaboram-na com traços de resistências, dando-lhe novos registros e novas utilizações. Criam e recriam culturas distintas e identidades múltiplas.

Identificamos na aceitação deste argumento, um passo inestimável para a valorização do/da professor(a) enquanto classe de trabalhadores que lutam pelo reconhecimento de seu ofício como uma profissão e de seus ocupantes, como profissionais, assumindo todas as prerrogativas e deveres que estejam inscritos nestes conceitos.

Se a feminização do magistério colaborou para que esta ocupação fosse desprestigiada socialmente e transformasse seus ocupantes (na grande maioria mulheres) em meros instrumentos do Estado, convém lembrarmos que a história não colocou um ponto final nesta trama e que as transformações continuam. Nesse sentido, continuamos a entender que legitimando-se as práticas pedagógicas destas professoras, estaremos de fato contribuindo para melhoria de seu campo de trabalho e de sua vida.

Notas

¹ Termo difundido entre as feministas brasileiras e traduzido do inglês *mothering* e tem como objetivo salientar a dimensão histórico-cultural da criação dos filhos em oposição à dimensão biológica da maternidade.

² Semelhante ao termo *maternagem* e com o mesmo sentido.

³ “estranhamento” – termo apresentado por Carlo Ginzburg (2001) em seu livro “Olhos de Madeira” e que postula um processo de distanciamento da realidade para melhor apreendê-la... seria, pois, um antídoto contra o risco de banalização da realidade, contra os simulacros, causado pela proximidade dos fenômenos.

Referências bibliográficas

CAMPOS, Maria Cristina de Souza. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: _____. SILVA, Vera Lúcia G. da. (Org.). *Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CARVALHO, Marília P. de. *No coração da sala de aula*. São Paulo: Xamã, 1999.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

GARRIDO, E.; PIMENTA, S. G; MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. *Educação Continuada*. Campinas: Papyrus, 2000.

HOLANDA, Guy. *Programas e compêndios de história para o*

ensino secundário brasileiro de 1930 a 1956. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1957.

LOURO, Guacira L. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATANI, Denice et al. *Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação*. 4. ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

KONDER, Leandro. *A derrota da dialética*. Rio de Janeiro, Campus. 1988.

MONTEIRO, Dirce C.; GIOVANNI, Luciana M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, Alda J. *Educação Continuada*. Campinas: Papirus, 2000.

MUSGRAVE, P. W. O ensino como profissão. In: MUSGRAVE, P. W. *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e Poder: a conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PORTO, Yeda da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda J. (Org.). *Educação Continuada*. Campinas: Papirus, 2000.

SAYÃO, Déborah T. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações de gênero e infância. *Pro-posições*, Campinas, UNICAMP – Faculdade de Educação, v. 14, n. 3 (42), set./dez. 2003.

SERON, Antonio G. Sociologia del profesorado. In: GARCIA DE LEON, M. A. et al. *Sociologia de la educación*. Barcelona: Barcanova, 1993.

VIANNA, Claudia. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, Maria Cristina S. de Souza; SILVA, Vera Lúcia G. da. (Org.). *Feminização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

Espiritualidade no Sistema Educativo de Dom Bosco

Carlos Eduardo da S. M. Cardozo

Aluno do 5.º período de filosofia
no Ista/PUC/MG – Belo Horizonte

Resumo

A proposta pedagógica salesiana se constitui a partir de vários aspectos que se distinguem pelo tom dado por Dom Bosco. Neste artigo, é trabalhado o aspecto da espiritualidade e sua fundamental importância no sistema educativo salesiano. Tal reflexão se faz necessária quando se confronta com a contemporaneidade que a questiona.

Palavras-chave

Sistema Preventivo – Dom Bosco – Pedagogia Salesiana – Espiritualidade.

Abstract

The proposal pedagogical salesiana if constitutes from some aspects that if they distinguish for the tone given for Dom Bosco. In this article, it is worked the aspect of the spirituality and its basic importance in the salesiano educative system such reflection if makes necessary when it is collated with the contemporaneousness that questions it.

Keywords

Preventive System – Dom Bosco – Salesiana`s Pedagogy – Spirituality.

1. O que é espiritualidade?

Espiritualidade é um jeito próprio e especial de viver e fazer a experiência de Deus. A raiz de sustentação da espiritualidade é a presença de Deus. “A constatação da presença de Deus se traduz imediatamente no convite a viver à luz desta presença, reconhecendo que somente Deus é suficientemente grande para saciar a nossa sede de felicidade”¹.

A experiência do amor de Deus em nós passa por nossa vida cotidiana. Tal experiência produz uma ação e uma mudança interior no ser humano. “O ser humano é um ser de mudanças, pois nunca está pronto, está sempre se fazendo (...) há mudanças que são interiores, são verdadeiras transformações, capazes de dar um novo sentido à vida ou de abrir novos campos de experiência e de profundidade, rumo ao próprio coração e ao mistério de todas as coisas”².

Essa ação é interpretada em um nível pessoal e num nível social. É uma ação motivada e fundamentada a partir da leitura atenta e questionadora do Evangelho de Jesus Cristo, que impele à luta pela justiça, pelos direitos dos pobres, para tornar a sociedade mais fraterna e solidária, como lembra Segundo Galilea.

Espiritualidade como experiência de Deus no contexto da própria vida, inserida no horizonte mais amplo da história³, não cria separações, interessa e empenha a todos, quer individualmente, quer em grupos.

Assim, a espiritualidade e o mistério da vida se apresentam sempre unidos. A partir dessa mútua conexão podemos falar numa busca de mais profundidade para a vida, promovendo, conseqüentemente, um crescimento humano e espiritual, “não se pode prescindir de que essa espiritualidade tenha suas raízes aprofundadas no cotidiano da vida, na simplicidade do transcurso das tarefas, dos conflitos e dos problemas que a vida apresenta no dia-a-dia”⁴.

Alguns podem pensar que espiritualidade se refere somente aos contemplativos, aos padres ou às pessoas da Igreja. Toda

pessoa tem sua espiritualidade. Somos únicos e temos características especiais que nunca ninguém teve, nem haverá possibilidade de que alguém venha a ter, só nós temos. Tudo graças a Deus que nos ama singularmente. É desta referência transcendental que fazemos experiência em nossa vida que denomino de espiritualidade.

Uma constatação fundamental. A espiritualidade não é o apanágio de alguns felizardos mais comprometidos do que outros com a vida cristã; nem tampouco se refere apenas ao estilo de existência daqueles que abandonam a vida cotidiana para se fecharem nos mosteiros ou em algum lugar deserto. Espiritualidade é viver a vida cotidiana no mistério de Deus⁵.

1.1 Dificuldade atual

Na atual cultura, denominada pós-modernidade, encontramos algumas dificuldades para a vivência de uma espiritualidade autêntica.

Percebemos a presença de macro estruturas como a globalização, gerando nas pessoas um sentimento de não-pertença a estruturas menores. Faz com que os jovens desenvolvam um senso de irresponsabilidade com as funções públicas. Tudo é permitido, desde que cause prazer. Outro fator presente atualmente é o hedonismo, uma busca para satisfazer imediatamente os prazeres. Diante desse quadro é possível entender que problemas cruciais como a ameaça nuclear, os desastres ecológicos, o terrorismo, as crises econômicas, a corrupção política e a violência urbana são problemas de que a juventude não se preocupa. A participação do jovem na sociedade se orienta para preocupações menores e até fúteis, como: hobbies, esportes, dietas, aumento de lazer, malhação e modismo.

Ao lado dessas posturas surgem também o artificialismo do mundo e o simultaneísmo proporcionado pelos meios de comuni-

cação social, especialmente a televisão e o computador. A vida torna-se virtual. Até o dinheiro é virtual, movimentações, transferências, pagamentos, quase tudo pode ser feito sem sequer ver o dinheiro. Dá-se mais importância ao que é superficial do que ao natural. O perigo aqui é viver uma superficialidade na espiritualidade, sem que cause em mim mudança interior e apelo ao compromisso social.

Hoje se domina a própria raiz dos seres vivos e dos processos vitais através do controle dos genes e dos códigos genéticos. Esse caminho de aperfeiçoar e corrigir até os processos de desenvolvimento da vida se tornou possível pela presença dos chips, que podem controlar as dimensões micro das células ou das menores partículas que compõem um organismo vital.⁶

Nesta nova cultura, em nível espiritual, há uma grande busca de auto-satisfação, caracterizada por uma liberdade na procura de Deus: “Como Deus é um só, participo onde me sinto bem acolhido”; por trás desta afirmação implicitamente esta pessoa quer dizer: “Não me importo com Deus, pois estou buscando é ser aceito, buscando meu bem-estar”. Como faz notar o Padre Medoro de Oliveira⁷, “o absoluto é sentir-se bem, sentir-se em harmonia com o próprio corpo, com a mente, com os outros e com o mundo.”

Os exercícios espirituais são materiais ou, quase, devem ser comprados. No centro desta nova mentalidade está o dinheiro. A felicidade se conquista com dinheiro: práticas de auto-ajuda, exercícios físicos (malhação, ginásticas, yoga etc.) e mentais (relaxamento anti-stress, energia, vibração, harmonização etc.) e uso de receitas das antigas religiões orientais, novas para o Ocidente. O templo dessas pessoas é o shopping. Seus amigos são o “discman”, DVD, TV a cabo e a Internet.

2. Sistema Preventivo como Espiritualidade

*[O Sistema Preventivo] é um caminho que conduz ao Amor
(P. AUBRY)*

Dom Bosco⁸ foi ensinado, por Mamãe Margarida, a olhar a vida com esperança e otimismo, buscando ver em tudo a mão de Deus e a maternal presença de Maria Santíssima.

Desde pequeno, Joãozinho procurava anunciar a Palavra de Deus aos seus colegas, atraindo-os através de jogos e brincadeiras. Ainda novo, fundou um grupo juvenil com o nome de *Sociedade da Alegria*. Motivava e convidava os colegas tanto para o cumprimento dos deveres de piedade, e estudo, como para a alegria a fim de proliferar o bem.

Como pai da juventude, Dom Bosco foi percebendo que o jeito jovem de ser e de viver é perpassado pela alegria, sonhos, aventuras, amizades, lazer, festas. Ele percebeu que a alegria é a linguagem que o jovem entende e com a qual se comunica com a vida e com as pessoas, porque esta é a sua natureza.

Dom Bosco tinha presente em sua consciência um conjunto de princípios e convicções que serviram de base a todo o seu trabalho educativo, fundamentando o Sistema Preventivo. O Sistema Preventivo é o próprio Dom Bosco. Tal sistema é proposto, também, como um projeto de espiritualidade a nós jovens, educadores e, sobretudo, salesianos.⁹

É um sistema baseado na razão, na religião e na amorevolezza¹⁰.

2.1 A razão

Razão significa, antes de qualquer coisa, racionalidade, guia dos ânimos com a clareza das idéias e da verdade, e não mediante a sugestão ou a pressão emocional. Ela é bom senso, simplicidade, fuga de todo artificialismo.

Neste sistema uma característica fundamental é a atitude de

diálogo. Dom Bosco ouvia seus jovens, que se sentiam as pessoas mais importantes do mundo.

Razão é razoabilidade. É clareza de idéias. É não confundir as coisas. Razão é, também, ter uma escala correta de valores. Razão é fugir de toda e qualquer exigência ou imposição que não olha a situação concreta do outro em questão. É fugir de toda a estruturação de toda regulamentação e de toda complicação inúteis e desnecessárias. Por isso é tão importante o *clima de família* na pedagogia de Dom Bosco. Tudo deve receber a marca da simplicidade e da naturalidade. Tudo deve ser bem normal aceito com amor e vivido com alegria. A razão não admite nada de complicado, artificial ou formal. Dom Bosco não tolerava o formalismo, pois este é inimigo do espírito de família e da espontaneidade.

Na sua maneira de pensar, razão é sinônimo de racionalidade, como já mencionei, e persuasão, vistas em oposição à pressão, à imposição, à ameaça e à chantagem.

É um aspecto que visa a formação da autenticidade, autonomia e da própria cultura, a “criar cultura”, “por reflexão, convicções consciência e adesão própria à verdade, e não por inerte conformismo ambiental, abdicando da própria responsabilidade”.¹¹

2.2 A religião

O caminho de educação da fé revela progressivamente aos jovens um projeto original de vida cristã e os ajuda a tomar consciência dele. O jovem aprende a expressar um modo novo de ser, e organiza a vida em torno de algumas percepções de fé, opção de valores e atitudes evangélicas: vive uma espiritualidade própria, específica de cada jovem.

O termo religião tinha significado amplo na concepção de Dom Bosco. Não significava apenas cumprimento de práticas religiosas ou a ‘frequência aos sacramentos’ simplesmente por sua eficácia educativa. A religião não tinha função puramente exterior e instrumental.

O verdadeiro sentido da religião estava na conversão do coração para Deus¹².

Importante notar como que, teologicamente, Dom Bosco está muito avançado para o seu tempo.

O Sistema Preventivo é uma pedagogia espiritual, onde o aspecto transcendente é indispensável ao crescimento juvenil.

Neste âmbito procura recuperar o sentido da vida. Mostra ao destinatário a busca da verdadeira felicidade, sobretudo do verdadeiro amor. Mostra ao jovem como seus pequenos gestos podem ser uma valiosa experiência de Deus.

2.3 A amorevolezza

A prática deste sistema é baseada nas palavras de São Paulo que diz: “a caridade é paciente... tudo sofre, tudo espera, tudo suporta... verdadeira virtude de amor a Deus e ao próximo”. A caridade tornava-se, da parte do educador, amorevolezza, e da parte do educando, confiança, amizade e colaboração espontânea.

A amorevolezza é o elemento chave deste sistema. Resume muito bem as vivências e as experiências educativas de Dom Bosco¹³. Para ele, amorevolezza era “amor que se tem e se demonstra”. É a alma do Sistema Preventivo. É o que há de mais genuíno de Dom Bosco neste sistema.

Esse também é o pensamento de Rogers¹⁴. Quando descreve o amor, acentua dois aspectos: a) o verdadeiro amor deixa o outro livre para ser ele mesmo. Respeita o outro em sua individualidade. b) o verdadeiro amor, esse amor capaz de fazer o outro crescer, não é um amor romântico, feito de sentimentos. É o amor caridade.

Para Dom Bosco, a única condição para que a relação educativa se mantivesse era esse clima de dedicação humana, amorosa e visível, de vibração do coração, de reconhecimento, de confiança. “Quem sabe que é amado ama, e quem é amado alcança tudo, especialmente dos jovens”, dizia ele.

3. Características da EJS¹⁵

3.1 *Espiritualidade do cotidiano*

Um desafio, já mencionado, é fazer da vida cotidiana uma experiência evangélica. Hoje é comum ver pessoas falando em Deus; é um pensamento indiscutível, porém nota-se uma experiência vida sem vínculos comunitários, sem compromisso social ou eclesial.

“Para Dom Bosco, Deus não deve ser buscado na fuga do mundo, na meditação teórica, abstrata, em lugares e manifestações especiais ou espetaculares. Para ele, o lugar de se experimentar Deus é na vida do dia-a-dia, no cotidiano”¹⁶.

Devemos partir do pressuposto que todo ser humano é dom de Deus. Então lugar para encontrar a Deus é a realidade humana: a nossa e a dos outros. “Todas as vezes que fizestes isto a um de meus irmãos, a mim o fizestes”, lembra Jesus¹⁷. Além de nos permitir vivenciar plenamente o mistério da encarnação, através do qual o “verbo se fez carne e habitou entre nós”, pois aí encontramos o fundamento dessa característica. Cristo assumiu a condição humana para mostrar-nos que é possível ser diferente.

A EJS nos convida a adentrar profundamente no mistério humano; a descobrir e desenvolver uma dimensão singular em nós: a transcendência.

É apaixonar-se pela vida e pelo Senhor da vida.

3.2 *Espiritualidade da alegria*

A alegria é um elemento essencial da espiritualidade salesiana. Ela é o resultado de uma bem trabalhada educação baseada na razão, religião e bondade. É resultado também do clima de família dos ambientes salesianos. É natural que a criança e o jovem carreguem uma alegria intrínseca, basta descobrir a “corda vibrante” para atingir o que mais ele gosta para desenvolver e, assim, tanto educador como educando ficam satisfeitos com a relação. O educando está cheio de “energia” para gastar, por isso, valorizam-

se os espaços esportivos. É desafiador: mesmo nesses ambientes de intensa explosão juvenil fazer a experiência de Deus.

Pode até ocorrer pensamentos de que a alegria salesiana é vazia, piegas. Não é a oportunidade de distrair da realidade, muitas vezes difícil, a ser evitada, causando uma alienação. Não é verdade. É uma alegria calcada na certeza da presença contínua de Deus na criação, portanto, no cotidiano. Alegria que brota na vontade de viver, de quem está contente com a vida, mesmo que ela não seja sempre um “mar de rosas”. A vida é dom gratuito de Deus.

A festa, nesta dimensão, é muito importante, pois é expressão da celebração da vida e do compromisso com ela. Ensina-nos a olhar para a vida como vocação. Vocação para o amor.

Dom Bosco é o santo da alegria de viver. Irradiava-a de tal maneira que os que viviam com ele afirmavam: “a santidade consiste em estar muito alegres.” Ele tinha compreendido bem o que S. Francisco de Sales dizia: “Um santo triste é um triste santo”.

Precisamos ter a alegria como a expressão da espiritualidade salesiana, perpassando todos os ambientes e atividades, mesmo as que exigem mais.

Para Dom Bosco, duas ou três áreas são dinamizadas a partir de um estado de simplicidade e alegria: o jovem se abre com gosto para Deus e para a oração, o cumprimento dos deveres de sua idade se torna mais leve e agradável, o jovem não descuida de seus compromissos e sente a alegria de viver uma vida empenhada e reconhecida como gratuidade por tudo o que se possa realizar e compartilhar¹⁸.

3.3 Espiritualidade da amizade com Jesus

Viver o espírito salesiano, encarnado com todos esses elementos, é estreitar o relacionamento pessoal com Jesus Cristo. E isto implica numa adesão à sua pessoa e à sua causa. É responder, autenticamente, ao convite do “vem e segue-me”.

É fazer uma experiência de um encontro pessoal único, sin-

gular, a ponto de haver uma mudança de vida, conversão. Perceber em Jesus um amigo e companheiro que está conosco sempre. Nesse sentido é importante ter uma imagem de Jesus encarnado, pois o risco é querer ter um encontro com Jesus muito distante da realidade.

“Em contato com o Senhor Ressuscitado, os jovens renovam um amor mais intenso pela vida. Na amizade com o Senhor Ressuscitado formam um ‘coração oratoriano’, que vibra com a irrequieta sensibilidade juvenil e com a força silenciosa, mas eficaz do Espírito Santo.”¹⁹

Para viver essa espiritualidade, comprometida e exigente, precisamos estar imersos no mistério trinitário. Somos gente orante e operante como Dom Bosco e Madre Mazzarello²⁰.

3.4 Espiritualidade de comunhão eclesial

Sob a guia dessa espiritualidade que brota do relacionamento entre pessoas que encontram em Jesus um amigo comum, é natural haver jovens que gostam de estar juntos. Até porque é próprio deles estarem sempre em grupos, por uma série de fatores que a psicologia nos ajuda a compreender. Constantemente estão ligados com outros jovens, por diversos motivos: esporte, estudo, diversão... Entre estes grupos criam vínculos afetivos, desenvolvem uma união, porque estão partilhando os mesmos ideais e valores.

A relação pessoal com Jesus Cristo e a experiência de grupo²¹ desaguam numa relação filial com a Igreja. É uma experiência que deve nos levar a sentir-se Igreja, povo de Deus²², em peregrinação para a edificação do Reino de Deus.

Tal característica ajuda a desenvolver potencialidades pessoais que são valores cristãos, como: doação, partilha, serviço e também lugar de encontro com o Senhor da Vida.

O desafio que firma para nós hoje é encontrar uma linguagem que atinja o jovem dentro de seu ‘mundo’ para que ele tenha expressões explícitas de fé. Adicionado a um compromisso sócio-político, pois o risco, novamente aqui, é de fazer uma religião alienante.

Valoriza, como meio educativa e de santificação, os Sacramentos, especialmente o Sacramento da Reconciliação e da Eucaristia. São fonte de graça e sinal visível do grande amor de Deus por nós.

A EJS tem como pilar em sua espiritualidade a Mãe de Deus, Maria. “Foi ela quem tudo fez”, dizia Dom Bosco. Somos convidados a ver na figura materna de Maria o exemplo concreto de viver plenamente o cristianismo. Ela é a presença espiritual feminina que desperta no jovem a vontade de dizer com vigor o sim necessário aos desafios de nossa espiritualidade.

3.5 Espiritualidade de serviço responsável

A proposta pedagógica e espiritual para o jovem envolve um empenho pessoal imprescindível. Então, o jovem que segue e acredita nesta proposta está a serviço da sociedade enquanto cidadão. Busca estar atento às necessidades da população excluída e marginalizada na sociedade.

Lembra que também é Igreja e assim compreende que ser sacramento do Reino de Deus entre a humanidade requer de nós um compromisso muito sério a ser assumido: o de assumir a causa de Jesus Cristo. Sabemos, e os quatro evangelistas narram isto, que os preferidos de Jesus Cristo são os pobres. Não que Jesus goste simplesmente de pobreza econômica, todavia, a pobreza é fruto da exclusão social²³, levando a pessoa a ficar com a dignidade humana aviltada. E isto que Jesus combate. Como seus seguidores é isto que devemos combater.

Um problema particular em nossa realidade brasileira ao qual devemos estar atentos é quanto à questão racial. A população negra corresponde a 45,3% da população, dentre os quais corresponde a grande maioria pobre e miserável, pois do total de pobres brasileiros 63% são negros. As desigualdades sócio-econômicas entre brancos e negros mantiveram-se constantes, apesar das melhorias sociais obtidas nos últimos anos. Exemplo disso é a taxa de analfabetismo: 18,2% dos negros com 15 anos ou mais são analfabetos, en-

quanto entre brancos esse percentual é de 7,7%. Os negros estudam em média 4,7 anos – população de 25 anos ou mais – já os brancos, na mesma faixa etária, atingem 6,9 anos²⁴. Com isso, uma grande responsabilidade nossa é ter como principal destinatário da nossa atenção essa parcela da população, já que são os mais excluídos do Brasil.

O desejo de Dom Bosco era formar os jovens para tornar-se “bons cristãos e honestos cidadãos”. A síntese dos dois elementos é o fruto mais maduro dessa espiritualidade.

Refletindo o que seja hoje formar um jovem para ser honesto cidadão, acredito que é um dos maiores desafios. Percebemos uma tendência a um descomprometimento com a situação do outro. Fazer o jovem ter uma sensibilidade para promover a dignidade da pessoa, articulando sócio-politicamente é um desafio.

É criar uma cultura de solidariedade, cunhada sobre a caridade evangélica, sobretudo para com os mais pobres. Para isso é importante desenvolver espaço para o voluntariado juvenil em obras sociais e outras formas para que o jovem possa estar se inserindo no trabalho social.

4. Um desafio

Enfim, o Sistema Preventivo é proposto como um caminho “ao novo céu e à nova terra” de uma história nova; como uma meditação integral que permitirá ao jovem deixar para trás todo passado de pobreza, de inconsciência, de ódios e opressões para abrir-se à luz de um Deus Pai-Mãe que ama infinitamente o ser humano porque o criou por amor.

Assim se compreende porque o Sistema Preventivo, como atitude e exercício, é experiência contínua de bondade, de compreensão que é flexibilidade, de diálogo que é reconhecimento do outro, de amizade que é acompanhamento, de otimismo que é criatividade, de

crescimento que é esperança, de correção que é compreensão, de confiança que é certeza, de alegria que é juventude, de trabalho que é esforço, de sacrifício que é generosidade e de autocontrole que é disciplina.²⁵

Sermos educadores da fé e na fé é uma responsabilidade e um compromisso. Integrar o cotidiano e elevar a Deus como oração agradável não é fácil num mundo onde o Transcendente não é referência. Acreditamos que, por vocação, somos educadores-evangelizadores para a santidade juvenil. Muitos são os desafios, mas há, acima de tudo, os sinais de Deus e a convocação à esperança.

Nossa vocação de educadores na fé tem o caminho daquilo em que cremos. Ser educadores para a santidade só pode partir de nossa própria santidade.

Notas

¹ VV. AA. *Espiritualidade Juvenil Salesiana*. Roma: 1996. Capítulo I.

² BOFF, Leonardo. *Espiritualidade*. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

³ Cf. LG 41.

⁴ CASTRO, Afonso de. *Carisma para educar e conquistar*. São Paulo: Salesiana, 2002.

⁵ VECCHI, Juan Edmundo. *A Espiritualidade Juvenil Salesiana*. São Paulo: Salesiana, 1986.

⁶ CASTRO, 2002, p. 12.

⁷ Padre diocesano, da diocese de Valença-RJ, num curso de Eclesiologia, para noviços e noviças de diferentes congregações, promovido pela CRB em Belo Horizonte nos dias 3, 4 e 5 de junho de 2003.

⁸ Dom Bosco nasceu em 16 de agosto de 1815, perto de Turim, na Itália. Desenvolveu sua obra na segunda metade do século XIX. Fundou várias obras, entre elas, as congregações: Salesianos de Dom Bosco (SDB) e as Filhas de Maria Auxiliadora (FMA). Ele criou oratórios, colégios, paróquias, escolas profissionais...

⁹ Cf. CG 23, 158 c.

¹⁰ Amorevolezza, na tradição salesiana, foi sempre um conceito intraduzível para o português. O seu significado tem uma abrangência muito grande. Alguns traduzem como: bondade, amor, amabilidade, cordialidade, afeto, carinho... Optei por usar o original italiano.

¹¹ SCARAMUSSA, Tarcísio. *O sistema Preventivo de Dom Bosco: um estilo de Educação*. 3. ed. São Paulo: Salesiana, 1984.

¹² SCARAMUSSA, 1984, p. 76-77.

¹³ Cf. CG 23, 195.

¹⁴ HESS, José Rodolfo. *O amor em Dom Bosco e em Rogers*. São Paulo: Salesiana, 1983.

¹⁵ Utilizo aqui o esquema proposto pelo CG 23, 161.

¹⁶ SILVA FILHO, Genésio Zeferino da. (Org.). *Articulação da Juventude Salesiana: Princípios Norteadores*. 2. ed. Belo Horizonte: ISJB, 2003.

¹⁷ Cf. Mt 25, 49.

¹⁸ CASTRO, 2002, p. 58.

¹⁹ CG 23, 167c.

²⁰ Maria Domingas Mazzarello nasceu no dia 09 de maio de 1837, em Mornese, foi co-fundadora das FMA.

²¹ Sobre a experiência de grupo e a sua importância na vida do jovem aprofundaremos a reflexão em outro trabalho, pois ela é elementar para a existência da AJS.

²² Cf LG 13.

²³ Não quero aqui aprofundar a reflexão sobre as causas estruturais e conjunturais da pobreza, mas é fato a opção de Jesus pelos pobres e sua busca de justiça. Jesus realizou sua missão, com as situações e desafios atuais, de modo que facilmente podemos ver na prática e nas atitudes de Jesus um modelo em que possamos inspirar-nos.

²⁴ Pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2001.

²⁵ RODRIGUES, Jaime. *O Projeto Educativo de Dom Bosco*. São Paulo: Salesiana. 2000. p. 11.

Referências bibliográficas

- BOFF, Leonardo. *Espiritualidade*. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.
- CASTRO, Afonso de. *Carisma para educar e conquistar*. São Paulo: Salesiana, 2002.
- HESS, José Rodolfo. *O amor em Dom Bosco e em Rogers*. São Paulo: Salesiana, 1983.
- RODRIGUES, Jaime. *O Projeto Educativo de Dom Bosco*. São Paulo: Salesiana, 2000.
- SCARAMUSSA, Tarcísio. *O sistema Preventivo de Dom Bosco: um estilo de Educação*. 3. ed. São Paulo: Salesiana, 1984.
- SILVA FILHO, Genésio Zeferino da. (Org.). *Articulação da Juventude Salesiana: Princípios Norteadores*. 2. ed. Belo Horizonte: ISJB, 2003.
- VECCHI, Juan Edmundo. *A Espiritualidade Juvenil Salesiana*. São Paulo: Salesiana, 1986.
- VV. AA. *Espiritualidade Juvenil Salesiana*. Roma: 1996.

Pedagogia e Teologia: o Possível Diálogo para a Cultura Educativa Contemporânea*

Carlo Nanni

Doutor em filosofia pela Universidade “La Sapienza” de Roma

Diretor da Faculdade de Ciências da Educação

da Universidade Pontifícia Salesiana de Roma

Resumo

Discutem-se as possibilidades do diálogo interdisciplinar da pedagogia e da teologia, com o objetivo de revelar e promover novos caminhos e percursos para a realização humana. Revêem-se os aspectos históricos do encontro e desencontro dos dois saberes e práticas, as novas condições da globalização, a convergência na interproblematicidade. Autônomas em seus métodos e no objetivo de dar sentido à experiência e à vivência global e educativa, pedagogia e teologia se encontram na área do ser humano, como pessoa, e na área dos problemas, expectativas, necessidades e “tendencialidades” da condição humana, individual e coletiva.

Palavras-chave

Teologia – Pedagogia – Teologia da educação – Globalização – Fundamentalismo Religioso – Sociedade de Conhecimento.

Abstract

The possibility of an interdisciplinary dialogue between Pedagogy and Theology is discussed in order to reveal and promote new ways and

* Título do original italiano: “Pedagogia e teologia: il possibile dialogo per la cultura educativa contemporanea”. Publicado em *Salesianum*, Roma, ano LXVI, n. 2, p. 343-362, abr./jun. 2004. Tradução de Júlio Comba.

routes to the human realization. The historical aspects of the convergent and not convergent lines of the knowledge and practices are reviewed as well as the new conditions to globalization and convergent in “inter-problematic”. Both of them are independent in their methods and their objective is to give sense to global and educative living experience. Pedagogy and Theology are present in the human being area, as a person, in the problematic areas, expectations, necessities and “inclinations” to the human, individual and collective condition.

Keywords

Theology – Pedagogy – Theology Education – Globalization – Religious Fundamentalism – Knowledge Society.

Introdução

Nesses últimos tempos não é raro encontrar, nas comunicações da TV, convites para que também teólogos manifestem a sua opinião, mesmo a respeito de fatos ou problemas da vida social. Isso acontece raramente quando o assunto é educação ou escola, a não ser quando se trata de escola católica ou de ensino religioso. Nesses casos, normalmente, encontramos uma delicada troca de idéias, mas não muito mais.

Neste artigo gostaríamos de ver se é possível tornar esses diálogos e relacionamentos mais sistemáticos e mais profundos.

A questão não é simples, pois falta uma tradição a respeito disso. E não se trata só de relacionamento humano ou de interesse recíproco “cognoscitivo” ou científico. Antes ainda do “quomodo” (= como), deve-se analisar o “an sit” (isto é, se pode acontecer), isto é, se seja possível pensar e “praticar” um diálogo “interdisciplinar” entre cultores do âmbito teológico e os do âmbito científico-pedagógico em vista de idéias ou conhecimentos úteis para a educação humana (e até para o avanço do saber disciplinar respectivo).

Tradições históricas institucionais e “pré-condições” epistemológicas (e talvez preconceitos recíprocos pessoais e/ou de

pertenças acadêmicas) se entrelaçam num emaranhado difícil de destrinçar.

Procuraremos examinar e resolver a questão.

1. O desconhecimento recíproco

Na idade moderna, até algum decênio atrás, entre pedagogia e teologia, houve um regime de desconhecimento e ignorância recíprocos (tanto no nível prático-operativo, quanto no teórico-justificativo), em nome da ciência ou da fé, antes ou além de motivos de poder social, de gestão das instituições formativas, do influxo sobre as famílias ou em função do “açambarcamento” ideológico do consentimento em nível de opinião pública.

Pode ser chamada idade do clericalismo e do anticlericalismo, do dogmatismo clerical e do laicismo rígido. É difícil dirimir esta questão, como se pertencesse a um passado morto e sepultado. A impressão que se tem é que tal situação não tenha desaparecido totalmente, pelo menos na mentalidade de alguns.

Da parte da pedagogia “laicista”, o desconhecimento ou a distância era ou é justificada pelo fato de a teologia ser “ciência eclesiástica” e, portanto, uma ciência “de parte” e não pública: e/ou porque sujeita à autoridade magisterial eclesiástica e, portanto, não livre por ser pré-científica e, portanto, fonte de obscurantismo cultural e moral, além de estar sujeita ao poder civil e ao conservadorismo político reacionário.

Com relação à teologia, a atitude de distância e de não-aceitação se coloca na linha da expressão “que tem a ver Atenas com Jerusalém?” (como afirmava Tertuliano, querendo dizer que não devia haver compenetração entre cristianismo e civilização greco-helenística). A tomada de posição é justificada, quando se diz que o Cristianismo não se reduz à filosofia e, muito menos, a afirmações científicas. Essa ‘tomada de posição’ deriva da acusação, dirigida à pedagogia científica, de ser limitadamente “moderna” (particularmente por causa da concepção empírico-fenomênica da pessoa, que seria assumida sem o seu intrínseco “respiro” ontológico); ou, tam-

bém, porque a pedagogia oficial seria “angustamente” iluminístico-racionalista, isto é, sem “respiro” de transcendência; ou, ainda, porque seria “formalística e tecnicística”, sem referência a verdades e valores; ou, de maneira contrária, porque libertária e sem regra, ou por outros motivos.

Por outro lado, embora contrastada e talvez pouco apreciada (freqüentemente de ambas as partes), existia e existe, em nível literário e acadêmico, uma pedagogia de inspiração cristã (cf., por exemplo, Maritain, De Hovre, Dévaud, Casotti,...): não somente sobre a base de suportes de poder político, mas também sobre a base de seguras e significativas experiências de educação cristã, antigas e recentes (escolas das ursulinas, dos jesuítas, dos escolópios, dos irmãos das escolas cristãs, das mestras pias, dos salesianos de Dom Bosco etc.).

2. A aproximação: rumo ao diálogo e à “interdisciplinaridade”

Em nível mais geral, cultural-filosófico, entre o fim do século XIX e a primeira metade do século XX, teve início um modo novo de conceber o relacionamento igreja-cultura social, que, depois, se abriu naquele grande evento histórico-cultural, além de eclesial-teológico, que foi o Concílio Vaticano II.

Não sem uma certa descontinuidade (para não dizer ‘ruptura’), com relação ao período imediatamente anterior (pense-se no pontificado de Pio IX e no documento duramente antimoderno do “Sílabo”), com reafirmações sucessivas (pense-se na condenação do modernismo por parte de Pio X), lá pelo fim do século XIX começou, da parte da Igreja, em nível cultural, um movimento de aproximação entre o seu pensamento e a modernidade ocidental (cf. as “res novae” da encíclica “Rerum Novarum” do Papa Leão XIII). O mesmo aconteceu em nível filosófico, onde se passou de uma situação de contraposição dialética ou “servil” da filosofia com relação à teologia, para uma busca de diálogo e de fecundação recíproca, graças ao modelo epistemológico da filosofia neo-escolástica e do tomismo (= analogia ‘cognoscitiva’ entre fé e razão). Este movimento foi reto-

mado pelo Concílio Vaticano II, o qual quis acabar com a acusação de “antimoderna”, movida contra a Igreja, por ser julgada injustamente como inimiga da cultura extra-ecclesial, e se empenhou para vencer a separação entre Igreja e cultura (que Paulo VI tinha indicado como o maior drama da idade moderna). Procurou-se a escuta, a abertura e o diálogo com a modernidade, com a cultura e com o mundo contemporâneo. Pense-se na “Gaudium et Spes” do Concílio Vaticano II, na “Pacem in terris” de João XXIII, nos ensinamentos de Paulo VI, até a recente “Fides et Ratio” de João Paulo II, em que a razão e a fé são consideradas como as duas asas que o homem tem, na busca da verdade e do sentido da vida.

Neste clima, também a teologia sempre foi considerada como “ciência leiga” (RAHNER), pedindo autonomia com relação ao Magistério eclesiástico e abertura ao diálogo ecumênico (entre as igrejas cristãs e o hebraísmo) e com a modernidade (especialmente sobre os temas do ateísmo, da autonomia das realidades seculares, da liberdade humana e da liberdade religiosa, etc.) (SECKLER, 1988).

No patrimônio da fé bíblico-cristã (aquilo que, em termos intra-ecclesiais, é chamado geralmente “a Palavra de Deus”), colhido dentro das mediações culturais e lingüísticas que o encarnam, a teologia contemporânea procura encontrar as chaves para uma reflexão humana “a tutto campo” (em toda a sua extensão), conforme as modalidades típicas da pesquisa cultural contemporânea (método transcendental, hermenêutico, fenomenológico, crítico etc.), como aconteceu no passado, por exemplo, com o método analítico-crítico tomista ou com o “itinerário da mente para Deus” de matriz agostiniano-franciscana. E, por tais caminhos, ela crê poder chegar não só a ser um serviço eclesial de aprofundamento “cognoscitivo” da fé e da vida de fé, mas poder também contribuir para uma promoção cultural de todos. A “cientificidade” da pesquisa e da cultura teológica se enraíza em nível de “exegese” da palavra de Deus, atualizando-a de acordo com os cânones das ciências filológico-históricas e lingüísticas, e em nível de sistematização coerente da compreensão alcançada, estruturando-a de maneira análoga aos sistemas das ciências humanas. Obviamente, no teólogo que tem fé, isto

é, sustentado pela “intuição intelectual”, enriquecida e preparada pela sua cultura, animada pelo “sensus fidei” (sentido da fé) eclesial (isto é, pelo modo de “pensar” eclesial), e, neste “sensus fidei”, pela ação animadora do Espírito Santo. Mas algo de pré-suposição intuitiva, de pré-compreensão e de interesse (guia “cognoscitivo”) prejudicial está presente em qualquer forma de pesquisa científica, apesar de “disciplinada” e controlada (BOF-STASI,1982). Tudo é realizado, não em contraste com a própria igreja ou com o assim chamado magistério eclesiástico, mas na “liberdade dos filhos de Deus”.

2.1. A proposta do diálogo interdisciplinar

Também em âmbito estritamente pedagógico, especialmente em ambiente alemão, onde existia e existe, nas universidades, o ensino da “Religionspädagogik” (= pedagogia da religião), nos anos imediatamente posteriores ao Concílio, procurou-se delinear o relacionamento entre teologia e “ciência da educação” (= figura epistemológica prevalente da pedagogia na Alemanha) na linha do diálogo. H. Schilling (1969), deste modo, superava tanto uma postura de contraposição, quanto de subordinação e de inferioridade, entre os dois âmbitos disciplinares.

Na Itália, G. Groppo, docente de teologia da educação na Faculdade de Ciências da Educação (= FCE) da Universidade Salesiana de Roma, procurou tornar conhecida a obra de Schilling (traduzindo-a e publicando-a, em 1974, pela editora Armando). Além disso, procurou encontrar a possibilidade de uma teologia da educação nesta linha, levando em conta paralelamente os progressos da teologia e da ciência (sobretudo os progressos ligados aos paradigmas de Kuhn e aos “universais” da ciência de Laudan), chegando a publicar um ensaio sobre a origem, sobre a identidade disciplinar e sobre as tarefas de uma teologia da educação (cf. a edição definitiva; GROPPPO, 1991).

Um curso sobre teologia da educação, além do que funciona

na FCE da Universidade Salesiana, foi também organizado na Faculdade Pedagógica “Auxilium” das Irmãs Salesianas e, em campo protestante, a partir de 1972, na Universidade de Birmingham (Inglaterra).

Mas esses dois cursos foram pouco conhecidos e tiveram um raio de influência muito restrito.

Uma iniciativa paralela, no ramo pedagógico, foi apresentada pela “Skolé”(Scholé), que é a associação dos docentes universitários de pedagogia de inspiração cristã, no seu XXVIII Congresso (Brescia – Itália, 18-20 de setembro de 1989), o qual teve como tema, exatamente, este assunto: “Teologia e ciências da educação”. O primeiro relator foi o próprio P. Groppo (cf. GROPPo et al. 1990). Globalmente, o percurso foi na linha da legitimidade e da fecundidade gnosiológica do diálogo interdisciplinar.

2.2. As “razões cultural-pedagógicas”

Talvez isso tenha sido possível, porque entre os anos ’60 e os difíceis anos ’70, sentiu-se um forte vento de crítica com relação às ciências humanas e sociais, nascidas como ciências da libertação, as quais se demonstraram, ao invés, na realidade e frequentemente, como ciências “burguesas e conservadoras”. Além dos movimentos que projetavam a “desescolarização” da sociedade (Illich, Reimer...) e que, em sede mais ampla, viam abrir-se cenários “rumo a uma sociedade fraterna” (Mitscherlich), “sem pais nem mestres” (Ricolfi-Sciolla). Em nível acadêmico, tornou-se sempre mais forte também a necessidade de sair das “ruas estreitas” e dos perímetros por demais apertados da disciplinaridade. Também em pedagogia, se pensou, como caminho de saída, na “pesquisa como antipedagogia” (De Bartolomeis) e na “interdisciplinaridade”, como modo de fazer pesquisas pedagógicas (tanto com relação à complexidade real da educação, quanto com relação às “pré-compreensões” subjetivas a respeito dela, como também a respeito das “exigências” sócio-culturais da democracia e da colaboração).

O ranger dos portões da academia pedagógica não mostrava a necessidade de abri-los (NANNI, 1986).

3. Na atual busca de novos caminhos para fazer progredir a ciência e para produzir cultura

Os relacionamentos atuais, que fazem pensar (como sendo mais concretamente possíveis) em encontros e trocas entre pedagogia e teologia, podem-se ligar também à busca de novos caminhos para “fazer” ciência e produzir cultura, que veio arrastada pelos progressos sócio-culturais destes últimos trinta anos. Esses progressos desvalorizaram algumas vezes, nem sempre intencionalmente, a cultura ocidental e as ciências européias, cuja crise, a partir de Husserl, tinha sido atribuída ao formalismo delas e à sua distância abstrata do mundo da vida e da busca de sentido da existência individual e comunitária.

Assim, nesses últimos anos, ouvimos discursos e vimos atitudes de atenção às “transversalidades” problemáticas e aos encontros ou alianças ultra-disciplinares. Elas eram simplesmente inconcebíveis, apenas vinte anos atrás. Pense-se, por exemplo, em todo aquele volume de leituras dos eventos e dos processos históricos em andamento, que, nos últimos anos, fizeram e fazem falar do “ocaso das ideologias” (as do progresso ilimitado e da mudança estrutural); do fim da hegemonia de toda “grande narração” histórico-social (Lyotard); do “fim da modernidade” (Guardini) e da hiper-post - pré-modernidade; do “evidenciamento” de problemáticas a respeito da perda do sentido do ser: na linha das reflexões de Heidegger, da Harendt, de Gadamer, de Buber, de Ricoeur e de outros, a respeito do ocaso do homem-pastor do ser; sobre a perda da “casa” humana na era da técnica; ou a respeito do papel da razão e das próprias capacidades humanas de hermenêutica (sempre mais entendida como pesquisa “suave”, na linha da “leveza” nietzscheiana e como “pensamento débil”, segundo quer Vattimo, e só, dificilmente, como caminho dialógico rumo ao sentido, como quer

Gadamer) na era do “desencantamento” (M. Weber), da informação e da informática. Paralelamente, deve ser evidenciada a crise do “cognitivismo”, também por causa das conquistas das neurociências, que fizeram falar de “ilusão de Cartésio” a respeito do complexo relacionamento “razão e paixões”, mas também a respeito do fim do “mito de Leibniz” (isto é, a ilusão de uma possível linguagem única e unificante, quantitativa e tecnológica, a respeito da evidência das complexidades do existir e do pensar contemporâneo).

Mas, sobretudo nestes últimos anos, com o emergir sempre mais nítido da globalização (não só econômico-financeira, mas também cultural e vital), tornou-se evidente o fim da perspectiva ocidental sobre o mundo. O mundo, na sua globalidade e na sua complicada “interconexão” local, nacional e internacional, exige, ao mesmo tempo, a “relativização” de todos os pontos de vista, e, ao mesmo tempo, exige que “os discursos” se estendam para a amplidão de eco-sistema. Impõe-se um novo modo de pensar que não é mais estritamente ocidental, como podia ainda ser a frase de Hegel: “pensar o mundo”.

4. O novo modo de “fazer” teologia num mundo globalizado, irreligioso e multi-religioso

Também o pensamento religioso teve de abrir-se a novas fronteiras, depois da ilusão da secularização, do re-emergir da sacralidade e do afirmar-se social de novas denominações religiosas (e de novos modos de religiosidade, à maneira do “new age” ou do “next age”), subjetivamente mais compensadoras do que as grandes religiões. A Igreja – maneira italiana de indicar a comunidade religiosa cristã, principalmente católica, nas suas configurações institucionais e na sua organização hierárquica – hoje, deve pensar, não mais somente ou nem tanto, no desafio do ateísmo (e paradoxalmente na “defesa de Deus”), como exigiam as teodicéias: a antiga e a nova, branda, apologética pós-conciliar. A Igreja deve olhar

muito mais atentamente para a ausência de religião e de religiosidade (BARRET, 2001) na “sociedade do conhecimento” e no mundo da “esperança tecnológica”, entregue às novas tecnologias “computadorizadas, telemáticas e digitalizadas”. Deve enfrentar as incertezas de valores do “homem sem qualidades” (Musil), que “rola” perigosamente rumo ao “X” (Nietzsche). Por isso, a Igreja deve pensar primeiramente no sentimento religioso e no sentido do sagrado, antes mesmo de pensar na doutrina confessional. Deve proclamar a verdade-valor do homem e de seu existir global-histórico, antes de proclamar uma verdade dogmática abstrata e “a-cultural”. Ou, pelo contrário, tem de se voltar para o fundamentalismo religioso, que nega toda mediação cultural e congutina religião, política, economia, vida social, civilização, fazendo-as derivar “dedutivamente” e materialmente do absoluto religioso. E, em todo caso, a Igreja há de conscientizar-se sempre mais do seu dever de esclarecer a sua identidade e a sua colocação em um contexto e num clima de sociedade multi-religiosa, ou, em todo caso, de multi-cultura religiosa, levada à praça pelo mercado mundializado e pela convivência de povos e de culturas no mundo globalizado (tanto na forma da multi-cultura real, das pessoas físicas que se encontram ou se “chocam”, quanto na forma virtual-mediática, que se serve dos meios de comunicação social para o intercâmbio cultural).

4.1. A emergência do diálogo inter-religioso

Assim, além do diálogo com a modernidade e com as outras igrejas cristãs (e talvez com o hebraísmo), a Igreja (e também a teologia, católica e cristã em geral) começou a dever pensar no diálogo inter-religioso (com as outras confissões religiosas mundiais) e ao diálogo mais vasto com o mundo globalizado (e com os movimentos irreligiosos e religiosos dele).

Quanto ao mais, já lá pela metade dos anos 80, o sociólogo Berger tinha visto como um “imperativo herético” a urgência da abertura de um diálogo inter-religioso entre Jerusalém e Benares, isto é, entre as “religiões do livro” (cristianismo, hebraísmo, islamismo) e as religiões indianas (BERGER, 1987). De fato, de

acordo com ele, o diálogo inter-religioso entre esses dois mundos religiosos “mundiais” – mais do que o diálogo entre cristianismo e modernidade ocidental – embora nas profundas diversidades entre eles, teria permitido pesquisar, um pouco mais e um pouco melhor, a verdade sobre o homem, o caráter pessoal ou não (pessoal) do seu ser, a sua interioridade e o sentido do seu empenho (ou não-empenho) no mundo e na sociedade. Ou, pelo menos, teria evidenciado melhor a profunda e intrínseca “problematicidade” do ser humano. Ao mesmo tempo, teria ajudado a compreender mais e melhor o sentido do tempo e da história, da democracia e da civilização ou do modelo ocidental do desenvolvimento; teria também ajudado a compreender melhor o sentido da vida e da morte, da dor e do sofrimento (problemas não resolvidos ou considerados como tabu pela modernidade ocidental). Teria também estimulado a considerar melhor a profundidade e a amplitude da sede de felicidade que brota do coração humano, além de todo avanço e progresso científico-tecnológico ou o “sucesso” (avanço) sócio-econômico. E, sobretudo, teria contribuído para esclarecer e compreender – pelo menos um pouco mais e um pouco melhor – o outro problema não resolvido da laicidade e “racionalidade” moderna”: o problema relativo ao sagrado, ao vulto do divino, e à misteriosa relação da vida humana ‘em’ e ‘com’ Deus (ou, de qualquer modo, com alguma transcendência). Tal relação parece dificilmente eliminável da cena da vida humana ou, se é eliminada, sempre acontece com prejuízos para a boa qualidade (da vida humana). Pense-se na “nostalgia do totalmente outro”, proclamada pelo velho representante da sociologia crítica da escola de Frankfurt, Max Horkheimer. Essa nostalgia parece renovar a antiga “inquietação agostiniana” ou a moderna e romântica sede de luz e de infinito do poeta Giacomo Leopardi.

4.2 A abertura de uma frente de diálogo completo no mundo globalizado

Alguns não têm muita confiança no êxito positivo de tal diálogo inter-religioso.

Quanto aos seus limites (ou até de sua impossibilidade), se-

riam sinais claros os recentes estouros de intolerância fundamentalista entre muçulmanos e hinduístas, que estão acontecendo no sub-continente indiano-paquistanês; os de origem muçulmana contra os cristãos e contra os ocidentais na área indonesiana, além dos movimentos, no Oriente Médio, contra os hebreus e os do Sudão contra os cristãos. A tudo isso é preciso acrescentar aquilo que parece brasa debaixo da cinza, no vasto e misterioso mundo chinês (contra qualquer outra religião, até contra o budismo que é de origem tibetana); ou entre cristãos católicos e cristãos protestantes na Irlanda do Norte (BEIN RICCO, 2001).

Mas a gravidade dessas reações – exatamente por negarem ou interromperem o diálogo, ou contrastando-o conflitivamente – mostram claramente, na contraluz, a necessidade de dever refletir sobre as questões acima mencionadas. O fechamento ou o espírito de “cruzada”, além de se demonstrarem atualmente improdutivos, são muito difíceis de direcionar sob o sinal daquilo que é humanamente digno.

Com referência à atual condição mundial, muitas pessoas religiosas e intelectuais entregam, ao diálogo inter-religioso e à reflexão que provém do mundo globalizado (o que, aliás, se queria e se quer alcançar por meio do diálogo ecumênico entre as diversas igrejas cristãs e por meio do diálogo entre cristianismo e hebraísmo), a tarefa de contribuir para encontrar motivações de verdades e de valores sobre os temas da paz, da justiça (pelo que o Papa João Paulo II declara ser necessário um coração capaz de perdoar (Cf. GIOVANNI PAOLO II, 2002); (encontrar motivações de verdades e de valores) nos princípios que podem sustentar uma ética universal e uma ética dos direitos humanos (KÜNG-KUSCHEL, 1995; e KÜNG, 2003; (encontrar motivações etc.) na justificação diferenciada dos argumentos que sustentam os princípios-valores da convivência social (NANNI, 2002; SOUZA, 2003), mas também sobre a transcendência da verdade com relação a todas as ciências empíricas e a todas as confissões religiosas; (encontrar motivações etc.) sobre o sentido do conhecimento místico ou da revelação histórica, e mais diretamente – como se falou – sobre o sentido

do sagrado, quer de maneira teórica, quer religiosamente (RATZINGER, 2003).

A respeito desta vastidão problemática, a pesquisa teológica é chamada (e a pesquisa teológica não descuida isso) a dever re-examinar e a analisar de modo novo a sua própria fonte inspiradora, isto é, aquilo que, como se disse, é chamado em termos intra-eclesiais “Palavra de Deus”. Mas, ao mesmo tempo, não pode julgar-se dispensada do dever comum de contribuir para encontrar caminhos teóricos e pistas de ação que ajudem as pessoas a poderem encaminhar-se ao longo das estradas de paz e de um desenvolvimento mundial historicamente sustentável e humanamente digno.

5. A pesquisa pedagógica: da interdisciplinaridade à interproblematicidade

Nesta linha torna-se bastante fácil (ou, pelo menos, não totalmente estranho) indicar a plausibilidade e urgência de uma aproximação concreta (quase de “encontros aproximados”), entre a pesquisa teológica e a pesquisa cultural, humanístico-solidária, leiga (entre as quais está a pesquisa pedagógica).

Quanto ao mais, algo de semelhante é para desejar que aconteça (e em parte já acontece), em nível de pesquisa nas ciências humanas (e particularmente na pesquisa pedagógica).

Já nos anos '80, começou-se a verificar os limites da proposta interdisciplinar, apresentada nos anos '70. Ela corre o risco de permanecer entre as “angústias” da especialização disciplinar, embora esteja voltada para questões de limite e à abertura ultra-disciplinar. A percepção da complexidade da “vivência” convida a encontrar formas de reflexão e de pesquisa que possam contribuir mais para a solução das dificuldades. Daqui nasce o favor que é sempre mais concedido às aproximações “metadisciplinares”, tais como a fenomenologia, a hermenêutica, a “sistêmica”. Para isso, em nível de estratégias de pesquisa, além dos tradicionais meios quantitativos, se utilizam sempre mais também os métodos qualita-

tivos (histórias de vida, inquéritos com testemunhas privilegiadas...) e se favorece a pesquisa-ação, por se querer conjugar estritamente teoria e praxe, ciência e prudência, idéia e projeto, além de se procurar a colaboração de “expertos” (= pessoas presentes no campo da educação) e operadores (nas tarefas educativas), academias e práticas sócio-educativas variamente institucionalizadas (Zanniello, 2003). Ao mesmo tempo, se procurou preparar modelos de pesquisa que, livres da excessiva preocupação científica, pudessem, nas suas pesquisas (heurísticamente = de maneira experimentada), conjugar “transversalidade” e complexidade, conhecimentos de ciência consolidada e ciências sócio-culturais pré-científicas e mais do que científicas (DALLE FRATTE, 1986).

Mas, nesses últimos tempos, deve-se salientar a tendência de colocar no centro, não tanto “o ponto de vista” que é assumido para indagar algo que se torna “objeto” de atenção e de pesquisa disciplinar, interdisciplinar ou meta-disciplinar, quanto, preferivelmente, “o problema” que faz surgir a interrogação, estimula a pesquisa e insere o processo cognoscitivo na sua “multi-modalidade (experiencial, empírica, intelectual, racional, “práxica”, tecnológica, operacional etc.). É por isso que já há quem fala de “inter-problemática” (GRANDESE, 2003, p. 221-310).

Evidenciam-se, desta forma, a prioridade e a transcendência do “mundo da vida” a respeito das possíveis “racionalizações” (desse mundo) (M. Weber). Da mesma forma somos convidados não só a tomar consciência do pré-filosófico e do pré-científico, mas também a exaltar a humanidade global do conhecimento, que é sempre teórico e prático, racional e emotivo, “objetivante e valorizante”, ontológico e ético (Levinas), especializado e transversal, material e espiritual (no sentido do ‘Geist’ alemão, onde intelectualidade, esteticidade, logicidade e religiosidade são consideradas como “interagentes”, ou, no sentido do “esprit” francês, onde a “géometrie” é conjugada com a “finesse”, Descartes com Pascal, as razões da mente com as razões do coração, num subtil relacionamento e entrelaçamento entre conhecimento, emoções e comportamentos, interioridade e exterioridade, individualidade e “socialidade”,

empírico e ontológico, “valorial” e ético, embora não se negue nada com relação à “rigorosidade” e à “atitude correta” (*correttezza*), que deve caracterizar qualquer “saber” que queira chamar-se científico (MORIN, 2001).

De sua parte, o pensamento cristão impele o discurso além do próprio “problema” em direção àquilo que G. Marcel chamava o “mistério do ser”. Na área propriamente pedagógica, isso leva a evidenciar a “misteriosidade” do ser e do agir pessoal e a misteriosidade da “relacionalidade” humana nos seus múltiplos níveis: tanto “intrapessoais” (cf. o diálogo da alma consigo mesma [pensamento platônico]), como interpessoais ou de grupo, quer comunitários e coletivos, quer históricos e meta-históricos (para quem crê, a relação com Deus; para todos, a relação com a transcendência ideal e “valorial”).

6. Pedagogia e teologia: dois modos de criar cultura educativa

A “preocupação pelo homem” (Guardini) leva a pesquisa pedagógica atual a questionar-se não só “sobre” e “para” a educação, mas sobre o seu ser “paidéia”, isto é, cultura formativa (e, em tal sentido, “humanitas”). E isto, em sentido forte e urgente, como não foi no passado recente. Não se trata, na verdade, de uma simples “modernização” das pesquisas e das estratégias educativas ou de uma simples resposta funcional à exigência social do mercado e à produção social ou às necessidades políticas de conteúdo social. E também não se resolve o “todo” numa exigência ideal para que se dê a precedência ao “humano” e à pessoa, na ajuda social no campo da formação. O que mais interessa é a qualidade humana da vida: a vida de cada pessoa, a dos grupos, a da convivência civil, a dos povos, a da humanidade inteira. Importante é também a interrogação e a tomada de posição não só com relação à técnica, em si e por si, mas, globalmente, sobre o “produzir”, o operar, o agir individual e coletivo; sobre o modelo de desenvolvimento, a respeito do que também a pedagogia deve “pensar” e programar, como modalidades para “praticar” a educação em todas as suas diferentes formas.

É, concluindo, a qualidade humana do conhecimento científico e acadêmico que deve ser considerada de maneira particular.

Neste sentido, também na área pedagógica, torna-se cada vez mais evidente a necessidade moral de buscar não só a aliança “interdisciplinar”, entre as diversas ‘especializações e articulações pedagógicas’, ou de querer e praticar a colaboração interdisciplinar com as outras ciências humanas e sociais. Na linha da “nova aliança” de Pricogine, deve-se procurar de maneira “interativa” e “cooperativa” uma espécie de “aliança cognoscitiva” com as ciências da natureza e as “neurociências”, com a cibernética, com a “modelística”, com a pesquisa tecnológica; e, mais globalmente, com qualquer outra forma “séria” de pesquisa científica e “meta-científica”: no horizonte de uma “temperada” confiança no conhecimento humano em favor daquela comum “tutela” e “promoção humana”, que, hoje, mais do que nunca, chegou a níveis de defesa dramáticos, ou, talvez, mais específica e positivamente, em favor do direito de todos terem, para toda a vida, um conjunto de conhecimentos dignos de sua condição humana.

Nesta pesquisa de aliança, torna-se plausível e – pelo menos hipoteticamente – frutuoso, também o encontro e a interação entre pedagogia e teologia (ela mesma muito articulada no seu íntimo, mas também variamente consciente da própria identidade e tarefa cognoscitiva, e apresentada, de vários modos, com outras formas de “conceitualização” e de conscientização da experiência religiosa e da pertença eclesial).

Nesta linha, se tratará de superar o nível disciplinar, não eliminando-o nas suas específicas formalidades epistemológicas, mas levando-o ao nível mais comum e mais profundo do conhecimento humano. Por isso, será necessário considerar a pedagogia e a teologia no fato de serem articulações do mesmo complexo conhecimento humano, como são (articulações do complexo conhecimento humano) as duas figuras emblemáticas da “fides et ratio”, vistas como duas asas de pesquisa cognoscitiva, “veritativa”, hermenêutica e significativa, afirmando logo claramente que elas (fides et ratio) não devem ser reduzidas à teologia e filosofia racional, mas devem

ser compreendidas nas suas múltiplas expressões cognoscitivas (as muitas “penas” e “plumas” das duas asas: sobre a frente da “fides”, além da teologia acadêmica, a “teologicidade” da fé dos que crêem, da religiosidade popular, da espiritualidade, da literatura mística ou da teologia sapiencial etc.; sobre a frente da “ratio”, além da filosofia, a ‘conceitualização’ e a racionalização tecnológica, científica, literária, estética, e, hoje, ‘filmica’, televisiva, informática etc.) (JOÃO PAULO II, 1998).

Como, em geral, o diálogo epistemológico (= entre âmbitos disciplinares) se estende ao diálogo gnosiológico e antropológico (= entre todas as possíveis modalidades cognoscitivas humanas), assim, em particular, o relacionamento entre pedagogia e teologia deve ser entendido extensivamente não tanto – ou melhor, não somente – ao âmbito epistemológico, mas antes ou, preferivelmente, ao âmbito gnosiológico-antropológico.

Assim se colocam em contato a pedagogia e a teologia, ou melhor, o conhecimento pedagógico (científico e meta-científico) e o conhecimento de fé (teológica e praxeológica), aquela fé, da qual, classicamente, se dizia “fides *qua* creditur” (a fé, por meio da qual se crê), mais do que “fides *quae* creditur” (a fé, a qual se crê). Ou – se quisermos estar mais perto do nosso existir atual – devem ser colocadas, em relação, a consciência pedagógica contemporânea e a consciência de fé que veio depois do Concílio Vaticano II, na época do pluralismo, da multiculturalidade, do virtual teológico etc. (MALAVASI, 2002).

Não se trata de um relacionamento extrínseco da pedagogia que cita algo de teológico como cultura, nem do pensamento teológico que penetra alguma vez no terreno das ciências humanas; trata-se de dois percursos, que – apesar de seu modo autônomo de pesquisar e de dar sentido à experiência e à ‘vivência’ global e, em particular, à vivência educativa – se encontram, primeiramente, na área de ser humano e do “tornar-se humano”, do aprender e do construir-se diversificadamente, como pessoa (física e intelectualmente, de maneira emotiva e operativa, “em geral” e singularmente); encontram-se também na área dos problemas, das expectativas, das

necessidades, dos recursos, das “tendencialidades”, dos desejos e das tensões construtivas ou “auto-destrutivas”, “narcisísticas” ou diferenciais que convivem nos “acontecimentos” e na condição humana individual e coletiva, mesmo com pontos de vista e perspectivas diversificadas, em vista de um saber consciente, crítico e justificado, capaz de criar “cultura-paidética”, adequada ao momento histórico, no qual vivemos.

Este encontro, na igualdade e na diferença, é “concebível” não só em nível de ‘modalidade de conhecimento’, mas também em nível de “objeto material” do conhecer e do investigar, exatamente e de maneira específica, no campo da educação e nas suas várias formas. Na verdade, a educação, como tal, pertence àqueles valores “leigos”, isto é fundamentais e, por isso, comuns a crentes e não crentes, a este ou àquele grupo ou parte social, exatamente porque ela está dirigida àquele centro de valor que é a promoção do homem e do cidadão. Neste sentido, (a educação) não é propriedade exclusiva de ninguém, mas tarefa de todos. As diferenças devem enriquecer, traduzir em ação e qualificar a “formação humana”. Devem permitir concretamente a realização do direito de todos e de cada um a uma ‘aprendizagem’, humanamente digna, para toda a vida: convergindo “de fato” (teórica e praticamente) naquilo que é julgado como “valor compartilhado”, parte, aspecto, dimensão do bem comum (ou, para usar os termos da Constituição da República Italiana, (dimensão) “de direito do cidadão e de interesse do Estado”), embora motivando, justificando, “fundando”, de maneira diferenciada, tanto o consentimento, quanto a ação “educativa”.

Este modo de proceder – mesmo nas incertezas e talvez até nos erros históricos – faz parte tanto da prática educativa como do pensamento cristão “laicamente” mais percebido.

São Paulo, falando aos pais cristãos de Éfeso, exortava a não exasperar os filhos, mas a educá-los na “paidéia” do Senhor (Ef. 6,4). De algum modo se operava uma espécie de integração da cultura educativa existente no mundo grego com a experiência evangélica.

Quase na mesma época, também os estóicos convidavam a

não considerar esposas e filhos como “coisas” do marido, em nome da comum humanidade. São Paulo, de formação “helenística” e judaica ao mesmo tempo, chegava a conclusões semelhantes, embora as motivasse diversamente. As relações humanas eram consideradas como sacramento do amor que une Cristo com a Igreja (Ef. 5, 22-24). O amor de Cristo ressuscitado, que anima interiormente o amor à vida presente em cada homem, tornava-se assim o coração da relação conjugal e do relacionamento educativo. Evidentemente estamos no nível de uma “leitura mística”.

A educação dos gregos se inspirava nos valores e na humanidade dos clássicos. Sem negar isso, S. Paulo convidava (os seus seguidores) a encontrarem um fundamento mais alto (ou, pelo menos, diferente): uma educação fundada no Senhor, por Ele inspirada e movida, orientada para Ele e “comensurada” sobre Ele. O evento educativo era visto como evento salvífico. A humanidade que devia ser educada, era “aproximada” à humanidade de Cristo ressuscitado. A educação era respeitada e acolhida nos seus termos históricos, mas, ao mesmo tempo, era levada à “medida do Senhor” (Ef. 4, 13) (cf. a respeito disso; BISSOLI 1981).

7. No horizonte de um modo “sinfônico” de fazer pesquisa

A Igreja, nascida do evento de Cristo e da fé no Evangelho, muito cedo, especialmente com S. Paulo (mas também com o Evangelho de S. Lucas e o de S. João), esclareceu a sua intrínseca conotação de religião “não étnica”, mas “católica”, isto é, universalística”, capaz de ser acolhida por qualquer raça, língua, povo e nação. Todavia, desde sempre o Evangelho, embora afirmando a sua “transculturalidade”, se encarnou nas diversas culturas, tornando-se helenístico, ocidental, americano, africano, asiático. Porém, evangelizou as culturas e, em certo sentido, também as influenciou em grau e modo diversos. Os sinais do cristianismo estão presentes nas culturas e na vida das nações, no bem e contra o mal. Fazendo isso “demonstrou” os limites humanos, sociais, culturais, históricos, civis. Indicou metas diversas e mais amplas. Isto

é, desenvolveu, nos confrontos das culturas históricas, uma função crítico-profética.

Encarnação nas culturas e respeito a elas, relativização do “existente” e profecia de um futuro e de um “além” (com Deus) são fatos que caminham juntos.

De maneira semelhante, o crente não faz do homem o absoluto, embora afirme que, como pessoa, é fim por si mesmo. A Revelação lhe recorda que também Deus, o qual o criou, o trata com estima e respeita a sua livre decisão. Porém (a Revelação) convida o homem a ver que o antropocentrismo pode tornar-se uma armadilha, e que é preciso libertar o homem de si mesmo, elevando-o ao grau parceiro (partner) de Deus, afastando-o de uma “centralidade” e de uma “auto-referencialidade” que o sufoca de todos os lados. Afirma a autonomia e o caráter cultural da educação, assim como a autonomia das realidades terrestres, mas reconhece o seu caráter de realidade “penúltima” a respeito do “destino último” de transcendência da existência humana. Somos educados *para* sermos homens em plenitude.

Por outro lado, na tensão para “o último”, (a fé) não queima as realidades “penúltimas”. Pelo contrário, a partir dos diversos estímulos e mediações culturais, o crente foi ajudado (e, às vezes, forçado) a manifestar as suas múltiplas “potencialidades” de libertação, de salvação e de solidariedade histórica.

Nesta linha, hoje, a educação aparece sempre mais claramente (se, por acaso, isso tivesse sido necessário) como um daqueles sinais dos tempos, que os cristãos de cada época e sociedade são chamados a “levar em conta” para encarnar o Evangelho no mundo.

Olhando bem, poder-se-ia insinuar que subsiste uma espécie de “circularidade” entre teologia e pedagogia. A teologia colabora com a pedagogia para a causa do homem e do seu tornar-se humano, e, exatamente por causa disso, talvez, (a teologia) critique certas angústias dela (pedagogia) e provoque, de modo profético, o olhar pedagógico, orientando-o para horizontes mais vastos e profundos. Por sua vez, a pedagogia, no terreno da pesquisa do huma-

no, não só partilha a preocupação religiosa para o homem, mas exige a pesquisa da fé e a estimula a encarnar-se nesta histórica e concreta condição humana. Não só, mas até a provoca a não dar apoio e a não cair em perspectivas religiosas desumanizantes, alienantes, destrutivas da liberdade ou “reduativas” da dignidade dos homens e das mulheres, dos menores, das pessoas que têm capacidades diferentes, deste tempo e de todos os tempos; em nome de uma vida humanamente digna para todos e para cada um e para o respectivo direito a uma aprendizagem adequada para toda a vida.

Em tal sentido, a consciência pedagógica contemporânea, mais esclarecida, leva a consciência do crente a fazer uma escolha “de campo” para uma religião humanística, pluralista, solidária (não fundamentalista, não anti-humanista, como talvez no passado ou, até no presente, possa acontecer).

Portanto, a reflexão e a pesquisa pedagógica podem tornar-se um “desafio” para a reflexão e para a pesquisa teológica, sob a forma de estímulo a pesquisar o sentido e as condições de possibilidade de uma encarnação da fé na história, nas vicissitudes sociais, na cultura, no território e, sobretudo, na vida das pessoas que estão amadurecendo ou estão buscando uma melhor qualidade de vida (à qual a educação faz referência). Por sua vez, a reflexão e a pesquisa teológica podem constituir um “desafio” para a reflexão e a pesquisa pedagógica, na possibilidade de se tornarem um “reservatório crítico” nos confrontos de teorias e perspectivas pedagógicas “por demais humanas”, à luz da profecia cristã. Esta convida a ver a educação como um auxílio para o desenvolvimento de uma humanidade confrontada com a humanidade de Cristo ressuscitado. Além disso, leva a encontrar os fundamentos últimos e a inspiração profunda da cultura formativa no Evangelho e na Revelação Bíblica de Deus criador, de Cristo redentor e do Espírito de comunhão plena entre Deus e o homem. Nesta luz, a educação é estimulada ao “auto-compreender” no horizonte de sentido da história, entendida como história de salvação e voltada para “novos céus e nova terra”, na qual moram, em plenitude, justiça e verdade.

Deste modo se chegaria a favorecer, também no terreno da

educação, aquele modo proveitoso de fazer ciência ou também de produzir conhecimento e cultura; “modo” que poderia ser chamado “sinfônico”, no sentido que, nele, vozes por si independentes, se sustentam, se desafiam, se encontram e, talvez, se perturbem reciprocamente, mas de maneira a fazer resultar um efeito, que não se pode explicar na base da simples soma de cada um dos elementos e dos instrumentos que entram no concerto.

8. Conclusão: colocar as condições do diálogo

Tal maneira de conhecer, de produzir cultura e ciência, é tanto mais urgente hoje, quanto mais se faz a dura experiência da fragmentação desvinculada e da “estreiteza” disciplinar, ou, pelo contrário, se tem que agüentar os efeitos da superficialidade da “bisbilhoteira” e do espetáculo social captado pela comunicação de massa.

Mas o diálogo não significa destruir ou esconder as diferenças. Como exige cada diálogo civil – e como, aliás, se requer para cada pesquisa interdisciplinar – são, em primeiro lugar, necessários o respeito recíproco e a exatidão ética, que são atitudes típicas do agir comunicativo (cf. Habermas e Apel). Ao mesmo tempo, se requer a consciência da identidade própria de cada um dos parceiros (partners) do diálogo e dos limites de cada um (e “dos limites” do diálogo mesmo, que nunca é absoluto e definitivo nos seus êxitos). Pensar que a diversidade se aniquile seria ir contra a essência intrínseca do dialogar, que é, por sua natureza, obra de parceiros subjetivamente diferentes, histórica e culturalmente caracterizados. Uma certa margem de “conflictualidade” deve ser levada em conta para podê-la não só aceitar, mas (podê-la) tratar como meio e fim eventual de sucessos “dialógicos” positivos, não preventivamente imaginados e de ulterior continuação do próprio diálogo.

Pelo contrário, como se indicará no fim, são necessárias condições concretas de exercício, estruturas e lugares que permitam e tornem possível o diálogo.

Mais especificadamente, devem ser absolutamente respeitadas as regras da exatidão “epistemológica” típica do “estatuto epistemológico” de cada forma de pesquisa. E, por conseguinte, os especialistas de cada disciplina deverão renunciar à pretensão, consciente ou parcialmente inconsciente, de que a sua ciência constitua a única aproximação científica ao assunto do qual se trata. Da mesma forma, será preciso procurar e usar formas lingüísticas “intersubjetivamente” comunicáveis e reciprocamente compreensíveis.

Aqui, eu quereria, além disso, referir-me a alguns critérios de método e de conteúdo de caráter geral.

Acenou-se que a própria partilha de valores e a própria convergência na tutela, na defesa e na promoção do direito humano de todos terem, por toda a vida, possibilidade de acesso a uma instrução humanamente digna, não acontecem (a partilha e a convergência) sem a diferenciação das justificações teóricas ou das motivações práticas. Portanto, de ambas as partes, é preciso referir-se ao horizonte universal do humano, como horizonte de pesquisa “condivisível” (assim como esse horizonte é compreendido pela consciência civil contemporânea e é expresso na forma “princípio”, embora histórica, da Constituição (italiana) e das grandes declarações dos direitos humanos em geral, e dos “menores” em especial). Em particular, a pesquisa deve colocar-se no horizonte da dignidade do homem e da mulher na sua situação concreta, sustentando, de acordo com cada forma de pesquisa, a sua livre disposição a respeito de si. Cada perspectiva de pesquisa deve assumir, como seu “interesse orientador cognoscitivo” (Habermas), uma atitude de “serviço” a respeito das questões fundamentais da existência. Não se deve excluir, “a priori”, a dimensão de transcendência e de “densidade ontológica”, além da “empiricidade”, da condição humana comum e da existência individual e comunitária (até permitir que se possa pensar e viver na perspectiva de uma relação religiosa, na qual Deus, variamente denominado e “confessado”, é a meta última da existência. Deve-se obter, a partir de ambas as partes, uma

visão “omni-compreensiva” da liberdade de consciência, na consciência dos limites de cada conhecimento disciplinar a respeito das possibilidades humanas de conhecimento e a respeito das capacidades de verdade, de “eticidade”, de ulterioridade e de futuro de todos e de cada um (LEHMANN, 2003).

Entre essas condições prévias do diálogo, deve-se trabalhar para que não exista mais o recíproco desconhecimento bibliográfico e acadêmico entre os “pesquisadores” das universidades eclesiais e leigas, e entre faculdades teológicas e faculdades de ciências humanas e sociais. Na situação atual, – como se falou desde o início deste artigo – os resultados do estudo e da pesquisa teológica não conseguem ir muito além das universidades eclesiais ou, de qualquer modo, eclesiais. Por conseguinte, – como acontece em outros âmbitos de pesquisa universitária (por exemplo, na área de filosofia moral, bio-ética, lingüística, ciências econômicas e ciências políticas) – se continua perpetuando a ignorância recíproca entre cultura leiga e cultura eclesial, com evidente prejuízo para uma e outra.

A exigência de uma presença da pesquisa teológica também nas universidades não eclesiais – mesmo que não se possa reconduzir as faculdades teológicas nas universidades não eclesiais, mais de cem anos depois que foram supressas – nasce exclusivamente do desejo de ver superada esta perniciosa separação e este empobrecimento da cultura comum.

Temos consciência de que se trata de um empreendimento difícil de realizar, pelo menos em breve tempo, em vista da persistência de efeitos “inerciais” (impeditivos) de níveis histórico-tradicionais, que continuam vivos nos fatos e nas vontades.

Referências bibliográficas

- BEIN RICCO, E. (Org.). *La sfida di Babele: incontri e scontri nelle società multiculturali*. Torino: Claudiana, 2001.
- BERGER, P. L. *L'impegno eretico: possibilità contemporanee di affermazione religiosa*. Leumann: LDC, 1987.
- BISSOLI, C. *Bibbia e Educazione: contributo storico-critico ad una teologia dell'educazione*. Roma: LAS, 1981.
- BOF, G.; STASI, A. *La teologia come scienza della fede*. Bologna: Dehoniane, 1982.
- DALLE FRATTE, G. (Org.). *Teoria e modelli in pedagogia*. Roma: Armando: 1986.
- DELORS, J. (Org.). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando, 1997.
- DE SOUZA, C. Educazione etico-religiosa in um contesto multireligioso. In: ORLANDO (Org.). *Educare nella multiculturalità*. Roma: LAS. p. 37-46, 2003.
- GIOVANNI PAOLO II. *Non c'è pace senza giustizia non c'è giustizia senza perdono*. Città Del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2002.
- _____. *Fides et Ratio: circa i rapporti tra fede e ragione*. Città Del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 1998.
- GRANESE, A. *Istituzioni di pedagogia generale: principia educationis*. Padova: CEDAM, 2003.
- GROPPO, G. *Teologia dell'educazione: origine, identità, compiti*. Roma: LAS, 1991.
- _____. *Teologia e scienze dell'educazione: Atti Del XXVIII Convegno di Scholè*. Brescia: La Scuola, 1990.
- KÜNG, H. *Ricerca delle tracce: le religioni universali in cammino*. Brescia: Queriniana, 2003.
- KÜNG, H.; KUSCHEL, K. J. *Per un'etica mondiale*. Milano: Rizzoli, 1995.
- LEHMANN, K. Una religione tra le altre? *Il Regno-Documenti*, Bologna, n. 1, p. 42-53, 2003.
- MALAVASI, P. *Discorso pedagógico e dimensione religiosa*. Milano: Vita e pensiero, 2002.

- MORIN, E. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina, 2001.
- NANNI, C. Globalizzazione e educazione. *Orientamenti Pedagogici*, Roma, n. 6 p. 991-1003, 2002.
- _____. *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*. Roma: LAS, 1998.
- _____. *Educazione e Scienze dell'Educazione*. Roma: LAS, 1986.
- PONTIFICIO CONSIGLIO PER LA CULTURA/PONTIFICIO CONSIGLIO PER IL DIALOGO INTERRELIGIOSO. *Gesù Cristo portatore dell'acqua viva: una riflessione cristiana sul "New Age"*. Città Del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2003.
- RATZINGER, J. *Fede, verità, tolleranza: il cristianesimo e le religioni del mondo*. Siena: Cantagalli, 2003.
- SCHILLING, H. *Teologia e scienze dell'educazione: problemi epistemologici*. Roma: Armando, 1974.
- SCHLÜTER, R. Apprendimento ecumênico. In: NANNI, C. (Org.). *Pace, giustizia, salvaguardia del creato*. Roma: LAS, 1998.
- SECKLER, M. *Teologia, scienza e chiesa: saggi di teologia fondamentale*. Brescia: Morcelliana, 1988.
- SOLA, G. (Org.). *Epistemologia pedagogica*. Milano: Bompiani, 2002.
- ZANNIELLO, G. (Org.). *La prepedagogicità della sperimentazione*. Palermo: Palumbo: 2003.

Educação e Tecnologia: o Processo de Construção do Saber através de Projetos Colaborativos

Ericka Corrêa Vitta

Pedagoga

Mestre em Educação pelo Centro UNISAL/SP

Mestre pela FE, UNICAMP/ Campinas

Professora do Departamento de Educação do Centro UNISAL/SP

Pesquisadora em Informática Educativa e integrante do TIC's Núcleo de estudo e pesquisa em Tecnologia de Informação e Comunicação – UNICAMP/Campinas

Resumo

A utilização de recursos tecnológicos e das mídias no âmbito educacional é um assunto em constante discussão na última década, a aquisição dessas novas linguagens trazem à educação desafios e reflexões à práxis pedagógica. A escola, no entanto, tem enfrentado severas críticas por não atender a essas necessidades, percebe-se um descompasso entre os interesses docentes aos discentes, resultando desta forma no comprometimento da qualidade do ensino. Este trabalho analisa o processo de construção e aquisição desses recursos no âmbito escolar, considerando que as mesmas não estão associadas apenas à aquisição e implantação de recursos materiais e sim a uma apropriação consciente e interdependente dos atores envolvidos na dinâmica escolar. O presente estudo propõe uma abordagem construtiva da aquisição e apropriação das tecnologias pela escola, considerando-se que educadores e educandos podem construir coletivamente esta aprendizagem num espaço colaborativo através de projetos transdisciplinares, onde os conhecimentos construídos são compartilhados e resignificados a partir da utilização da internet na escola. Para a compreensão do contexto social atual e suas implicações no processo educativo, nos apropriaremos do conceito da complexidade expressos no

pensamento de Edgar Morin e na interpretação da idéia de ciberespaço apresentada por Pierre Levy. A base empírica da pesquisa-ação está no acompanhamento de um projeto em implantação em escolas da região de Campinas, SP.

Palavras-chave

Complexidade – Ciberespaço – Educação – Aprendizagem – Tecnologias.

Abstract

The use of technology resources and media in the educational scope is a subject in constant discussion in the last decade. The acquisition of these new technology skills brings to education a new view about the teaching-learning process. The school, however, has faced up to several criticism for not attending this result, notice a difference in the interest between teachers and learning, giving a result in the commitment of the teaching quality. This job analyses the process acquisition of these resources in the school scope, considering that this job is not only associated with the acquisition and introduction of materials but the conscious appropriation of the people who are involved in the educational dynamics. This study intends to broach the technologies at school, considering that educators can build together this learning in a space that collaborates through projects about integration of all the school subjects, where the knowledge built can be shared from the use of the internet at school. For the understanding of the current social context and its implications in the educational process, we'll appropriate the complexity concept expressed in the thought of Edgar Morin and in the interpretation of the idea of cyberspace presented by Pierre Levy. The empiricist base from research-action is in the accompaniment of one project applied in schools the region of Campinas (SP, Brazil).

Keywords

Complexity – Cyberspace – Education – Learning – Technology.

Introdução

Janela sobre a Utopia:

Ela está no horizonte – diz Fernando Birri. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar (GALEANO, 1994, p. 310).

O processo ensino-aprendizagem vem sendo discutido exaustivamente durante séculos, nas últimas décadas, no entanto, com mais intensidade. As mudanças sócio-culturais, o advento das tecnologias e a quebra de fronteiras emersas neste contexto de globalização trazem ao homem a necessidade de reaprender a viver, sobreviver, aprender e compreender as mutações do seu tempo, que agora mais do nunca o tempo nos dá “um tempo” no senso da urgência.

A relação intrínseca entre sujeito, meio e contexto cultural foram abordados por muitos especialistas da área. Entre eles destacamos as contribuições de Piaget (1983), Vigotisky (1995), Bruner (1991), e, mais recentemente, Morin (1999) e Levy (1999). A transformação de mentalidades e posturas dos sujeitos a partir da “auto-eco-organização” (MORIN, 1986), traz à educação mais um desafio na formação docente e por conseqüência na sua responsabilidade enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem.

As reflexões do presente trabalho não têm o propósito de discutir o uso ou não das novas tecnologias na educação, porque acreditamos que este não seja o eixo central que inibe a apropriação desses recursos no processo educativo e, sim, trazer inquietações que se fazem presentes no âmbito escolar, seja público ou privado; a questão sobre a análise do processo ensino-aprendizagem na construção do saber coletivo e aprendizagem colaborativa e a quebra na fragmentação do saber fazem emergir, agora, sim, da apropriação e posterior contribuição das novas tecnologias para o desenvolvimento

e implantação de um trabalho voltado para o desenvolvimento do sujeito coletivo (LEVY, 2001).

Analisar o percurso da implantação da informática no âmbito escolar é, sem dúvida, pensar numa caminhada tortuosa que traça na sua trajetória uma marca de conflitos distintos, por um lado pode ser considerada carregada de imposições e ausência de participação docente, por outro uma resistência em quebrar paradigmas e repensar o fazer pedagógico.

É notável o número de pesquisas que analisam esse processo, no entanto, ao mergulharmos no contexto escolar podemos nos apropriar de uma centena de problemas ainda sem respostas. Escolas públicas e privadas que compartilham de diferentes problemas e, ao mesmo tempo, dividem as mesmas angústias, são espaços complexos nos quais estamos inseridos. No universo da diversidade, a incerteza caminha lado a lado com a busca para compreensão. Erro ou ilusão?

Informática? No início a resposta para todos os problemas; com o tempo, a magia dá lugar as inquietações, pois, na ausência de compreensão, vem a responsabilidade de cumprir programas, medo de enfrentar os desafios solitários da sala de informática onde a máquina exige conhecimentos que não foram construídos.

Navegar na Internet, pilotando um computador: sonho ou ilusão? Se escutarmos os loucos por informática, já estamos numa ilha paradisíaca de dimensões planetárias. Se prestarmos atenção aos apocalípticos de plantão, patinamos no inferno. Sonho ou pesadelo? Conforme os primeiros, nadamos na felicidade. Para os últimos, mergulhamos no isolamento. Os discursos ditos científicos costumam afirmar tudo e o seu contrário em nome da mesma verdade submersa. E então, na Internet, os ventos sopram para o bem e para o mal? Antes de qualquer resposta, teríamos de saber filtrá-los (MARTINS; SILVA, 2000).

Através da análise histórica da formação do professor (NÓVOA,1999), podemos concluir que a ação docente foi manipulada por interesses políticos que impunham princípios e ideais sociais da classe dominante. Se pensarmos em tecnologia agregada a valores da globalização, poderíamos afirmar que o uso da informática na escola estaria atendendo a questões políticas e excludentes, no entanto, não utilizá-las seria considerar uma forma de alienação e exclusão social, já que a internet é considerada hoje o maior veículo de comunicação e acesso a informações do mundo.

A questão posta em reflexão é a forma com que nos apropriamos de novos paradigmas, uma vez que é notória a ausência de participação política dos profissionais da educação, atitude esta justificada pelos conflitos na formação docente que resultam na falência do senso crítico e autenticidade em implantações de planos educacionais.

Com base nessas premissas, necessitamos refletir sobre qual contexto estamos inseridos e que princípios educacionais contribuiriam para a qualificação do processo ensino-aprendizagem neste início de século. Considerando cada caminhada, nossas limitações e anseios, a construção do conceito de sujeito coletivo perpassa os aspectos cognitivos, sociais, culturais e psíquicos, desta forma podemos considerar a construção a partir do real e do imaginário.

Ressignificar as tecnologias na escola: a construção do conhecimento tecnológico

Basicamente se pode dizer que a idéia que sustenta que o indivíduo – tanto nos aspectos cognitivos e sociais do comportamento, como nos afetivos – não é um mero produtor de ambientes nem um simples dado de suas disposições internas, mas, sim, uma construção própria que vai se produzindo, dia-a-dia, como resultado da interação entre esses dois fatores. Em consequência, segundo a posição construtivista do ser humano. Com

que instrumentos a pessoa realiza tal construção? Fundamentalmente com os esquemas que já possui, isto é, com o que já construiu em relação ao meio que a rodeia (CARRATEIRO, 1997, p. 10).

Se partimos da concepção que o sujeito, aqui representado pelo professor e pelo aluno, constrói suas estruturas cognitivas, afetivas e sociais a partir de uma combinação de processos internos e externos, podemos afirmar que a apropriação de novos recursos ou instrumentos tecnológicos na educação não pode ser imposta ou agregada a valores ou práticas estereotipadas pelo modelo neoliberal, e, sim, pela necessidade de adequar-se num novo contexto social, que, na gerenciação da informação e possibilidades de acesso ao mundo virtual, nos torne sujeitos de saberes e fazeres reais, proximais e potenciais (VIGÓTSKY, 1986); ainda que desconhecidos, tornam-se necessários para a auto-equilibração.

Percebe-se muitas vezes a imposição deste modelo às práticas educativas. Inúmeras vezes nos deparamos com cobranças da modernidade, da exigência do mercado, da competitividade inseqüente, que nos levam a fazer algo de maneira não-consciente, imediatista, não possibilitando o crescimento qualitativo de nossa “práxis”, nem tão pouco agregando valores no processo educativo. Somos levados pelo impulso da necessidade de sobrevivência.

Quando falamos em educação, do processo de construção individual e coletiva do sujeito aprendiz, do saber reflexivo, de descobertas, de melhoria na qualidade de vida e da relação interdependente do sujeito, meio e contexto, queremos pontuar a importância do desejo e da ação reflexiva sobre a aprendizagem. Historicamente, a educação no Brasil, aqui especificamente abordada, sofreu ao longo de sua trajetória uma marca cruel da imposição de modelos alheios a nossa realidade, e, portanto, passando por inúmeras tentativas fracassadas de melhoria da educação e ideologicamente para a emancipação democrática da cidadania através e primordialmente pelo processo de inclusão social .

Lévy (1998) considera o sujeito do conhecimento constitu-

indo-se a partir de um saber pleno de vida – “ele é o que ele sabe” – numa dialética profunda entre conhecer e ser. Para Maturana, “(...) os processos envolvidos em nossas atividades, em nossa constituição, em nosso atuar como seres vivos, constituem o nosso conhecer” (1990, p.12).

Tal reflexão convida o leitor a refletir sobre esta trajetória e repensar o fazer pedagógico, bem como a necessidade de considerar a construção do conhecimento como marca fundamental na aquisição do saber. As novas linguagens computacionais, aqui abordadas, devem ser consideradas como ferramentas de trabalho, cujo propósito deve servir para a melhoria da aprendizagem e a busca na resolução de problemas que propiciam a construção de uma sociedade mais justa.

Segundo o Relatório para UNESCO, da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, “(...) a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social. A Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como remédio milagroso, não como “abre-te sésamo” de uma mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, e de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras... (DELORS, 1999, p. 10).

Entendemos que tais abordagens aguçam a reflexão sobre a aprendizagem, não aquela destinada somente aos alunos, mas de todos os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, recuperando assim a abordagem geral do termo. O sujeito aprendente é aquele que busca a superação de desafios; enquanto educadores, somos aprendizes e, portanto, construímos nossos saberes num

processo constante de ação/reflexão (NÓVOA, 2000). Portanto, impor a educadores saberes descontextualizados representa o mesmo desastre educativo, talvez num âmbito ainda maior, pois desta imposição surgirá com certeza um fazer pedagógico maquiado de modernidade, mas recheado de paradigmas e dogmas obsoletos.

Defendemos, portanto, a necessidade da reflexão sobre o contexto no qual o sujeito está inserido, sua caminhada e limites. Pesquisas recentes como as de Oliveira (apud PELLANDA; PELLANDA, 2000) demonstram os percalços pelos quais passaram as escolas da rede estadual de Pernambuco, na implantação do trabalho com informática educativa. Enfatiza o fato da entrada dos computadores não ter sido precedida de uma ampla discussão entre professores, que possibilitasse o levantamento de opiniões, desejos e sugestões para o uso desta tecnologia de ensino.

Segundo Cabral,

(...) o computador não é por si mesmo portador de inovações nem fonte de uma nova dinâmica do sistema educativo. Poderá servir e perpetuar com eficácia sistemas de ensino obsoletos. Poderá ser instrumento vazio em termos pedagógicos que valoriza a forma, obscurece o conteúdo e ignora processos (apud PELLANDA; PELLANDA, 2000, p. 233).

Para Lévy, a grandeza do conceito de ciberespaço está na conexão da humanidade consigo mesma, cujos tremores e sobressaltos dolorosos experimentamos atualmente; não acarreta, portanto, automaticamente, mais igualdade entre os homens, mas, segundo o autor, significará um movimento tecno-social irreversível, de longa duração e provavelmente inscrito no destino da espécie, que convém acompanhar para orientá-lo, no sentido mais favorável aos grandes princípios humanistas de liberdade, de igualdade, e de fraternidade (LÉVY, 2000, p. 204).

“A tela apresenta-se então como uma pequena janela a partir da qual o leitor explora uma reserva potencial” (LÉVY, 1996,

p. 39). Potencialidade é uma palavra-chave, que leva a um universo de “possíveis”. O real e o possível de Piaget podem nos ajudar, num primeiro momento, a pensar sobre isso. Diz ele “(..) o conhecimento ultrapassa o próprio real para inserir-se no possível e para relacionar diretamente o possível ao necessário sem a mediação indispensável do concreto (...)” (PIAGET,1983, p. 27).

Com isso podemos pensar sobre o computador numa outra dimensão, porque, para sair do real rumo ao possível, é preciso pensar sobre o pensar, e isso a máquina oferece de maneira muito plástica. São infinitos os possíveis.

Presenciamos, nas ultimas décadas, a inserção de novos modelos educacionais que, na busca incansável para compreensão do que podemos chamar de sociedade do conhecimento, se debateram em conflitos e fracassos. No entanto, o cerne da questão, ou seja, a apropriação do conhecimento para a emancipação do homem, ficou na discussão fragmentada de conceitos e teorias que ora orientam o fazer pedagógico, ora desconstruem a ação docente, dependendo apenas de quem os direciona. O poder público e as exigências mercadológicas impõem modelos à educação e aos professores delegam o árduo trabalho de construção e desconstrução da educação.

A partir desta análise, discutiremos a apropriação das novas tecnologias digitais e suas potencialidades na construção do conhecimento, analisando esta aprendizagem, pois é assim que consideramos a apropriação destes recursos, aprendendo, interagindo e envolvendo professores e alunos na busca de caminhos e possibilidades educacionais que coletivamente construirão o fazer pedagógico deste novo tempo.

Quando nos referimos à aprendizagem coletiva destes recursos e suas possibilidades, queremos com isto aguçar a discussão sobre este tema, já que percebemos um descompasso ou muitas vezes um abismo, entre o que é ensinado nas escolas e a necessidade atual de nossos alunos. A linguagem entre os pares não é a mesma, professores de um lado resistindo encarar a realidade, e alunos, de outro, sedentos pela descoberta do mundo que agora está em suas mãos.

Não temos mais fronteiras, não temos mais censura, a presença real não mais nos impede de falar, agir, e pensar coletivamente. Segundo Lévy,

o imenso hiperdocumento planetário do Web integrará progressivamente a totalidade das obras do espírito. Se a isso acrescentamos o correio eletrônico e os grupos de discussão, a interconexão mundial dos computadores está tomando sentido sob os nossos olhos: ela materializa (de forma parcial, mas significativamente) o contexto vivo, mutante, em inflação contínua da comunicação humana. Vale dizer a cultura (2000, p. 211).

A complexidade do processo educativo: um tecido em constante textura

As políticas públicas educacionais do Brasil estão distantes da análise e realidade individual das regiões do nosso país e tampouco contribuem para a construção coletiva de comunidades educativas e plurais às quais a população pertence. Ao mergulharmos no universo escolar, deparamo-nos com conflitos muitas vezes inerentes à vontade do professor e do aluno. Carência afetiva, fome, desconforto, realidades distintas, muitas vezes conflitantes impedem ou bloqueiam o desejo de aprender e de ensinar. Neste contexto, o processo ensino-aprendizagem deve ser alimentado por um desejo maior, o direito a vida e a inclusão social.

A hospitalidade consiste em atar o indivíduo a um coletivo. Contrapõe-se inteiramente ao ato de exclusão. O justo inclui, insere, reconstitui o tecido social. Em uma sociedade de justos, e segundo a forma de reciprocidade, cada um trabalha para incluir os outros (LEVY, 1998, p. 27).

Quando afirmamos que a aquisição das novas tecnologias, em especial, aqui tratada, a internet, pode, sim, minimizar a exclusão social, é porque a consideramos como um veículo de acesso ao mundo.

Hoje, com a conquista da tecnologia, o mundo passa a ser pequeno, voltamos a ser nômades e construímos um ciberespaço mundial (LÉVY, 1998), no qual todo elemento de informação encontra-se em contato virtual com todos e com cada um. Dados, textos, imagens, sons, mensagens de todos os tipos são digitalizados e, cada vez mais, diretamente produzidos sob forma digital.

Temos um novo homem, uma nova sociedade, um novo conhecimento, uma nova maneira de ensinar e aprender. “O atual curso dos acontecimentos converge para a constituição de um novo meio de comunicação, de pensamento e de trabalho para as sociedades humanas” (LÉVY, 1998, p. 11).

O “nomadismo” desta época refere-se principalmente à transformação contínua e rápida das paisagens científicas, técnicas, econômica, profissional e mental. Mesmo que não nos movêssemos, o mundo mudaria à nossa volta. As novas técnicas de comunicação por mundos virtuais põem em novas bases os problemas de laço social.

Graças à construção escrita, vencemos uma etapa importante no desenvolvimento da humanidade. A comunicação e a informação possibilitaram o registro histórico, o avanço científico, a leitura do mundo através de códigos. Essa conquista possibilitou um acréscimo de eficácia da comunicação e organização dos grupos humanos bem mais importantes que o permitido pela fala, porém, percebemos atualmente que não basta mais a decodificação e codificação de signos lingüísticos, as habilidades de leitura e escrita e suas possibilidades nos desafiam a reflexões importantes e constantes a todos os que delas necessitam, para ler, compreender, interpretar e analisar as transformações sociais desse novo tempo.

Segundo Tofler (1999), estamos vivendo um momento novo nunca antes vivenciado pelo homem em sua história. O tempo e o espaço parecem não ser mais considerados barreiras entre as pessoas.

Estamos presentes virtualmente em qualquer tempo e lugar, podemos nos questionar sobre as relações pessoais, o afeto as manifestações inteligentes do corpo presente que aprende e apreende o conhecimento que na sua vida é significativo.

Para isso é necessário nos debruçarmos profundamente no conceito de corpo presente. Mas o que é estar presente? Do corpo inteligente. Mas o que é ser inteligente? De conhecimento. Mas o que é o conhecimento? Do universo em sua complexidade. Mas o que se entende por complexidade? Aprendizagem? Interdisciplinaridade? Educação?

Hoje, nos deparamos com novos conceitos que emergem da necessidade de compreendermos as transformações que nos rodeiam. Com o advento das novas tecnologias e suas possibilidades, deparamo-nos com situações cotidianas que nos impossibilitam muitas vezes de analisarmos com cautela esse novo modelo de vida, de sociedade e de homem que transformam o mundo de forma incontrolável. A Web traz, na sua essência, uma revolução nos conceitos de presença, espaço, comunicação, inteligência, interação e conhecimento.

Talvez a ciência pura e fragmentada nos dê muitas explicações, definições ou até mesmo soluções. Mas não será certamente resposta para os questionamentos que nos remetem constantemente às incógnitas deste novo contexto mundial. Segundo Morin (2000), a incerteza é a mais pura certeza que possuímos, num mundo totalmente conectado às relações que se estabelecem e contribuem para a compreensão dessas incertezas que se constituem parte do todo complexo.

Não estamos questionando a revolução tecnológica, mas buscando a compreensão das relações interpessoais desta sociedade pós-moderna, onde educando e educadores já não dividem o mesmo espaço, não falam a mesma língua e seus códigos lingüísticos parecem não serem os mesmos. A escola e o espaço da sala de aula se resumiram num mero programa de teatro onde o que é dito ou proferido em falas decoradas não representa o mais rico das rela-

ções entre mestre e aluno, é apenas e mais nada o cumprimento de programas. No maior e mais belo cenário teatral, a escola, os atores não interagem e a interatividade não acontece, o espetáculo morre na ausência de respeito ao afeto, à inteligência, às relações, à comunicação, à vida.

Investigar sobre o homem e sua essência, analisando-o em cada contexto cultural, considerando as mudanças do seu tempo e as influências que deste processo podem emergir, não é algo simples de ser investigado. Requer cautela, estudos aprofundados e análise da realidade, tais dados acompanhados de interpretações cuidadosas serão contribuições para a história da evolução desta ecologia social.

As reflexões apresentadas neste trabalho são resultados parciais da análise de uma pesquisa-ação onde procuro investigar a construção do conhecimento das tecnologias informacionais, as manifestações interpessoais e aprendizagem colaborativa entre professores e alunos através de ambientes virtuais. A fase escolhida para análise é o Ensino Fundamental I de duas escolas da região de Campinas-SP, ambas realidades com características distintas: pública e particular.

Por meio de projetos transdisciplinares em ambas unidades, professores e alunos estão em processo de construção de sites em linguagem HTML (hipertext markup language). Conjuntamente descobrem possibilidades e descortinam um cenário nunca imaginado, pois navegar num site tem um significado, mas construí-lo a partir de uma realidade possui outro bem diverso.

Considerando a construção gradativa e contextualizada de conhecimentos adquiridos, a partir de problemáticas levantadas por centro de interesse dos alunos (Hernandez, 1999), ressignificar-se-á a função social da escola e contribuindo para o desenvolvimento de competências (na escola). Através de uma aprendizagem colaborativa, os atores se envolvem numa aprendizagem contextualizada e original.

Segundo Perrenoud,

o objetivo da formação é o de preparar os professores para a complexidade, a diversidade e as situações profissionais que terão de enfrentar. Para realmente qualificar a formação do professor e implementar o pressuposto das competências na prática educacional, é preciso esclarecer as urgências e as incertezas da ação pedagógica, sua parcela de criatividade, de solidão, de improvisação, de desânimo, de negociação, assim como de didática e de conhecimentos racionais (2001).

A análise do processo envolve a produção do material virtual, fundamental para a investigação científica na qual analisaremos a interatividade e a autonomia expressa entre os educadores e educandos na troca de experiências comuns na construção do site. O tema gerador que alimenta a produção do hipertexto é fruto de problemáticas apresentadas pelos alunos no seu contexto social, através de projetos transdisciplinares, educadores e educandos pesquisam, constroem hipóteses e buscam compartilhar o conhecimento construído através de uma ação comunitária do saber, desta forma, ativam esquemas internos na busca da resolução de problemas, competências necessárias para análise e conclusão, objetivo essencial na escola.

Uma competência seria então um simples esquema? Eu diria que antes ela orquestra um conjunto de esquemas. Um esquema é numa totalidade constituída que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam interferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão etc. (PERRENOUD, 1999, p. 24).

O trabalho minucioso de investigação e análise desse novo comportamento humano, que emerge do contexto social que estamos vivendo neste início de século, contribui para a compreensão das relações presenciais e virtuais, a interatividade e a presença de uma nova forma de comunicação, pesquisa e aprendizagem na escola, a Web.

O objetivo é contribuir para o entendimento deste novo impacto social no qual o homem está inserido. A convicção que a atual relação escolar entre professores e alunos, a forma de ensinar e aprender e as transformações comunicacionais surgidas da internet exigem reflexão urgente é que me impulsionaram a pesquisar este novo paradigma sob a ótica da construção do conhecimento.

Se tivermos a oportunidade de compreender melhor quem somos, onde estamos, para onde vamos, se é que podemos prever isso, com certeza estaremos contribuindo para a compreensão da nossa história, e é no contexto escolar que esses sentimentos emergem em educandos e educadores.

Analisar a complexidade humana requer pensar o todo contido nas partes e as partes contidas no todo (MORIN, 2000). O ser humano é autônomo, mas sua autonomia depende do meio exterior. Se temos necessidade de nos alimentar, é porque o nosso organismo trabalha continuamente, degrada a sua energia e tem necessidade de renová-la, extraindo-a do mundo exterior sob a forma organizada dos alimentos vegetais ou animais. Por isso para ser autônomo, tenho que depender do meio exterior; para ser um espírito autônomo, tenho de depender da cultura que alimenta os meus conhecimentos, a minha faculdade de conhecer e a minha faculdade de julgar. Segundo Morin,

somos levados a pensar conjuntamente em duas noções que até agora se encontravam separadas, porque durante muito tempo não podíamos compreender a autonomia do ponto de vista científico, visto que o conhecimento científico clássico só conhecia o determinismo. A autonomia só podia ser pensada do ponto de vista

puramente metafísico, quer dizer, excluído qualquer laço material. Por um lado, tínhamos uma ciência com dependência, mas sem autonomia, e por outro lado uma filosofia com autonomia, mas sem conceber a dependência. Ora, penso que o pensamento complexo deve ligar a autonomia e a dependência (2000, p. 22).

A autonomia expressada através de nossas ações “causa e efeito”, é o ponto forte de análise neste trabalho. Tenho como hipóteses que para nos apropriarmos das tecnologias avançadas para compor uma inteligência coletiva (LÉVY, 1999) é fundamental uma ação autônoma no processo de aquisição dessa nova linguagem manifestada através da Web.

Somos filhos da natureza viva da terra e estrangeiros a nós próprios. Esta reflexão leva-nos a abandonar a idéia que considerava o ser humano como centro do mundo, mestre e dominador da natureza, defendida por grandes filósofos ocidentais como Bacon, Descartes, Karl Marx. Segundo Lévy (2001), essa ambição parece ser completamente irrisória, porque vivemos num planeta minúsculo, satélite de um pequeno sol de segunda classe, que faz parte de uma galáxia extremamente periférica; estamos, por essa razão perdidos no universo.

Precisamos olhar e sentir o mundo de hoje com os olhos do mundo de amanhã, não com os olhos do mundo de ontem. Ora, os olhos de amanhã são os olhos planetários. As fronteiras são ruínas, ainda de pé, de um mundo em revolução (p. 33).

Analisando o pensamento de Morin, podemos justificar a necessidade de compreendermos melhor a relação intrínseca entre homem, ambiente e contexto. Ao refletirmos sobre o homem e sua história, podemos afirmar que vivemos intensamente uma viagem na qual não podemos apenas ser viajantes do tempo e, sim, agentes ativos do processo, entendendo nosso papel como micro atores desta macro rede de relações. “Devemos deixar de ver a história do ponto

de vista de uma nação, uma região do mundo ou religião. Desde seus primórdios até pouco, a história humana é a aventura de nossa espécie sobre o planeta” (LÉVY, 2001, p. 20).

Conclusão

Não pretendemos concluir essas reflexões e, sim, alimentar a possibilidade ao leitor para a continuidade do debate sobre as tecnologias na escola. Se as questões ora apresentadas desencadearem mais dúvidas do que respostas, nosso objetivo neste artigo foi atingido.

A idéia central do texto foi abordar o verdadeiro sentido dos novos paradigmas emergentes apresentados. A escola, espaço indicado para ser o palco da aprendizagem, deve ser considerada um caminho para descobertas, uma janela para vida, um ambiente estimulador para aprendizado, um local de socialização, humanização e inclusão social.

Transmitir conhecimentos e reproduzir conceitos não são mais tarefas atribuídas aos educadores do século XXI. Percebemos que as transformações educacionais exigidas pelo atual contexto histórico estão relacionadas a uma profunda revisão dos seus paradigmas. Mais do que teorias revolucionárias, é imprescindível incluir-se como pessoa, com todos os riscos e desafios que isso acarreta.

Essa mudança de paradigma implica uma transformação de mentalidades e posturas dos sujeitos diante de sua compreensão de mundo, para uma concepção multidimensional, “É preciso reformular o pensamento” (MORIN, 2001) . Portanto, no processo de construção de conhecimento escolar, é preciso que fiquem claras as ações e intenções propostas no processo educativo.

Atualmente, necessitamos estar atentos às transformações do nosso tempo e às necessidades reais dos nossos alunos. Através da ação reflexão (NÓVOA, 1999), professores devem buscar, na análise de sua prática, caminhos para construir competências na escola (PERRENOUD, 2000).

Para tanto, a apropriação das tecnologias como instrumentos de acesso, para a construção do conhecimento em busca de competências, é essencial neste processo. Porém, se utilizarmos esses recursos apenas como acessórios educacionais, ou para cumprir programas, seria assumir que não compreendemos as mutações sociais, culturais e planetárias deste século.

Percebe-se que a entrada desses recursos na escola não partiu da necessidade dos professores e, sim, de uma imposição política e mercadológica que trouxe na sua bagagem uma carga pesada de conflitos. Por isso defendemos a idéia de que é preciso reconstruir a história, é preciso dar sentido à ação e considerar que estamos em constante descobertas. Iluminar caminhos é o papel do educador do homem deste tempo.

Os alunos clamam por novas linguagens, o espaço da sala de aula necessita de um novo cuidar, a urgência para esta reflexão deve partir do real em busca do sujeito coletivo, a utopia social. Sob esta ótica, a tecnologia será então uma aliada forte na construção de uma sociedade mais justa e a educação terá finalmente cumprido seu papel.

Eu ficaria satisfeito se os que desejam me fazer objeções não tivessem pressa e tentassem entender tudo o que escrevi antes de julgar apenas uma parte: pois o todo se sustenta e o final serve para provar o início.

DESCARTES. Lettre à Mersenne.

Referências bibliográficas

ARSMTRONG, A.; CASEMENT, C. *A criança e a máquina: como os computadores colocam a educação de nossos filhos em risco*. Porto Alegre: Artemed, 2001.

DELORS, J. *Educação um Tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1999.

DOWBOR, L. O espaço do conhecimento. In: SEABRA, Carlos

- et al. *A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade*. Belo Horizonte: Ipso-Oficina de Livros, 1994.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na educação*. Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HERNANDEZ; VENTURA. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LÉVY, P. *A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência*. São Paulo: 24, 2001.
- _____. *Fogo Liberador*. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- _____. *A inteligência coletiva por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998a.
- _____. *A máquina do universo: Criação, cognição e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.
- _____. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: 34, 1993.
- LITWIN, E. *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MORÍN, E. *O Método IV: Habitat, vida, costumes, organização*. Porto Alegre: Sulina, 2001a.
- _____. *O Método III: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre, [s.d.].
- _____. *O Método II: a vida da vida*. Porto Alegre: Sulina, 2001b.
- _____. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 1999a.
- _____. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 1999b.
- _____. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999c.
- _____. *Ciência e consciência*. Rio de Janeiro: Europa-América, 1990.
- NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- MARTINS F. M.; SILVA, J. M. *Tecnologias do imaginário e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2000.
- MATURANA, H. *Da biologia à psicologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- PELLANDA, N. M.; PELLANDA, E. C. *Ciberespaço: um*

- Hipertexto com Pierry Lévy. Porto Alegre: Artes do Ofício, 2000.
- PERRENOUD, P. *A Pedagogia na Escola das Diferenças*. Porto Alegre: Artmed, 2001a.
- _____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001b.
- _____. *Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000a.
- _____. *Pedagogia Diferenciada*. Porto Alegre: Artmed, 2000b.
- _____. *Construir Competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PIAGET, J. *Jean Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *A epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- _____. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- SERRES, M. *A comunicação*. Porto: Rés, [s.d.].
- SILVA, L. H. *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.
- SILVA, M. *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *A formação Social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A Educação do Ser Humano

Marco Antonio de Moraes

Professor de Filosofia e Sociologia da Educação
da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

Este artigo faz uma releitura de Paulo Freire analisando a importância da educação libertadora no processo de humanização dos “seres humanos”, frente às questões como: opressão, alienação, desumanização e coisificação do homem. Nesta análise focaliza-se os princípios filosóficos de Paulo Freire voltados para o processo educacional, complementando com conceitos e análises de outros autores que subsidiam a reflexão sobre esta temática.

Palavras-chave

Educação Libertadora – Diálogo – Humanização – Opressão – Coisificação.

Abstract

This paper makes new read of Paulo Freire analyzing the importance of the liberator education in the humane process of the “human being”, and the questions: oppression, alienation, inhumanity and “thing man”. In this analysis focuses the philosophical principles of Paulo Freire directed to the educational process, completing with concepts and analysis of other authors enrich this reflection.

Keywords

Liberator Education – Dialogue – Humane – Oppression – Thing man.

Introdução

Neste trabalho, pretendemos analisar a educação e a sua relação com libertação e a humanização dos “seres humanos”¹, frente às questões como: opressão, alienação, desumanização e coisificação² do homem. E para isso, destacamos a educação que se pauta pela liberdade e pelo diálogo.

Nesta análise, focalizamos os princípios filosóficos de Paulo Freire voltados para o processo educacional, complementando com conceitos e análises de outros autores que subsidiam a reflexão sobre esta temática.

As idéias de Paulo Freire continuam atuais, principalmente, quando se trata de educar para formar o homem para uma sociedade mais justa. Em tempos de coisificação ou desumanização do homem, de barbárie³, a educação escolar tem formado um ser melhor? Ou seja, um “ser mais” nas palavras de Paulo Freire?

Vivemos num país capitalista marcado, principalmente, pela concentração de renda e pelo pouco exercício de cidadania. No Brasil, são evidentes as injustiças, que não deixam de ser uma forma de desumanização, um tipo de violência e de opressão, como é o caso da fome e do desemprego. Situações em que faz o homem duvidar de sua autonomia, de sua capacidade de trabalho, de conduzir a sua própria vida. Estas, entre outras, que diminuem a dignidade de um homem, assim como do cidadão. Desenvolver uma prática educativa que vise a humanização é trabalhar coletivamente pela liberdade e pela igualdade, é buscar a felicidade na solidariedade, no compartilhar.

Nesse contexto, é pertinente falar de opressão, da relação

opressor/oprimido. Isto porque só através da articulação que vai da força explícita até a ideologia dominante, desde a agressão física até a violência simbólica é que se mantém a sociedade funcionando dentro da lógica capitalista, sem que haja mudanças que coloquem em perigo todo o sistema produtivo.

Por isso, é necessário trabalhar pedagogicamente contra o individualismo e a favor do diálogo e da participação coletiva; contra utilitarismo alienante dos conhecimentos desenvolvidos na escola e a favor da educação que liberta, que realmente faça com que o homem torne-se um ser humano.

Ampliando este estudo para dimensão global, já que estamos em tempos de globalização neoliberal⁴, ou seja, de um novo colonialismo ou neocolonialismo, faz sentido começar pela palavra, reconhecendo o seu valor.

O poder da palavra

No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus.

Evangelho segundo São João, Capítulo 1, Versículo 1.

Pode-se dizer que no capitalismo, no princípio era o lucro, e o lucro estava com o opressor e o opressor tinha o poder, pois detinha os meios de produção e atualmente os meios que dão significado à vida, ou seja, as diferentes formas de manifestação da palavra. Num sistema opressivo a palavra é do dominador, que se identifica com o seu próprio discurso. A dominação se dá através da própria nomeação sobre o mundo e sobre os homens.

Hoje, se fala em sociedade do conhecimento⁵, em comunicação em rede, de computadores, de internet. Entretanto, onde está o homem, que em muitos casos valoriza a máquina mais que o humano, seu semelhante? Além disso, para que tanta informação, tantas mensagens *on line*, se falta autonomia para falar, liberdade para

que o homem se pronuncie, para que se manifeste inserindo-se criticamente na transformação de sua própria vida e no diálogo com o outro? É preciso o conhecimento vivo, que tenha a ver com o ser sensível, e não com o homem virtual, na rede da alienação.

E nesse mundo conectado, a percepção dos fatos ocorre quase instantaneamente, tempo e espaço se aproximam. O problema é que informação, muitas vezes em excesso, não significa, necessariamente, entendimento dos fatos. Atualmente, é possível ter acesso a grande quantidade de informações, só que nem sempre leva ao esclarecimento dos acontecimentos, ao discernimento. Por isso, não basta armazenar dados, como acontece na educação bancária⁶, é preciso que os conteúdos sejam analisados criticamente, num processo dinâmico de reconstrução ou criação do conhecimento, que tenha significado para aquele que percebe o mundo em que está inserido.

O conhecimento não é o que pensamos pelos e para os educandos, que aceitam essas informações ou conteúdos passivamente, como algo pronto e acabado, para ser memorizado e aplicado em determinadas situações problemas. Essa prática pedagógica é alienante sendo o aluno tratado como “coisa”, desse modo colaboramos para a opressão. A prática pedagógica deve ser desenvolvida com os alunos, que são sujeitos de seu pensar. E “será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação” (Freire, 2003, p. 101).

O conhecimento pode ajudar na conscientização desde que se efetue num contexto problematizado, na relação do educando com o mundo e com os outros educandos. Em que, através do enfrentamento das contradições existentes no próprio existir desse educando, que é histórico e mutável, possibilitará a articulação entre consciência e ação reflexiva desdobrando-se numa atuação transformadora.

Numa conjuntura em que quanto mais se informa, menos se esclarece e mais se aliena e se manipula o processo de compreensão da realidade e os modos de atuação, é importante a análise da situ-

ação existencial concreta articulada com as formas de codificação que vão além da palavra. E para analisar esse movimento do refletir essa realidade “codificada” em que o educando se encontra imerso, Freire (2003) esclarece que

a descodificação da situação existencial provoca esta postura normal, que implica um partir abstratamente até o concreto: que implica uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes, que implica um reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito. Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada (p. 97).

Ao se desvelar a realidade socialmente construída, paralelamente vai ocorrendo a conscientização e a geração de conhecimento, que implica em um processo cognitivo e reflexivo em que os decodificadores realizam a

(...) percepção da percepção anterior e o conhecimento do conhecimento anterior, a descodificação, desta forma, promove o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento. A nova percepção e o novo conhecimento, cuja formação já começa nesta etapa da investigação, se prolongam, sistematicamente, na implantação do plano educativo, transformando o “inérito viável” na “ação editanda”, com a superação da “consciência real” pela “consciência máxima possível” (FREIRE, 2003, p. 110).

Para Freire (2003), quando o educando diz a sua palavra, que (re)apresenta a sua ação refletida no mundo e com os outros educandos, está se humanizando, pois tem uma práxis, uma cons-

ciência para si⁷, atuando como agente de sua própria história. Mas para isso ocorrer é preciso o exercício da análise crítica que engloba a relação dialética: objetividade/subjetividade nas relações entre os educandos e o mundo.

E se o processo educativo escolar auxilia nesse processo de “descodificação”, pode-se dizer que a escola também realiza um trabalho de politização.

Freire (2003) sabia do poder da palavra, do discurso que manda, oprime, e da sofisticação do uso da palavra pelos que detêm ou querem o poder. Nesse sentido, a palavra tem uma estreita ligação com a ideologia, que se torna cada vez mais eficiente quanto menos é percebida. A esse poder da palavra, da nomeação e da sua aceitação, processo muitas vezes subjetivo, Bourdieu (1989, p. 14 - 15) chama de poder simbólico:

(...) poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário. (...) O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras.

Este processo de dominação torna-se a cada dia mais ideológico, melhor elaborado, com grande capacidade de convencimento, enfim, mais alienante. Nesse sentido, Hardt e Negri (2002, p. 42) falam que as sociedades que antes tinham formas sociais típicas da *sociedade disciplinar*, hoje dispõem, também, de formas sociais características da *sociedade de controle*, isto é, se antes imperava o disciplinamento e a domesticação, agora leva-se em conta os me-

canismos de manipulação das subjetividades dos indivíduos, da produção e controle dos seus desejos. Desse modo, a dominação se dá de forma mais eficaz, externa e interna no homem e muito mais perversa e de difícil percepção e combate. Pior que o cerceamento da liberdade e de autodeterminação é a manipulação do próprio querer dos indivíduos. É a desumanização até das suas subjetividades. Ou seja, mais do que a opressão, ocorre a alienação da própria consciência do homem de que seja um oprimido. O ser humano transforma-se em ser coisa. Alienado de sua condição humana, tem sua percepção fortemente influenciada e controlada pela lógica do capital.

Diante disto, levar em conta a importância da comunicação, das interações, do diálogo é também valorizar o poder da palavra. Por isso que a alfabetização e os outros níveis de escolarização são importantes, pois eles enriquecem e aumentam o poder de comunicação e interpretação do homem com e no mundo. É com a palavra que o homem se manifesta e se coloca diante dos outros homens, também, no mundo. É com a palavra que se forma a linguagem, é a partir dela que se estabelece quem fala e quem escuta, quem manda e quem obedece.

A educação para ser prática libertadora tem que passar pelo diálogo, tem que levar à conscientização, isto é, tem que ser ação refletida – práxis, para poder culminar com a transformação. E nesse sentido, esta educação será humanizadora também, pois ocorre no processo de conscientização, quando a palavra pronunciada, dialogada com o outro, é fruto da práxis humana, isto é, resultado da ação reflexiva.

Essa prática pedagógica parte do princípio de que os seres humanos são inconclusos, porque “estão sendo”, isto é, não nascem humanizados, tornam-se humanos. É um ser interativo e dialético, portanto, só é possível educar e humanizar se o educador não comungar com a opressão.

A pedagogia libertadora

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão (FREIRE, 2003, p. 52).

A razão de ser da educação libertadora não é a de fazer o educando conhecer determinados fatos ou conteúdos, mas sim que estes elementos da realidade concreta do educando se tornem mediadores, num processo dialógico, de conscientização do educando. Isto é, através da problematização, da reflexão e da ação refletida, o educando reconstrói seu próprio conhecimento, indo além do senso-comum, tornando-se sujeito atuante no seu próprio processo de aprendizagem.

A pedagogia libertadora se faz com o educando e não para ele. Não é algo que se doa, mas um processo de construção interativo, compartilhado. É um trabalho pedagógico reflexivo sobre as causas da dominação, contextualizando e conscientizando o educando para a ação coletiva e, desse modo, fortalecendo também a sua condição de cidadão.

O grande problema, para Freire (2003), está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração da pedagogia de sua libertação, em se tratando de seres duplos – ambíguos. Mas, ele dá a resposta para esta questão:

(...) Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (2003, p. 32).

Freire (2003) fala da aderência do oprimido ao opressor que o impede de ter “consciência de si como pessoa” (p. 33), provocando o medo da liberdade, que pode ser entendido, também, como o medo da mudança. Para resolver esse problema, a pedagogia libertadora deve desbloquear e desenvolver a capacidade dos educandos de imaginar e de criar, de ter sensibilidade para algo novo que possa ser diferente do que é. Não tendo medo de serem agentes de transformação do que está sendo dado como algo imutável, de aceitarem a dialética da vida. Os educandos precisam querer, ter motivações subjetivas, além das razões objetivas, que os impulsionem para as mudanças. Mas, para isso ocorrer, é preciso sair da acomodação, da condição de adaptados, de “imersos”. É necessário assumir os riscos e não ter medo da liberdade.

Nesse sentido, é importante a sensibilização – que só frutifica na liberdade – pois “homens-coisas” não se libertam, mas sim os homens que se humanizam. Por isso, a libertação fica cada vez mais difícil num processo em que a cada dia aumenta a dinâmica do embrutecimento do homem. A intencionalidade se objetiva, ao juntar o querer e o fazer reflexivos. Por isso é imprescindível que a escola incremente o processo dialógico ativo que proporcione a conscientização crítica, que fomente a ação transformadora e responsável. A educação escolar deve oportunizar aos educandos a análise crítica de suas próprias percepções, ou seja, que a partir de um contexto e como sujeitos históricos possam perceber como estão percebendo; que os educandos possam pensar no que estão pensando e entenderem porque estão querendo agir, de que modo e para quê. Ou ainda, que sejam criativos na formulação dos questionamentos e também nas suas respostas.

Entretanto, é preciso ter cuidado para não cair na lógica do dominador, ou seja, de que basta transformar a mentalidade dos oprimidos, sem mudar as condições materiais que o mantêm na opressão? Deste modo, de nada adianta mudar a mentalidade, de maneira idealista, sem tocar nas estruturas que produzem a dominação. Além do que, só eles mesmos – os oprimidos – é que podem se libertar.

Não basta ter a consciência da opressão, é preciso que se queira praticar as ações refletidas que libertem, isso vale tanto para o educador, quanto para o educando. O problema de se racionalizar, de tudo querer explicar, leva-se à ciência do evidente, mas não à mudança. Pois é preciso compromisso, vontade, além do que, só ocorrerá transformação, se existir a simultaneidade das condições objetivas e subjetivas para tal.

Isto posto, podemos dizer que a educação escolar deve colaborar na objetivação do educando no mundo, na sua formação como ser pensante e atuante, dando condições para que possa fazer a sua história. Pois a consciência crítica do educando, e também do educador, é diretamente proporcional à sua capacidade de atuar no mundo e de dialogar com os outros seres humanos. Nesse sentido, ao se colocar no mundo, o educando interfere nas condições objetivas e subjetivas das potenciais transformações em direção de uma sociedade com mais liberdade e humana.

Conclusão

Sonho que se sonha só,
é só um sonho que se sonha só.
Mas sonho que se sonha junto é realidade.

Raul Seixas

Os educadores têm muitos desafios em seu trabalho pedagógico nas escolas brasileiras, para não dizer no mundo. Têm que estar atentos para as mais variadas formas de opressão, inclusive para aquelas que nem eles próprios ainda tiveram consciência.

A dimensão relacional é um grande desafio. Numa conjuntura de tanta violência que muitas vezes deságua na sala de aula, o aspecto relacional é o outro lado da mesma moeda, quando se trata de interação e diálogo, pois os homens estabelecem a sua forma de existir a partir de sua comunicação com os outros homens. E neste aspecto, para haver resultado positivo no trabalho pedagógico é

necessário haver compromisso de ambas as partes – educador/educando.

Vencer a contradição ou ambigüidade que o educador encontra dentro de si é perceber o pacto que às vezes faz com o opressor; é resistir a sedução apresentada pelos encantamentos e promessas do capitalismo atual; e não ter medo da liberdade. É ser criativo e romper com a “cultura do silêncio”; acreditar e agir para que algo possa ser diferente e melhor. E isso pode começar a ser feito estimulando a percepção e análise crítica dos educandos, estimulando a sua sensibilidade criativa e a deles, para que não sejam embrutecidos e nem embotada pelos conteúdos da “indústria cultural”⁸, e trabalhando o senso crítico dos educandos através de uma educação dialógica e problematizadora, com o objetivo de vencer a alienação provocada em grande parte pelos processos ideológicos, do qual a escola faz parte. Este, por sinal, é o grande desafio.

O conhecimento que é resultado da interação dos homens entre si e com o mundo não pode se tornar um “fetiche”⁹ para educadores e educandos, mas sim transformar-se em sabedoria que será a alavanca necessária para as ações refletidas, realizando as mudanças objetivadas.

Apesar de todas as dificuldades materializadas nas condições concretas de trabalho no espaço escolar, o desafio é constante, e muito da qualidade do trabalho pedagógico do educador dependerá de sua atitude responsável para com o educando e de sua capacidade criativa para estimular, através do processo de busca, a geração do conhecimento que tenha significado para a vida de ambos e que os liberte – educador e educando – das amarras que os impedem de vislumbrar um mundo melhor.

Notas

¹ O homem ao nascer começa a ser humanizado, passa por um processo de interação com os outros seres humanos. Nesse sentido, o homem se torna humano.

² Ser humano que perde a sua condição de humano, que tem a sua humanidade violentada pela opressão. Processo de alienação de si e do mundo em que o homem vai se tornando “coisa”.

³ Dinâmica em que a sociedade vai perdendo a sua dimensão humana, reforçada por processos sócio-econômicos, políticos e culturais extremamente alienantes.

⁴ Tanto o neoliberalismo quanto a globalização representam a intensificação e a sofisticação da exploração e da alienação do homem, encampando todas as formas de exclusão e violência, Frigotto (1995), Vieira (1997) e Batista Jr. (1998) analisam os diferentes aspectos que envolvem esta temática e suas contradições.

⁵ Duarte (2001) chama atenção para as ilusões da chamada “sociedade do conhecimento”, como por exemplo, que o conhecimento será acessível a todos da mesma forma e que haverá a democratização da informação. As ilusões apresentadas representam equívocos ou armadilhas ideológicas, pois, segundo o autor, não levam em conta os efeitos da exclusão nesse tipo de sociedade, e que não seriam resolvidos os seus problemas sociais.

⁶ Na visão “bancária” de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (FREIRE, 2003, p. 58).

⁷ A consciência para si é a reflexão que vai além da própria concretude em que o indivíduo se encontra, é um nível mais elaborado e crítico da consciência de si, que é a simples evidência de sua condição no mundo.

⁸ A indústria cultural representa a mercantilização da cultura, a massificação e a padronização dos bens culturais comprometidos com a ideologia dominante, provocando a alienação e a domesticação da população.

⁹ O produto do trabalho humano se aparta do homem e passa a ter vida própria, isto é, os objetos e pensamentos se descolam da vida do homem que os produziu, o homem é alienado e se aliena no seu trabalho. O que o homem produz é visto como mercadoria, como coisas com autonomia, como se tivessem vida própria. O resultado do trabalho do homem é descontextualizado, alienando-se o trabalhador do produto de seu trabalho. E deste modo não são percebidas as condições concretas e históricas do processo produtivo, ou seja, as relações sociais que deram origem ao que o homem produziu.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BATISTA JR., Paulo Nogueira. Mitos da “globalização”. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 12, n. 32, jan./abr. 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 5, ano II, p. 24-40, jan. 1988.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão*: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: da pedagogia do oprimido à ecopedagogia. In: _____. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 99-111.
- HARDT, Michael; NEGRI Antonio. *Império*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- MORAES, Denis de. (Org.). *Globalização, mídia e cultura contemporânea*. Campo Grande: Letra Livre, 1997.
- VIERIA, Liszt. *Cidadania e Globalização*. Rio de Janeiro: Record, 1997.



II

Análise Histórica da Práxis Social e Comunitária das Instituições Educativas

A Renovação Conservadora do Campo Educacional Pós-Colonial e sua Expressão nos Manuais de Ensino: Algumas Considerações Preliminares sobre a *Pedagogia e Methodologia* do Pe. Camillo Passalacqua (1887)

Olinda Maria Noronha

Doutora em Educação pela PUC/SP

Professora do Mestrado em Educação Sócio-Comunitária do UNISAL/Americana

Professora convidada do Mestrado em Educação da PUC/Campinas

Professora Colaboradora da FE/Unicamp

Pesquisadora do Histedbr no GT do Centro UNISAL/Americana

Resumo

O artigo apresenta uma reflexão preliminar sobre o pensamento do Pe. Camillo Passalacqua (1887) expresso no livro intitulado *Pedagogia e Methodologia*. A partir de suas considerações metodológicas sobre o Ensino Mútuo, sobre os Prêmios e sobre as Punições, o texto procura elaborar uma interpretação contextualizada de como se desenvolveu uma espécie de renovação conservadora do campo educacional pós-colonial que se formalizou nos manuais de ensino. Este artigo pretende apresentar também uma contribuição para a Linha de Pesquisa “Estudos Históricos-Biográficos do Pensamento Educacional Brasileiro” (GT – Histedbr Americana e Histedsal)

Palavras-chave

História da Educação – Escola Normal – Manuais de Ensino – Pe. Camillo Passalacqua.

Abstract

The present article presents a preliminary reflection about the thinking of Pe. Camillo Passalacqua (1887), expressed in his book entitled “*Pedagogy and Methodology*”. From his methodological concerns about Mutual Teaching, Rewards and Punishment this text aims to elaborate a contextual interpretation on how a type of conservative renovation in the educational field post-colonial developed. This conservative renovation was formalized in most teaching manuals. This article also intends to present a contribution for the Research Line: “Historical and Biographical Studies on the Brazilian Educational Thinking” (GT – Histedbr Americana and Histedsal)

Keywords

History of Education – Normal School – Teaching Manuals – Pe. Camillo Passalacqua.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo desenvolver algumas reflexões sobre o pensamento pedagógico do Pe. Camillo Passalacqua e trazer possíveis formas de ampliar o campo de compreensão da história da educação brasileira no final do período imperial no Brasil no âmbito da formação de professores. O texto que neste trabalho examinamos, procurando referenciá-lo historicamente, intitulado *Pedagogia e Metodologia*, foi produzido em 1887 pelo Pe. Camillo e destinado aos alunos da Escola Normal de São Paulo, onde este era “*Professor cathedratico da 4.ª Cadeira (Pedagogia e Metodologia)* da mesma escola”. A obra em questão foi aprovada pela respectiva congregação dos professores em 1.º de março de 1887 e editada pela Typografia a Vapor de Jorge Secker & Comp em 1887.

O argumento central que orienta este trabalho é o de que o pensamento do Pe. Camillo Passalacqua encontra-se dentro do

movimento de renovação conservadora do campo educacional que ocorreu no final do império. Esta tendência pode ser observada na defesa que faz de uma disciplina escolar não mais pautada por castigos externos (característica do método lancasteriano), mas por uma disciplina de caráter interno, marcada por ensinamentos de ordem moral.

Para desenvolver o argumento, este trabalho percorre a obra que está sendo examinada procurando deter-se nos aspectos referentes aos “prêmios e castigos” como forma pedagógica na escola.

1. O tema da instrução nacional nos marcos do Brasil pós-independência

A organização do campo educacional pós-colonial no Brasil pós-independência (1822) ocorreu de forma lenta e incipiente, expressando as condições materiais da sociedade naquele momento histórico. A herança colonial apresenta um país com uma população de cinco milhões de habitantes, oitocentos mil índios, um milhão de escravos e com uma economia concentrada de forma predominante na mineração e na agricultura. A Independência representou uma solução de compromisso monárquica centralizadora que teve como um dos objetivos a união das províncias que formavam a antiga colônia. O Brasil encontra-se neste momento com certa unidade territorial e religiosa, mas com uma população analfabeta. Em um primeiro momento, pode-se observar a organização jurídica do país através da constituição de 1824, que pretende ser um mecanismo institucional regulador dos direitos políticos para os cidadãos chamados de qualificados (homens com mais de 25 anos, que tivessem renda e propriedade). O liberalismo brasileiro possui, portanto, um ideário de fundo conservador, pois se baseia na garantia da propriedade, defende o livre comércio e mantém a base escrava. É um liberalismo que tem seus limites em seu itinerário conservador, pois não produz a liberdade política, expressando-se em uma base restrita e controlada de participação. É dentro dos marcos desta so-

cidade com uma base social desigual, com uma hierarquia rígida e um liberalismo de concepção restrita que se configura a impossibilidade do homem pobre chegar à escola. Apesar de a Constituição de 1824 assegurar a gratuidade do ensino primário em todo o país e a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, e, para meninas, nas cidades e vilas mais populosas, estes dispositivos constitucionais não foram cumpridos. Não havia escolas nem professores suficientes. Depois de muitos projetos e discussões, só em 1827 foi aprovada a Lei Geral de Ensino, que representou a primeira tentativa de se criar um sistema nacional de educação elementar. Destaca-se nesta lei a continuidade da proposta da educação de primeiras letras, o ensino primário para o sexo feminino e o currículo diferenciado para meninas e meninos, com a recomendação do ensino mútuo como método de organização do ensino. O Ato Adicional de 1834 encaminhou-se na organização do ensino de primeiras letras e na criação das escolas normais, representando o grande marco das políticas descentralizadoras na instrução e centralizadoras na política, no contexto e no processo de formação do Estado Nacional. Esta reforma constitucional estabelecia que o governo central ficaria responsável pelo ensino superior e as províncias se incumbiriam das escolas de primeiras letras e do ensino normal. Em 1835, são criadas as primeiras escolas normais pelas iniciativas das assembleias legislativas das províncias, assinalando a emergência da formação docente no Brasil. As escolas normais existentes passavam por sucessivas crises institucionais que se expressavam em falta de verbas, de professores, de formação adequada e de recursos. Em 1860, a situação parece melhorar um pouco na conjuntura política e educacional, com a afirmação de um liberalismo urbano que implicava na possibilidade da extensão dos direitos. Neste contexto, o tema da instrução nacional ganha centralidade dentro de um imaginário político de cunho conservador. Este imaginário conservador reflete-se nos manuais voltados para a formação do professor no final do Império. Os manuais de modo geral surgem visando subsidiar modos de ensino formalizados e institucionalizados, supondo a existência de pessoal educaci-

onal destinado ao ensino escolar, instrumentos instrucionais como livros e compêndios e instalações educacionais adequadas.

2. O caráter conservador dos manuais de ensino

O trabalho do Pe. Camillo Passalacqua intitulado *Pedagogia e Methodologia – theorica e pratica compreendendo a Hygiene Escolar, Organização Geral e a Direção Particular as Escolas, de acordo com os systemas modernos de ensino e com os principios das sciencias. Physiológicas, Psycológicas e Moraes – para uso dos alumnos da Escola Normal de São Paulo*, de março de 1887, expressa essa orientação.

O texto acima referido é dividido em dois livros: o Livro Primeiro trata da *Introdução* onde são tecidas considerações de ordem geral sobre a educação e sobre as instalações adequadas para o funcionamento da escola; da *Educação Physica*; da *Educação Intellectual* e da *Educação Moral*. O Livro Segundo dedica-se à *Methodologia Geral*. Como neste trabalho pretende-se apreciar alguns aspectos específicos deste Livro Segundo, tais como a questão do *ensino mútuo* e o tema das *punições e dos prêmios*, transcreve-se aqui sua distribuição pelos temas tratados, para em seguida comentar sobre estes dois aspectos específicos destacados.

PEDAGOGIA

Livro Segundo

Parte Primeira

Methodologia Geral.

Parte Primeira

- Relação entre a Methodologia e a Pedagogia.
- Plano do estudo.
- Methodologia-Sciencia e Arte. Sua importância.
- Methodo philosophico e methodo pedagógico.

Parte Segunda

- Ensino. Sua definição, fim e divisão.
- Didáctica. Princípios relativos ao ensino, aos alumnos e ao professor.
- Desenvolvimento. Princípios do mestre.
- Desenvolvimento. Princípios do alumno.
- Desenvolvimento. Princípios do ensino.
- Processos de Ensino. Categorias.
- Processos expositivos – intuitivo e analytic.
- Processos- antithetic and etymologic, tabulário descriptivo.
- Processos expositivos de percepção interna: lógico (analytic and synthetic), de observação íntima, repetitório e synoptico.
- Processo de applicação e correção.
- Preparação das lições.
- Preparação pedagógica e preparação methodologica .
- Conclusão da Methodologia geral. Princípio para organizar um methodo.

Parte Terceira

- Organização das escolas.
- Organização d'uma escola. Divisão dos alumnos.
- Programma das matérias e tempo a empregar.
- Meios disciplinares. Punições e recompensas.
- Recompensas ou Prêmios.
- Punições escolares.
- Ensino Intuitivo.
- Museus escolares. Organização.
- Conclusão.

Antes de desenvolver os comentários sobre os dois aspectos destacados do livro do Pe. Passalacqua, é interessante retomar a discussão sobre o modo como estes temas emergem no período Imperial.

Para resolver o problema da precariedade do ensino e da carência de professores desde 1823, foi adotado em caráter experimental o método do ensino mútuo, inspirado nas experiências de Lancaster e Bell, na Inglaterra. Neste método, de acordo com a descrição de Fernando Azevedo, cada grupo de alunos (decúria) era dirigido por um deles (decurião), mestre da turma, por menos ignorante ou, se o quiserem, por mais habilitado. Por essa forma em que o professor explicava aos meninos e estes, divididos em turmas, mutuamente se ensinavam, bastaria um só mestre para uma escola de grande número de alunos. Numa escola primária de 500 alunos, por exemplo, em vez de doze professores para doze classes, cada uma de quarenta alunos, mais ou menos, não seria preciso mais que um professor, que descarregaria em cinquenta alunos de melhor aproveitamento o ensino dos restantes distribuídos em decúrias (AZEVEDO, 1964, p. 564).

Segundo relatos de Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto e Primitivo Moacyr, o método do ensino mútuo representou uma primeira forma emergencial de se solucionar o problema da preparação para o magistério primário em um momento em que as iniciativas do estado ainda eram muito tímidas. Este método, além de alfabetizar, podia preparar para o magistério e isso era legítimo do ponto de vista da lei, pois a reforma de 1827 consagrou um princípio e uma prática que já existiam no exercício do magistério: a de preparar professores de primeiras letras nas próprias escolas de primeiras letras. A mesma lei de 1827 também prescrevia a criação em cada província de uma escola lancasteriana destinada à difusão do método e a formação rápida e pouco onerosa por parte do estado dos professores para o magistério nas escolas de primeiras letras. Esse tipo de instrução rápida deveria ser “feita às custas de seus ordenados nas escolas da capital”. A questão da disciplina e da ordem escolar também era prevista pela Lei de 1827, no artigo 15: “os castigos serão praticados pelo método lancaster” (AZEVEDO, 1965, p. 564; PEIXOTO, 1933 e MOACYR, 1939, v. 1, apud SOUZA, 1991).

Observa-se a partir destas considerações que a proposta de formação de professores, contida na Lei Geral de Ensino de 1827, não se fez acompanhar de medidas efetivas para que isto se efetivasse, dando margem ao surgimento de medidas paliativas para a solução do problema.

A ordem e a disciplina eram os dois princípios mais caros ao ensino mútuo, talvez até por este ter sua gênese desde 1820 ligada à escola militar que foi o seu espaço original de formação. Cada província deveria enviar dois soldados à capital para aprender o método. No que se refere aos castigos ou punições, a literatura educacional sobre o tema relata que todos os castigos tinham como princípio a exposição do infrator (aluno) à execução pública (madeira no pescoço; amarrar as pernas do indivíduo; colocar em uma cesta ou gaiola; caravana, onde os ofensores em conjunto eram colocados na tábua de madeira no pescoço e, finalmente, tiras coladas no corpo com as ofensas escritas).

A preocupação com a instrução do povo estava fortemente articulada à idéia de homogeneização, de civilização e de progresso e, através dela, de produção da ordem e da disciplina como mecanismo de controle da criminalidade e de formação do homem moral. “Um dos *slogans* oitocentistas utilizado na defesa da escola e da escolarização era o de que abrir escolas era fechar prisões” (VILLELA, 2000, p. 104).

Percebe-se que as soluções apresentadas para a instrução do povo estão fortemente marcadas muito mais pela necessidade de uma sociedade conservadora, senhorial e hierarquizada, de controlar, disciplinar, moralizar e ordenar do que propriamente educar. Este fato talvez justifique o fato da utilização e da permanência do método Lancaster, muito embora este já fosse motivo de críticas até no próprio Parlamento. Além disso, este método era destinado a resolver problemas pedagógicos de classes numerosas o que não representava a realidade do país, uma vez que a população que chegava à escola era ainda uma minoria.

As primeiras escolas normais a iniciarem suas atividades em 1835 foram a de Niterói, capital da província fluminense e a de São Paulo. Mesmo considerando-se os limites estruturais apontados

como a permanência da escravidão, o estado agrário e a concentração de poder, uma espécie de cultura escolar foi sendo criada assim como o ideário da instrução pública para as crianças e a definição do “lugar próprio” da formação de professores em substituição ao antigo mestre-escola.

Em 1835, a definição das disciplinas que compunham o currículo da formação do ensino normal era orientada por uma forma bem reduzida como pode ser observado:

A escola será regida por um diretor que ensinará: os conhecimentos de leitura e escrita pelo método lancasteriano, cujos princípios doutrinários e práticos explicará as quatro operações de aritmética, quebrados decimais e proporções; noções de geometria teórica e prática; elementos de geografia; princípios da moral cristã e da religião oficial e gramática nacional.

(Coleção de Leis Decretos e Regulamentos da Província do Rio de Janeiro – Lei n. 10 de 4 de abril de 1835 – Apud VILLELA, 2000, p. 109).

Esse curso simplificado e sem seriação recebeu alguns acréscimos em 1847 (tornando-se seriado) como didática, música, canto, catecismo, desenho linear, geografia e história nacional, história universal e sagrada, bem como noções gerais de ciências físicas e de história natural aplicáveis aos usos da vida. Em 1859, uma nova fase se estabeleceu com a criação das “cátedras” entregues a diferentes professores:

- língua nacional, caligrafia, doutrina cristã, pedagogia;
- aritmética, inclusive metrologia, álgebra (até equações do segundo grau), noções de geometria teórica e prática e desenho linear;
- elementos de cosmografia e noções de geografia e história, compreendendo com maior desenvolvimento a do Brasil;
- música e canto (apud VILLELA, 2000, p. 111).

No final do Império, período em que o Pe. Passalacqua escreve seu trabalho destinado à formação de professores para a província de São Paulo, a situação dos professores de escolas elementares variava em cada província. Em algumas províncias como Pernambuco, os professores eram obrigados a prestar concurso em outras, como em São Paulo. Este só era obrigatório se houvesse mais de um candidato. De acordo com Tanuri, havia uma tendência em se preferir alunos pobres e moças órfãs para se aperfeiçoarem como professores das escolas elementares, caracterizando o “auto-recrutamento do sistema educacional” (TANURI, 1970, p. 33).

Os Relatórios dos Presidentes da Província de São Paulo no Período Imperial não são muito otimistas com relação ao ensino público nas últimas décadas dos oitocentos. O vice-presidente Joaquim Egydio de Souza Aranha assim se referia ao ensino público no período:

Instrução pública: não correspondia ao progresso que a província atingira a outros respeito: era mal administrada, mal inspecionada: uma coisa informe, numa palavra, em matéria de instrução tudo estava por fazer-se (...) o mau funcionamento das escolas devia ser levado à conta, não só da má-organização da instrução pública, mas também ao lamentável estado material e das casas das escolas. À exceção de três prédios na capital e de outros doados, em pequeno número, as escolas funcionavam em casas absolutamente imprestáveis.

Reorganização do Ensino: estava sendo estudada por uma comissão não só a reorganização do ensino e o restabelecimento da Escola Normal. (...) As cadeiras da Escola Normal continuavam com regência interina, pelo fato de também se aguardar sua reorganização.

Esta comissão compunha-se do inspetor geral da instrução pública e dos drs. Américo Brasiliense, Rangel Pestana, Vicente Mamede e Godofredo Furtado (ISAÚ, 2004).

Nas décadas de 70 e 80, percebe-se um grande movimento inovador na difusão da instrução e nas inovações pedagógicas influenciadas pelas medidas que favoreciam as importações. É o momento marcado pelas “Exposições”, “Conferências Pedagógicas”, os novos métodos como o “Método Intuitivo” ou as “Lições das Coisas”, trazidos da pedagogia de Froebel. Observa-se também a renovação no conceito de espaço escolar, de prédios escolares, dos materiais pedagógicos, da mobília escolar, dos aparelhos destinados ao lazer escolar, da organização da escola e do ato de ensinar, no conceito de prêmios e castigos. Todo esse ambiente e esses temas refletem-se na produção pedagógica do momento. Alguns destes temas podem ser observados com detalhes no texto do Pe. Passalacqua. Desta maneira seu trabalho pode ser colocado no interior do esforço de redefinição do que vinha a ser a formação de professores e a educação dos alunos.

No que se refere aos aspectos específicos destacados como objeto de reflexão deste estudo: *ensino mútuo e punições e prêmios*, Pe. Passalacqua considera em seu trabalho que

em mui funesto erro laborão os professores que contão com os monitores na divisão da escola. Não há dúvida que são elles optimos cooperadores; mas attenda o professor que o systema monitorial, tão útil quando mero auxiliar, tornar-se-ia vicioso e comprometedor si se lhe desse grande extensão. Uma escola bem organizada nunca pode ter mais de 50 alumnos, e cada classe nunca mais de 12 (PASSALACQUA, 1887, p. 167).

No que se refere aos prêmios e castigos, o Pe. Passalacqua polemiza com os pedagogistas da época, mostrando que em geral todos concordam que a disciplina escolar deve ser *a mais perfeita e a mais uniforme possível*, mas divergem quanto *aos meios de obtê-la*.

Assim afirma o padre a respeito deste tema:

Autores há, que nos merecem todo o respeito pela sua sciencia e probidade e que proscrevem totalmente o systema, por exemplo, de prêmios e de punições escolares. Outros, não menos notáveis por seus conhecimentos technicos e pela longa experiência de ensino, fazem dos prêmios e das punições uma questão capital (p. 169).

Em seguida, ele expõe sua posição a respeito:

Vacillante até certo ponto, vamos emittir nossa opinião. Antes de tudo consideramos que muitos são os meios disciplinares e que vasta é a comprehensão delles. Assim é que deixamos espalhado pela “Educação Moral” tudo quanto de mais importante se tem dito e escripto sobre a matéria; porque entendemos que promovida a educação moral, a disciplina necessariamente ha de existir na escola (p. 169 e 170).

E conclui:

Pensamos pois que os referidos pedagogistas confundem nesta parte causa com effeito, resultando dessa confusão um círculo que os dialecticos denominam vicioso. Haverá disciplina, dizemos nós, se houve uma esmerada educação moral (p. 167).

Em seguida, resgata o que ele entende por *educação em geral* que fundamenta sua concepção de disciplina:

A educação é uma obra de liberdade e de autoridade. E assim é com effeito. Desde que o educador estabelece, como base de sua disciplina escolar, aquellas duas idéas, os alumnos ficarão disciplinados, e a escola marchará em ordem (p. 171).

Faz, porém, uma ressalva para os casos de extremos de indisciplina:

Isto, porém, não quer dizer que ao encontrar-se o educador com uma criança refractaria à voz da persuasão, não deva lançar mão de meios artificiaes, com os quaes tem certeza de obter com dignidade o fim da educação. Dahi a necessidade nas escólas mórmente primarias, dos prêmios e punições. Detestamos os castigos phisicos, irracionaes e bárbaros, assim como censuramos os prêmios e recompensas desmesurados (p.171).

Finalmente conclui que:

Todo o prêmio escolar não será efficaz, si não fôr raro, judicioso e proporcional. Tem-se inventado meios muito fáceis e ao alcance de todos para recompensar a applicação e o bom procedimento moral dos alumnos. Além de outros, os meios conhecidos são: as Boas Notas, os Bilhetes de Satisfação e o Quadro de Honra (p. 172).

Para o Pe. Passalacqua a educação deve através da disciplina escolar realizar um tríptico fim: “*manter a ordem, prevenir a desordem e reprimir as faltas commetidas*” (p. 173).

A proposta de uma educação moral como a base da disciplina escolar é enfatizada em suas considerações finais sobre esse tema com a diretriz:

A disciplina é dos alumnos a protectora de sua fé e de sua piedade; faz florescer os bons costumes; conserva o império da Religião; faz progredir as sciencias e as letras; e finalmente é a salvaguarda d’uma escola considerada sob todos os pontos de vista possíveis (p. 174).

Conclusão

Algumas coisas mudaram de forma visível na organização do campo educacional desde o momento pós-independência até o final do Império. Em primeiro lugar, a construção de uma espécie de estatuto da profissão docente pautada pela *forma escolar moderna*, em contraposição a formas irregulares e calamitosas de ensino, principalmente no final do século, a regulamentação do ensino e a sua sistematização, a produção de uma *cultura escolar* (com um conjunto de saberes, valores, normas e modos de ação) que se expressam nos manuais, a definição do *lugar próprio* para a formação do professor que deixa de ser feita de forma improvisada e passa a ser realizada de forma especializada, a construção de uma *identidade social* para a mulher, a consideração do aluno de forma mais científica, a preocupação com o ambiente da escola. Em segundo lugar, observa-se o deslocamento do eixo da disciplina como instrumento de controle e de conformação do caráter das pessoas a uma sociedade conservadora, senhorial, desigual e fortemente hierarquizada: de uma disciplina imposta através de castigos e punições de *caráter externo* (através do método lancasteriano), para uma disciplina que tem como fundamento o controle de *caráter interno* através de uma educação marcada pelos ensinamentos de ordem moral que visam levar o aluno a internalizar os valores de ordem, progresso, desenvolvimento, civilização, tendo como base e direção a formação moral dos indivíduos. O Manual pedagógico do Pe. Passalacqua inscreve-se neste segundo momento. Em terceiro lugar, com a consolidação do Estado Nacional, a criação de mecanismos de institucionalização e de controle dos professores pelo estado através de normas, seleção e concursos que passam a cumprir uma dupla função: ao mesmo tempo em que representava a garantia da construção de um estatuto docente traduzida como pela produção de sua identidade social e política como grupo, significava também uma tentativa de maior controle por parte do estado das funções da escola e do trabalho docente. A educação e a escola como uma construção sócio-histórica, produzida por homens reais coloca

a necessidade de se considerar as produções e os documentos – testemunhos do passado – como uma trama construída por seres vivos e reais que respondiam a determinadas motivações históricas naquele momento em que viviam. É com esta perspectiva que pensamos contribuir para estas reflexões.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 4. ed. Paulo: Melhoramentos, 1964.

ISAÚ, Manoel (Pe.). *Extratos sobre o Ensino dos Relatórios dos Presidentes da Província de São Paulo no Período Imperial*. Americana: Unisal. Texto inédito, 2004.

MOACYR, Primitivo. *A Instrução e as províncias*. São Paulo: Companhia Nacional, 1939.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e o Império*. São Paulo: Companhia Nacional, 1936-1939.

PASSALACQUA, Camillo (Pe.). *Pedagogia e Methodologia* (theorica e pratica). São Paulo: Thygrafia a vapor de Jorge Skler&Comp, 1887.

PEIXOTO, Afrânio. *Noções de história da educação: Brasil*. São Paulo: Companhia Nacional, 1933. v. XVII-XIX

SOUZA, Maria Christina S. de. A formação de professores no Brasil: do Império à Primeira República. *Cadernos CERU*, São Paulo, n.º 3, série 11, 1991.

TANURI, Leonor. *A administração do ensino no Brasil: centralização x descentralização*. São Paulo: Didática, 1981.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; VEIGA, Chyntia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

A Escola frente às Exigências da Contemporaneidade e sua Complexidade

Alberto Kapitango Nguluve

Graduando em Pedagogia pela UNISAL/Americana

Resumo

A preocupação de formar o cidadão competente, de formas a responder às exigências da contemporaneidade, requer enfrentar desafios que vão além da mera rotina de dar aulas, pois o ato de formar leva a mexer com as atitudes humanas e responsabilizá-lo da sua prática consciente e disciplinada. Neste artigo, tem-se por objetivo apresentar uma reflexão profunda concernente aos desafios, complexidade e exigências da educação contemporânea demonstrando, desta forma, que a educação deve voltar-se ao que lhe caracteriza: formar seres humanos dignos de si mesmos e responsáveis pelos seus atos. Para vivermos juntos, é necessário conhecimento e disciplina, enfrentar o complexo na busca constante do saber ser mediante uma educação política e social.

Palavras-chave

Exigências da Educação – Complexidade – Formação – Condição Humana.

Abstract

The concern about making a competent citizen, in a way to correspond to the modern necessities, requires to face the challenges which go beyond the mere routine of giving classes, because the act of forming, deals with human attitudes and makes one responsible for his disciplinary and conscious practice. To form human beings worthy of themselves and

responsible for their attitudes. To live together it's necessary knowledge and discipline, face the complex in a constant search to know how to be, through a social and political education.

Keywords

Education of Demands – Complexity – Formation – Human Condition.

Introdução

Neste artigo procura-se abordar de forma vital a formação que os professores precisam ter frente às complexidades tanto sociais, educacionais, políticos e culturais que a escola enfrenta na sociedade atual, quanto à diversidade e situações profissionais. Para realmente qualificar a formação do professor e implementar o pressuposto das competências na prática educacional, é preciso esclarecer as urgências e as incertezas da ação pedagógica, sua parcela de criatividade, de solidão, de improvisação, de desânimo, de negociação, assim como de didática e de conhecimentos racionais atinentes à prática educativa.

Urge salientar que competência “muitas vezes significa agir com urgência, decidir na incerteza”¹. A urgência e a incerteza, afirma Perrenoud, fazem parte da condição do educador de uma forma muito desigual, pois se sabe que nem todos os professores agem constantemente de maneira precipitada e, por outro, tudo depende das circunstâncias, do caráter mais ou menos tranqüilo de sua classe, do número de acontecimentos imprevistos presentes em sua sala de aula. A incerteza depende do contexto, da relação do professor com os outros, com o saber, com a sua profissão e com a vida² social, política e cultural.

A atividade educativa requer lidar com situações difíceis, o que requer aprender a “lidar com a urgência e a incerteza: educar e instruir os que não gostam da escola, que não a freqüentam de bom

grado, que nela não encontram sentido e que não devem à socialização familiar nem às atitudes, nem à relação com o saber”³. Assim compreendida a questão educativa, urge a necessidade de refletir sobre a formação docente apontando a necessidade do professor estar cada vez mais preparado para enfrentar esta nova realidade escolar frente ao século XXI caracterizado pela presença de inúmeras tecnologias da computação e automação.

1. Exigências da contemporaneidade: educar para a complexidade

A humanidade está no capitalismo como um peixe no mar. Só mesmo a arrogância fútil dos ideólogos para querer mudar a ordem das coisas, com as lamentáveis conseqüências cíclicas que já sabemos: revolução, repressão, decepção, contrição⁴.

Gilles Perrault

Longo é o tempo em que se fala de mudanças na escola, na educação, nos programas e currículos para uma “nova” formação humana. As bibliotecas estão cheias de teorias, ideologias e políticas voltadas à educação. Como está a caminhar a humanidade em pleno século XXI? O complexo – o não entendido – da educação continua a preocupar os intelectuais da educação em busca da compreensão do ser humano e de sua formação. Precisamos ver na educação “uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”⁵. Aqui está a tarefa complexa que a escola e o professor deverão enfrentar. A complexidade da profissão do professor e da própria escola como instituição social mostra que não é possível reduzir os diversos problemas para enfrentar as poucas ações planejadas a priori. A educação que visa repetir simplesmente o sistema da sociedade excludente

não fará algo diferente além de contribuir para a perpetuação da exploração do mais fraco, típico da sociedade capitalista, através da promoção individual e desigual.

Segundo Perrenoud, “falar de complexidade significa falar de si mesmo e dos outros frente à realidade. Significa questionar nossa representação e nosso controle do mundo, especialmente do social. Significa também verificar quais são nossas ferramentas de compreensão, de antecipação e de ação”.⁶ A formação profissional, pensada em termos de desenvolvimento de competências, surge nesse quadro de compreensão da complexidade do trabalho pedagógico em sala de aula, do atendimento à diversidade dos alunos, na escola como um todo e na relação da escola com a comunidade que atende.

A competência não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades...) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos. A competência pertence à ordem do “saber mobilizar”. Para haver competência, é preciso que esteja em jogo um repertório de recursos (conhecimentos, capacidades cognitivas, capacidades relacionais...)⁷.

Fala-se também em nossos dias na formação do professor competente. O que parece duvidoso é se os professores sabem que tipo de competência devem ter e, o que é que eles entendem por competência. Segundo o dicionário Mini Aurélio (século XXI), competência significa “faculdade que a lei concede a funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões”. Por outro lado, entende-se competência como capacidade e aptidão. O que se espera do professor é a capacidade para julgar, analisar e compreender a dimensão de sua práxis educacional. Esta capacidade profissional deve estar voltada para a autoformação e formação consciente de seus alunos. Sendo assim, podemos obter que uma competência é algo que só existe em um contexto, no momento da ação, não se restringindo a conhecimentos e saberes, pois inclui capacidade profissional de agir em determinadas cir-

cunstâncias previstas ou não em seu planejamento. Saber lidar com o não previsto em sala de aula requer capacidade e maturidade intelectual.

Frente a esta situação cabe-nos entender claramente o que quer dizer agir na urgência. Como o termo bem indica, agir na urgência é, segundo Perrenoud,

agir sem tempo de pensar, de pesar longamente os prós e os contras, de consultar obras de referência, de buscar conselhos, de decidir a ação para identificar melhor os parâmetros da situação e considerar melhor as diversas possibilidades. Decidir na incerteza significa decidir quando a razão ordenaria não decidir, significa decidir como se estivéssemos jogando pôquer, apenas com o feeling, pois não há dados nem modelos da realidade disponíveis para permitir calcular com uma certa certeza o que aconteceria se...⁸

A um bom professor não cabe simplesmente preparar uma boa aula. É preciso que ele tenha claro o papel dessa aula no processo de aprendizagem que os alunos estão vivenciando. É necessário levar em conta, não somente o real estado dos conhecimentos prévios dos alunos, mas também a oculta intenção que se pretende alcançar com esta aula. Mesmo assim, a incerteza, o não previsto irá acontecer. O conhecimento dos alunos, por parte do professor, suas diversidades culturais, sociais e pessoais são de vital importância. Para tal é importante que haja condições de adaptar suas decisões aos acontecimentos particulares e gerais que ocorrem a todo o momento quando estamos conduzindo a aprendizagem.

Ensinar mobiliza um talento pessoal que não se deve tanto à formação, nem mesmo à experiência; ele se deve muito mais a personalidade ou a inteligência do professor: o que se pensa claramente é enunciado facilmente e, recorrendo ao bom senso, é possível comunicar de forma eficaz.⁹

Um excelente plano de aula não é suficiente para se formar o ser humano que a sociedade está exigindo frente aos grandes problemas humanos que ela enfrenta, pois, mais do que um bom plano de aula, os professores precisam ter competência para organizar e dirigir situações de aprendizagem. Saber trabalhar com os erros dos alunos, problematizar o conteúdo com o propósito de colocar em dúvida uma convicção equivocada para mudar nossas relações sociais, avaliar a autenticidade do conhecimento apreendido em suas atuações para orientar a convivência mútua entre os homens e mulheres da nova sociedade.

2. As tensões sociais e educacionais hodiernas

Perrenoud ao falar da relação entre a pessoa e a sociedade, afirma que

em uma sociedade na qual os valores individuais são supervalorizados, a educação é considerada um consumo ou um investimento da pessoa a serviço de seu próprio sucesso, de sua felicidade, de seu equilíbrio. Ao mesmo tempo, as famílias, as instituições e a sociedade não estão prontas para renunciar ao controle sobre a “socialização” das novas gerações¹⁰.

Percebe-se neste pensamento as grandes tensões que a escola deverá enfrentar. Ou continuamos reproduzindo as idéias dos mais fortes, através de uma educação pautada nos valores individuais como forma de autopromoção sem termos em conta a maioria, cada vez mais sugada pelo sistema, ou lutamos por uma educação com véis diferente, mais humana e solidária em relação ao “diferente”.

São várias tensões, açuladas durante muitos séculos, que precisam ser ultrapassadas em nosso século, caso contrário, estamos fadados a cair num poço sem saída (alienação total dos seres humanos), isto é, a desigualdade que cada vez mais distancia os pobres

dos ricos. Segundo Delors, necessitamos encarar as principais tensões que constituem o cerne da problemática do século XXI. A compreensão do global e o local; do universal e singular; da tradição e modernidade que têm origem na mesma problemática; das soluções a curto e longo prazo; da indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades; do extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e capacidades de assimilação por parte do homem e, finalmente do espiritual e material¹¹ que possibilite uma visão ampla da condição humana e suas necessidades culturais, econômicas e políticas.

Diante destas tensões precisamos ter cuidado, quanto à igualdade de oportunidades, pois tal como é apresentada e, como sabemos, a sociedade capitalista não trabalha para a igualdade, pois se assim for deixa de existir a competitividade. A escola precisa trabalhar para desempenhar seu papel de modos que o homem não somente assuma “uma condição de abertura ao novo, mas, sobretudo, supera a si mesmo, atualiza suas capacidades e potencialidades. Por isso, a tarefa primeira da educação é a humanização. Educar um homem implica ajudá-lo a tornar-se humano”¹².

Além da competência para organizar e dirigir situações de aprendizagem, para dar conta dos diversos aspectos que caracterizam a complexidade de seu trabalho, o professor precisa desenvolver também uma série de outras competências. Perrenoud aponta algumas competências que fazem parte da atividade de professor, tais como: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação contínua.

Ora, cabe lembrar o ponto crucial e mais complexo que é a compressão do próprio ser humano. Ponto essencial para desenvolver-se uma educação disciplinada. Já na Grécia antiga, encontramos esta preocupação em Sócrates – *conheça-te a ti mesmo* – e, Platão ao falar do fim último da educação mostra que

o homem é um conjunto de forças, ora conciliatórias, ora contraditórias. Por vezes, não é fácil harmonizar a complexidade dos impulsos humanos. O ser humano experimenta dentro de si forças estranhamente desencontradas. De um lado, é atraído para o alto, para o absoluto; num outro momento, experimenta sua contingência, deliciando-se com a limitação inerente a qualquer criatura. Por que e para que educar os homens? A educação é essa possibilidade de o homem transcender a sua própria natureza, carregada de medos, fugas e receios, complexos malditos e maldiçoados.¹³

Entendido o porquê e para que educar os homens, podemos afirmar que uma competência não é simplesmente um conjunto de saberes ou habilidades, mas sim, capacidade de pôr em uso esses conhecimentos em uma dada situação num contexto particular. Trata-se de pôr em prática os conhecimentos atinentes à educação, e ressaltar a importância de o professor desenvolver-se e tomar sua práxis como objeto de reflexão, tornando esse processo um componente fundamental de sua contínua formação profissional.

3. Formação e crescimento da complexidade hodierna

A tematização da prática, como processo permanente de formação profissional, implica uma preocupação quotidiana de leitura do contexto, no qual as ações pedagógicas são propostas, bem como das aprendizagens que os alunos desenvolvem em função dessas propostas. A leitura e reflexão, sobre a complexidade das coisas hodiernas, são necessárias para que se crie condição de decisões sobre a melhor forma de intervenção e trabalho pedagógico caminhando para a direção dos objetivos gerais da formação, pois, segundo Perrenoud,

não é mais possível acreditar, com toda a honestidade, que “mais escola” significa necessariamente mais

competência e sabedoria para todos. De agora em diante, a dúvida está no centro do debate e as medidas precisas da eficácia dos sistemas educativos não serão suficientes para neutralizá-la, pois os modelos dos quais a escolarização é solidária estão em crise: modelos de desenvolvimento econômico, de conhecimento científico, de ação racional, de decisão política.¹⁴

Perante a esta situação, apontamos a necessidade de se organizar e refletir sobre o que está ocorrendo nas escolas, considerando as condições em que o trabalho pedagógico se desenvolve, e tomar decisões sobre a melhor forma de orientar as aprendizagens. O professor reflexivo em relação à prática é aquele que se abre para a discussão do que realiza com seus alunos, que sabe fazer e utilizar registros escritos sobre os planos e os resultados de suas aulas, que tem condições de compartilhar dúvidas e questionamentos com seus colegas de trabalho, procurando e oferecendo auxílio para a construção de propostas de ensino mais efetivas.

A abertura ao novo requer lidar com o complexo e, como afirma Morin, a complexidade impõe-se como a impossibilidade de simplificar e surge onde a unidade complexa produz suas emergências, onde se perdem as distinções e as clarezas, onde as desordens e as incertezas perturbam os fenômenos. Porém, complexidade não é complicação¹⁵.

Organizar-se a fim de se tornar um professor atento às propostas que desenvolve em sala de aula, refletir sobre elas e considerar as aprendizagens dos alunos significa pensar por que uma proposta funcionou melhor em uma classe do que em outra; ter consciência de que pode existir mais de uma solução para um mesmo problema e, que essa solução depende inclusive das próprias características do professor que vai colocá-la em prática. Ter claro que professores diferentes podem apresentar soluções diferentes para problemas parecidos, pois o importante é garantir as aprendizagens rumo aos objetivos gerais e específicos da educação.

A complexidade é tão grande porque vivemos em um período de transição, no qual os atores ainda não têm meios para fazer valer sua pretensão; vários responsáveis temem o diálogo e resignam-se a ele com enorme contrariedade, pois não há remédio; contudo, sempre que têm oportunidade, apressam-se para retomar o poder concedido.¹⁶

Uma educação que não forma a consciência humana dificilmente consegue ver que o poder só existe porque lhe conferimos autenticidade e que a condição de assalariado não significa obediência cega, mas que o trabalho e o poder devem estar pautados num contrato favorável tanto ao dirigente quanto ao assalariado. Precisamos educar para a liberdade de expressão e a consciência dos direitos humanos. Pensar o desenvolvimento profissional dos professores em termos de competências, indo além dos saberes e conhecimentos necessários à prática pedagógica é uma forma efetiva de redargüir à complexidade da instituição escolar e do trabalho pedagógico hodierno. O pensamento de Morin esclarece a ação social ordinária, especialmente no mundo escolar, pois a complexidade está na base das coisas. Para tal não podemos bani-la. A complexidade é feita de irrupção e antagonismos no centro dos fenômenos organizados. Para dominá-la, devemos conseguir pensar essas contradições de forma conjunta¹⁷.

4. A pessoa frente à diversidade, autonomia e mudança

Diversidade, autonomia e mudança são outros elementos que ultimamente se tornaram, em muitos dos casos, palavras centrais de vários discursos voltados à educação, como o caso da cidadania, do crítico, reflexivo etc. O certo é que de tanto se falar de diversidade, autonomia e mudança, nossos protagonistas – professores, políticos e detentores do poder econômico – dificilmente conseguem

vivenciar e permitir que se concretize o respeito à diversidade e seu desenvolvimento. Ainda existe exclusão social, econômica, política e, em muitos casos, educacional. Perrenoud, quando fala da unidade e diversidade, afirma que

educar e instruir é fazer com que o aprendiz compartilhe uma cultura, aceite uma herança, ou seja, enquadre-se em um molde, aceite uma certa padronização dos seus saberes, de suas formas de pensar, de sentir, de comunicar.¹⁸

Ora, padronizar cultura é excluir o diferente. Não podemos falar de diversidade e mudança, se pensarmos na educação como meio, através da qual moldamos os homens a uma realidade tida como “modelo”. A questão que se coloca é: quem deverá ditar as regras para definir o “modelo” cultural de educação? E aqueles que não se enquadram neste modelo, o que será deles? As pessoas precisam ser educadas a serem elas mesmas acima de tudo, e reconhecer em cada ser humano um outro companheiro de vida e que juntos precisamos contribuir para a vivência social democrática.

A função da educação é criar entes humanos integrados e, por conseguinte, inteligentes. Podemos tirar diplomas e ser mecanicamente eficientes, sem ser inteligentes. A inteligência não é mera cultura intelectual; não provém dos livros, nem consiste em jeitosas reações defensivas e asserções arrogantes. O homem que não estudou pode ser mais inteligente do que o erudito. Fizemos de exames e diplomas critério de inteligência e desenvolvemos mentes muito sagazes, que evitam os problemas humanos vitais. Inteligência é a capacidade de perceber o essencial, o que é; despertar essa capacidade, em si próprio e nos outros; eis em que consiste a educação.¹⁹

Faz-se jus, em nossos dias, a necessidade de se ter claro os valores implícitos e explícitos que permeiam as relações entre os

membros da escola, pois, estes constituem um dos fatores determinantes da qualidade de ensino que podem influir de maneira significativa sobre o quê e como os alunos aprendem. Os professores que aceitam compartilhar, enfrentar fenômenos de preferência e de mercado, serem observados em momentos em que nem tudo se controla e em que se manifesta menos desembargo profissional e pessoal do que se gostaria, conseguem transformar estas contradições em verdadeiros mecanismos a favor da aprendizagem significativa. O domínio dos saberes a serem ensinados também é importante e permitem a integração das últimas aquisições da pesquisa, acontecimentos mundiais e sua relação à vida cotidiana impregnada de valores sociais cidadãos. Assim sendo,

o sistema educativo, os estabelecimentos de ensino, os professores devem encontrar um caminho intermediário entre a unidade e a diversidade, tanto no que se refere aos percursos e à formação dos alunos, quanto ao que se refere às práticas pedagógicas, aos valores e às representações dos professores.²⁰

No que tange a autonomia, elemento peculiar para o profissional de educação, Perrenoud vai dizer que mesmo aqueles que têm uma relação mais dependente com os objetivos oficiais da educação precisam de certa autonomia na sua prática, sem poder afastar-se por completo dos métodos prescritos ou recomendados pela instituição.²¹ O profissional precisa ser autônomo e deve formar-se para isso. Na sala de aula, o professor é o responsável máximo. Naquele momento cabe a ele a decisão do por que disto ou daquilo.

Quanto a mudanças, cabe lembrar que ela é importante desde que os alunos não percam sua identidade, sua essência humana. Há que se conciliar a variação e mudança. A sociedade está em contínuas transformações e a escola sendo um elemento desta sociedade não está imune destas transformações e mudanças. Precisamos saber lidar com estas mudanças de modos a não se perder o eixo essencial da educação: educar para condição humana. A escola

está continuamente numa vivência de conflitos de valores, do novo e do antigo, surgimento de novos métodos educativos, teorias, relações com o saber e de poder. O que precisamos fazer é trabalhar para superar conflitos mesmo sabendo que com o tempo surgirão outros que precisarão ser resolvidos.

5. Abraçar o desafio da complexidade

Toda a civilização que já existiu entrou por fim em colapso. A história é uma narrativa de esforços, de aspirações não alcançadas. Portanto, como historiador, tem-se de viver com o senso da inevitabilidade da tragédia²² (Henry Kissinger).

Sofrimentos e desorientações, frutos de erros e ilusões causadas ao longo de vários séculos, são demonstrados pela história e, de maneira aterradora em nosso século XXI. Tudo parece não ter mais solução. O inevitável está sempre presente em nossas vidas. Cabe aprender a lidar com ele. “O dever da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez”²³. Muitas estratégias que têm sido apresentadas para o futuro são de interesses de uns em detrimento de outros, o que não permite o real enfrentamento da questão atinente ao ser humano. Frente à complexidade, cabe-nos “reconhecê-la e não pretender dominá-la sozinho; analisá-la e domesticá-la de forma conjunta; construir instituições sistêmicas”²⁴. Por essa razão, e não por recusa aos saberes, convém desenvolver competências a partir da escola, ou seja, relacionar constantemente os saberes e sua operacionalização em situações complexas. Isso vale tanto para cada disciplina quanto para sua inter-relação.

Na sociedade hodierna, não dá para renunciar-se ao diálogo interior e a vontade de permanecer lúcido em relação aos acontecimentos quotidianos que percorrem o mundo afora. A complexidade deve ser partilhada numa dimensão de experiência profissional, coletiva de comunidade, pois

reconhecer a complexidade não é apenas um ato intelectual. Também é dizer o que ela nos faz, como a vivemos, com nossas entranhas, nossos preconceitos, nossos medos e nossas esperanças. Se negarmos o pânico, o desejo de fugir, assim como o prazer e o desafio, reproduziremos a ilusão tecnocrática; pensar o mundo sem pensar a si mesmo como pessoas complexas, feita de ambivalências, de emoções, de representações enraizadas em uma experiência, em uma cultura, em uma rede de relações.²⁵

A escola sempre almejou que seus ensinamentos fossem úteis, mas freqüentemente acontece-lhe de perder de vista essa ambição global, de se deixar levar por uma lógica de adição de saberes, levantando a hipótese otimista de que elas acabarão por servir a alguma coisa. Desenvolver competências desde a escola não é uma moda nova, mas um retorno às origens, às razões de ser da instituição escolar. Portanto, não basta “reconhecer a complexidade, é preciso *conhecê-la*, ou seja, deixar de lado a imagem confusa de uma série de imbricações, contradições, incertezas e conflitos”²⁶. Se acreditamos que a formação de competências não é evidente e que depende em parte da escolaridade básica, resta decidir quais ela deveria desenvolver prioritariamente. Ninguém pretende que todo saber deve ser aprendido na escola. Uma boa parte dos saberes humanos é adquirida fora do espaço escolar. Por que seria diferente com as competências? Dizer que cabe à escola desenvolver competências não significa confiar-lhe o monopólio.

A criação de instituições sistêmicas, que fazem parte de um sistema mais amplo de educação, permite criar espaços de diálogo, trabalho cooperativo e enfrentamento de problemas de fundo que permeiam nossas vidas. O diálogo sobre problemas culturais permite a compreensão do ser humano e sua relação com a escola, pois, “todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie hu-

mana”²⁷. Cabe lembrar ainda que, segundo Morin, compreender o ser humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. A educação deve permitir que o homem se realize conjuntamente.

Enfim, pelo que foi abordado, neste artigo, podemos destacar também que a complexidade enfrentada pela escola não escapa aos seus diretores. Ela está à disposição tanto de professores como de seus diretores, alunos e a comunidade em geral. Importa à escola e seus gestores negociar, tomar decisões e fazer com que haja respeito na atividade educativa; dividir os recursos equitativamente; fazer com que pessoas diferentes trabalhem juntas, criar regras e espírito de comunidade educativa conferindo-a uma identidade que lhe é devida; oferecer um espaço para cultura dos jovens; motivar, enquadrar, avaliar e estimular o corpo docente; humanizar a relação pedagógica; conservar a sua própria identidade e ter clareza sobre seu papel e formação²⁸.

Ensinar implica fazer parte de um sistema de trabalho em diversos níveis. Assim sendo, o acúmulo de saberes descontextualizados não serve, realmente, senão àqueles que tiverem o privilégio de aprofundá-los durante longos anos de estudos ou uma formação profissional vital para a resolução de problemas e tomada de decisões.

Conclusão

Tentando chegar a uma conclusão, que se refaz a todo o momento, com o diálogo atinente, a escola frente às exigências da contemporaneidade e sua complexidade, vale dizer, nas palavras de Krishnamurti, que a “educação não é uma simples questão de exercitar a mente. O exercício leva à eficiência, mas não produz a integração. A mente que foi apenas exercitada é o prolongamento do passado, nunca pode descobrir o que é novo. Eis porque, para averiguarmos o que é educação correta, cumpre-nos investigar o total significado do viver”²⁹. Toda escolha coerente tem seu rever-

so, pois, o desenvolvimento de competências desde a escola implicaria uma diminuição dos programas nacionais, com vistas a liberar o tempo requerido para exercer a transferência e acarretar a mobilização dos saberes. Educar para a integridade humana é uma outra complexa educação que a escola hodierna deverá enfrentar em todas as suas dimensões, caso queira livrar o ser humano do esmagador sistema capitalista que forma, acima de tudo, meros consumidores acríticos e muitas vezes cumpridores de ordens sem uma devida compreensão.

A educação é um lugar de conflito e de compromissos. Ela serve também como um espaço para amplas batalhas sobre o que nossas instituições deveriam fazer, a quem deveriam servir e quem deveria tomar essas decisões. [...]. A educação, assim, é tanto causa quanto efeito, determinante e determinada³⁰.

O sentido atribuído à educação visa permitir ao ser humano, compreensão da sua condição de ser pensante e atuante em uma sociedade complexa que a todo o momento se reformula. Porém, o que se constata é que “no atual clima político, conversa-se pouco sobre as escolas e democracia e debate-se muito acerca de como as escolas poderiam ter mais sucesso na satisfação das necessidades industriais e contribuição para a produtividade econômica”³¹. O foco principal que preocupa a humanidade, como a solidariedade, o respeito pela vida e tantos outros pormenores estão aquém dos discursos de educação voltada à indústria. Como se sabe, esta questão é tão antiga quanto à escola: para quem são feitos os currículos? Como sempre, os favorecidos desejarão sê-lo ainda mais e dar a seus filhos, destinados aos estudos aprofundados, melhores chances na seleção. Infelizmente, isso será em detrimento daqueles para os quais a escola não desempenha hoje seu papel essencial: oferecer ferramentas para dominar a vida e compreender o mundo em que vivemos. Falar sobre complexidade na escola é querer compreender o que emana a nossa própria vida no planeta Terra.

Aqueles jovens que se encontram em grandes universidades, procurando cada vez mais aprofundar saberes, constroem possibilidades de desenvolvimento de competências. Para tal, a mudança que se pretende na escola não é para estes, os já formados, mas para aqueles que entram e saem dela desprovidos das numerosas competências indispensáveis para viver em sociedade neste século XXI.

Notas

¹ PERRENOUD, 2001, p.15.

² PERRENOUD, 2001, p. 15.

³ PERRENOUD, 2001, p. 15.

⁴ BRASIL, A., 2001, p. 19.

⁵ DELORS, J., 2001, p. 11.

⁶ PERRENOUD, 2001, p. 30.

⁷ LE BOTERF, apud PERRENOUD, p. 2001, p. 21.

⁸ PERRENOUD, 2001, p. 15-16.

⁹ PERRENOUD, 2001, p. 17.

¹⁰ PERRENOUD, 2001, p .31.

¹¹ Sobre as tensões cf. DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2001, p. 14-15.

¹² TEIXEIRA, Evilázio F. B. 1999, p. 24 -25.

¹³ TEIXEIRA, 1999, p. 55.

¹⁴ PERRENOUD, 2001, p. 37.

¹⁵ PERRENOUD, 2001, p. 30.

¹⁶ PERRENOUD, 2001, p. 38.

¹⁷ PERRENOUD, 2001, p. 31.

¹⁸ PERRENOUD, 2001, p. 32.

¹⁹ KRISHNAMURTI, 1969, p. 15.

²⁰ PERRENOUD, 2001, p. 32.

²¹ PERRENOUD, 2001, p. 33.

²² BRASIL, A., 2001, p. 37.

- ²³ MORIN, 2000, p. 33.
²⁴ PERRENOUD, 2001, p. 46.
²⁵ PERRENOUD, 2001, p. 47.
²⁶ Ibid., p. 47.
²⁷ MORIN, 2000, p. 55.
²⁸ PERRENOUD, 2001, p. 50.
²⁹ KRISHNAMURTI, 1969, p. 13.
³⁰ RODRIGUES, 2000, p. 112.
³¹ GIROUX, 1997, p. 33.

Referências bibliográficas

- BRASIL, Assis. *Apocalipse: a espécie terminal*. Narrativa/ensaio. Rio de Janeiro: Imago, 2001. (Religião e modernidade).
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI).
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (Educação Teoria e Crítica).
- KRISHNAMURTI, J. *A educação e o significado da vida*. Tradução de Hugo Veloso. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1969.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina É. F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Tradução de Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2001.
- RODRIGUES, A. T. *Sociologia da educação*. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2000. (O que você precisa saber sobre).
- TEIXEIRA, Evilázio F. Borges. *A educação do homem segundo Platão*. 3. ed. São Paulo: Paulus, 1999. (Filosofia).

Desafios para a Educação no Século XXI no Contexto da Pós-Modernidade: a Contribuição da Filosofia

Sílvia Guarde

Mestre em Educação, pelo Unisal – Centro Universitário Salesiano
de São Paulo, Pós-graduado em Psicopedagogia
Licenciado e Bacharel em Matemática, Licenciado em Pedagogia
Professor do curso de Pedagogia do Centro Unisal/SP
Supervisor de Ensino da Rede Estadual de Ensino/SP

Resumo

Apesar de não haver pleno consenso entre os atuais pensadores sobre o fato de estarmos ou não vivendo uma pós-modernidade, não há como negar as profundas transformações que nesses tempos ocorrem, tanto no quadro social como na constituição dos sujeitos, de modo que podemos considerar como fato, a emergência de uma nova subjetividade.

Esse momento histórico apresenta grandes desafios para a Educação, sobretudo por ser marcado, ao mesmo tempo, pela contraposição em relação a certos valores da Modernidade e pelo esgarçamento do tecido social, com o aumento brutal das desigualdades sociais gerando uma verdadeira legião de excluídos. Por isso, é necessário e urgente resgatar o papel da Educação, não só como a principal alavanca para o desenvolvimento econômico e tecnológico, mas principalmente como instrumento indispensável para o processo de humanização dos indivíduos, a fim de que os benefícios obtidos pelo desenvolvimento econômico possam ser partilhados por um número cada vez maior de pessoas.

Diante de um projeto dessa magnitude, a Educação não pode prescindir da contribuição da Filosofia. Em primeiro lugar, como área do conhecimento, seus saberes complementam e oferecem alternativas às abordagens da ciência, das religiões, das artes etc., iluminando todos os aspectos da existência humana, inclusive o processo educacional. Em segundo lugar, a atividade filosófica, no âmbito das escolas, pode contribuir sobremaneira para a qualidade da formação do educador e do aluno, pos-

sibilitando, por exemplo, a aquisição de uma visão mais orgânica e menos ingênua da realidade social, e a superação de certas limitações impostas pela sua condição pós-moderna, tais como dificuldade de análise global, dificuldade de concentração, visão fragmentada da realidade etc. Porém, entre as condições para que a Filosofia possa dar uma contribuição mais significativa, destacamos a necessidade de que ela seja desmistificada, tornando-se mais acessível às pessoas, deixando de ser considerada conhecimento exclusivo de poucos ‘iluminados’.

Palavras-chave

Educação – Filosofia – Filosofia da Educação – Modernidade – Pós-modernidade.

Abstract

Although not to have full consensus it enters the current thinkers on the fact to be or not living a after-modernity, it does not have as to deny the deep transformations that in these times occur, as much in the social picture as in the constitution of the citizens, in way that we can consider as fact, the emergency of a new subjectivity.

This historical moment presents great challenges for the Education, over all for being marked, at the same time, for the contraposition in relation the certain values of Modernity and for the esgarçamento of the fabric social, with the brutal increase of excluded the social inequalities generating a true legion of. Therefore, it is necessary and urgent to rescue the paper of the Education, not only as the main handspike for the economic and technological development, but mainly as indispensable instrument for the process of humanização of the individuals, so that the benefits gotten for the economic development can be partilhados by a number each bigger time of people.

Ahead a project of this magnitude, the Education cannot do without the contribution of the Philosophy. In first place, as area of the knowledge, its to know they complement and they offer alternatives to the boardings of science, the religions, of the arts etc., illuminating all the aspects of the existence human being, also the educational process. In according to place, the philosophical activity, in the scope of the schools, can contribute excessively for the quality of the formation of the educator and the pupil,

making possible, for example, the acquisition of a more organic and less ingenuous vision of the social reality, and the overcoming of certain limitations imposed for its after-modern condition, such as difficulty of global analysis, difficulty of concentration, fragmented vision of the reality etc. However, it enters the conditions so that the Philosophy can give a more significant contribution, we detach the necessity of that it is demystified, becoming accessible the people, leaving of being considered exclusive knowledge of few ‘illuminated’.

Keywords

Education – Philosophy – Philosophy of the Education – Modernity – After-Modernity.

Introdução

O objetivo deste artigo é refletir sobre alguns dos muitos desafios que a Educação tem de enfrentar no presente momento que, como sabemos, é marcado por mudanças significativas em todos os aspectos da existência humana. Nesse contexto, pretende-se também abordar algumas contribuições que, em razão de suas especificidades, a Filosofia oferece à Educação.

No campo da Educação, muito se fala em mudança de paradigma, e este tema tem gerado inúmeras reflexões na área acadêmica, expostas em artigos e livros disponíveis no mercado. No que se refere a transformações na sociedade, especialmente no âmbito da cultura, muito se tem falado quanto a estarmos vivendo uma nova era da humanidade para a qual a denominação mais usual é pós-modernidade.

Com efeito, não é difícil listar inúmeras e profundas mudanças que vêm marcando a existência humana individual e coletivamente. Muitos autores têm se dedicado a esta tarefa. Entretanto, não há consenso entre esses pensadores quanto a estarmos, de fato, num período pós-moderno, que venha indicar, como o próprio nome sugere, uma ruptura em relação aos paradigmas da modernidade.

Muitos advogam que o atual momento histórico nada mais é do que uma espécie de consagração dos valores mais caros às pretensões do homem/mulher modernos. Exemplo desse pensamento é exposto por Anthony Giddens, citado por Pérez Gómez:

(...) referir-se a essas transações como pós-modernidade é um erro que atrapalha a apropriada compreensão de sua natureza e implicações. As disjunções que ocorreram devem ser vistas, em princípio, antes como resultantes do auto-aclaramento do pensamento moderno, enquanto que os resíduos da tradição e da visão provincial se dissipam. Não fomos além da modernidade; ao contrário, precisamente, estamos vivendo a fase de sua radicalização (GÓMEZ, 2001, p. 30).

Sem adentrar num rigoroso debate conceitual, assumimos que o momento presente indica, no mínimo, a existência de uma nova subjetividade, ou seja, os novos processos de comunicação, a informática, a cibernética, a globalização, entre outros, impõem aos sujeitos novas formas novas de se constituírem como tal. Se esses fenômenos não indicam uma ruptura com a modernidade, ao menos estabelecem novas formas de relações, cada vez mais complexas. Serão, aqui, tratados como sinais de uma pós-modernidade.

Não há a pretensão de abordar neste trabalho o tema tão instigante da pós-modernidade com a amplitude e profundidade necessárias para melhor compreendê-lo. Esta seria uma tarefa exaustiva e que por si justificaria outro artigo. Pretende-se apenas focalizar algumas das características que lhe têm sido atribuídas a fim de discutir os desafios que impõem à Educação e aos educadores.

1. Conceitos acerca da pós-modernidade

Não é uma tarefa fácil abordar este tema, tratado de formas tão diversas pelos autores que se propõem a discuti-lo. De início já

nos deparamos com a distinção entre pós-modernidade e pós-modernismo. Para Eagleton (1998), por exemplo,

A palavra pós-modernismo refere-se em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo pós-modernidade alude a um período histórico específico. Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou fundamentos definitivos de explicação. (...) Pós-modernismo é um estilo de cultura que reflete um pouco essa mudança memorável por meio de uma arte superficial, descentrada, infundada, auto-reflexiva, divertida, caudatária, eclética e pluralista... (p. 7).

Nessa mesma linha de reflexão encontramos outros autores, como Connor (1993, p. 29), que entendem ser o termo pós-modernismo mais ligado às mudanças ocorridas no campo da cultura e da arte, enquanto que pós-modernidade refere-se a uma corrente de idéias que “emergem de novas formas de arranjo social, político e econômico”, de tal forma que podemos entender o pós-modernismo como um fenômeno que ocorre dentro de um contexto mais geral (a pós-modernidade), sendo que seus caminhos ora se cruzam, ora “divergem entre si de maneiras significativas”.

É nesse sentido que utilizaremos a expressão pós-modernidade, pois concordamos, com Peixoto (1997, p. 16), que pensá-la como uma corrente de idéias que surge de mudanças sociais econômicas e políticas é entendê-la como uma *condição*, o que nos possibilita compreender efetivamente o “amplo e complexo debate de idéias chamadas pós-modernas”.

Esclarecido o sentido do termo, importa, para os objetivos desta reflexão, destacar alguns aspectos culturais que decorrem de uma mentalidade pós-moderna que, mexendo com padrões de comportamento e com valores de ordem moral, política e social impõem desafios significativos para todos os que estão de alguma forma envolvidos com a tarefa educacional.

Inicialmente, queremos destacar que a condição pós-moderna não deve ser considerada como um inimigo a ser enfrentado, mas como um fenômeno que precisa ser compreendido. Embora predomine uma análise negativa do tema, autores como Eagleton (1998, p. 8) e Assmann (1998, p. 51-62), por exemplo, apesar de reconhecerem esse predomínio, insistem em destacar as contribuições positivas trazidas pela pós-modernidade.

Por que, para muitos, a pós-modernidade é assustadora e se constitui num obstáculo a ser superado, num mal a ser eliminado? Os pensadores pós-modernos situam-na como uma ruptura com valores e concepções que marcaram o período conhecido por modernidade. Para alguns, trata-se de um verdadeiro acerto de contas com o projeto moderno que teria fracassado, sobretudo em sua proposta de um progresso indefinido, construído pela racionalidade humana. Nesse sentido, a pós-modernidade causa um desconforto pela confrontação com as idéias e com os valores que significavam uma forma cristalizada de se fazer uma leitura do mundo com seus problemas e com seus êxitos. O pensamento pós-moderno desestabiliza, mexe profundamente com os valores proclamados pela modernidade. Esta pode ser uma resposta, ainda que parcial, para a pergunta acima.

Por outro lado, para os seus defensores, ou pelo menos para aqueles que não lhe fazem uma oposição ferrenha, esta é justamente sua principal virtude: contrapor-se a um período marcado pela arrogância e pela presunção do homem/mulher modernos, que acreditavam poder enquadrar o mundo dentro dos ditames da razão.

Eis alguns elementos que possibilitam vislumbrar o confronto entre modernidade e pós-modernidade:

2. Algumas apostas da Modernidade

Algumas descrenças da pós-modernidade.

Metanarrativas salvacionistas: o Progresso, a Ciência, a Economia, o Capitalismo, o Socialismo, o Cristianismo etc. Cada qual,

a seu modo, se apresenta como projeto universal, oferecendo-se como forma de emancipar a humanidade. Apesar de o espantoso avanço da ciência e da técnica, a humanidade não alcançou o progresso prometido, sobretudo porque os benefícios trazidos pela ciência não foram socializados. Da mesma forma, as teorias econômicas e sociais propostas tanto pelo Capitalismo como pelo Socialismo foram construídas a partir do interesse de minorias. Assim, esses grandes relatos universalizantes estão em baixa.

A razão iluminista: grande chave para a emancipação humana. A razão tornou-se instrumento de interesses de grupos que buscaram construir e manter privilégios. A racionalidade humana mostra-se muitas vezes irracional. A humanidade continua destruindo a si própria com as guerras, com a fome e com a destruição do planeta.

Agir a partir da razão é o grande trunfo do humano. Com o questionamento da capacidade emancipatória da razão, ganham credibilidade temas como sensibilidade, emoção, intuição, desejo – temas ausentes do debate moderno.

Existência de verdades absolutas capazes de se colocarem como paradigmas para a convivência humana. Não crê em verdades absolutas. Há uma tendência a relativizar todos os conceitos. Há tantas verdades quantos forem os indivíduos.

Um mundo de coerências, padrões, estabilidades. O mundo é contingente e gratuito. Sua marca é a própria instabilidade. Não há certezas. Devemos aprender a lidar com o imprevisível e com o imponderável.

É possível prever os rumos da história. A análise do passado permite conhecer o presente e fazer apostas no futuro. A história é linear e o humano evolui no decorrer do tempo.

Há ceticismo em relação à objetividade da história. O ser humano não está necessariamente em evolução. Apenas existe. A história humana não aponta para rumo algum, ela é um agrupamento de micro-histórias.

Não se trata neste momento de refletir acerca dessas diferenças, mas apenas citar algumas delas para reforçar a idéia de que a pós-modernidade de fato rompe com concepções caras à

modernidade e que por isso, desestabiliza, inquieta, incomoda a todos quantos tiveram sua formação construída sob os marcos modernos.

Com isso, podemos afirmar que o sujeito pós-moderno¹, em função dessa sua condição, apresenta características que, a partir de uma determinada visão de mundo, podem ser vistas como positivas ou negativas. Sem dúvida a condição pós-moderna é fruto de como a vida individual e coletiva é organizada nas chamadas sociedades complexas. Nessas, podemos destacar:

- Negativamente: há maior e mais exclusiva preocupação com a própria existência e, portanto, menos sinais de solidariedade e menos envolvimento com as questões políticas; acentuado processo de exclusão social, formando enormes contingentes de pessoas descartáveis; maior fragmentação na compreensão da realidade; maior dificuldade de lidar com a excessiva quantidade de informação; maior dificuldade para concentração e conseqüentemente para realizar análises mais consistentes da realidade social;
- Positivamente: a relativização do poder da razão e conseqüentemente maior valorização da emoção, da afetividade, da sensibilidade, do desejo; uma certa valorização do lúdico e do direito de soltarmos mais livremente nossa imaginação; o questionamento das verdades absolutas; a ‘possibilidade do surgimento de novas construções epistêmicas nas quais se superem pseudo-oposições entre ciência e humanismo, necessidades e desejos, ética-política e corporeidade, processos vitais e processos cognitivos’² etc.

É nesta sociedade marcada pelas contradições entre o moderno e o pós-moderno que a Educação é constantemente apontada como elemento articulador e muitas vezes salvacionista. Por outro lado, a cultura pós-moderna atinge também todos os que participam do processo educacional, ou seja, a própria Educação é causa e conseqüência dessa condição pós-moderna e é nesse contexto que devemos analisá-la.

3. O lugar da Educação na construção de uma nova sociedade e de um novo sujeito histórico

3.1 O papel da Educação

Hoje se tornou lugar-comum falar da importância da Educação: artigos em jornais e revistas, programas de rádio e televisão, situações, as mais variadas, lhe dedicam atenção, ressaltando seu valor e seus possíveis benefícios. Um discurso que antes só aparecia em tempos de eleição, nas falas dos diversos candidatos, agora está presente no dia a dia das pessoas. De repente, a Educação tornou-se algo importante. Os mais diversos segmentos sociais repetem essa idéia, muitas vezes sem se dar conta do seu real significado.

É bom notar, entretanto, que, em se tratando das falas dos nossos governantes, essa valorização não passa de um discurso vazio, pois não se vêem medidas concretas postas em prática visando colocar a Educação no lugar que ela deve realmente estar.

Ao lado da pretendida e exaustivamente anunciada redução do Estado, o que se tem observado é uma ausência de políticas voltadas ao setor educacional que se traduzam, de forma orgânica, em investimentos ‘pesados’ nas áreas diagnosticadas como críticas (AGUIAR, 1996).

Essa primeira constatação não exige muito esforço de nossa parte. Basta olharmos ao nosso redor para perceber a qualidade do ensino que temos em nosso país em todos os níveis, seja no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, como também no Ensino Superior.

Hoje, para falar da importância da Educação e da melhoria de sua qualidade, nos vemos obrigados a repetir os mesmos discursos que são largamente utilizados por diversos segmentos da sociedade, cujos interesses em relação à qualidade do ensino são, no mínimo, questionáveis. Os discursos são, hoje, muito semelhantes³. A diferença, apesar dessa aparente proximidade de idéias está,

em primeiro lugar, no que entendemos por qualidade e, em segundo lugar, na forma como pensamos resgatá-la, a fim de que a Educação possa contribuir para superar o processo de exclusão social e não para aprofundá-lo.

Porém, não há como deixar de fazer parte do coro, junto com toda a sociedade, quando diz: se nós vivemos num país subdesenvolvido e queremos torná-lo um país desenvolvido, isto não será possível, se não assumirmos para valer que a alavanca desse desenvolvimento é a Educação. Por outro lado, quase sempre esse pensamento está associado exclusivamente às melhorias nas condições sociais e econômicas e, muito raramente, fala-se na Educação como fundamental no processo de humanização das pessoas, contribuindo, também, com a formação cultural do povo brasileiro.

3.2 A Educação e a formação dos valores culturais

Em relação à importância da Educação há um consenso. Mas sobre isto é esclarecedora a fala de Rodrigues, quando diz que esse consenso se dá em apenas um aspecto: no que se refere ao papel de coadjuvante das políticas econômicas e sociais”. E continua seu pensamento:

Não se pode julgar que a função da escola se esgota na formação de quadros para os setores produtivos, nem mesmo para amenizar a questão social da marginalidade. A Educação escolar tem por objetivo muito mais do que isso: não se pode relegar seu papel na formação do homem; logo, ela tem uma função humanizadora (RODRIGUES, 1995).

Curiosamente, essa função humanizadora da Educação e seu papel na formação dos valores culturais não aparecem nos inúmeros textos e nas frequentes reportagens que tratam do assunto. Chama também a atenção que os meios de comunicação, não raro, abordam essa questão a partir da visão de empresários, de economistas e, quando o fazem com pessoas mais diretamente ligadas à Educa-

ção, são ouvidos os donos de escolas, portanto, empresários. Não que estes não possam tratar do tema, mas onde estão os pedagogos, os professores, os filósofos, especialmente aqueles ligados à Filosofia da Educação?⁴

Ao trabalharmos com professores em todos os níveis, da pré-escola ao ensino superior – e aqui falamos a partir de uma observação pessoal, resultante da convivência profissional e da prática educativa – o que percebemos nos discursos, nas discussões, ainda que muitas vezes ingênuas, é que, quanto aos valores, é praticamente unânime a idéia de que é necessário investirmos numa formação que permita o resgate urgente da ética, da solidariedade, do senso de justiça, hoje tão ausentes na nossa sociedade. É necessário superarmos os comportamentos já famosos do “jeitinho” e do “levar vantagem em tudo”, do não-cumprimento das leis, das impunidades...

Nesse sentido, pode-se inferir que entre aqueles que atuam mais diretamente com a prática educativa está mais viva esta sua dimensão axiológica. O que pode nos levar à conclusão de que realmente faltam políticas públicas que implementem modelos educacionais que convirjam para essa função humanizadora da qual fala Rodrigues e que tornem possíveis que esses discursos dos educadores se concretizem em ações eficazes na formação das crianças e dos jovens. Essa conclusão é reforçada por Cristovam Buarque, então Ministro da Educação do Governo Lula:

Eu sonho com o dia em que o presidente Lula, com os 27 governadores, irá lançar no Planalto um plano de educação para o Brasil (Folha de São Paulo, Caderno Brasil, p. A 9, 16/05/03).

3.3 A Educação e o desenvolvimento econômico e social

Quanto ao desenvolvimento econômico e social, a importância da Educação é, podemos dizer, “visível a olho nu”, seja na pesquisa, com o desenvolvimento da ciência e de novas tecnologias,

seja na capacitação de uma mão-de-obra capaz de implementar essas tecnologias na atividade concreta da indústria. No Brasil, o que se percebe é que necessitamos urgentemente de mais qualidade nessa formação técnico-científica.

A Educação tem uma tarefa especial a desempenhar nesse caminho de crescimento que o país quer e precisa trilhar. Aliás, não só especial, como extremamente fundamental, pois, não se pode conceber o sucesso de empreendimentos desse porte sem a contribuição da Educação. Isto já é fato comprovado por outros países que alcançaram significativo desenvolvimento ou o estão alcançando a partir de um maciço investimento na Educação da população.⁵

É nesse sentido que podemos falar de falta de investimentos neste campo, pois as iniciativas não apontam para uma superação significativa do atual estágio em que se encontra a Educação no Brasil. É mais do que evidente que o problema da qualidade de ensino tem suas raízes na desvalorização do professor, expressa nos ridículos salários que estes recebem, na má-formação dos profissionais da Educação, de um modo geral, além da falta de uma política educacional definida por quem realmente entende do assunto.

3.4 Novas tecnologias aplicadas à Educação

Um dos aspectos de destaque da atual política educacional no Brasil é a implementação de recursos tecnológicos nas escolas: aparelhos de TV, vídeos, antenas parabólicas, computadores. Certamente não podemos discordar da importância desses instrumentos no favorecimento do acesso à informação e na dinamização das atividades escolares. Reconhecemos que é urgente uma reestruturação no ensino, que pelo menos tente acompanhar a evolução tecnológica que ocorre na sociedade, especialmente no campo da informática.

O grande equívoco reside em pensar que estas sejam medidas de ponta. Obviamente, ao se colocar os modernos equipamentos nas escolas, temos de nos perguntar: como esses recursos serão utilizados? A simples presença dos aparelhos não nos dá a mínima

garantia de melhoria na qualidade do ensino que é oferecido. É o momento de perguntar: o que está se fazendo, em termos de política educacional, para melhorar a formação dos professores, para resgatar sua dignidade profissional e para melhorar suas condições de trabalho? Sem dispensar os investimentos na infra-estrutura, o investimento no professor é a chave da real melhoria das condições de Educação no país. É a partir de professores bem preparados, que não só dominem essas tecnologias (o que hoje não ocorre), mas que saibam o lugar que elas devem ocupar no processo de aprendizagem, que podemos promover ensino de qualidade. É necessário, pois, trazer à tona esse assunto, não só nos meios educacionais, mas envolver toda a sociedade, numa discussão que tenha por objetivo recolocar a Educação no lugar que ela tem de estar para ser a propulsora de um *saudável* desenvolvimento econômico e social.

Da mesma forma, hoje, muitos pensam no ensino à distância como recurso para universalizar a Educação, acreditando que essa possa ser a nova modalidade educacional que viria substituir com vantagens o processo presencial. Nesse sentido, adverte Saviani:

Fora da relação educador-educando não se pode falar em trabalho pedagógico. Se esse for o caso, está em causa algum outro tipo de atividade humana; certamente não está em causa a educação. E lembra, também, que a chamada “revolução micro-eletrônica acrescenta novas determinações à relação pedagógica e, portanto, à figura do professor. Mas, em matéria de educação, o professor continua sendo uma figura central... (SAVIANI, 1997).

Não se trata, obviamente, de desvalorizar o processo de ensino à distância, cuja implementação é cada vez maior nas diversas instituições do país. É uma modalidade que certamente tem e terá cada vez mais seu espaço e que poderá contribuir largamente com o processo de formação social. O que está em discussão é a opinião, difundida aqui e ali, de que estão contados os dias do professor e da escola da forma como os conhecemos.⁶

Outros educadores têm discutido o papel da escola e do professor e, apesar de se reconhecer amplamente que a Educação ocorre em muitos lugares, através de inúmeras agências, há ainda o reconhecimento da importância de ambos no processo de aprendizagem das crianças e dos jovens.

Mesmo considerando a imensa oferta de meios de comunicação social extra-escola, de meios informacionais, ainda assim há lugar para a escola na sociedade tecnológica e da informação. Ela cumpre funções que não são providas por nenhuma outra instância: formação geral básica, capacidade de ler, de escrever, formação científica, estética e ética, desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas. (...) O professor tem aí seu lugar, com o papel insubstituível de provimento das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas diversas de intervenção educativa urbana (LIBÂNEO, 2001, p. 40).

4. A contribuição da Filosofia para a Educação

A partir deste enfoque, pode-se perguntar: que tarefa ficou reservada para a Filosofia no processo educacional? E, sem a pretensão de oferecer uma resposta completa e definitiva, é possível destacar alguns pontos de reflexão.

4.1 A Filosofia diante de um projeto de sociedade

Num plano mais geral, a Filosofia ocupa lugar de destaque em todo este empreendimento que está à frente da Educação. Isto porque não é qualquer modelo educacional que pode realizar as tarefas mencionadas acima.

Em primeiro lugar, uma compreensão mais clara e mais objetiva do papel da Educação passa, necessariamente, pela reflexão filosófica, pois, sendo a Educação um fenômeno complexo e que se inter-relaciona com outras atividades humanas, corre-se o risco de perder de vista sua especificidade, sendo utilizada para fins diversos, distantes daqueles com os quais deveria estar relacionada.

“Para superar essas flutuações e propiciar à consciência pedagógica a redescoberta de seu objeto, faz-se necessária, a intervenção da Filosofia” (SAVIANI, 1990).

Em segundo lugar, devemos dar destaque a uma formação educacional que permita o desenvolvimento de pessoas críticas, capazes de se aprofundar numa atividade reflexiva, que possam superar o senso comum nas análises que porventura venham a fazer sobre os diversos aspectos de sua existência. Uma formação que capacite as pessoas a se tornarem participantes ativas do processo social. Tal formação não será alcançada sem a contribuição da Filosofia, pois “a forma por excelência da atividade reflexiva chama-se Filosofia” (SAVIANI, 1990).

É nesse sentido que podemos destacar sua importância na própria formação dos educadores, que, em última análise, são os que tornam concretos os projetos educacionais. Eles são os mediadores entre as propostas de Educação, as condições reais de implementá-las e os alunos. Tendo em suas mãos tarefa desta magnitude, o educador não pode ter sua prática orientada pelo senso comum. Para que sua ação seja consistente e coerente e para que ele tenha clareza das finalidades do processo educacional, o conhecimento é sua grande ferramenta. Para obtê-lo, concorrem muitos fatores, entre os quais é necessária a contribuição da ciência, mas não se dispensa a presença da Filosofia, pois

(...) alguns aspectos da problemática educacional exigem uma abordagem especificamente filosófica que condiciona inclusive o adequado aproveitamento da própria contribuição científica” (SEVERINO, 1990).

Em relação à formação dos alunos, futuros participantes do mercado de trabalho, mesmo nossa sociedade capitalista, marcada por uma ideologia que evitou a formação de pessoas mais críticas, com mais capacidade de reflexão, estão tendo de rever suas concepções. Estão sendo forçados a admitir que hoje não serve mais, para o próprio Capitalismo, o trabalhador que sabe apenas “apertar um botão” para a máquina funcionar. O mercado de trabalho exige, cada vez mais, pessoas que tenham uma visão ampla e profunda do que estão fazendo. Funcionários que possam também tomar decisões e discutir os rumos do trabalho, além de ter uma certa “polivalência” ao lado de um grau necessário de especialização para alguns serviços.⁷

Estamos num momento da história em que não se deixa de lado a importância das ciências exatas – grandes responsáveis pelo desenvolvimento da ciência, pelos avanços tecnológicos e consequentemente pela afirmação do Capitalismo – mas se redescobre a importância de uma formação humanística. É ainda um início muito tímido, é verdade, mas, nesta “nova” visão, a Filosofia surge com papel de destaque. Haja vista a elaboração de obras didáticas de Filosofia, destinadas à formação de crianças. Não é à toa que muitas escolas já estão introduzindo formação filosófica para crianças e jovens. É a visão muito acertada de que a Filosofia vai contribuir, de modo significativo, para trazer esse diferencial na formação do novo profissional que o mercado exige. A mesma Filosofia retirada dos currículos do Ensino Médio durante o Regime Militar, por proporcionar uma capacidade maior de reflexão e crítica (LUCKESI, 1990; RODRIGUES, 1995), retorna hoje, pelas mesmas razões que a fizeram sair. Infelizmente, o que se percebe quanto à preparação para o trabalho é que, a partir de parâmetros colocados pelos conceitos da qualidade total, a preocupação central é formar profissionais eficientes que possam ampliar os índices de lucratividade das instituições. A Filosofia, assim, seria uma ferramenta a serviço deste projeto. Entretanto, devido ao caráter dialético da realidade, fica aberta a possibilidade de que, uma vez presente na formação dos jovens, sua contribuição não possa ser completamente controlada, de tal forma que sejam abertos espaços para a

formação de *peessoas* mais críticas, mais reflexivas e mais conscientes e não somente profissionais mais capazes.

Seria muita pretensão acreditar que a Filosofia viesse a ser valorizada, neste nosso modelo de sociedade, pela contribuição que ela pode oferecer para a formação humana, mas não deixa de ser um sinal de valorização e, ao mesmo tempo, um reconhecimento, ainda que parcial, de uma área do conhecimento muitas vezes desprezada e evitada, tratada como inútil por diversos segmentos da sociedade que a vêem como puro devaneio.⁸

4.2 O exercício do filosofar e sua aproximação com o cotidiano das pessoas

No entanto, para que a contribuição da Filosofia seja, de fato, significativa, é necessário, também, que ela seja desmistificada. Essa é uma tarefa fundamental. As pessoas precisam aprender a gostar da Filosofia e isso só vai acontecer se começarem a entendê-la, se ela se tornar mais próxima da existência concreta das pessoas, fazer parte de sua vida. Não se trata de uma vulgarização, mas de uma popularização no melhor sentido desta palavra. Se quisermos ver a Filosofia ajudando a modificar a vida das pessoas, é necessário que ela não seja considerada uma forma de conhecimento destinado a poucos: alguns “iluminados”. Em outras palavras, é preciso despertar nas pessoas a chamada atitude filosófica, de modo que todos possamos nos sentir filósofos de vez em quando e perceber que de fato o somos. Que, ao nos depararmos com situações que exigem uma reflexão mais profunda e mais sistemática, sejamos capazes de fazê-la e que tenhamos consciência dessa capacidade.

Ainda estamos longe de ver concretizada esta tarefa, embora ela já faça parte da agenda de muitos que trabalham com Filosofia. Alguns livros têm sido elaborados com esta preocupação. Entretanto, nos meios de comunicação, especialmente nos grandes jornais, os textos filosóficos ainda são áridos, guardam um estilo altamente sofisticado, limitando sua compreensão aos poucos “iluminados”. A Filosofia é considerada então um conhecimento que precisa ser difícil para ter valor. É o que se pode depreender da

citação (fiel) extraída de artigo do filósofo José Arthur Giannotti, publicado no jornal *Folha de São Paulo*, caderno Brasil, cuja data, infelizmente, não pode ser precisada:

O artigo ‘Acerca da moralidade pública’ que Marilena Chauí, colega e amiga, publicou nesta Folha de 24 deste mês me deixou muito contente. É tão caudaloso e complicado quanto o meu, indício de como esses assuntos não podem ser tratados irrefletidamente por meio de poucas palavras e pedem ao leitor certa dose de esperteza (*grifamos*).

Não há como discordar do ilustre pensador quanto à exigência de uma abordagem refletida e cuidadosa, poderíamos dizer, da grande maioria, senão de todos, os assuntos expostos por um grande meio de comunicação. A questão que se pode colocar é se devemos entender isto como sinônimo de complicado, ressaltando que o autor se disse contente em razão da aludida complexidade. Assim, cabe perguntar: esta postura viabiliza uma aproximação do leitor comum com as questões filosóficas? É possível buscar uma alternativa para o tratamento de certas questões em que não se percam o rigor e a profundidade da análise, mas que haja mais preocupação com o didatismo e com a compreensão por parte do leitor comum?

Acreditamos que um esforço nesta direção contribuiria sobremaneira para que a Filosofia não fosse tomada previamente como algo inacessível, podendo tornar-se uma ferramenta mais próxima e mais utilizada no cotidiano das pessoas.

4.3 O exercício do filosofar e sua contribuição com o processo de aprendizagem do sujeito pós-moderno

Ao tratar da pós-modernidade e da condição pós-moderna, consideramos o fato de que está em construção uma nova subjetividade. Marcado por novas concepções de mundo, pela quantidade

excessiva de informações, pela visão fragmentada da realidade, pela dificuldade de realizar análises que considerem o fenômeno de forma mais ampla etc., o sujeito pós-moderno pode encontrar na prática do filosofar algumas possibilidades de superar certas dificuldades impostas pelo ritmo frenético com que é levado a conduzir sua vida.

Com efeito, a reflexão filosófica exige do sujeito uma postura diferente diante da realidade. Em primeiro lugar, superando a visão parcial do fenômeno, tomando-o no seu todo, no contexto em que está inserido, contrapondo-se, assim, à abordagem fragmentada imposta pela multiplicidade de informações que nem sempre são suficientemente compreendidas antes de serem substituídas por novos fatos. É na análise mais detida – outra exigência do filosofar – que tais informações podem ser convertidas em conhecimento a ser utilizado pelo sujeito. Ademais, deter-se numa tarefa, rendendo-se à exigência do pensar metódico e profundamente, é outra dificuldade pós-moderna. Associada ao volume de informações, a impaciência é outra grande inimiga da compreensão dos problemas e de sua superação. Assim é que o filosofar conduz a uma postura que favorece a concentração e se coloca como ferramenta indispensável para o processo de ensino-aprendizagem onde o imediatismo se manifesta na pressa em dar conta das atividades. Para quem leciona, é cena comum o aluno perguntar pela resposta após alguns instantes de tentativa para obtê-la. Se indagado quanto a já ter pensado suficientemente, ele dirá que sim, sem se dar conta de quão pouco foi o tempo utilizado para esta tarefa.⁹ Ou seja, o tempo para a realização das atividades não difere do ritmo alucinante da chegada e da superação das informações, como se estivesse mudando de tela ao navegar pela internet.

Cabe finalmente destacar que a importância da Filosofia não se reduz às contribuições que se pode obter pela sua *forma*, mas também pelo seu *conteúdo*, ou seja, ela não é importante apenas enquanto nos faz refletir, nos ajuda a fazer uma leitura mais contextualizada dos problemas etc. – o que não é exclusividade sua, diga-se de passagem – mas como leitura específica da realidade.

Com efeito, da mesma forma que a Ciência, as Artes, as Religiões etc., a Filosofia produz um conhecimento sobre o mundo, o que a torna ferramenta indispensável para uma compreensão mais adequada da realidade. Sua reflexão acerca do conhecimento, no campo da epistemologia, sua abordagem sobre a ética, a estética, a política etc., no campo da axiologia e suas contribuições na compreensão do ser humano, no campo da antropologia, são exemplos bem consistentes da importância da Filosofia, cujo saber podemos considerar essencial para que o ser humano compreenda melhor sua própria existência histórica nos planos natural e social.

Notas

¹ Penso que sempre devemos tomar muito cuidado com esta expressão, pois o que podemos entender como pós-moderno é um sujeito que não deixa de estar ao mesmo tempo marcado pelos valores e pelas concepções da modernidade, ou seja, não creio ser possível pensar a existência de um “sujeito plenamente pós-moderno”.

² Conforme Assmann, 1998, p. 57.

³ A respeito da apropriação dos discursos considerados progressistas sobre a qualidade do ensino, por parte do empresariado com tendências políticas neoliberais, ler Assmann (1993).

⁴ Em reportagem que ocupa desde a página 6 até a página 44, a Revista Exame, edição de setembro de 1997, mostra com clareza a concepção que se busca na sociedade, ao falar de Educação, reservando espaço a economistas, a empresários e a cientistas sociais. Nenhum educador, nenhum pedagogo, nessa extensa reportagem, é chamado a dar sua opinião a respeito da situação da Educação e dos rumos que devem ser tomados.

⁵ Revista Exame, edição 614 de 17/07/96, em extensa reportagem, informa, por exemplo, que a Coreia do Sul tinha, em 1970, uma renda per capita de 250 dólares e, em 1996, essa renda chegava a 8.220 dólares, sendo a Educação “um dos pilares do sucesso” coreano. Falando sobre a necessidade de escolarizar a sociedade, a mesma reportagem lembra que o Japão – país altamente desenvolvido e altamente industrializado – já havia atingido a universalização do Ensino Básico em 1915.

⁶ Embora tratando do Ensino Superior, encontramos este pensamento,

por exemplo, no artigo de Gilberto Dimenstein, comentando pesquisa de opinião com alunos universitários. Folha de São Paulo, caderno Cotidiano, 05/08/2001.

⁷ Sobre a questão da centralidade da Educação e especialmente sobre as novas exigências colocadas para a formação dos trabalhadores, sugiro a leitura do artigo de Paiva, 1993.

⁸ Luckesi comenta em seu artigo (1990), sobre a importância da Filosofia e as diversas concepções que se têm a esse respeito. Dentre muitas, nos lembra o dito: “a filosofia é a ciência com a qual ou sem a qual o mundo continua tal e qual” que mostra a visão de inutilidade que se tem da Filosofia, em muitos segmentos da sociedade.

⁹ Esta experiência pude realizar diversas vezes lecionando Matemática para o Ensino Médio e Filosofia da Educação para o Ensino Superior, o que atesta, para mim, o quanto a Filosofia pode contribuir para a aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Márcia Angela. Parâmetros curriculares nacionais e formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 56, p. 506-515, 1996.

ALBINATI, Ana Selva Castelo Branco. Ensina-se a filosofar? *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n. 14, p. 37-43, 1997.

ASSMANN, Hugo. Pedagogia da qualidade em debate. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 46, p. 476-502, 1993.

CONNOR, Steven. *Cultura pós-moderna: introdução às teorias do contemporâneo*. Tradução de Adail U. Sobral e Maria S. Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

COSTA, Marcio da. Influência neoliberal e reforma educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 49, p. 501-523, 1994.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.

EDUCAÇÃO (Diversas reportagens). *Revista Exame*, São Paulo, n. 09, p. 6-44, 1997.

EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Tradução de Elizabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

- GASTALDI, Ítalo. *Educar e evangelizar na pós-modernidade*. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1994.
- HOZ, Victor Garcia. *Pedagogia visível: educação invisível*. Tradução de Cláudia Aimeé Schiling. São Paulo: Nerman, 1988.
- INVESTIMENTO sem risco. *Revista Exame*, São Paulo, p. 41-62, 17 out. 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia, exercício do filosofar e prática educativa. *Em Aberto*, Brasília, n. 45, p. 35-43, 1990.
- NISKIER, Arnaldo. *LDB: a nova lei da educação*. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.
- PAIVA, Vanilda. O novo paradigma de desenvolvimento: Educação, cidadania e trabalho. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 45, p. 309-326, 1993.
- PEIXOTO, Madalena Guasco. *A condição política na pós-modernidade: a questão da democracia*. São Paulo: Educ/Fapesp, 1998.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- RODRIGUES, Neidson. As mudanças na educação. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n. 6, p. 62-75, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. Educação não é filantropia. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n.13, p. 5-15, 1997.
- _____. Contribuições da filosofia para a educação. *Em Aberto*, Brasília, n. 45, p. 3-9, 1990.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. A contribuição da filosofia para a educação. *Em Aberto*, Brasília, n. 45, p. 19-25, 1990.
- VON ZUBEN, Newton Aquiles. Filosofia e educação: atitude filosófica e a questão da apropriação do filosofar. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 3, n. 2 [8], p. 7-27, 1992.

Mons. Camillo Passalacqua: Primeiro Pedagogo Brasileiro

Pe. Manoel Isaú

Doutor em Educação pela USP/SP

Professor do Programa de Mestrado em Educação no Centro Unisal/Americana

Resumo

O autor define pedagogia, sua divisão, lugar entre as ciências, educabilidade do homem, liberdade e autoridade, mestre e educando, autoridade e respeito (introdução). Na Educação Física, mostra suas ligações com a Anatomia e a Fisiologia, que preparam para o estudo da Higiene e da importância da Ginástica terapêutica. Sobre Educação Intelectual (1.^a parte), discorre sobre a formação da inteligência, da sensibilidade e da vontade. Rejeita as teorias materialistas. Na Educação Moral (3.^a parte), inseparável da Educação Física e Intelectual, estuda a sensibilidade (o amor de si, da família, da pátria, da verdade e da virtude e à religião) e temperamento. Na Metodologia Geral (4.^a parte), analisa as questões do processo e a organização geral das escolas.

Palavras-chave

História da Educação – Ginástica Teraupêutica – Arquitetura Escolar – Educação Física – Intelectual e Moral – Metodologia Geral – Administração Escolar.

Abstract

The author defines pedagogy, its division, place between the sciences, educability of man, freedom and authority, master and pupil, authority and respect (introduction). In the Physical Education, he shows

its links with the Anatomy and the Physiology, that prepare for the study of the Hygiene and the importance of the therapeutical Gymnastics. On Intellectual Education (First part), discourses on the formation of intelligence, sensitivity and the will. He rejects the materialistic theories. In the Moral Education (Third part), non-separable; of the Physical and Intellectual Education, it studies to study sensitivity (the self-love, love of the family, the native land, truth and virtue and love to religion) and temperament. In the Fourth part, in the General Methodology (fourth part), analyzes the questions of the process and the general organization of the schools.

Keywords

History of Education – Therapeutic Gymnastics – School Architecture – Physics – Moral Intellectual Education – Methodology – School Administration.

Introdução

Neste trabalho, procuro apresentar aos estudiosos da educação brasileira talvez o primeiro manual de Pedagogia e Metodologia, escrito no Brasil para o Ensino Normal.

Por anos a fio, as reclamações contra o Ensino Primário se tornavam cada vez mais freqüentes, nos relatórios oficiais. No início de 1840, a situação do Ensino Primário era lamentável, “pelo que eram solicitadas medidas que tornassem os mestres mais capazes e a inspeção mais rigorosa (Governo de Miguel de Souza Mello e Alvim, chefe da Esquadra, 15/07/1841 a 13/01/1842). Aumentavam reclamações contra a negligência dos professores, falta de fiscalização, reduzida freqüência e outros males como falta de prédios e objetos escolares. Recomendava-se até que os seminaristas que deixavam os seminários fossem aproveitados no magistério público. Determinou o Marechal Manoel da Fonseca Lima e Silva, Presidente da Província de S. Paulo, entre 1.º de junho de 1844 e 5 de novembro de 1847, a demissão sumária dos professores primários

que não cumprissem os seus deveres e sem dependência de processo de responsabilidade, porque em regra esse processo não dava resultado e o processado votava à cadeira que era incapaz de reger.

Em 1846, foi fundada a Escola Normal de São Paulo, que nos primeiros anos era freqüentada apenas pelos alunos do sexo masculino e que, desde sua fundação até 1867, só conseguiu formar dezoito professores. As aulas eram dadas no edifício pegado à catedral.¹

Em 1894, estabeleceu-se em seu novo e grande edifício, construído pelo arquiteto Ramos de Azevedo, a Escola Normal.²

É de notar que a gestão dos presidentes das províncias no Império pouco durava, não atingindo mais de dois anos. Essa instabilidade prejudica o desenvolvimento de qualquer projeto a médio e a longo prazo.³

Este é o panorama educativo vigente nos inícios do magistério do Mons. Camillo Passalacqua.

Nasceu na Itália, em 1858, chegando ao Brasil com doze anos de idade. Aos 16 ingressou no Seminário Episcopal, ordenando-se em 1881. Em 1883, após brilhante concurso conquistou as cadeiras de Pedagogia e Metodologia na Escola Normal, sendo nomeado também examinador da instrução pública.

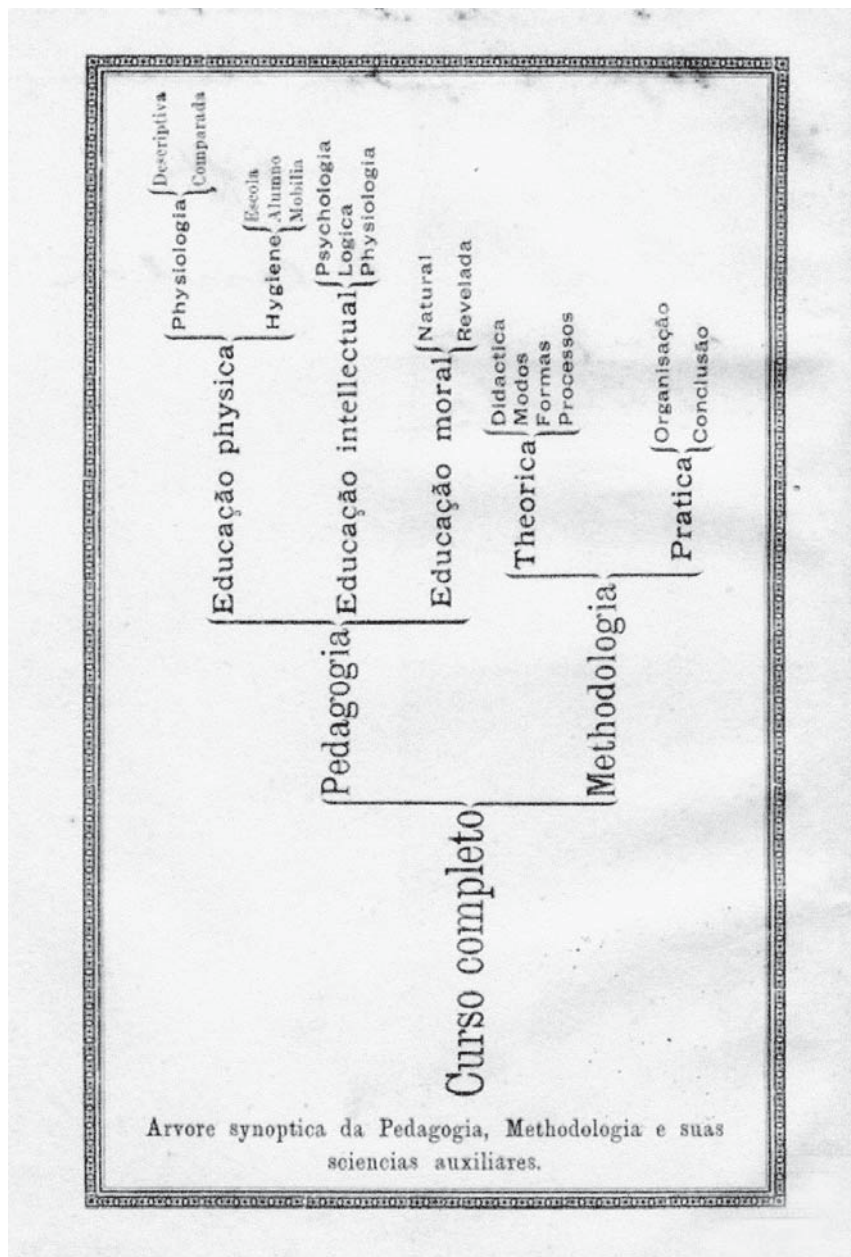
Fundou a Associação das Damas da Caridade, para socorrer os enfermos pobres em suas residências. Entre outras obras caritativas suas destacam-se o Orfanato Casa Pia de S. Vicente de Paulo, com o externato anexo, Ginásio Nossa Senhora do Carmo (fundado em 1899) e Instituto João e Rafaela Passalacqua (nomes de seus pais). Era ainda doutor em Teologia.

Era membro da Arcádia Gregoriana, do Instituto Histórico e Geográfico de S. Paulo e da antiga Associação dos Homens de Letras, Comissário da Venerável Ordem Terceira do Carmo.⁴

Escreveu ainda:

– *O homem no século ou cousas que deve saber e praticar para realizar o seu destino*. São Paulo: Typographia da Companhia Industrial de São Paulo, 1892.

Árvore sinóptica:



Arvore synoptica da Pedagogia, Methodologia e suas sciencias auxiliares.

Página de rosto:

PEDAGOGIA E METHODOLOGIA

(THEORICA E PRATICA)

Comprehendendo a HYGIENE ESCOLAR, ORGANISAÇÃO
GERAL e a DIRECÇÃO PARTICULAR DAS ESCOLAS,
de acordo com os systemas modernos de ensino
e com os principios das sciencias

PHYSIOLOGICAS, PSYCHOLOGICAS E MORAES

PARA USO DOS ALUMNOS DA

Escola Normal de S. Paulo

- PELO

P.^e Camillo Passalacqua

Professor Cathedatico da 4.^a cadeira (Pedagogia e Methodologia)
da mesma Escola



Obra approvada pela respectiva congregação dos Professores
em 1.^o de Março de 1887



SÃO PAULO

TYPOGRAPHIA A VAPOR DE JORGE SECKLER & COMP.

1887

Julguei de interesse dos leitores conhecer o conteúdo da obra para conhecimento do que se ensinava aos alunos normalistas, no segundo quarto do século XIX, já que se trata de livro raro e de difícil acesso. Este é o objetivo do presente trabalho.

A obra

Em se tratando de uma raridade, julguei útil apresentar o conteúdo do texto para conhecimento de todos os que se interessam pela produção bibliográfica educacional brasileira.

Seu manual é dividido em três partes: introdução (ou generalidades), primeiro livro (Educação Física, Intelectual e Moral) e metodologia.

Inicialmente o autor apresenta a obra sob o título: Duas palavras a quem interessar.

Em quatro páginas, apresenta a utilidade do livro, sua influência no *progresso ou retrocesso individual e social, sob o ponto de vista moral, literário ou científico*. Pondera as condições mesológicas, a índole, a primeira educação no lar, as crenças, o tempo.

Quanto à educação e aos sistemas educativos, observa que não se podem, sem as modificações correspondentes, transportar de um povo para outro, de uma raça para outra. As leis gerais são invariáveis, mas suas aplicações modificam-se segundo a variedade de índole, de gênio, de temperamento etc.

Procurou escrever o que era realizável no meio em que o brasileiro vivia, sem adotar “sistemas intempestivos”, pensou “em melhorar vantajosamente o estado de nossas coisas”, uma vez que os processos e a ordem dada à marcha educativa de conformidade, com a organização mental dos jovens educandos, não são meras teorias de gabinete, uma vez que são consagradas por muitos anos de vida prática na formação física, intelectual e moral de mais de dez mil meninos e meninas de índoles e idades diferentes.

Procurou utilizar-se de obras de mestres antigos e modernos

consagrados e da experiência própria. Sempre considerou *a criança* como *livro vivo do mestre*. Só assim, afirma ele, é que se resolve o problema da educação.

Afirma categoricamente que “o amor de Deus e a prática constante das virtudes cristãs são indispensáveis para educar” e de “formar caracteres valentes e inquebrantáveis”. Admite, porém, “senões na vida prática”, pois quem não os possui? E termina afirmando: “A consciência do dever da parte do mestre e a constante correspondência do aluno salvarão a instrução e a educação da nossa mocidade”.

O Pe. J. J. Senna Freitas apresenta uma apreciação do texto.

Após enaltecer o trabalho educativo como “uma coisa sublime”, chama a pedagogia de “agronomia humana”, pelo caminho percorrido desde seus inícios até ao resultado final, o homem formado.

Trata-se, segundo ele, do “primeiro compêndio escrito em vernáculo e na altura dos professores” da época, que se viam obrigados a socorrer-se de autores estrangeiros, pouco seguros uns, deficientes outros, demasiado difusos quase todos, e todos sem exceção... estrangeiros, quando o Brasil já pode ter em todas as disciplinas autores de casa” (p. 11).

O autor do livro preencheu uma lacuna, sem fugir de defeitos. Sua obra revela profundo conhecimento da matéria que trata pelo grande número de autores consultados; oportunidade pôde ser lacônico sem ser difuso; e convicção porque sobranceiro aos preconceitos vigentes de uma pedagogia materialista, exclusiva, deficiente e funesta à infância em voga e coragem de indigitar a moral e a religião, como outros tantos fatores capitais de uma educação digna deste nome, citando Bacon: “a religião é a ambrozia que impede a educação literária e científica de corromper-se” (p. 11-12).

Mostrou o autor que especialmente na juventude é que o “homem carece das teorias que o elevando o fortifique e fortificando-o o elevem, não das que o reduzem à gélida vulgaridade da mesma fisiologia que estuda o instinto da hiena e o salto tecnológico da rã”.

Síntese da obra

Pedagogia é ciência da educação e, como tal, desenvolve-se progressivamente dentro de princípios imutáveis e criando simultaneamente suas leis de aplicação que são muito variáveis.

Define a educação como a evolução harmônica e por igual das humanas faculdades, sob o ponto de vista INDIVIDUAL e SOCIAL. Educar é cooperar para o engrandecimento de um indivíduo, daí sua importância. É sempre uma obra racional e deve ser planejada. É artigo de primeira necessidade que o professor conheça todas as condições físicas, intelectuais e morais de seus alunos e as leis que tem de aplicar. Esse conhecimento quem fornece é a PEDAGOGIA. O educador deve ainda conhecer a índole, o temperamento, a primeira educação recebida no lar e outros elementos, denominados *cooperadores educativos*.

A pedagogia, enquanto teórica, estuda as faculdades humanas educáveis, as leis e princípios capazes de levar o homem à realização de seu destino. Como prática, mostra o modo de educar, os processos mais rápidos de aplicação. A primeira garante o edifício que a segunda (arte) construiu.

A educação, considerada quanto ao educando, é o complexo de esforços de refletidos, com os quais auxilia-se a natureza do educando no desenvolvimento de suas faculdades, tendo em vista sua perfeição e seu destino quer individual, quer social. Esta palavra vulgarizou-se na linguagem científica desde o século XVII. Antes, dizia-se geralmente *formação, cultura* e, entre os franceses, *instituição*.

É própria do homem, por ser material e espiritual, social, inteligente e livre. Ocupa um lugar entre as ciências, como a Biologia, a Fisiologia e Anatomia, a Psicologia e a Religião. Afirma que, do ponto de sua acepção universal, a Pedagogia é o ponto central de todas as ciências e disciplinas.

Segundo ele, a educação pode ser geral ou essencial e técnica ou profissional, artística ou literária. A educação deve ser livre, porquanto o ideal da educação é o aperfeiçoamento do homem, cla-

ro que o vício e a doença nada tem de comum com a liberdade, com a educação. Sem a cooperação livre do homem, frustrar-se-ão todas os esforços educativos.

Mas um dos maiores problemas da ciência educativa tem sido a conciliação da liberdade da criança com necessidade de obrigá-la, de mantê-la nos limites do plano educativo. Todos admitem que a educação não deve nunca abandonar, nem destruir a natureza, mas dirigi-la à conservação da saúde à conquista da verdade, à prática da virtude. Citando Dupanloup, dizia que a autoridade e o respeito são fundamentais na obra educativa: Deus é a fonte e a razão da autoridade e do respeito, dos direitos e dos deveres essenciais de todos; ele é o modelo e a imagem, é o seu grande e empenhado operário e mestre”.

Não se pode ignorar que a educação depende da maior cooperação do educando à ação educativa do seu mestre. A educação tem de ser simultaneamente uma obra de razão, de liberdade, de autoridade e de respeito.

1. Educação Física

Um corpo doentio é para a alma humana um cárcere (Bacon). É dever imposto pelo Direito Natural promover por todos os meios a saúde dos homens, especialmente das crianças, por ser o primeiro e o mais precioso bem deste mundo. Um organismo descuidado ou maltratado, mal formado ou doentio, de nada servirá ao espírito, porquanto a perfeição física serve para garantir a perfeição moral.

Segundo o autor, Educação Física é o complexo de esforços refletidos, conducentes a conservar, fortalecer e, muitas vezes, regenerar a parte física ou o corpo do educando. A seguir, trata rapidamente da fisiologia geral, descritiva e comparada. Ataca o materialismo por ser parcial, confundir tudo e nada resolver.

As noções de anatomia e da fisiologia preparam o estudo da Higiene, que ele chama de “ciência pedagógica”, que nos dá as leis para a conservação da saúde. O “prolóquio pedagógico, em que se

baseia toda a Educação Física – *mens sana in corpore sano* –, não se pode realizar sem estabelecer certo equilíbrio entre a receita e a despesa das forças vitais-orgânicas.

A força vital-orgânica que se pode cultivar pelo desenvolvimento dos músculos e dos ossos, constitui uma parte importante desta educação, e se chama *ginástica* (p. 25).

Seu valor educativo pode ser direto, relativamente ao corpo, e indireto, ao combater a indolência e outros desfalecimentos morais. Pode ser terapêutica ou higiênica e acrobática ou atlética (perigosa). Em toda escola, deve haver escada de pau e de corda, trapézio, corda com nós, corda lisa, corda com descanso, varas verticais, fixas e oscilantes e algumas oblíquas e outros jogos escolares. A figura da página 27 mostra o modelo dos pedagogos alemães.

Só a higiene pode prolongar a vida da criança. Sem ela não pode haver boa educação. A escola primária deve ser uma oficina onde as crianças de preparam. A higiene é a fonte da saúde, como a ginástica o é da força.

Dedica à higiene escolar três seções: a escola sob o ponto de vista do edifício, a sala escolar e a escola sob o ponto de vista dos móveis e utensílios escolares (p. 28 - 65), com ilustrações, utilizando experiências comprovadas de educadores célebres da época sob o ponto de vista estatístico, científico e sanitário.

2. Educação Intelectual

A Educação Intelectual é o complexo de esforços refletidos conducentes a desenvolver o espírito comum sob o ponto de vista de suas faculdades intelectuais. Distingue educação como o desenvolvimento da mente humana, habilitando a adquirir conhecimentos e formando o que se chama estado potencial dos conhecimentos ordenados, enquanto a instrução é o conjunto de conhecimentos, o cabedal que a mente educada se propõe.

Para estudar o corpo, socorrem-nos as ciências fisiológicas, em particular a anatomia e para estudar a alma humana, en-

tram em ação as ciências e leis psicológicas, especialmente a psicologia experimental. Devemos saber que três são os fatos pelos quais a Educação Intelectual se manifesta no homem e para onde o educador deve dirigir sua atividade: a *inteligência*, a *sensibilidade* e a *vontade*.

O estudo prévio dos sentidos abre a porta para a Educação Intelectual. Estudar os sentidos é aprender a pensar. Classifica os sentidos em duas categorias: os superiores, ou seja, a vista, o ouvido e o tato, e os inferiores, o gosto e o olfato. O fim da educação dos sentidos é adaptar inteligentemente os órgãos a todos os atos da vida ordinária.

Rejeita a teoria do desenvolvimento mental defendida pela escola materialista, ou seja as hipóteses frenológicas de Molheschott, uma vez que não produzirão a verdade nem dirão o que a inteligência é. A Educação Intelectual é progressiva: prepara, dirige e fortalece o desenvolvimento do ser humano; habilita-o a pensar com exatidão, a julgar com justeza. Está de acordo com o aforismo de Montaigne: *Mieux vaut tête bien faite, que bien pleine*. Inteligência e vontade estão intimamente unidas, porquanto a verdade e o bem andam sempre de par.

O equilíbrio das faculdades é, na inteligência humana, o que é no mundo físico o equilíbrio das forças. Ele distingue três manifestações progressivas da inteligência: a intuição (razão, percepção externa e interna), a elaboração (comparação, abstração, generalização, juízo, raciocínio) e a combinação (memória, associação, imaginação). A primeira se desenvolve na infância, a segunda na meninice e a terceira na adolescência.

Segundo ele, são estas as características gerais do desenvolvimento intelectual:

- 1 – Nenhum educador deve pretender que seu aluno aprenda tudo, e que a inteligência mormente a infantil tenha aptidão universal. O adágio pedagógico *multum, non multa*, há de ser uma verdade científica. Respeite-se a liberdade... mesmo na criança.

- 2 – O educador não aflija a criança, não exija dela mais do que ela pode. Muitas vezes mata-se o fruto logo em sua flor.
- 3 – Não se deve indiferentemente obrigar a criança a estudar qualquer matéria. O professor deve ser um orientador consciencioso da mentalidade de seu aluno.
- 4 – O caráter último e quem sabe o mais importante consiste em mostrar ao aluno a utilidade do estudo que faz. *Vitae, non scholae discitur.*

Grande tarefa do professor é acompanhar a atenção do aluno, porquanto, quanto menor for ela, maior deve ser o empenho do mestre por excitá-la, por aumentá-la. A atenção comunica ao espírito maior energia, método, precisão e clareza. Três são os móveis excelentes para educar a atenção: a curiosidade, a emulação e a necessidade.

Mais de todas as faculdades mentais, a que deve receber maior desvelo do professor é a memória, porquanto, segundo Pascal, é necessária a todos e em todas as operações do espírito. Segundo ele, a memória é a faculdade pela qual retemos fielmente o que aprendemos e com facilidade o reproduzimos no momento dado. Ela só pouco vale; educada, porém, de par com a inteligência, e a vontade, constitui a vida intelectual e moral do homem. A memória, para ser dócil, fiel e pronta, precisa ser desenvolvida através de exercícios diários, constantes e ordenados, segundo as leis do método.

A Educação Intelectual seja dada na adolescência de modo mais metódico possível.

3. Educação Moral

Citando Garret, diz que ninguém foi infeliz com a virtude, nem para infelizes nos criou Deus, que só para ele nos criou. É inseparável da Educação Física e Intelectual, pois está para as outras na relação de fim. As faculdades objetivas desta educação são a sensibilidade e a vontade.

A moral de que ele trata é a moral racional, eterna e imutável, a ordem objetiva das coisas, tal qual é conhecida pela razão humana e estabelecida pela divina sabedoria e sua essencial vontade. Moralizar a criança é habituar a criança a cumprir suas obrigações, sob o ponto de vista do seu destino individual e social. E a base da Educação Moral está na justiça, no cumprimento dos deveres para com Deus e para com a sociedade. É injustiça funesta para a sociedade educar uma criança *sistematicamente* sem Deus.

Formar o caráter do homem, como membro da sociedade civil e da sociedade religiosa, é o principal objeto da Educação Moral. Distingue a moral natural (Deus, a consciência, o dever) da moral revelada (Decálogo, Evangelho). A moral revelada é o desenvolvimento da lei natural e a solução prática do destino do homem.

Conhecer não é o termo das operações humanas. Existem ainda os fenômenos que envolvem a sensibilidade, ou seja, os sentimentos dela derivados: o amor de si, amor dos semelhantes, amor da família, amor da pátria, amor da verdade e da virtude, amor à religião.

Fugindo de posições extremadas de que tudo é bom no homem (Rousseau) ou tudo é mau no homem (Hegel), preocupa-se com a educação do caráter, para ele, o fim principal da educação. Por isso cabe ao professor dedicar mais atenção à formação do temperamento. Baseados na íntima união da alma com o corpo, os temperamentos, pelos traços que imprimem, nos ensinam a distinguir os gênios, os gostos e as inclinações, que determinam a preponderância de vícios e paixões, da aptidão para as virtudes ou procedimento e hábitos morais. Quase constituem uma segunda natureza. O educador pode reduzir a criança, qualquer que seja seu temperamento inicial, a ser um homem de bem, ou seja, incutindo em seu espírito o conhecimento claro e inteligente da verdade, vazando ao mesmo tempo e gradualmente a sua sensibilidade no molde da virtude. Nesta obra, a vontade da criança não pode ser esquecida; razão, porque a violência não é, e nunca há de ser, elemento educativo. Como a criança ainda não goza de vontade clara e desenvolvida, nesta fase, o que se exige dela é “o *tato* da virtude”, “a lei do amor”,

“do agrado, das carícias até que as crianças possam por si avaliar dum modo racional a diferença que vai entre a virtude com seus efeitos e o vício com suas conseqüências. “Quem não sabe que a virtude, difícil em seu começo, torna-se sempre doce em seus resultados”? “*Ninguém jamais arrependeu-se de ter sido bom*”.

Classificava os temperamentos, como os autores da época, em sanguíneo, bilioso, melancólico e nervoso. Alertava que a falta de educação e o meio viciado em que cresciam as crianças aumentavam consideravelmente os obstáculos à felicidade e ao progresso social. Referia-se à liberdade exagerada, à falta de autoridade dos pais, o excesso de divertimentos e de leituras não escolhidas e a abstenção de trabalho constante.

Ao tratar das tendências, afirmava que a criança não é má em seus instintos, mas o meio que vive é, de todos os elementos, o mais fatal. A escravidão então vigente dificultava incalculavelmente a educação brasileira, pelo seu poder corruptor.

Evitando o sentimentalismo utilitário, existem potencialmente nas crianças sentimentos nobres de virtude, a inclinação para eles, produzindo o que se chama de *tendências boas, sendo elas individuais, sociais e religiosas*. O professor cuide de que não degenerem nos execráveis vícios, como o egoísmo, a vanglória e outros. No quadro das tendências individuais (pessoais) educáveis, destacam: a conservação, o bem-estar, amor da propriedade (tendências físicas); amor da verdade e do belo (tendências intelectuais); consideração ou estima e posse do bem (tendências morais). Entre as tendências sociais, apresentam as tendências domésticas, patrióticas e filantrópicas; a fé, a esperança e caridade (tendências religiosas).

A seguir, trata do desenvolvimento das tendências pessoais, sociais e religiosas e do modo de educá-las, dedicando-lhes 22 páginas (p. 118-140). Apresentam a consciência como um sentimento da alma, que leva o homem a praticar o bem por dever ser praticado e a evitar o mal por dever ser evitado. Apela para um princípio a não ser esquecido pelo educando: O que não queremos que nos façam a nós, não devemos fazer nos outros. Termina este livro di-

zendo que “a caridade cristã é o centro de todo o sistema educativo; ao redor dele devem girar os esforços do professor em educar, e do pupilo em ser educado (p. 140).

No segundo livro, ao autor discorre sobre Metodologia Geral, afirmando que entre ela e a Pedagogia não há solução de continuidade, porque ambas se completam e mutuamente se auxiliam. A Metodologia, segundo ele, estuda o caminho mais rápido e ao mesmo tempo mais seguro de distribuir o ensino, de instruir, de guarnecer, enfim, a inteligência, ou seja, mobilizar o edifício intelectual construído, isto é, estudado pela Pedagogia. É tão necessária quanto a Educação Intelectual.

Mover com tudo quanto possa instruir solidamente os alunos significa aplicar à inteligência que começa as leis de método, os modos e as formas e todos os processos descobertos e consagrados pela experiência de homens profissionais. A Metodologia, como ciência, é o complexo de verdades lógica e sistematicamente concatenadas que descansam sobre um princípio e têm por objeto as leis gerais da evolução do espírito humano, segundo as quais deve ser dado o ensino. Como arte, consiste na aplicação dessas leis. Um bom método de ensino é para um mestre inteligente o que o instrumento é para um hábil artista.

Distingue o método filosófico, ou seja, a ordem que segue o espírito humano na investigação ou na exposição de uma verdade, de um conhecimento, do método pedagógico, que é uma série lógica e completa de exercícios variados e graduados, conducentes à aquisição de uma ciência ou a prática inteligente de uma arte.

Define ensino, em geral, como a transmissão metódica de qualquer conhecimento e, em particular como a mesma transmissão metódica de um conhecimento certo e determinado. Divide o ensino em primário, secundário e superior.

Para ele, a Didática é a parte da Metodologia que investiga, formula e demonstra os princípios reguladores do mestre que ensina, do aluno que aprende e do próprio ensino que se há de dar. Três são os princípios didáticos ou categorias:

- 1 – Ninguém deve ensinar se não tiver zelo, gosto, conhecimento da matéria, facilidade de expressão. Ninguém deve ensinar se não for amigo do progresso dos alunos.
- 2 – O aluno deve ter vontade de instruir-se e disposição par ao estudo. O aluno deve trabalhar por si mesmo e habituar-se a responder livremente. Falar desde logo em bom português, quando menos, correto.
- 3 – O ensino deve ser considerado quanto a fundo, racional,⁵ prático,⁶ moral e religioso⁷ e quanto à forma, intuitivo, elementar, lógico (analítico e sintético), lento e recapitulativo.⁸

Define os processos como meios exteriores e particulares relativos a um ou outro princípio didático, a um ou outro modo, a uma ou outra forma de ensino.

O ensino intuitivo, fecundíssimo auxiliar para o Ensino Primário, consiste na exibição das “coisas”, que fazem o objeto da lição, em seu tamanho natural ou em miniatura. Importantes os museus escolares. Lembra *Lições de Coisas*, de Pestalozzi e os *Jardins de Infância* de Froebel.

O processo analógico, chamado também comparativo, visava comunicar à criança, por meio das idéias já adquiridas, outras que ainda não possui e que não pode adquirir tão-somente por intuição. Para o processo antitético ou de oposição, mostra as vantagens da aplicação das fábulas, especialmente na Educação Moral. Muito ensino o processo etimológico, a origem e a significação das palavras. Na aritmética, o professor explicará a etimologia dos termos que entram na definição. O tabulário, processo que emprega sinais convencionais para exprimir uma idéia, usado muitas vezes para suprir o processo intuitivo, desenvolve o sentimento do belo, indispensável no ensino da geometria, na aritmética e no desenho. O descritivo produz melhores resultados no ensino da história e da religião.

Cumpra habituar o aluno a responder a si mesmo estas perguntas: *Compreendi o que se ensinou? Conservo o que aprendi? Posso explicar o que sei?*

Entre os processos didáticos, afirma a importância do processo repetitivo, como o único possível para as crianças que ainda não sabem ler. Repetindo, a criança apropria-se do que lhe se lhe quer ensinar.

Em se tratando das sinopses, apresenta quatro grandes vantagens educativo-intelectuais: 1.^a, dá ao aluno uma idéia geral de toda a lição; 2.^a, faz-lhe compreender o nexos lógico das matérias, 3.^a, chama sua atenção para as formas de pensamento, agrupando as palavras de conformidade com as relações; 4.^o, proporciona ao aluno a matéria resumida, facilitando destarte conservá-la de memória. Podem ser elas analógicas (ensino das línguas e ciências), genealógicas (ensino de história) e sincrônicas (ensino de história e geografia).

Quanto aos processos de aplicação e correção, recomenda as lições diárias, que devem ser criteriosamente escolhidas, variadas, breves e suficientemente preparadas. Era do parecer que o ensino deve aumentar mais com os esforços do aluno que com a ciência do mestre. Segundo ele, os processos de correção são de importância capital no ensino, aconselhando a aplicação de um só caderno para todas as especialidades.

A preparação das lições é o último da metodologia geral, porquanto saber e ensinar são coisas diferentes. Diária, pessoal e espontânea deve ser a preparação do professor. O trabalho do mestre carecerá de luz, de calor, de unção e de vida, enfim, a qual nasce da convicção, como esta do próprio esforço.

A preparação pedagógica se obtém tendo presente o aforismo: “Velar sempre sobre sua posição e sobre a conduta de seus alunos”. Já a preparação metodológica exige que o professor vá ao fundo (objetivo da lição, o assunto, as relações lógicas entre as lições, disposição da matéria) e à forma (gênero de exposição ou a feição que se deve dar ao ensino, e principais questões que possam ser aventadas pelos alunos).

Enumera as principais qualidades de um bom método, ou seja, unidade no fim, variedade nos meios, preparação na aplicação, ordem na classificação e integridade quanto à matéria. Após

afirmar que o método não é uma cadeia, diz que este estará sempre na razão direta da dedicação e inteligência do professor.

Finalmente, trata da organização das escolas.

O Ensino Normal terá três anos. O normalista deve estudar doutrina cristã, Aritmética, Português e Francês, no 1.º ano; no 2.º, as duas últimas, mais Física e Geometria e, no 3.º, Pedagogia e Metodologia, Química, História e Geografia.

A organização geral das escolas, ou seja, a aplicação ao ensino de todos os princípios pedagógicos, abrangerá: modos, divisão em cursos ou classes, programa de matérias, emprego do tempo, meios disciplinares e punições e recompensas, ensino geral e preparação para a aula, ensino das matérias do programa, meios pedagógicos do ensino, deveres do professor para com os alunos e pais de alunos, autoridades e consigo mesmo, construção e mobília escolar, material geográfico e outros instrumentos escolares.

Era doutrina corrente que uma escola bem organizada nunca poderia ter mais de 50 alunos e cada classe nunca mais de 12, para que os esforços não fossem divididos e os embaraços multiplicados (!). As matérias do programa escolar deveriam ser as seguintes:

- 1 – Instrução religiosa: curso completo: dogma, apologética e moral.
- 2 – Leitura – elementar, corrente e expressiva.
- 3 – Escrita – exercícios epistolares e desenho.
- 4 – Língua nacional – exercícios de sintaxe e de estilo.
- 5 – Aritmética – cálculo, teoria e sistema métrico, escrituração mercantil.
- 6 – História Pátria e Geografia, Noções gerais de História Universal.
- 7 – Lições de coisas – Geometria aplicada, noções de Física e história natural, exercícios práticos, noções de agricultura.

Nas aulas femininas, devia dar-se o ensino de prendas domésticas, costura e bordados. O canto amenizava a vida escolar e os

exercícios ginásticos desenvolviam harmonicamente a parte física do aluno.

Segundo ele, em muitas escolas da França e da Suíça, as aulas funcionavam pela manhã e à tarde, mas que nossos costumes não comportavam essa alteração.

Passando em revista a literatura da época, dizia que haveria disciplina, se houvesse esmerada Educação Moral, e detestava os castigos físicos, irracionais e bárbaros, assim como censurava os prêmios e recompensas desmesuradas. Todo prêmio escolar não será eficaz, se não for raro, judicioso e proporcional. Os mais conhecidos eram as Boas Notas, os Bilhetes de Satisfação e Quadro de Honra (colocado em lugar saliente da sala escolar).

Desaconselhava os castigos corporais por entender serem improfícuos. Aceitava os castigos morais, que deviam ser raros, úteis e certos. As penas são as decretadas por Lei e aprovadas pela autoridade competente.

Notas

¹ MARTINS, Antonio Egídio. São Paulo Antigo, II, p. 158, apud. BRUNO, Ernani Silva. *História e tradições da Cidade de São Paulo*. São Paulo: Huciter, 1991, v. III.

² Apud BRUNO, Ernani Silva, 1991, p. 1271.

³ RIBAS, Eugênio. *Galeria dos Presidentes de S. Paulo, período monarchico (1822 –1889)*. Publicação oficial do Estado de S. Paulo, comemorativa do 1.º Centenário da Independência do Brasil, v. I. S. Paulo: Secção de Obras d'O Estado de S. Paulo, 1926, p.116, 139, 149, 171.

⁴ Revista SANTA CRUZ, “Mons. Camillo Passalacqua”, p. 202.

⁵ A escola é para a vida.

⁶ Os alunos devem, quanto for possível, trabalhar por si.

⁷ Citava, entre outros, Bacon que dizia: Religião é o aroma que à ciência impede de corromper-se e de tornar-se um elemento de orgulho e de incredulidade em prejuízo de quem aprende. Jouffroy, confirmado por Thiers e Vitor Hugo: É unânime o proclamar que sem religião não há Educação Moral possível; isto deve estar no Espírito das Escolas Normais dos alu-

nos-mestres; e o ministro da Instrução Pública, Guizot: L'atmosphère de l'école doit être morale e religieuse. Ó França, “quantus mutatus ab illo”.

⁸ Todo o ensino bem distribuído deve ser verificado ou pelo aluno, ou pelo mestre, ou ambos conjuntamente.

Referências bibliográficas

Procurei levantar a bibliografia utilizada pelo autor no desenvolvimento de sua obra e, às vezes, alguma das expressões que julguei significativas nela inseridas, extraídas dos autores utilizados. O autor parece eclético, mas sua obra se reveste de inspiração cristã.

ACHILLES, V. *Traité de Methodologie*. 4. ed. 1883 (p. 152).

ALMEIDA GARRET, João Baptista da Silva Leitão de (1779-1854). Escritor, filósofo e político português. Escreveu, entre outros, *Tratado da Educação*, citado “O Tratado da Educação” à p. 8, 20, 21, 77, 89, 92, 118.

BACON, Francis (1561-1626). Filósofo inglês. É o filósofo do conhecimento científico, iniciador do método experimental moderno. Obras: *Ensaaios de moral e política* (1597), *Novum organum* (1620), *De dignitate et argumentis scientiarum* (1623) etc. Sem indicação bibliográfica, p. 19 e 151: “a religião é o aroma que impede à ciência de corromper-se e de tornar-se um elemento de orgulho e de incredulidade em prejuízo de que aprende” (p. 151).

BAGNAUX, pedagogo francês. Sem referência bibliográfica (p. 61).

BOSSUET (1627-1704). Em 1670, foi-lhe entregue a educação do Delfim, Duque de Borgonha, o filho de Luís XIV, fato altamente significativo do qual dependia todo o mundo esclarecido. Citado, sem referência bibliográfica, à p. 14.

BAIN, Alexandre (1818-1903). Filósofo escocês, da escola experimental, defensor rigoroso do associacionismo psicológico. Fundou a revista MIND. Escreveu *Emotions and the will* (1859),

Education as a science (1879), que é sua obra principal e que aqui aparece com o título de *Science de l' éducation*. Citado nas p. 67, 69, 76 e 86.

BALDWIN, James Mark (1861-1934). Filósofo e psicólogo norte-americano. Escreveu *The art of school management*, New York, 1881, p. 323, aqui citado nas páginas 66 -67, *Handbook of Psychology* (1889-91), *Senses and Intellect* (1889) etc. Sua posição aproxima-se de Darwin e de Lamark., Citado nas p. 66, 83.

BERNARD, Claude (1813-1878). Médico e fisiologista francês. Professor do Colégio de França e da Sorbona. Escreveu *Introduction à l' étude de la médecine expérimentale* (1875) e “Étude sur la Pedagogie du coeur” (p. 98-99).

BRIDGMANN, Laura. Sem referências bibliográficas (p. 76).

BRISSON *Conferences Sorbonne*, 1878 (p. 176).

BROGLIE, Jacques Victor Albert, Duque de (1821-1901). Historiador e político francês da escola científica materialista. Escreveu “*O exame da philosophia de Broussais e Oeuvres*. (citado sem referências bibliográficas, nas p. 79, 81).

CALKINS, N. A. *Primeiras lições de Cousa*. Tradução de Cons. Ruy Barbosa (p. 178). Sem bibliografia citada (p. 177), afirma que os alunos aprendem a escrever mais rapidamente.

CARDET, Pedagogo francês (p. 61).

CARO, E. Moralista francês. Escreveu *Nouvelles études morales sur le temps present* (p. 117).

M.^{me} CAMPAN, Jeanne Louise Henriette (1752-1822). Secretária da rainha Maria Antonieta. Arruinada pela Revolução Francesa, abriu um pensionato, em Saint-Germain, para as jovens da alta sociedade. Foi diretora da Casa da Legião de Honra em Écouen. Deixou *Memoires*. Sem referências bibliográficas (p. 86-87).

CARVALHO, Cons. Leôncio de. Museu escolar do Liceu de Artes e Ofícios. Sem referências bibliográficas (p. 178).

COELHO, Adolpho. *Pedagogia moderna*, 1882; *A questão do ensino*, 1871. Sem indicação bibliográfica (p. 133, 147, 184). *Pedagogia Moderna* (p. 144).

COMENIUS, Amos. *Comento*. Hungria. (p. 141).

CARPENTIER, M.^{me} Pape. Sem referências bibliográficas (p. 82).

CELSIO, físico sueco, inventor do *Termômetro*.

M.^{me} CHASTEAU. Pedagoga francesa. Escreveu *Léçons de Pédagogie* (citado à p. 74, 76).

CHATEAUBRIAND, François René, visconde de (1768 – 1848). Converteu-se ao catolicismo após a morte de sua mãe e irmã. Escreveu *Essai historique, politique et morale sur les révolutions anciennes et modernes dans ses rapports avec la Révolution Française, Le Génie du Christianisme* (1802), e René, que o celebrizaram. Ainda *Memoires d' outre tombe, Les Martyres* etc. Sem indicação bibliográfica (p. 86, 142).

COMPAYRÉ, Gabriel Jules (1843-1913). Pedagogo e político francês, doutor em filosofia, professor da Faculdade de Tolosa, Reitor das Academias de Poitiers e Lion, Inspetor Geral do Ensino Secundário. Sua obra pedagógica teve grande voga no Brasil no começo do século XX. Escreveu, entre outros, *Histoire critique des doctrines de l'éducation em France depuis le XVI^e siècle, L'Instruction critique, Cours de moral theorique et pratique; L'évolution intellectuel et moral de l'enfant* etc. Citado: p. 1, 14, 92.

DALILE . Sem referências bibliográficas (p. 77).

DEGÉRANDO, J.-M, barão. Escreveu *Della publica beneficenza*, Firenze: C. Torti, 1842-1946, em 4 partes e 7 volumes. Uma citação dele encabeça o livro: *La seule instruction solide utile est celle que l'enfant tire de son propre fonds*. Sem citação bibliográfica, p. 65 e 164. O método deve ser um instrumento, não cadeia, seu uso não deve ser cego, mas racional, aplicável às circunstâncias e à experiência diária.

DESPERROIS, M. Formou um pequeno gabinete de Física para o Ensino Primário, composto de 16 instrumentos principais (p. 177).

DIDEROT (1713 – 1784). Sem referências bibliográficas (p. 76). Enciclopedista francês. Com D'Alembert dirigiu a Enciclopédia. Escreveu o *Plano de uma universidade russa*.

DORÉ, Gustavo. Citado sem referências bibliográficas, como exemplo de memória privilegiada, à p. 88.

DUILLÉ, F. *Apologie scientifique de la foi chrétienne, 1885* (p. 124).

DUPANLOUP, Félix Antoine Philiber 1802-1878) (p. 3, 16, 110-111, 173, 178). Tradicionalista pedagógico, bispo e ativo catequeta, deixou uma rica produção pedagógica, destacando-se a obra *De l'éducation*, em três volumes, bastante citada no texto em questão. Sua filosofia pedagógica é a base da introdução do livro.

Miss EDGEWORTH, Mary (1767-1849). Escreveu, entre outros, “*Éducation pratiqué de la vérité*” (p. 119), *Practical Education* (1798), em que se revelam a influência de Rousseau, e a vida irlandesa em romances.

FÉNELON, Francisco de Salignac de la Mothe. Escreveu *Tratado de educação das jovens, Fabulas para a Educação de Meu Senhor, o duque de Borgonha, Diálogo dos mortos e Aventuras de Telêmaco*. Citado à p. 14, sem indicação bibliográfica.

FONSSAGRIVE... Sem referências bibliográficas (p. 84).

FONTENELLE, Bernard Bovier de (1657-1757). Escritor e pedagogo francês. Antecessor dos enciclopedistas. Escreveu: *Nouveaux dialogues des morts* (1684), *Entretiens sur la pluralités mondes* (1686), *Histoire des oracles* (1687). Citado à p. 13, ao negar a eficácia da educação.

FRANCH, Alexandre. *Dictionnaire des sciences philosophiques* (p. 120).

FROEBEL, Friedrich (1782-1852). Pedagogo alemão. Aplicou os métodos ativos de Pestalozzi aos *Jardins de Infância* (p. 155)

GAY, Charles (1815-1892). Convertido ao catolicismo, seus escritos tiveram ampla repercussão. Bispo auxiliar de Poitiers, teólogo do Vaticano I. *De la vie et des vertus chrétiennes considérées dans l'état religieux*, 1883 (p. 138).

GRANE, Mauricio: apresentou à Exposição Universal de 1878 uma coleção de insetos (p. 177).

GRIMME, M., criador dos museus escolares. Sem citação bibliográfica (p. 177).

GUIZOT, François Pierre Guillaume (1787-1874). Político conservador e historiador francês. Escreveu *Histoire de la civilization en Europe* (1825), *Discours sur l'histoire de la civilization en France* (1830), *Mémoires pour servir à l'histoire de mon pays* (1858-1867),

Conseil d'un père sur l'éducation, citado à p. 15; e 80, 86. Quando ministro da Instrução Pública na França: *L'atmosphère de l'école doit être morale et religieuse* (p. 152).

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Citado sem referência bibliográfica à p. 101.

HELVECIO (1715-1771), Claude Adrien. Um dos representantes da corrente materialista francesa do século XVIII, colaborador da Enciclopédia. Citado sem indicação bibliográfica à p. 13.

HORACIO, poeta latino, acerca da superioridade da vista sobre os demais sentidos:

*Segnius irritant animos demisso per aurem,
Quam que sunt oculis subjecta.*

Que significa:

Irritam mais lentamente os ânimos ao enviado pelo ouvido do que aquilo que está submetido aos olhos.

HUXLEY (1825-1895), Thomas Henry. Foi um dos campeões do transformismo e do evolucionismo darwinista. É citado sem indicação da obra de onde é tirada a citação (p. 10).

JANET, Paul (1829-1899). Filósofo francês da escola científica materialista (p. 79). Era adepto de uma psicologia espiritualista. Escreveu *Le cerveau et la pensée* (citado à p. 79), *La philosophie de bonheur, Histoire de la science politique dans ses rapports avec la morale* (1872), *Psychologie et métaphysique* (1897).

JOUFFORY: Escreveu *Rapport à l'Académie des meurs morales et politiques*.

É unânime ao proclamar que sem religião não há Educação Moral possível; isto deve estar no espírito das Escolas Normais dos alunos-mestres”(p. 151). Confirmado por Thiers e Vitor Hugo (sem indicação bibliográfica).

LA FONTAINE, *Fábulas* (p. 156).

LAVOISIER, sem citação bibliográfica (p. 44).

LEIBNIZ, Gotfried Wilhelm. (1646-1716). Matemático e filósofo.

Trabalhou para a reunião das Igrejas Católica e Protestante e sonhou com a União Européia. Citado sem menção da obra (p. 16).
LIEBREICH, DR., arquiteto escolar, citado por Dr. Riant (p. 53, 59-61).

L'INTERNATIONALE. *Programmes de la section de l' Alliance de la Democratie socialiste à Genève*, p. 22 (p. 122).

LOTH, Arthur. *Manuel d' Instruction civique, nouvelle edition, 1883* (p. 127, 128).

LOCKE, John (1632-1704). Filósofo empirista inglês. Escreveu *Cartas sobre a tolerância* (1689), *Ensaio sobre o entendimento humano* (1690), *Tratado sobre o governo civil* (1690), *Pensamentos sobre a educação*. Sem referências bibliográficas (p. 27, 87).

MANN, Horacio, *Lições de cousas* (p. 176).

MARIOTTI. Pedagogo francês. *Conferences pedagogiques*. 4. ed., 1879 (p. 165).

MARION, Marcel (1857-1940). Historiador francês. Escreveu *Dictionnaire des institutions de la France au XVII et XVIII siècle* (1973), *Cours sur la science de l' éducation*, citado (p. 13, 21), *Lectons de Psychologie* (p. 119).

MILL, James (1773-1836). Filósofo da corrente utilitarista, historiador e economista inglês. Suas obras principais: *The History of British Índia* (1817), *Elements of Political Economy* (1821-1826), *Analysis of the Phenomena of the Human Mind* (2 vols.; artigos em Edimburg Review, Quaterly Review, na Encyclopaedia Britannica, Foi sacerdote anglicano, citado sem referências bibliográficas (p. 2).

MILL, John Stuart (1806-1873). Filho do precedente, que o educou no utilitarismo social. Sua lógica baseia-se no princípio do associacionismo. Empirista e utilitarista. Escreveu, entre outras: *System of logic, principles of political Economy, Dictionary fo Political Economy, Utilitarianism*. Passalacqua rejeita as definições de educação de ambos por consideram incompletas e insatisfatórias, porque, segundo ele “essa educação não tem educado” (p. 2, 3, 120).

MOLESCHOTT, cientista frenologista. Citado, sem referências bibliográficas à p. 78.

MONSABRÉ, Jacques Marie Louis (1827-1907). Dominicano e pregador francês. Escreveu “*Conférences*”, Paris, 1877 (p. 100), *Conferences de N. D. de Paris, - Radicalisme contra Radicalisme* (p. 122).

MONTAIGNE, Michel Eychem de (1533-1592). Filósofo racionalista. Escreveu *Essais* (1580-1588). Para ele, a filosofia é a arte de se conhecer bem para aprender a “viver bem” e a “morrer bem”: *Mieux vaut tête bien faite, que bien pleine*: seu aforismo pedagógico (p. 79).

MONTESQUIEU, Charles de Secondat, barão de La Brède et de (1689-1755) “A religião cristã, que parece ter por objeto só a felicidade da outra vida, promove ainda nesta a nossa ventura” (p. 134, citando *L’Esprit des Lois*)

MOZART, Músico (p. 88).

PASCAL, Blaise (1623-1662). Matemático, físico e filósofo francês. Sofreu influência jansenista. Publicou *Lettres Provinciales* (1656-1657), *Apologie de la religion chrétienne, Pensées*. Fundador da prosa francesa, dotado de espírito geométrico e “esprit de finesse”. Desde o século XIX, patrono dos movimentos de renovação religiosa na França. Citado sem referências bibliográficas à p. 86, 108.

PÉREZ, Bernard. Pedagogo francês, sem referências bibliográficas (p. 74, 78).

PESTALOZZI, pedagogo suíço. Consagrou sua obra à educação popular. Sofreu influência de Rousseau, dos fisiocratas e do filantropismo. Sem indicação bibliográfica (p. 130): “Sem educação cívica ou política, o povo mais soberano torna-se semelhante à criança”. *Lições de Cousas* (p. 155). Citado à p. 15. Citados *R. de Guimps*, p.15 e *Lições de Cousas* (p. 155).

QUATREFAGES, A. Escreveu *L’Espèce humaine*, 1883. (p. 100, 132).

RALSTON, M. Arquiteto escolar inglês, do London School Board (p. 47). REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA DA PROVINCIA, ART. 3º: Uma das obrigações que o professor jura contrair é defender e ensinar a religião do Estado, segundo os

princípios da moral cristã (p. 136-137). O art. 109, parágrafo 4º, determina que se comecem e terminem os trabalhos escolares com uma oração (p. 162).

RENDU, E., *Enseignement primaire*. (p. 167, 177).

DR. RIAnt. Higienista francês. Citada sua obra *Hygiene scolaire* (p. 29, 30, 31, 32. Cap. 3º, *Maladies scolaires*), 38, 39, 44, 45, 47, 54, 55, 56).

ROLLIN... *Traité des études*, 1726 (p. 171).

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1712-1778). Sem indicação bibliográfica (p. 93, 101, *Contrato Social* {117}, 133): *J' avais cru qu'on pouvait être vertueux sans religion, mais je suis bien detrompé de cette erreur* (p. 133). A experiência de seus fracassos lhe fortalece a convicção de que a sociedade de sua época é má. Suíço, levou vida errante até a morte. Sem referências bibliográficas: p. 27, 76, 86-87, 132. *Sabedoria, I, 14* (p. 15).

SANTO AGOSTINHO (354-430): *A religião é a áurea cadea* (p. 134).

SAUNDERSON. Numismata cego. Sem referências bibliográficas (p. 76).

SPENCER, Herbert (1820-1903), *Educação* (Das reações naturais) (p. 170).

SCREBER, DR. Tratado como especialista em Ginástica (p. 26).

SIMON, J. No Parlamento francês, em 1882: Desejo ver o nome de Deus escrito na lei, não só como protesto; mas porque me repugna a mim, antigo professor, ver esse Nome excluído de uma lei sobre ensino, máxime do ENSINO PRIMÁRIO. Isso me incomoda, me aflige, e entristece minha vida. Parece-me não habitar o mundo onde tenho vivido; o país onde tenho ensinado (p. 151-152). Sem indicação bibliográfica (p. 152).

THÉRY. *Lettres sur la profession d'instituteur* (p. 145).

THIERS; HUGO, V. *Rapport à l'Academie des sciences moralles et politiques* (p. 151).

VAN HOLSBEECK . Talvez médico. Sem referência bibliográficas, p. 19.

VERNET, Horácio. Citado sem referência bibliográfica, à p. 88, como exemplo de memória privilegiada.

VERNOIS, DR. Citado por Dr. Riant, sem citação bibliográfica (p. 53).

VILLEMAIN, Abel François (1770-1870). Professor de literatura francesa na Sorbona, par de França, ministro (1839-1840) e depôs com GUIZOT, na Instrução Pública. Empreendeu a reforma do Ensino Secundário, influi no movimento romântico. Escreveu *Cours de littérature française* (1822-1824), *Études de littérature ancienne e étrangère* (1846). Citado à p. 88, sem referência bibliográfica.

VOLTAIRE, François (1694-1778). Citado, sem referência bibliográfica, à p. 134: “A religião natural é o princípio do cristianismo e o cristianismo é a lei natural aperfeiçoada.”

A Política de Ações Afirmativas (PAA) e a Inclusão Educacional nas Universidades Brasileiras

Jorge Fernando Hermida

Doutor em Filosofia, História e Educação – UNICAMP/ Campinas
Professor da Universidade Federal do Paraná/UFPR

Resumo

O presente trabalho tem como finalidade realizar uma análise crítica de uma das políticas educacionais mais polêmicas dos últimos tempos: as Políticas de Ação Afirmativas (PAA), para ampliar a inclusão dos negros no sistema de ensino superior das universidades brasileiras. Se bem o tema não seja novo, o debate sobre esse tipo de políticas se acirra no final do século XX, quando setores pertencentes à sociedade civil, defensores de direitos da população negra, colocaram em pauta uma das injustiças sociais mais antigas, de que temos notícia, a da inexistente igualdade de oportunidades educacionais. Paralelamente a isso, vários intelectuais começaram a questionar a validade de tais políticas, posto que, na opinião deles, o tema merece ser tratado com mais profundidade. Partindo de uma perspectiva dialética, o trabalho busca elucidar as premissas axiológicas que inspiram os recentes discursos e argumentos recorrentes dos defensores das duas perspectivas (a dos que estão a favor, e dos que estão contra a política de cotas para o ingresso de negros nas universidades brasileiras).

Os estudos realizados nos conduzem às seguintes conclusões:

- As Políticas de Ações Afirmativas não são as mais adequadas para solucionar o problema da exclusão educacional dos negros nas universidades.
- Ao ser um dos temas mais complexos que se enfrenta atualmente, o mesmo deveria merecer um tratamento mais profundo – que se apóie na intensa produção sociológica brasileira e internacional que existe sobre o uso analítico do conceito de “raça” – já que a adoção de medidas apressadas pode conduzir ao agravamento da problemática educacional.

Palavras-chave

Política Educacional – Ações Afirmativas – Inclusão Educacional.

Abstract

The present work's aim is to perform a critical analysis of one of the most polemical educational policies of nowadays: Affirmative Actions Policies (AAP) in order to extend inclusion of black people in the Brazilian universities higher education system. If the subject is not exactly new, the debate about this type of policy embitters in the end of 20th century, when sectors pertaining to civil society, defending black population rights succeed to put in the agenda one of the oldest social injustices we have notice: the non-existing equality of educational opportunities. In a parallel way, many intellectuals start to question the validity of these policies, since in their opinion, the subject should be treated more profoundly. Starting from a dialectical perspective, this work seeks to elucidate the axiological premises that inspire recent discourses and recurring arguments of defenders of both points of view (those who are favorable, and those who are against the share policy for admission of black people in Brazilian universities).

Ours studies conduct to the following conclusions:

- Affirmative action policies are not adequate anymore to solve the problem of educational exclusion of blacks in universities.
- Due to being one of the most complex subjects today, it should receive a profound treatment, one based on the intense Brazilian and international sociological production surrounding the “race” concept, since the adoption of hasty measures could conduct to the aggravation of educational problems.

Keywords

Educational Policies – Affirmative Actions Policy – Educational Inclusion.

Introdução

O tema das Políticas de Ações Afirmativas (PAA), para ampliar o ingresso dos negros e seus descendentes, no sistema de ensino superior das universidades brasileiras, tem despertado grande interesse em meio à massa crítica, e, é sem dúvidas um dos mais polêmicos dos últimos tempos.¹ De fato, setores pertencentes à sociedade civil e defensores de direitos da população negra tiveram a virtude de colocar novamente em debate e com grande repercussão na mídia uma das injustiças sociais mais antigas, que temos conhecimento, a da (in)existente igualdade de oportunidades educacionais de um dos setores mais significativos da população brasileira, pela sua valiosa contribuição histórica ao nosso país através da sua força de trabalho, e da sua cultura mesma, mas que ao longo do tempo vem sofrendo uma injusta herança histórica, muitas vezes inspirada em um dos preconceitos mais brutais da história da humanidade que fustigou – e ainda fustiga – a sociedade brasileira, apesar das aparentes tendências tanto por parte desta em geral, como do próprio negro: o da superação do drama do racismo. Isso num país onde, de acordo com as investigações e recentes censos, a população negra e afro-descendente oscila em torno de 70 milhões de pessoas – aproximadamente 45% da população total da República Federativa do Brasil (cf. IBGE – Censo 2000).

O debate, rico em dados quantitativos e qualitativos, se apóia, logicamente, nos vergonhosos índices educacionais existentes e no complexo tema do quase inexistente ingresso da população negra nas universidades públicas brasileiras. São vários os censos educacionais que conduzem à fácil constatação de que o tema da igualdade de oportunidades educacionais sempre foi complexo na história da educação brasileira: índices significativos de repetição, de evasão escolar e falta de qualidade das ações educativas na educação fundamental e no Ensino Médio; o mais grave é que é possível constatar que estes itens sofrem variações, se a leitura dos mesmos se realiza a partir de categorias tais como: *raça, cor, região, classe e*

origem social. Por exemplo, de acordo com o Relatório Sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil de 1996, o número médio de anos de estudo dos cidadãos brasileiros de cor preto ou pardo no ano de 1990 (3,3 e 3,6 anos de estudo) é bem inferior que o número médio de anos de estudo, dos cidadãos brancos e amarelos (5,9 e 8,6 anos de estudo, respectivamente). E se se analisa o número médio de anos de estudo dos brasileiros em 1960 e 1980, se perceberá que a tendência constatada no ano 1990 não faz mais que confirmar uma tendência histórica, característica da educação brasileira, que coloca à desigualdade educacional entre as raças como uma das tantas mazelas históricas a ser necessariamente superada (ver Tabela 1 – Número médio de anos de estudos – BRASIL, 1960 a 1990).

**Tabela 1 – Número médio de anos de estudos
BRASIL 1960 A 1990**

Fonte: Relatório sobre o desenvolvimento Humano no Brasil, 1996

NÚMERO MÉDIO DE ANOS DE ESTUDOS
BRASIL 1960 A 1990

	1960	1970	1980	1990
Gênero				
Homem	2,4	2,6	3,9	5,1
Mulher	1,9	2,2	3,5	4,9
Cor				
Branco	2,7	---	4,5	5,9
Preto	0,9	---	2,1	3,3
Pardo	1,1	---	2,4	3,6
Amarelo	2,9	---	6,4	8,6
Regiões				
Norte/Centro-oeste	2,7	0,9	4	---
Nordeste	1,1	1,3	2,2	3,3
Sudeste	2,7	3,2	4,4	5,7
Sul	2,4	2,7	3,9	5,1

Brasília: PNUD/IPEA, 1996.

Por outro lado, a partir da constatação destes fatos deu-se início no Brasil à reforma educacional que foi colocada em discussão assim que foi aprovada a Constituição Federal de 1988, Constituição esta que dotou de legalidade e legitimidade, a partir de então, ao novo momento político brasileiro (outubro de 1988), logo do breve período de transição que conduziu o país a retomar suas tradições democráticas. Lembre-se que o processo reformista da educação nacional começou em 1988 – uma vez que, promulgada a Constituição Federal em 5 de outubro de 1988, o deputado Octávio Elísio (PSDB) apresentou na Câmara Federal, no mês de dezembro, o projeto de lei que, identificado com o número 1.258 A/88, procurava fixar as diretrizes e bases para a educação nacional – mas só adquiriu seu ápice ao final da década de 90 e começos deste novo século. Nesse período, foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9.396, de 20 de dezembro de 1996), acompanhada de uma farta legislação complementar que a regulamentava (conhecida no âmbito educacional como sendo a “legislação complementar à LDBEN”), assim como de um novo Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Concomitantemente à elaboração, discussão e aprovação das diversas leis da educação nacional, os governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 e 1999-2002) desenvolveram um conjunto de estudos e pesquisas que ajudaram a orientar o processo reformista para assim poder superar os malefícios e mazelas que afetavam a educação nacional.² Por exemplo, um dos documentos elaborados pelo MEC, em 1998, diagnosticava que a realidade excludente encontrada foi a que levou o governo a lutar contra o que foi denominado “atraso secular”, já que

o descaso das elites brasileiras com a educação das massas é a face mais perversa – porque auto-reprodutiva – da injustiça social. A décima economia do mundo chega às vésperas do século XXI com indicadores educacionais que colocam ao Brasil em situação desvantajosa dentro

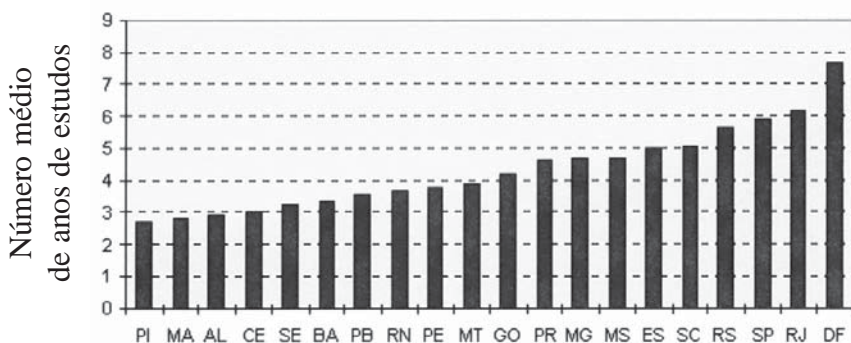
da própria América Latina e são o principal obstáculo, a longo prazo, para a redução da pobreza e da exclusão social (BRASIL/MEC, 1998, p. 4).

Essa realidade excludente, predominantemente, fez com que o processo reformista não estivesse exonerado de dificuldades; em outro documento recentemente escrito pelo MEC é possível ler sobre análises que levam a constatar a existência (em termos educacionais) de uma grande correlação entre poder de renda, analfabetismo e exclusão social. Apesar de (novamente) reconhecer que o Brasil está situado entre as dez maiores economias do mundo – posto que seu Produto Interno Bruto (PIB) no ano de 2000 foi de um trilhão, 89 bilhões e 688 milhões de reais – o país apresenta uma das taxas mais altas de concentração de renda do mundo, resultante “(...) de um modelo de desenvolvimento que fez o país crescer de uma forma incrível – foi o país que mais cresceu entre 1880 e 1980 – mas que se mostrou incapaz de distribuir a riqueza” (BRASIL, 2001, p. 4). Outros dados interessantes: a renda de 10% da população mais rica representa 50% das riquezas do país; a renda média desses 10% representa 30 vezes a renda média dos 40% mais pobres; as taxas de analfabetismo estão subordinadas à exclusão social a que os analfabetos estão expostos na vida cotidiana. Segundo o documento, ao ser o Brasil o último país a abolir a escravidão em 1888, este teve em seus escravos e descendentes “(...) a primeira grande massa de excluídos”. Do ponto de vista econômico, as conseqüências disso são sentidas até os dias de hoje, já que

embora 45% dos brasileiros sejam negros e mestiços, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio 1999 (PNAD), eles constituem cerca de 70% do total de pobres e miseráveis. A taxa de analfabetismo é de 8,3% entre os brancos e de 21% entre os afrodescendentes. Enquanto a população branca com mais de 10 anos tem, em média, 6,7 anos de estudo, os negros e mestiços têm 4,5 anos de estudo (BRASIL, 2001, p. 4).

Finalmente o documento é taxante, pois as origens das diferenças de renda e exclusão social são explicadas da seguinte maneira: “As desigualdades sociais e a concentração de renda têm sua origem, em grande parte, no atraso educacional de décadas e na baixa escolaridade média da população brasileira. As desigualdades regionais também foram acentuadas pela falta de prioridade à educação” (2001, p. 4). A leitura atenta do Gráfico 1 confirma a constatação supracitada, pois, como se pode observar, o nível de escolaridade em anos de estudo dos nove estados pior colocados – todos eles pertencentes às regiões Norte e Nordeste do país – não atinge o nível médio de quatro anos. Em contrapartida, o nível de escolaridade em anos dos seis estados melhor colocados – todos pertencentes às regiões Sul, Sudeste e Distrito Federal – supera o nível médio de cinco anos de escolaridade.

GRÁFICO 1 – Nível de escolaridade por unidade da Federação – BRASIL, 1996



Fonte: Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil, 1996.

Brasília: PNUD/IPEA, 1996

Como já foi explicitado no começo desta introdução, se bem o tema das Políticas de Ações Afirmativas (PAA) não é novo,³ no que diz respeito às políticas afirmativas para os negros no que tange ao racismo, ao trabalho e à educação é um tema recente⁴, e toma

notoriedade nas últimas Eleições Nacionais de 2002, quando o assunto ocupou a pauta de debates, discursos e plataformas eleitorais dos principais candidatos à Presidência da República. Também começou a integrar, cada vez mais, pautas de debates acadêmicos, inúmeros artigos em revistas, e alguns mais afoitos se arriscaram a passar suas idéias através dos livros. A pressão de setores organizados da sociedade civil – como os defensores das causas afro-descendente e negra – teve grandes repercussões num curto espaço de tempo: resultado dela, representantes de partidos políticos aderiram ao discurso das PAA; elas passaram a formar parte da pauta dos congressos organizados pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES/SN⁵; integrantes do Movimento Negro Brasileiro e do Núcleo Consciência Negra da Universidade de São Paulo (USP), ganham espaço nos meios de comunicação de massa (rádios, jornais e televisão), assim como em revistas acadêmicas para difundir suas propostas; o Brasil participa oficialmente e apresenta um documento intitulado “Relatório do Comitê Nacional para a Reparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”⁶, realizada na cidade de Durban, África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001; assim que Luiz Inácio Lula da Silva assume a Presidência da República em 1.º de janeiro de 2003, é sancionada a Lei 10.639 de 9 de janeiro desse mesmo, que altera a LDBEN e inclui no currículo escolar oficial a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e de África; três meses mais tarde em 10 de março, a Presidência da República cria a Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial, vinculada à Casa Civil da Presidência da República, sendo na ocasião nomeada para assumir a chefia dessa Secretaria, com status de ministra, a Sr^a. Matilde Ribeiro – uma mulher negra, que uma vez empossada estabelece o dia 21 de março, como o Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial. Para finalizar, o movimento negro viu-se recompensado pelos anos de luta contra a discriminação racial, através, da medida inédita tomada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ),

que em seu processo seletivo de 2001 (vestibular), implantou o tão hoje discutido e polêmico sistema de cotas mínimas para pessoas da raça negra.⁷

O conjunto de ações empreendidas por esses setores significativos da sociedade civil e política, defensores da causa da população negra, procuram elaborar propostas em benefício dessa comunidade que reparem as vítimas do racismo e da discriminação racial através da adoção de medidas reparatórias, que superem as desigualdades até hoje existentes. Elas se ancoram na discriminação positiva prescrita na Constituição Federal de 1988, que garante a regulamentação dos direitos de igualdade racial.

O conjunto das repercussões supracitadas ocorridas em um momento singular da história do país deixa em evidência um dos mitos mais bem-sucedidos da história do capitalismo brasileiro: *o mito da democracia racial*. Tal mito teve suas origens no final do século XIX, quando os movimentos a favor da abolição da escravidão e da Proclamação da República fizeram com que a disputa pela hegemonia política entre as elites já existentes tivessem que apoiar-se, entre outros argumentos, na formulação de uma identidade nacional. Na década de 1950, o mito da convivência harmônica das raças começou a ter repercussão internacional, uma vez que a Organização das Nações Unidas decide enviar uma missão para conhecer a “experiência brasileira” de “mesclas de raças”. Diferentemente do ocorrido no Brasil, a experiência racial de outros países era tensa, intolerante e violenta, a exemplo disso os EUA e a África do Sul. Surpreendentemente, os delegados das Nações Unidas acabaram descobrindo em nosso país uma nova forma de racismo muito particular: o “racismo cordial”. O mito da democracia racial alcança seu momento de glória na época da ditadura militar, a ponto que no censo de 1970 não existia nenhum item que tratasse de temas tais como cor e raça. De fato, a realidade concreta das coisas ocorriam de maneira diferente, e os dados estatísticos apresentados demonstravam que essas diferenças também se concretizavam, de maneira desumana, no setor educacional. Em vez de ser a escola o local ideal para a democratização do saber, a mesma foi na verdade

um instrumento ideal, através da qual a sociedade capitalista reproduziu a desigualdade social em todas as suas versões. Produto das iniciativas empreendidas pelo Movimento Negro Brasileiro, e de políticas recentemente implementadas pelo governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o mito começou a ser devidamente desmistificado.

Ainda que a desmistificação do mito seja evidente, o assunto não está exonerado de dificuldades. Por exemplo, existem hoje na sociedade brasileira enfoques diferentes a respeito de qual seria a melhor forma de discutir e solucionar essa dívida social histórica. Por um lado, temos os movimentos negros brasileiros que, unanimemente, defendem as PAA, para garantir o ingresso de estudantes negros e afro-descendentes através do sistema de cotas nas Universidades. Por outro, temos a estudiosos do assunto que afirmam que a implementação de PAA não ataca o problema desde sua raiz, posto que assim como se pensou na inclusão educacional dos negros, através do sistema de cotas, deveria se pensar, também, a inclusão de outros grupos étnicos, e raças que historicamente sofrem com o mesmo problema social. Se tivesse que definir o problema deste trabalho, poderia explicitar a seguinte sentença: se o objetivo comum é discutir qual é a melhor forma de democratizar o acesso ao Ensino Superior da população negra e seus descendentes, existem hoje na sociedade brasileira perspectivas antitéticas e diferentes. Assim que, ambas perspectivas têm como objetivo a solução do problema da exclusão educacional de um dos setores mais significativos e expressivos da população nacional.

Colocado o problema, passo a manifestar a hipótese deste ensaio: *as políticas de Ações Afirmativas não são as mais adequadas para solucionar o problema da exclusão educacional dos negros e dos afro-descendentes*. Do meu ponto de vista, a implementação de PAA não faz mais que maquilar um problema social gravíssimo, já que, do que se trata não é da defesa de um número de cotas mínimas, e sim do ingresso e da permanência dos negros e seus descendentes nos diversos sistemas de ensino, e em especial nas Universidades públicas brasileiras.

Para poder defender esta hipótese, primeiro, procurarei identificar quais são as teses que orientam a defesa das PAA, para a inclusão educacional no Ensino Superior dos estudantes negros e afro-descendentes. Ato seguido, apresentarei o que no meu entender constitui o método ideal para discutir a categoria central – raça – e a perspectiva axiológica ideal a partir da qual reitero a problemática deveria ser discutida e aprofundada. Para atingir tal fim, procurarei analisar uma série de fontes, isto é, os discursos recentes e os argumentos utilizados tanto por defensores quanto por opositores da existência de uma política de cotas. Acredito que assim poderei elucidar algumas das premissas axiológicas que inspiram os discursos e argumentos recorrentes dos defensores de cada uma das perspectivas.

As PAA para a inclusão de estudantes negros e afro-descendentes nas universidades brasileiras

O tema das PAA para a inclusão educacional (e também no mundo do trabalho) dos negros e dos afro-descendentes não só é um tema recente no Brasil, senão que também na história das ideologias anti-racistas à escala internacional. Segundo Kabengele Munanga (2003), elas foram inicialmente implementadas em diversos países do mundo (EUA, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Nova Zelândia, Austrália e Malásia etc.), para intentar oferecer com isso um tratamento diferenciado aos grupos discriminados e excluídos da sociedade, vítimas de racismo e de outras formas de discriminação social. Por exemplo, o caso mais conhecido é o dos negros dos Estados Unidos, quando, a partir da década de 60 começaram a obter um tratamento diferenciado. Entre as medidas adotadas, temos aquela que obrigou as universidades públicas americanas a implementar políticas de cotas favoráveis à população negra e afro-descendente. Paralelo a esta, eram desenvolvidos programas de tomada de consciência racial, para fazer reflexionar o conjunto da população americana sobre racismo e as formas de combatê-lo.

Para Kabengele Munanga, a lógica das PAA adotadas para combater o racismo nos EUA trouxe mudanças sociais à população negra. Segundo este autor,

foi graças a ela que se deve o crescimento da classe média afro-americana, que hoje atinge cerca de 3% de sua população, sua representação no Congresso Nacional e nas Assembléias estaduais; mais estudantes nos níveis de ensino correspondentes ao nosso Ensino Médio e Superior; mais advogados, professores nas universidades, inclusive nas mais conceituadas, mais médicos nos grandes hospitais e profissionais, em todos os setores da sociedade americana. Apesar de as críticas contra ação afirmativa, a experiência das últimas quatro décadas nos países que implementaram não deixam dúvidas sobre as mudanças alcançadas (MUNANGA, 2003, p. 1).

É justamente esse tipo de experiências bem-sucedidas que alentam o conjunto dos defensores das PAA a colocá-las em debate junto à sociedade civil e às autoridades nacionais. Sem ânimo de reproduzi-las de uma forma descontextualizada, o que seus defensores buscam é resgatar o positivo das experiências bem-sucedidas, para que sirvam de inspiração para a elaboração de PAA nacionais, e alternativas.

Outros tipos de dados que são sistematicamente utilizados para justificá-las são: as investigações, os censos e as estatísticas elaboradas pelo próprio MEC, IBGE e IPEA. Nelas é fácil constatar a existência de desigualdades educacionais. De fato, o conjunto dessas investigações conduz a uma série de perguntas que precisam ser urgentemente respondidas: Como é que depois de 115 anos de abolida a escravidão, o contingente de estudantes universitários pretos – que faz parte de 45% do total da população – representa somente 2% da população universitária? Por que dos 100% da população universitária, os estudantes brancos representam 97%, os negros 2% e os descendentes de orientais 1%? Por que, segundo o Censo Oficial realizado na Universidade de São Paulo – reconheci-

damente uma das universidades mais importantes da América Latina –, a porcentagem de estudantes pretos representa 1,30% dos 38.930 estudantes dos cursos de graduação? Se a problemática da exclusão educacional dos pretos (categoria utilizada nos censos do IBGE) nas universidades gera essas perguntas, imagine o que ocorreria se nos dispuséssemos a problematizar a exclusão educacional dos pretos e seus descendentes no resto dos sistemas de ensino. A lista de perguntas se tornaria interminável.

Voltando ao tema central, podemos afirmar que esses dois fatores (as experiências das PAA de outros países e as pesquisas educacionais brasileiras) são os elementos que inspiram o afinado discurso dos defensores deste tipo de políticas auto-afirmativas. Este coletivo defende a idéia de que o processo de ingresso nas universidades (vestibular) deveria destinar cotas fixas para aqueles inscritos que se autodenominam pretos. Sabemos, portanto, que não existe clareza a respeito de qual deveria ser o percentual ideal, o mesmo varia em 40% dos aprovados para o vestibular de 2001 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) a 30% proposto por Antônio Joaquim Severino em um artigo versando sobre o tema em tela, recentemente, publicado.⁸ Este tipo de política incidiria apenas na discriminação racial educacional e quantitativa – principalmente no âmbito do ensino universitário – já que o racismo continuaria qualitativamente presente em outros campos das relações sociais capitalistas, mais ainda, quando se considera que ao não ter diretrizes básicas específica para combater o preconceito, as escolas passam a ser um aparato ideológico a favor da transmissão da cultura da intolerância (cf. SANTOS, 2003).

Outro ponto comum a favor do sistema de cotas, fácil de ser encontrado nos diversos artigos analisados, é aquele que denuncia a existência de um racismo institucional, posto que o mesmo se esconde sob as armadilhas que o sistema político representativo e os discursos dos defensores da igualdade formal tendem para os cidadãos. Também se considera que as PAA, recentemente aprovadas pelo governo do Presidente Lula da Silva, conduzirão, com o passar do tempo ao desenvolvimento de uma consciência racial mais explícita.

O conjunto dos artigos analisados com parcimônia deixa transparecer um certo “preconceito” ou “ironia” contra aqueles que são contrários a este tipo de políticas, ademais de ter posturas pouco amistosas com aqueles que se propõem a debater a respeito do assunto das cotas. Por exemplo, são comuns os comentários que fazem referência às políticas auto-proclamadas universalistas defendidas pelos intelectuais de esquerda e pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, já que elas não trariam mudanças significativas esperadas pela população negra. Nos mesmos artigos também se faz referência à existência de “setores informados e esclarecidos” que, com sua imaginação “coberta pelo mito da democracia racial”, pouco teriam para contribuir para a solução da problemática educacional (cf. Kabengele Munanga, 2003). Em outro artigo é possível ler ironicamente, “...opor-se ao sistema de cotas, hoje, significa, no plano internacional, estar ao lado da elite racista e imperialista norte-americana.” Mais adiante o mesmo autor afirma que “Eis aí a responsabilidade de todos vocês que são contrários a esta medida compensatória. Opor-se às cotas e não apresentar nada de alternativo, para enfrentar a desigualdade de oportunidades entre negros e brancos no campo educacional, é fazer o jogo do opressor que há 503 anos dirige o país com uma política de exclusão e racismo” (cf. José Dominguez, 2003). Para ilustrar os argumentos que se tecem em contra da manutenção de políticas universalistas, incluo um parágrafo que fecha um dos artigos mais polêmicos sobre o assunto; nele pode-se ler o seguinte:

As políticas públicas em favor do igualitarismo social e econômico, que visam a atender a todos os excluídos de forma universalista, não podem servir mais para dissimular a irresponsabilidade em relação ao combate às formas de discriminação que não se fundam só no econômico, como é o caso da discriminação contra mulheres, homossexuais, deficientes físicos, índios e negros (cf. PRAXEDES; PRAXEDES, 2002).

Resumindo, o leque de citações deixa transparecer a idéia de que na vida política o universalismo é sinônimo de discriminação e irresponsabilidade social.

Finalmente, posso afirmar que a categoria central que orienta a reivindicação de PAA, para implementar o sistema de cotas, para o ingresso nas universidades nos documentos analisados mais recentes, que tratam sobre o assunto, é a categoria **raça**. Porém, o que vemos é que, para esta, foi abandonada a concepção biológica que a definiu no passado, para assumir outra diferente, de cunho ideológico e político. A perspectiva ideológica e política faz com que hoje a categorização dos cidadãos ocorra por auto-definição. Este tipo de critério é o que vem sendo usado por técnicos e investigadores nos últimos censos do IBGE.

O problema da inclusão educacional dos estudantes negros e afro-descendentes, além das PAA

Diante dessa realidade e desde o começo dos debates em torno das PAA, estudiosos sobre o assunto começaram a explicitar pontos de vistas diferentes. Para estes, o processo de implementação de PAA não ataca o problema da inclusão educacional dos estudantes negros nas universidades públicas brasileiras desde sua raiz. É justamente com este coletivo que como autor me identifico, posto que, acredito que a problemática precisa ultrapassar as barreiras e armadilhas que a categoria raça “tende”.

O argumento principal de quem é contrário à implementação de um sistema de cotas, para o ingresso na universidade, se apóia na idéia de que a discussão do problema deve superar as estritas barreiras raciais, para passar a debater as razões de por que os negros e outros grupos étnicos e raças têm limitado não somente seu acesso ao sistema de Ensino Superior, senão, que também, sofrem a exclusão educacional em outros setores de ensino, quer dizer, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio etc. Como já afirmei anteriormente, a implementação de PAA para os estudantes de raça

negra não faz mais que maquilar um problema gravíssimo. O argumento de quem é contrário à política de cotas não é da defesa de um número de cotas mínimas, e sim do ingresso e da permanência dos negros e afro-descendentes (índios, pobres e outros excluídos pelo sistema educacional) e seus descendentes nos diversos sistemas de ensino e em especial, nas universidades públicas brasileiras. Em uma perspectiva “wallersteiniana” não se trata de multiplicar os particularismos e sim de reconhecer as vozes e reivindicações dos grupos dominados, para poder alcançar um conhecimento objetivo dos processos sociais que caracterizam o modo de produção capitalista⁹ (cf. WALLERSTEIN, 1998).

Este ponto de vista se apóia em uma perspectiva teórico-metodológica das Ciências Sociais, diferente daquela que os defensores das PAA utilizam e adotam. Desde um ponto de vista histórico e materialista, as ciências sociais deveriam propor-se discutir o problema da exclusão educacional, levando em consideração a complexidade que caracteriza a dinâmica social das sociedades capitalistas, quer dizer, aceitando as tensões entre o particular e o universal, que reconheça a realidade social como contraditória e em permanente transformação. Uma ciência social que incorpore às experiências grupais, como sendo fundamentais para alcançar o conhecimento objetivo dos processos sociais, e que, desde uma perspectiva sócio-histórica, possa compreender a complexidade e a historicidade do social. Principalmente, que inclua a utopia não como um simples desejo, e sim como uma baliza que oriente a larga caminhada em direção a uma sociedade mais humana e igualitária. Assim se poderia transcender o que hoje se coloca como inevitável, quer dizer, *o capitalismo*, sua ideologia predominante – *o neoliberalismo* – e a *falsa relação* que existe hoje entre *democracia e capitalismo*.

Tomarei para analisar como exemplo a categoria central que orienta os discursos dos defensores de cotas – *a categoria raça*. Produto do capitalismo, ela é uma categoria que não tem como sustentar-se mais desde o paradigma da biologia – mais ainda, quando

a moderna biologia molecular comprovou que é impossível defini-la, enterrando de uma só vez o matiz biológico desse conceito. Desta maneira, a raça é um conceito ideológico e político e sua utilização só se justifica devido a seu significado histórico e social. Inclusive há especialistas no assunto que não teimam em afirmar a existência de uma raça única: a raça humana.

De um ponto de vista histórico a categoria raça é um produto do processo de globalização que está em curso. Segundo Aníbal Quijano (2003), ela se originou, quando começou a constituição da América e do capitalismo colonial e moderno. Para poder impor sua lógica e seu padrão de poder, o capitalismo criou seus pontos fundamentais, já que

um dos pontos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial sobre a idéia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da denominação colonial, e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo (p. 201).

O problema radica no seguinte: se bem a idéia de raça foi concebida com um caráter colonial, a categoria há provado ser mais duradoura que o próprio colonialismo que a concebeu... Paralelo a este temos em consequência outro problema: o da existência de uma categoria que reúne elementos do colonialismo convivendo com os padrões de poder contemporâneo e mundialmente hegemônicos. Assim a América Latina se constituiu "...como o primeiro espaço/tempo de poder, um novo padrão mundial..." configurando, desta maneira a primeira identidade da modernidade (cf. QUIJANO, 2003). Com efeito,

a idéia de raça, no sentido moderno, não tem história conhecida antes de América. Quiçá se originou como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores

e conquistados, porém o que importa é que desde cedo foi construída como referência as supostas estruturas biológicas diferenciadas entre esses grupos (QUIJANO, 202).

As relações fundadas nessa idéia produziram em América *identidades sociais historicamente novas*: índios, negros, mestiços e, por suposto, outras, tais como os termos espanhol, português e europeu que deixaram de corresponder a procedência geográfica para passar a adquirir conotações novas – a racial, por exemplo. Depois disto é que surgiram as referências biológicas que dotou de sentidos diferentes grupos a tais grupos.

Com o estabelecimento das diferenças, veio a legitimação das relações de dominação impostas pela conquista. E em razão do processo de colonização global, sua expansão acarretou também seus aspectos axiológicos:

Em América, a idéia de raça foi um modo de outorgar legitimidade às relações dominantes impostas pela conquista. A posterior constituição de Europa, como nova identidade depois de América, e a expansão do colonialismo europeu sobre o resto do mundo levaram a elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus (QUIJANO, 202).

Com a naturalização das relações sociais de dominação estabelecida entre europeus e não-europeus, o conceito de raça contribuiu para a distribuição da população mundial em categorias e papéis que dependiam das estruturas de poder colonialista. Mais tarde, quem entra em cena foi a divisão de trabalho. Com a aparição desta última, ambas categorias começaram a ser facilmente associadas na arena do mais concreto – ou seja, do capitalismo mundial – dando lugar ao surgimento de outra categoria do mundo capitalista ainda mais perversa: *a divisão racial do trabalho*.

Em definitivo, é necessário discutir esta problemática a partir de uma perspectiva teórica e metodológica histórica e crítica, já que o processo de decomposição que vem sofrendo o capitalismo como sistema histórico universal faz com que campee a revalorização do individualismo junto ao desprestígio de todo o que (como afirma Atílio Borón) “cheira” a coletivismo – classes sociais, partidos, movimentos sociais, sindicatos, entre outros. Não se deve sujeitar à discussão do problema do ingresso dos negros e afro-descendentes no Ensino Superior ao processo de fragmentação e de reificação que as relações sociais de uma organização social capitalista impõem. Segundo Atílio Borón, “(...) não se trata em consequência de suprimir ou negar a existência do ‘diverso’ para utilizar uma palavra muito em voga, a particularidade – e sim de procurar os termos exatos do seu relacionamento com a totalidade” (2003, p. 5). Ao ser uma categoria oriunda do capitalismo, deveríamos considerar como supérflua sua legitimação.

Acredito que a problemática educacional brasileira e dos seus processos de exclusão deveria de ser discutida a partir de esta última perspectiva, e que coloque em pauta, principalmente, a construção de uma outra política educacional.

Conclusão

Sem dúvidas que o tema das PAA para a inclusão educacional dos negros e dos afro-descendentes se apresenta como sendo um dos mais complexos dos últimos tempos. Do meu ponto de vista, a superação da exclusão educacional dos grupos historicamente marginalizados deveria adotar uma *perspectiva universalista*. O Estado deveria garantir educação para todos os nascidos no Brasil. Já que nos toca viver em uma sociedade dividida em classes, a solução dos problemas educacionais não deveria passar pela defesa de um ou outro grupo – ou seja, apoiando a discussão em categorias do capitalismo que precisam ser superadas – e sim pela defesa de uma educação que atenda a todos, sem distinção de religião, classes ou raça.

Cabe ressaltar que o universalismo que aqui defendo pouco tem a ver com o universalismo das políticas educacionais aprovadas recentemente. Na tese defendida por mim na Faculdade de Educação da UNICAMP¹⁰, chamo a atenção ao fato de que se bem as atuais reformas – de cunho universalista – aprovadas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso no período 1995-2002, procuraram configurar uma realidade infra e supra-estrutural nova, elas também adequam a educação brasileira às mudanças que vêm ocorrendo no mundo todo, que inserem ao Brasil na categoria de país capitalista, associado e dependente, e a sua educação sob a orientação das exigências explicitadas pelos organismos internacionais: Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Nessa nova perspectiva, o Brasil passou a ocupar um lugar na periferia do sistema, dependente, experimentando uma espécie de “volta ao passado” pois, na opinião de José L. Fiori (2001),

(...) depois das reformas liberais, o que se assiste hoje é a uma espécie de retorno ao passado e, de novo, ao século XIX. É como se hoje estivessem mais próximos de sua inserção mundial em 1890 do que da posição que alcançaram durante sua ‘fase desenvolvimentista’ na segunda metade do século XX (p. 19).

Através da adoção de princípios liberais e conservadores, a estabilidade monetária foi declarada prioridade número um e com isto o monetarismo e o liberalismo passaram a ser a “religião oficial” das políticas econômicas, não só dos governos anteriores senão que também do atual Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Por isso, a ênfase das políticas educacionais de cunho universalistas, aprovadas nos governos anteriores de Fernando Henrique Cardoso, atendeu a aspectos quantitativos (a expansão das instituições privadas, apoiada e subsidiada pelo Poder Público em detrimento da redução dos orçamentos ocorrido nas universidades federais) e não atingiu a essência qualitativa da problemática educacional superior (no mínimo, defendendo o ensino de qualidade, a educação pública

e gratuita e o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão).

Na atual conjuntura e se depender da legislação vigente, a função da instituição educacional é a formação de contingentes de indivíduos, a partir do desenvolvimento das competências que lhes permitam inserir-se nos processos produtivos exigidos pela modalidade de trabalho simples (isto é, exigências do mercado). Nesta perspectiva, a educação desempenha um papel duplo no processo de produção e de expropriação do valor excedente, ou seja, dos ganhos econômicos. Por um lado, ao impartir as habilidades técnicas e sociais necessárias e as motivações correspondentes, a escola incrementa a capacidade produtiva dos futuros trabalhadores. Por outro, a educação ajuda a diluir e despolitizar as relações de classe, potencialmente explosivas no processo de produção; com isso ela contribui para perpetuar as condições sociais, políticas e econômicas, através das quais uma parte do produto gerado pelo trabalho é expropriada. Além de que as premissas gnosiológicas e axiológicas da educação atual contribui para a formação de cidadãos individualistas e alienados.

Nesse contexto, as políticas de ações afirmativas para o ingresso nas universidades procura minimizar as contradições existentes não só no próprio sistema educacional, senão que também em outras ordens do sistema capitalista.

O problema não é simples, mas, por sorte, o histórico problema da inclusão educacional está começando a ser, no mínimo, polemizado. Por exemplo, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES/SN – que congrega a quase totalidade dos professores universitários que trabalham nas universidades federais públicas brasileiras (e que até então ignorava a problemática das PAA) está tomando ciência da importância que o assunto contempla. Para melhor estudar o assunto, criou, no seu 19.º Congresso realizado em 2000, o grupo de trabalho “Etnia gênero e classes sociais” e o debate sobre PAA fez parte da pauta do 22.º Congresso, realizado em 2003, na cidade de Teresina (PI).¹¹ Por outro lado, o novo Ministro da Educação, Tarso Genro, já manifestou que o tema da necessidade de adotar ou não cotas para o

ingresso nas universidades deverá ser um dos temas a ser estudados com profundidade na sua gestão no MEC. Inclusive, já começou a elaborar propostas concretas. Por exemplo, em reportagem publicada pelo Jornal Folha de São Paulo em 17 de fevereiro de 2004, o MEC apresentou proposta na qual se prevê a troca de isenção de impostos e contribuições federais de todas as instituições de Ensino Superior privadas (com ou sem fins lucrativos) por 25% de suas vagas. Essas vagas seriam oferecidas gratuitamente ao MEC, que as preencheria com alunos de baixa renda vindos da rede pública, negros, índios, portadores de deficiências e ex-presidiários. O programa, denominado “Universidade para todos” prevê estatizar cem mil vagas em universidades particulares para este ano e até trezentas mil em cinco anos. De acordo com o Jornal supracitado, esta proposta deverá ser apresentada em trinta ou sessenta dias em forma de Projeto de Lei ou Medida Provisória.

Para analisar o problema da exclusão educacional, se faz necessário adotar uma perspectiva que nos permita reconstruir teoricamente a totalidade histórico-social que caracteriza a vida em sociedade. Como isso não se detecta nos argumentos utilizados nos recentes debates realizados sobre o tema, o tema deveria merecer um tratamento mais profundo, que se apóie na intensa e rica produção sociológica brasileira e internacional que existe sobre o uso analítico do conceito de “raça”, e nos clássicos que se debruçaram sobre o tema, Florestán Fernández, Nelson do Valle Silva, Rosenberg, Henriques, Thomas Skidmore, Fernando H. Cardoso, dentre outros. Só assim poderemos evitar que a adoção de medidas apressadas conduza ao agravamento da problemática educacional do país.

Notas

¹ No marco deste trabalho, defino como Políticas de Ações Afirmativas (PAA) ao conjunto de políticas reformistas dos estados capitalistas (no caso do Brasil, um estado capitalista associado e dependente) que procura garantir, sob a forma de lei, direitos de minorias historicamente discrimi-

nadas. Aqui me remito a analisar o caso do ingresso da população negra e dos afro-descendentes nas universidades brasileiras.

² Dentre eles, destacam-se os seguintes: “Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da educação” (Brasília: MEC, 1995); “Acordo Nacional: Plano Decenal de Educação para Todos, 1993-2003” (Brasília: MEC, 1993); “Educação para Todos: A Conferência de Nova Delhi” (Brasília: MEC, 1994); “Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Conferência Nacional: Acordo de Educação para Todos” (Brasília: MEC, 1995); “Estratégias de mobilização: Educação para Todos/Todos pela Educação.” (Brasília: MEC, 1995); “Enfrentar e Vencer Desafios” (Brasília: MEC, 1998); “Estatísticas da Educação Básica no Brasil” (Extraído do Relatório da Conferência Internacional de Educação em Genebra. Brasília: MEC, 1996); “Informe estatístico de 1996 – População e Analfabetismo” (Brasília: MEC, 1996).

³ Inclusive é um tema que levou diversos pesquisadores a realizar aprofundamentos específicos. Por exemplo, o trabalho de Telles (2003) trata sobre a proteção à imigração no Brasil e o trabalho de Heraldo Vianna (1985) trata sobre a chamada “lei do boi”.

⁴ Lembre-se que recém na Constituição Federal de 1988 se admite que o racismo contra afro-descendentes é crime. De acordo com o artigo 3.º Do Título I – DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS, “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: (...) IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Constituição Federal de 1988, p. 3). E no artigo 5.º do Capítulo I, do Título II – DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS temos que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (...) XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.” (Idem, p. 9)

⁵ O 22.º Congresso Nacional do ANDES/SN, que foi realizado na cidade de Teresina (PI), entre os dias 8 e 12 de março de 2003, aprovou um plano que foi denominado de Plano Geral de Lutas, que inclui em seu item 51 a seguinte recomendação: “Lutar contra opressões, desigualdades e discriminações de classe, etnia, cultura, religião. Gênero, orientação sexual, idade, nacionalidade e religião, intensificando a construção, durante o ano de 2003, de estratégias para inserir o ANDES/SN nas lutas mais gerais com o conjunto dos movimentos organizados”.

⁶ No informe, encontramos interessantes propostas governamentais a serem adotadas em favor da população indígena. Entre outras, se destacam as seguintes: 1 – Criação da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, subordinada ao MEC; 2 – Instalação de 1.666 escolas indígenas a serem administradas e colocadas em funcionamento por 3.041 professores indígenas; 3 – Implementação do Projeto Tucum, para a formação e capacitação de professores indígenas para o Ensino Primário das comunidades indígenas do Estado de Mato Grosso/MT (Xavante, Pereci, Apiaká, Irantxe, Nambikwara, Umotina, Rikbaktsa, Munduruku, Kayabi, Borôro e Bakairi). O projeto é coordenado pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, e pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em convênio com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); 4 – Projeto para o ensino de nível superior indígena com a finalidade de implantar três cursos de licenciatura plena na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), para formar 200 professores indígenas (cf. MUNANGA, 2003).

⁷ A Universidade Estadual do Rio de Janeiro foi a primeira a realizar um processo seletivo (vestibular) garantindo um número mínimo de cotas para os cidadãos negros. De acordo com a nova versão do processo seletivo, 50% das vagas foram reservadas para alunos pertencentes à rede de ensino público; outro critério era garantir que 40% dos aprovados fossem autodeclarados negro o afro-descendentes. Os 40% das vagas para afro-descendentes deviam fazer parte da reserva de vagas para os alunos da rede de ensino público (cf. DOMÍNGUEZ, 2003).

⁸ No mencionado artigo, Antonio Joaquim Severino propõe uma ampla ação afirmativa anti-racista. Segundo este, a criação de um regime de cotas para o ingresso de negros nas universidades deveria ser acompanhada de outras medidas concretas e efetivas de apoio. Como por exemplo, a articulação do sistema de cotas que deverá ser investido no desenvolvimento sócio-pedagógico sistemático das crianças, dos adolescentes e dos jovens afro-descendentes, desde o primeiro ano da escola primária e secundária. Através do mesmo, se garantirá a matrícula de todas as crianças negras que receberiam uma espécie de “atenção diferenciada” ao largo de toda sua vida escolar. Segundo a lógica do autor, a partir do vestibular de 2015, não haveria mais necessidade de cotas, posto que o ingresso de negros no Ensino Superior começaria a apresentar índices compatíveis com o conjunto da sociedade.

⁹ Segundo a perspectiva do autor, a objetividade “(...) Pode ser vista como o resultado da aprendizagem humana, que representa a intenção do estudo e a evidência de que é possível” (WALLERSTEIN, 1998, p. 11).

¹⁰ “A reforma educacional no Brasil (1988-2001): processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos.” Tese de Doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 4 de março de 2001, sob a orientação do Prof. Dr. Silvio Ancízar Sánchez Gamboa. Participaram da Banca de Defesa de Tese os professores doutores Mariano Fernández Enguita (Universidade de Salamanca), Celi Neuza Zulke Taffarel (UFBA), César Aparecido Nunes e Dermeval Saviani (ambos da UNICAMP).

¹¹ No mencionado congresso deliberou-se o seguinte: “O ANDES/SN por seu 22.º Congresso delibera que: 1 – reconhecendo a inexistência de democracia racial no Brasil, reafirma seu compromisso com as lutas no sentido de combater a desigualdade racial, seja qual for: no campo econômico, no direito ao acesso e à permanência em todos os níveis de ensino, ao emprego, à participação no poder público e à presença nos meios de comunicação; 2 – se defenda o estabelecimento de políticas afirmativas, por meio de políticas públicas que visem a acelerar o processo de inclusão social dos diferentes setores da sociedade que não são historicamente vítimas de discriminação social e étnica, como os negros e os povos originários do território nacional; 3 – manter na pauta permanente do Sindicato a discussão sobre as questões de etnia, gênero e classe social, priorizando a sistematização de um quadro conceitual a respeito dos temas: políticas afirmativas e ações reparatórias enfocadas estrutural e conjunturalmente objetivando subsidiar as futuras deliberações do Sindicato; 4 – explicitar no contexto das políticas públicas a discussão sobre a universalização e as ações de focalização (políticas afirmativas); 5 – realize um levantamento via setores sindicais e secretarias regionais que explicitar a implementação das políticas de cotas nos Estados; 6 – realize um seminário nacional sobre democracia racial e ações afirmativas, durante o ano de 2002” (cf. Relatório final do 22º Congresso do ANDES/SN, 2003).

Referências bibliográficas

ANDES/SN. *Relatório Final do 22.º Congresso do ANDES/SN*. Teresina, PI: março 2003.

BORÓN, Atílio. Epílogo: ¿Una teoría social para el siglo XXI? Ponencia presentada en el *XIV Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Sociología* – Montreal, Canadá: 1998. Disponível em: <<http://www.campus.clacso.edu.ar>>. Acesso em: 8 fev. 2004a.

_____. Introdução: El Marxismo y la Filosofía Política. In: BORÓN, Atilio. *Teoría y Filosofía Política, la tradición clásica y las nuevas fronteras*. Disponível em: <<http://www.campus.clacso.edu.ar>>. Acesso em: 10 fev. 2004b.

BRASIL/MEC. *Educación en el Brasil 1995-2001*. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 fev. 2004a.

_____. *Enfrentar y vencer desafíos*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2004b.

_____. *Estatísticas da educação básica no Brasil*. Brasília: MEC, 1996.

DOMINGUES, José. Chega de esperar: cotas para negro já! *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 27, ano II, ago. 2003. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 15 fev. 2004.

DOMÍNGUEZ, Sérgio. Cotas na Universidade: sobre brancos desonestos e negros “de alma branca”. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 23, ano II, abr. 2003. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 15 fev. 2004.

FOLHA DE SÃO PAULO. MEC quer dar isenção fiscal para ter vagas. *Folha Cotidiano*, São Paulo, 17 fev. 2004. Disponível em: <<http://www.1.folha.uol.com.br/fsp/inde17022004.shl>>. Acesso em: 18 fev. 2004.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil – Um ponto de vista em defesa das cotas. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 22, ano II, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 18 fev. 2004.

PRAXEDES, Rosângela; PRAXEDES, Walter. A favor das cotas para negros. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 1, ano II, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 18 fev. 2004.

SANTOS, Genivalda. Governo Lula, para além do discurso de um Brasil sem racismo. *Revista Espaço Acadêmico*, Ma-

ringá, n. 23, ano II, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 20 fev. 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Uma proposta de ação afirmativa anti-racista no campo da educação. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 23, ano II, abr. 2003. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 20 fev. 2004.

WALLERSTEIN, Immanuel. (Coord.). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI, 1998. Disponível em: <<http://www.campus.clacso.edu.ar>>. Acesso em: 21 fev. 2004.

Os Direitos da Criança na Família e na Escola: um Levantamento de Dados

Antonia Cristina Peluso de Azevedo

Doutora em Psicologia pela PUCAMP
Mestre em Psicologia da Educação pela PUC/SP
Professora e supervisora de Psicologia Escolar
no Centro UNISAL/Lorena e Universidade de Taubaté

*Alunos do 4.º ano de Psicologia
do Centro UNISAL/Lorena, 2003*

Resumo

Identificar como crianças escolarizadas percebem o atendimento aos seus direitos universalmente assegurados, no espaço da família e da escola, comparando os resultados nesses dois contextos, foi o objetivo desta pesquisa. O trabalho envolveu 56 crianças na faixa etária de 6 a 13 anos de idade, de ambos os sexos, freqüentando escolas públicas e particulares de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Para a coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevista do tipo fechado. O método caracterizou-se como Levantamento de Dados. Os resultados mostraram que, dentre os direitos da criança elencados para escolha, a maior parte deles está sendo atendida. Contudo, os direitos violados segundo percepção das crianças, embora em menor freqüência, são bastante comprometedores em relação à saúde psicológica das mesmas, com ênfase na família. Como conclusão, pode-se confirmar que os Direitos da Criança necessitam ainda de maior divulgação e conscientização no contexto social, em nosso país. O não atendimento a esses direitos coloca a criança em “situação de risco”, gerando conseqüências pessoais e sociais desastrosas. A solução ao problema implica em um trabalho coletivo entre profissionais, legisladores e sociedade.

Palavras-chave

Direitos da Criança – Situação de Risco – Saúde Psicológica.

Abstract

To identify how school going children take notice of the acknowledgement of their rights that are universally guaranteed, in their home and school environment compare the results in these two áreas was the object of this research. The study involved 56 children between 6 to 13 years of age, both girls and boys, attending public and private school from upstate São Paulo. To collect the data a controlled round of interview was used. The method was characterized as survey data. The results pointed out that among the listed children's rights chosen a great part of them is being attended. According to the children, although the violated rights of a lesser frequency are quite harmful regarding the children's psychological health, especially at home. As a conclusion, we can confirm that children's rights still need a greater diffusion and awareness in a social context, in our country. Ignoring non-attendance to those rights place the children in a "risky condition", causing disastrous personal and social consequences. The solution to the problem involves collective work among professionals, legislators and society.

Keywords

Children's Rights – Risky Condition – Psychological health.

Introdução

Na atualidade, podemos apontar o Brasil como um país jovem, dentro de um continente jovem, que busca abrir o seu caminho na história, conseguir a sua autonomia, e projetar as suas conquistas, mas que na realidade chegou ao subdesenvolvimento, decorrente de políticas mal direcionadas, que o configuraram na situação de terceiro mundo, com perda de autonomia, e com a pobreza crescente e acumulativa (CARO, 1996).

A desigualdade social, conseqüente de toda essa situação, fez com que a concentração de poder e dos bens ficasse nas mãos de poucos, gerando conseqüências drásticas para as crianças e jovens, uma vez que estes estão mais próximos da escolarização, dos

problemas das famílias, da ausência de participação política, do descaso e do abandono por parte do poder constituído.

O resultado social de não dar atenção às crianças, em seu devido tempo e procurar atender suas necessidades físicas e psicológicas, gera a atitude de ignorar o potencial humano das mesmas e as faz renunciar ao seu direito de participar de forma produtiva na sociedade (CARO, 1996).

No que concerne ao papel e função da família, a situação de miséria em que muitas vivem, se traduz em comportamentos e atitudes assumidas por seus filhos desde o nascimento. Essa desestruturação familiar leva a desajustes psicológicos, quando não à própria mortalidade, pois não há meios físicos e psicológicos apropriados para o crescimento e desenvolvimento saudável das crianças.

Como afirma Caro (1996), em relação à educação, o subdesenvolvimento não só constitui o impedimento para o desenvolvimento da criança, como também é utilizado em favor da conservação de privilégios de uma minoria.

As situações que cercam essas crianças em situação de risco, por não terem os seus direitos humanos básicos assegurados, podem estar presentes em relação aos aspectos físico, psicológico, econômico ou sócio-cultural (MONTROYA, 1992).

O conceito de que a criança e o adolescente têm direitos é bastante recente. Foi no final do século XX que eles foram reconhecidos como pessoa em sua dignidade.

De acordo com Hart e Pavlovic (apud CARO, 1996), antes do século XVI, a criança e/ou adolescente eram considerados socialmente como servidores, e a partir dos sete anos passavam a ser tratados como adultos e suas competências eram determinadas pelo que se esperava dela. Até essa época, não eram valorizadas pela própria necessidade de cuidados: sofriam abusos, negligências, abandono, e chegavam a ser mutiladas.

Do século XV ao XVIII, a sociedade desenvolveu-se bastante, incluindo o estabelecimento da classe média e da família conjugal. A criança começou a formar uma classe especial, mas ainda era considerada propriedade de seus pais.

No século XIX, com o crescimento da pobreza e da industrialização, imigração para a vida urbana, começam a surgir leis para a educação e proteção da criança e da sociedade. Direitos de proteção foram fortalecidos (ALVIM & VALADARES, 1984).

Porém, foi apenas no século XX que o movimento dos direitos humanos (voltados para os adultos) estendeu-se para as crianças. No ano de 1920, em Genebra, foi criada a União Internacional de Socorro da Infância, e em 1924, surge na Sociedade das Nações Unidas o primeiro documento intitulado “Declaração dos Direitos da Criança”, complementada em 1948 pelo Conselho Geral da União Internacional de Proteção à Criança (IZQUIERDO, 1991).

Em 20 de novembro de 1959, foi aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas a terceira declaração dos “Direitos da Criança”. Após trinta anos, em 1989, a Assembléia Geral das Nações Unidas aprova a “Convenção sobre os Direitos da Criança”, e em setembro de 1990 é celebrada em Nova York a Cúpula Mundial da Infância agrupando 71 governantes. Dessa reunião surgiu a “Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, Proteção e Desenvolvimento da Infância” (CARO, 1996).

A partir dessa Declaração, houve significativa atenção sobre os fatores psicológicos, emocionais e sociais que cercam as crianças e que influem sobre o seu desenvolvimento. Como consequência, a Escola Internacional de Psicologia produziu a Declaração dos Direitos Psicológicos da Criança, para que se pudesse ter um sistema universal sobre esses direitos, e também porque as escolas, em sua maioria, não contam com a presença do psicólogo escolar. No terceiro Colóquio da Associação Internacional de Psicólogos Escolares (ISPA), ocorrido na Inglaterra, em 1979, essa declaração é apresentada focalizando três áreas básicas de direito das crianças: a primeira diz respeito ao amor e liberdade de medo, a segunda, ao desenvolvimento pessoal, espiritual e social, e a terceira reforça o direito à educação e lazer (CATERRAL, 1982).

A partir daí, as crianças começam a ser declaradas como pessoas, e responsabilidade sobre o cumprimento dos direitos pas-

sa a ser da família e do Estado. A evolução dos direitos é vista como um processo, onde se começa a reconhecer de forma individual e coletiva a importância do suprimento de suas necessidades de toda a ordem. Harris (1992) afirma que somente a educação sobre direitos humanos pode obter e preservar os direitos da criança.

Hart (1982) argumenta que crianças assim como os adultos, têm direito de decidir o que mais ou menos as afetam satisfazendo ou não suas necessidades. Portanto, a participação da criança e do adolescente nos direitos é fundamental. As capacidades das crianças têm sido menosprezadas, principalmente com relação à participação, opinião e decisão.

Um estudo sobre a percepção de estudantes e professores sobre os direitos da criança no Brasil, realizado por Guzzo, Pinho e Scoz (1995), mostra em seus resultados que a criança percebe diferentemente alguns de seus direitos, de acordo com a idade e com o seu nível social. Crianças de nível econômico baixo focalizam suas necessidades e direitos na escola; as de nível econômico alto focalizam a família e a própria casa. As conclusões do trabalho indicam que os direitos mais importantes e respeitados pelas crianças menores e pelos professores são os vinculados à proteção e condição saudável. As crianças maiores atribuíram mais importância aos fatores psicológicos.

No Brasil, os Direitos da Criança e do Adolescente, fundamentado na Doutrina de Proteção Integral confeccionada pelas Nações Unidas, assegurado pela legislação que os acolheu na Constituição de 1988, delegam poder legal para a pessoa, a família e a comunidade exigirem o atendimento às necessidades básicas da criança.

Hoje, a Lei 8069 de 13/7/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, descreve os Direitos Fundamentais das crianças: direito à vida e à saúde; direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; direito à convivência familiar e comunitária; direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, e direito à profissionalização e à proteção ao trabalho.

Pinto Junior (2003), em seus estudos sobre violência doméstica contra crianças, afirma que ainda são bastante significativas as cifras sobre as barbáries cometidas contra a criança, expostas nos números sobre o trabalho infantil, a exploração sexual, o uso de drogas, entre outras, desrespeitando os direitos às crianças assegurados pela lei.

O número de crianças e adolescentes que são vítimas da violência estrutural, em uma sociedade como a nossa, espaço de inúmeras desigualdades, aumenta a cada dia. Essa violência social incide fundamentalmente sobre os pobres e marginalizados. Estes vivem em “situação de risco”, porque têm uma alta probabilidade de sofrer constantemente a violação de seus direitos humanos mais elementares, tais como: direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação e ao lazer. Rampazzo (1996) denomina esse tipo de violência de “vitimação”.

Outros tipos de violência praticados contra crianças e adolescentes também ferem seus direitos enquanto pessoas e cidadãos. Podemos elencar a violência física (abuso e negligência), a violência psicológica (depreciação do sujeito, bloqueando seus esforços de auto-aceitação e auto-estima), a violência sexual (praticada por adultos hetero ou homossexuais contra crianças e adolescentes em forma de abuso).

Apesar da gravidade e extensão do problema, do ponto de vista da Psicologia, é possível apresentar algumas pistas ou caminhos de solução. O psicólogo, enquanto estudioso da dinâmica social que gera e mantém a situação problemática sob controle, não pode deixar de assumir o papel de criação e efetivação de práticas inovadoras junto à realidade social (família, escola, instituições educativas, entre outras). Não existem fórmulas prontas para a solução do problema, é preciso uma ação conjunta da classe profissional, seriedade no trabalho reconhecida pela especificidade e utilidade dos conhecimentos efetivamente úteis e aplicáveis na denúncia e defesa dos Direitos Humanos Universais.

Objetivos

A presente pesquisa teve como objetivos:

1. Identificar junto a uma pequena amostra da população infantil escolarizada elementos relacionados aos Direitos Humanos da Criança na escola e na família, a partir das percepções da própria criança.
2. Pontuar, tanto em relação à escola, quanto à família, que elementos relacionados aos Direitos da Criança estão sendo violados.
3. Comparar os resultados obtidos no que concerne ao cumprimento dos Direitos da Criança (fundamentados no ECA), entre família e escola.

Método

1. Sujeitos

Participaram desta pesquisa um total de 56 crianças presentes ao evento “Psicologia na Praça”, realizado no dia 27 de agosto de 2003, na Praça central de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

A idade das crianças variou entre 6 e 13 anos, com maior índice de crianças com 10 anos de idade (37,5%).

Foram entrevistadas crianças de ambos os sexos, com predominância do sexo masculino (57,1%).

O nível de escolaridade oscilou entre pré-escola e sétima série do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares. A maior parte das crianças entrevistadas encontrava-se na quarta série do Ensino Fundamental (58,9%).

2. Procedimento

A pesquisa ocorreu dentro da disciplina de “Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, curso de Psicologia do Centro UNISAL de Lorena. Participaram todos os alunos matriculados no quarto ano do curso, ano de 2003. A coordenação foi realizada pela professora da disciplina.

A partir da leitura sobre os Direitos da Criança constantes no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNESCO), os alunos, em grupo, levantaram um conjunto de elementos diretamente vinculados aos Direitos da Criança, quer no contexto familiar, quer no escolar.

Esse conjunto de elementos foi transformado em um roteiro de entrevista tipo “fechado” onde elencava-se dez elementos relacionados ao atendimento dos Direitos da Criança no espaço escolar, e dez elementos referentes ao espaço familiar. A entrevista consistiu em explicar à criança o objetivo do trabalho, solicitar a sua colaboração nas respostas, e pedir à criança que marcasse com um (X) cada um dos elementos que ela considerasse que estava sendo atendido na escola e em sua família. Para as crianças que não sabiam ler ou escrever, o pesquisador lia para ela e fazia a marcação.

A pesquisa foi aplicada no evento “Psicologia na Praça”, ano 2003. Para a realização das entrevistas, os professores responsáveis e acompanhantes das crianças envolvidas assinaram o termo de compromisso ético e esclarecido.

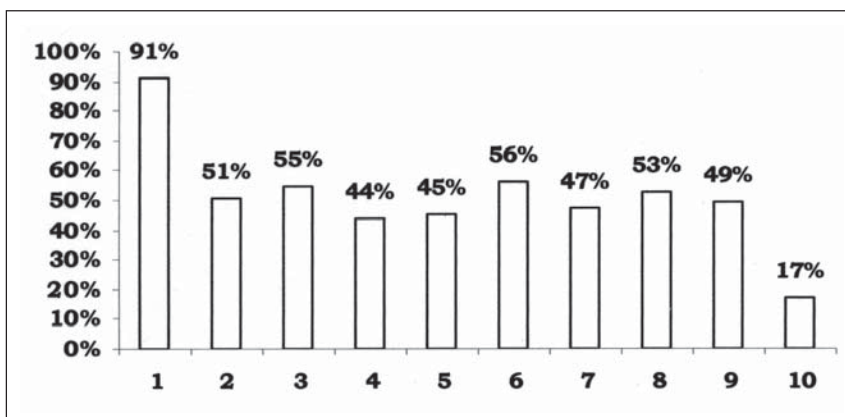
Pelo fato de a entrevista consistir na resposta a um roteiro do tipo fechado, marcar com um (X) a resposta sim, os dados coletados foram tabulados constituindo-se diretamente no resultado do trabalho.

A pesquisa realizada caracterizou-se metodologicamente pelo tipo *levantamento de dados*.

Resultados

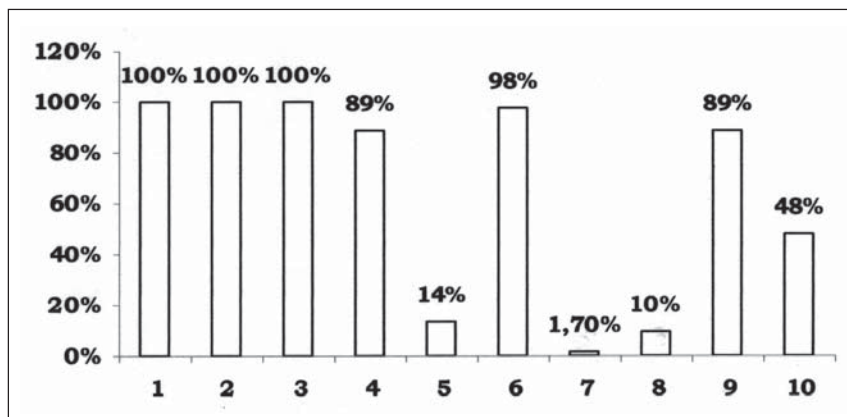
Os resultados obtidos encontram-se expressos nos Gráficos 1 e 2.

GRÁFICO 1 – Os direitos da criança na escola



1. Tratamento do professor igual para todos os alunos.
2. Professor calmamente escuta os questionamentos e opiniões dos alunos.
3. Professor responde pacientemente as perguntas feitas pelos alunos.
4. Ambiente da escola é limpo e cuidado.
5. A sala é limpa, ventilada e bem iluminada.
6. Todas as crianças deveriam ter garantido o direito de estudar.
7. Forma utilizada em provas e exames é justa.
8. Escola é perto da moradia.
9. Direção e professores ajudam os alunos que têm problemas.
10. Presença na escola de salas especiais para alunos deficientes.

GRÁFICO 2 – Os direitos da criança na família



1. A família cuida das necessidades básicas da criança.
2. A família preocupa-se com a higiene pessoal da criança.
3. A família dá amor e carinho.
4. A família respeita a opinião da criança.
5. A família obriga a criança a trabalhar.
6. A família cuida da criança quando esta encontra-se doente.
7. A família debocha ou fala mal da criança para as pessoas.
8. A família bate e maltrata a criança com frequência.
9. A família coloca a criança na escola e acompanha as suas atividades escolares.
10. A família compara a criança com os irmãos ou outras pessoas.

Discussão

Embora a amostragem da pesquisa seja restrita, o que dificulta o poder de generalização dos dados, os resultados obtidos salientam o quanto boa parte dos direitos da criança previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente estão sendo cumpridos e atendidos na escola e na família. Esse resultado é bastante gratificante, contudo, será necessário aprofundar a questão no sentido de verifi-

car quais as variáveis que estão por traz dessa feliz ocorrência, para que possamos reforçá-las.

Com relação à ESCOLA, fica evidenciado que a maioria dos itens levantados junto às crianças (vide Gráfico 1) estão sendo cumpridos *em parte*, o que implica na necessidade de uma maior divulgação e conscientização sobre os direitos da criança no espaço escolar.

Com relação à FAMÍLIA, o maior número de respostas obtidas junto às crianças indica que grande parte de seus direitos estão sendo atendidos. Contudo, fixando-se o olhar no Gráfico 2 (itens 5,7 e 8), percebe-se uma violação bastante significativa na área dos direitos infantis, especificamente no que diz respeito à exploração do trabalho infantil, aos maus tratos familiares e à percepção negativa da família em relação à criança (violência física e psicológica).

Comparando-se o Gráfico 1 com o Gráfico 2, conclui-se que em uma análise quantitativa, os direitos da criança são melhor atendidos no âmbito familiar. Porém, em uma perspectiva qualitativa de análise, os poucos itens referentes aos direitos não atendidos no espaço de vida familiar são mais comprometedores e ameaçadores à saúde psicológica das crianças, o que significa que a atenção primária dos profissionais da saúde deve ser dirigida prioritariamente ao contexto familiar.

Um fator importante em relação ao descumprimento dos direitos da criança na escola enfoca, por parte das crianças pesquisadas, a inexistência de salas e equipes especializadas para o atendimento de crianças “diferentes”. No momento em que o nosso país se volta para a questão da inclusão escolar, através de programas e projetos educacionais direcionados para as crianças portadoras de deficiência, considerando a “diferença” como um direito a ser atendido, a mesma não somente deixa de ser cumprida na maioria das escolas, bem como é percebida de uma maneira visível pelas crianças participantes desta pesquisa.

Os dados colhidos no trabalho permitem inferir que a desatenção e o não atendimento aos direitos da criança, quer na

escola, quer na família, apontam a presença da violência contra a criança, colocando-a em situação de risco, o que provavelmente trará sérias conseqüências, tanto para a criança, quanto para o contexto social.

Conclusão

Na sociedade brasileira, os Direitos da Criança e do Adolescente fundamentados na Doutrina de Proteção Integral (convenção da ONU) e na Constituição de 1988 delegam à pessoa, à família e à comunidade o direito de exigirem o atendimento às necessidades básicas. Em conseqüência, todos podemos trabalhar para que esses direitos sejam reforçados e efetivados, garantindo concomitantemente o suprimento das necessidades psicológicas fundamentais ao pleno desenvolvimento de crianças e jovens.

Ainda percebe-se a necessidade de uma maior divulgação e conscientização desses direitos junto à população. Soluções educativas e pedagógicas precisam ser melhor pensadas e colocadas em prática. Um acompanhamento e apoio à família também ajudam a nortear práticas que reforçam o desenvolvimento equilibrado e sadio das crianças.

Uma das formas bastante válidas de atender os direitos das crianças, objetivo da presente pesquisa, é avaliar se esses direitos estão sendo cumpridos a partir da percepção da própria criança. Nesse caso, a pesquisa reforça as idéias defendidas por Hart (1982).

Um outro aspecto que merece destaque em relação a este trabalho, em concordância com os dados obtidos por Guzzo, Pinho e Scoz (1995), é o fato de que as respostas obtidas junto às crianças pesquisadas evidenciam que os direitos mais assegurados relacionam-se à proteção e condição de saúde, sendo menos atendidos as necessidades de ordem psicológica.

Os dados coletados ainda permitem concordar com Montoya (1992), quando afirma que as crianças que não têm seus direitos assegurados encontram-se em “situação de risco”, sofrendo, em

consequência, violência física, psicológica e sócio-cultural por parte da família e dos adultos em geral.

Apesar da gravidade e extensão do problema em relação ao desrespeito aos Direitos da Criança, alguns caminhos de solução podem ser delineados, tais como: a quebra do “pacto do silêncio”, ou seja a denúncia explícita do descumprimento da Lei ou dos maus tratos praticados. É necessário muitas vezes que se ocupe o lugar da criança, que se denuncie por ela. Um outro caminho evidencia a informação e formação da população sobre as leis deste país, que protegem menores. Esse trabalho está sob a responsabilidade de profissionais, grupos voluntários ou institucionalizados (OGNs), instituições educativas. Pode-se pensar ainda em um trabalho profissional de reeducação e acompanhamento de pais e educadores direcionado para práticas legítimas e eficazes de atendimento aos direitos humanos universais.

Os psicólogos no geral e a Psicologia Escolar em especial têm grande contribuição a dar na divulgação, prevenção e acompanhamento aos processos socioeducativos que garantem à criança o seu pleno desenvolvimento como pessoa e como cidadão. Para isso, será necessário derrubar não apenas os muros exteriores que refletem o padrão social cartesiano de divisão entre bem e mal, certo e errado, direito e não direito, mas principalmente a internalização desses valores muitas vezes expressa em nossa conduta profissional e pessoal. É preciso um novo olhar, uma fala que permita a expressão dos marginalizados a partir de suas próprias percepções.

Referências bibliográficas

ALVIM, M .R. B.; VALADARES, L. P. *Infância e Sociedade no Brasil: uma análise da literatura*. 1984. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1984.

BRASIL – *Estatuto da Criança e do Adolescente* – Lei número 8069 de 13 jun. 1990.

CARO, S. M. P. *Adolescente em risco: auto-percepção de necessi-*

- dades psicológicas. Apontamentos da Dissertação de Mestrado. Campinas: PUCCAMP, 1996.
- CATERRAL, C. D. Formulation of the declaration of the psychological rights of the child. *Journal of The School of Education*. Indiana University, v. 58 (1), 1982.
- CONVENÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. Unofficial summary of articles. *School Psychology Review*, 20 (3): 339-343, 1991.
- DITTRICH, A. Psicologia, Direitos Humanos e Sofrimento Mental: ação, renovação e libertação. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, 18 (1): 46-55, 1998.
- GUZZO, R. M. L; PINHO, C; SCOZ, A. C. Children's Rights in Brazil: Perception of students and teachers. *XVIII International School Psychology Colloquium*, ISPA, 1995.
- HARRIS, B. Children's under Siege in Guatemala. *Social Education*, Silver Spring, v. 56 (4): 219-220, 1992.
- HART, S.N. Historical Perspective on Children's Rights. *Journal of The School of Education*. Indiana University, v. 58 (1), 1982.
- IZQUIERDO, C. Los derechos del niño de las palabras a los derechos. *Revista Niños*, Madrid, v. XXVI (72): 11-15, 1991.
- MONTOYA, M. A. La niñez e la juventud en risco: el gran desafío para America Latina e Caribe. *La Educación*, Concepción, 36 (14-113), 1992.
- PINTO JUNIOR, A. A. *Violência Sexual Doméstica contra Meninos: um estudo fenomenológico*. 2003. Tese (Doutorado) - IPUSP, 2003.
- RAMPAZZO, S. A. T. P. *Família e Educação*, Aparecida: Santuário, 1996.

Estado Liberal e Ensino Superior: o Impacto das Demandas do Mercado sobre as Políticas Educacionais na Universidade Pública

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Pedagoga e Historiadora

Doutora em História da Educação pela UNICAMP/Campinas

Docente da Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas

em Ensino Superior da FE da Unicamp, GEPES

Resumo

O texto estabelece algumas correlações entre Estado, Mercado e Pesquisa Acadêmica. Várias abordagens são possíveis a respeito do papel da universidade no sistema econômico capitalista. Limitar-nos-emos a uma análise mais específica, abordando o tema sob a perspectiva da economia política em que prevalece a defesa do mercado como ideal de auto-organização ou coordenação das atividades econômicas. A universidade, enquanto instituição produtiva de cultura, não só busca preparar uma força de trabalho qualificada, como tem também o reconhecimento do conjunto dos organismos da sociedade civil de sua mediação no interior da esfera da superestrutura, como entre esta e o setor produtivo. Essa função devia ser intensificada em favor dos interesses das classes dominantes e da elite no poder para consolidar o projeto hegemônico de sociedade e de Estado no Brasil. Apesar de a resistência organizada no interior da universidade e de setores organizados da sociedade civil, parece consolidar gradualmente a sua dimensão privada, provocando com isso uma redefinição do trabalho intelectual nessa instituição cultural.

Palavras-chave

Política Educacional –Universidade Pública –História da Educação Pública –Liberalismo Econômico –Educação Pública.

Abstract

We establish in this text some correlations between State, Market and Academic Research. Some boardings are possible regarding the paper of the university in the capitalist economic system. However, in we will limit them to a more specific analysis, approaching the subject under the perspective of the economy politics where the defense of the market as ideal of auto-organization or coordination of the economic activities prevails. The university, while productive institution of culture not only searches to prepare a qualified force of work, as it also has the recognition of the set of the organisms of the civil society of its mediation in the interior of the sphere of the superstructure, as between this and the productive sector. This function had to be intensified in favor of the interests of the ruling classes and the elite in the power to consolidate the hegemonic project of society and State in Brazil. Despite the resistance organized in the interior of the university and organized sectors of the civil society, it seems to consolidate its private dimension gradually, provoking with this a redefinition of the intellectual work in this cultural institution.

Keywords

Educational Politics – University Public –History of the Education Publish –Liberalism – Public’s Education.

Introdução

O Estado, enquanto provedor do bem-estar social, estava integrado na mentalidade moderna de conquista de melhorias individuais e sociais pelo uso dos mecanismos racionais. A frustração desse modelo ensejou a virada

paradigmática que coloca o Estado a serviço de um novo modelo econômico global.

(...) Os debates políticos que assinalam a transformação do Estado transbordam para o campo educacional. Se o modelo do ‘welfare state’ se transforma, isto não pode ficar sem reflexos sobre a universidade que se colocava a serviço desse Estado (GOERGEN, 2000, p. 25).¹

No tocante ao liberalismo, este tem encontrado defesas radicais, no sentido de se fazer valer a ‘maravilha do mercado’. Pode-se destacar, como fonte desse radicalismo, o princípio da redução máxima do papel do Estado. Os liberais surgiram em contraposição às doutrinas mercantilistas, que, mesmo admitindo a limitação das regulamentações internas, eram mais favoráveis a uma política governamental ativa, destinada a aumentar a participação nacional nos mercados internacionais.

A historiografia que trata da questão sobre a relação universidade-sociedade aponta para uma predominância do uso privado da universidade. Este uso privado teria dois sentidos: o sentido econômico e o sentido político-ideológico. O primeiro é resultante de um processo de em processo de empresariamento da esfera social e cultural, envolvendo, principalmente, a educação e a saúde, no qual o Estado procura se desfazer dessas responsabilidades dessas responsabilidades, repassando-as ao setor privado. Este, diante de uma crescente demanda por esses serviços no país, aliada à ineficiência do Estado em cumprir essas tarefas, enxerga um novo campo de produção e acumulação de capital.

Se a sociedade capitalista se define pelas contradições que desenvolve, isso significa que a sociedade é dinâmica e inacabada. A sociedade burguesa é, portanto, mais um estágio nesse processo histórico da constituição da sociedade e está sujeita a ser superada.

As classes dominantes monopolizam a ciência, a arte e a dimensão mais ampliada da cultura. A ciência passa a ser um instrumento de apropriação material e espiritual nas mãos da classe dominante que a usará como meio de extorsão de mais-valia. Sepa-

rados dos meios de produção de vida material, produzem um saber descolado da realidade social. As instituições nas quais atuam – mormente as de caráter cultural, como a universidade, por exemplo – reproduzem as necessidades da sociedade que as engendrou.

A produção científica e cultural se desenvolve nas esferas fora do setor produtivo, no âmbito da superestrutura. A divisão de trabalho na sociedade capitalista produz um resultado perverso, pois a separação da atividade intelectual-manual em práticas desconexas permite uma contínua reconstrução do mundo burguês, dificultando o desenvolvimento da sociedade e a superação da ordem social vigente. É por isso que a teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado.

O desenvolvimento das forças produtivas produz a permanente negação da ordem burguesa pelo crescente movimento de reivindicações populares, principalmente nas esferas culturais e sociais, no âmbito do Estado. À medida que essa participação se amplia, se agudizam os conflitos de classes obrigando a ordem burguesa a permanentes reformulações de seu status-quo. Este processo traduz uma situação de crise. No decorrer do tempo, o processo revela que o espaço entre um re-ordenamento e outro é cada vez mais curto tornando, conseqüentemente, a crise, permanente.

A sociedade civil e a sociedade política detêm uma relativa autonomia, pois cada uma delas se caracteriza por uma materialidade própria (seus aparelhos) e por uma função correspondente que se manifesta na organização da vida social, na articulação e na reprodução das relações de poder (ditadura e/ou hegemonia).

Como se pode notar, a função hegemônica é essencial na realização da sociedade civil. A busca do consenso é condição da dominação no estado por uma classe. Não basta que uma classe seja dirigente na sociedade, é preciso que seja também dominante no poder. A sociedade civil tornando-se uma esfera específica do

Estado, mas mantendo certa autonomia, vai funcionar como mediação necessária entre a base econômica e o Estado em sentido restrito.

Sendo a supremacia um momento de síntese unificadora da hegemonia e da dominação, não significa que estas se fundam, isto é, que se homogeneizem. O que ocorre é que na correlação de forças entre as classes um projeto político-cultural de uma classe, ou de vários fragmentos de classe, torna-se predominante sobre outros. Entretanto, as funções consensuais ou coercitivas existentes em qualquer Estado Moderno, em que uma ou outra esfera prevaleça, dependerão, naturalmente, da autonomia relativa da sociedade política e sociedade civil e dos aparelhos pertencentes a uma ou outra dessas esferas, surgidos por maior ou menor grau de socialização da política. A independência cada vez maior entre essas esferas cria o espaço democrático ou autoritário.

Surge, portanto, a possibilidade do confronto ideológico e cultural no interior dos aparelhos privados de hegemonia como estratégia fundamental das classes dominadas para a criação e fundação de uma nova ordem social.

É por esse motivo que a escola, como um todo, e a universidade, em particular, tornam-se por excelência aparelhos privados de hegemonia. E de aparelho privado de hegemonia, onde se difundiam as ideologias da classe dominante, passa gradativamente a se constituir no espaço privilegiado da produção da ciência e da difusão de pensamento de todos os matizes, ainda que conflitantes entre si.

O processo dinâmico que se dá no sistema educacional e na universidade, em particular, ao modificar as suas atribuições para responder aos desafios da sociedade moderna, provoca uma transfiguração dos intelectuais que vão atuar dentro dessas instituições.

Neste caso, só é possível apanhar o intelectual na dinâmica societária. Na sociedade moderna, ele se constitui na relação Capital x Trabalho. Aqui se revela a existência e formação do intelectual a partir da ótica das classes sociais e, portanto, da divisão de trabalho capitalista.

O conhecimento produzido pela universidade diz-se público pelo fato de se engendrar dentro de instituição não-privada. Contudo, dentro do novo *ethos* acadêmico, o conhecimento já em sua origem e destino tende a trazer a marca do interesse privado. Os interesses privados referem-se às forças do mercado, representadas pela demanda das empresas. Nesse sentido não se poderia falar de uma socialização do saber, mas de uma apropriação. A apropriação ocorre na medida em que o sistema de patentes e os convênios conferem a alguns grupos o direito exclusivo sobre os saberes produzidos na universidade pública. Devemos lembrar, porém, que a apropriação do conhecimento científico não é um privilégio do novo *ethos* acadêmico. Por mais público que pareça o modelo merthoniano ou da ciência ‘autônoma’, os seus resultados gerais, ou seja, os interesses aos quais a academia atendeu sempre foram os de uma elite. O que caracteriza a nova forma de apropriação do conhecimento é a abertura ao mercado que redefine as relações entre os “produtores” do conhecimento e os seus “consumidores”. Dentro desse novo *ethos* acadêmico, os interesses comerciais tendem a agenciar a investigação científica. O grande debate ideológico atual gira em torno da legitimidade desse processo.

Ao se reestruturar conforme a lógica do mercado global, a universidade tende a dar mais ênfase às pesquisas aplicadas, bem como a estancar investimentos e áreas de pesquisas não viáveis economicamente. Com isso, a universidade pode contornar as dificuldades de seu financiamento, que se tornou problemático com a política de reestruturação do próprio Estado conforme a lógica da globalização. O desaparecimento do espaço público, caracterizado pela contínua perda de poder decisório, soberania, do estado-nação, se reflete na universidade pública fundamentalmente na busca de novas fontes de financiamento. Contudo, essa tendência de mercantilização do conhecimento pode ser revertida.

No processo de agenciamento do conhecimento científico, a universidade pública pode também buscar alternativas para não se reduzir a um mero balcão de tecnologia, em que apenas se agencia convênios entre pesquisadores mantidos com fundos públicos.

Nosso objetivo foi analisar essa tendência da globalização universitária no interior da UNICAMP. Para isso, procuramos traçar o quadro geral dos rumos econômicos mundiais. Vimos que a principal característica dos tempos atuais marca-se pela globalização. A globalização caracteriza-se, sobretudo, pela liberação dos mercados nacionais. Nesse novo cenário mundial, perdem força os trabalhadores, devido à flexibilização do trabalho, ao enfraquecimento dos sindicatos e ao desmonte do sistema de proteção social, fundado em direitos arduamente adquiridos. Trata-se, na verdade, de um processo que atinge diretamente os Estados-nações que bem ou mal garantiam os direitos e promovia certas garantias mínimas, conforme as políticas de bem-estar social. O público enquanto expressão do precário contrato entre capital e trabalho mediado pelo Estado tende a desaparecer com a globalização. O Estado de bem-estar social representou uma força elevada de manutenção do referido contrato. Através dele o capital negociou, cedeu, a fim de manter-se enquanto tal. Com a globalização, o capital recobra sua força e retoma as posições que havia perdido, impondo uma nova forma de espoliação que escapa aos controles nacionais. Ainda que grande parte da população de nações como a brasileira não tenha tido acesso aos benefícios públicos, o Estado manteve-se como esse espaço susceptível de ser ocupado por tendências capazes de ampliar a participação da população nos benefícios conquistados pela nossa civilização.

No Brasil, o desmonte do Estado-nação é orquestrado de modo a acentuar ainda mais a dependência econômica e a desnacionalização das mais diversas riquezas, desde aquelas ligadas ao subsolo até as empresas estatais. O fim do Estado-nação significa, sobretudo, uma transferência de patrimônio ao capital internacional. A universidade pública é um patrimônio coletivo. Ao se globalizar, ou ao ser privatizada ou desmontada, a universidade pública deixa de ser um patrimônio científico e cultural no sentido de ser um espaço em que o Brasil com suas contradições poderia expressar sua identidade e defender seus interesses coletivos, expressos na superação da desigualdade social e na emancipação

econômica, política e cultural da maioria de seus habitantes. Com isso, a maior parte da população brasileira fica cada vez mais apropriada, empobrecida, e incapaz de reagir ao imperialismo expresso na globalização.

A idéia de público enquanto aberto a todos se efetivou, ainda que de modo precário, no Estado-nação. Assim coincide a tendência da globalização da universidade pública com a decadência do Estado-nação. A questão da forma de integração da academia com a empresa é uma questão de política nacional ou de soberania. A solução de tal problema envolve uma luta hegemônica no sentido de estabelecer níveis de soberania nacional, que por mais partilhada que seja, tenda a preservar o interesse nacional, no sentido de contribuir para eliminar cada vez mais a exclusão e as demais formas de dominação e exploração econômica.

Para tanto, o papel do governo é essencial. Cabe a ele lutar contra as tendências de internacionalização da economia, revertendo o processo de sucateamento da empresa nacional ou da sua incorporação pelas multinacionais, bem como de resgatar a capacidade do Estado de interferir na economia, seja regulando o capital ou investindo em setores fundamentais, tais como a educação e a ciência, bem como de reverter o processo de privatização das empresas públicas.

Com a globalização da academia, verifica-se que essa decisão escapa cada vez mais ao controle do cientista. Os rumos da pesquisa são decididos em grande parte pelas fontes financiadoras. Deixar o financiamento apenas conforme o interesse do mercado significa atrofiar as áreas de pesquisas fundamentais para a solução de problemas da população brasileira que se encontra excluída do mercado. Nesse sentido, cabe também salientar que os órgãos governamentais devem dar maior prioridade aos projetos voltados para atender a população, pois a tendência é que eles, ainda que trabalhando com dinheiro público, tendam a financiar projetos diretamente vinculados aos interesses empresariais. Com isso não se trata de negar ou suprimir os convênios com as empresas, mas, sobretudo, de criar, preservar e ampliar as fontes públicas de financiamentos. A publicidade da fonte de financiamento não visa garantir o

“desinteresse” do conhecimento tal qual propõe o modelo mertoniano, pois a ciência tende a, cada vez mais, assumir o seu caráter de atividade “interessada”. Seu interesse refere-se ao fato dela estar ligada a projetos definidos por convênios públicos e privados.

Cabe, porém, criar mecanismos para manter o “comunismo” da ciência, que conforme Merton, refere-se à norma da socialização do saber. Frente às novas tendências da ciência, deve-se garantir a autonomia da pesquisa básica. Sem ela não se pode esperar muitos avanços da pesquisa aplicada. Ambas se engendram, assim, o investimento público em pesquisa básica possibilitaria ampliar o leque das aplicações. Os problemas enfrentados pelas pesquisas aplicadas tendem a suscitar novas tendências da pesquisa básica, contudo, isso não é necessariamente reconhecido pelos setores do mercado que exigem rapidez. Nesse sentido, cabe ao setor público investir na pesquisa básica, garantindo a sua independência, publicidade e universalidade.

O modelo mertoniano, ou da “ciência autônoma”, não está totalmente superado. Ele apenas não é único. Ao seu lado, cabe à universidade pública ampliar convênios e pesquisas aplicadas direcionadas e mesmo determinadas pelo mercado, recebendo a devida remuneração para tal empreendimento. Mas cabe também à universidade pública desenvolver pesquisas aplicadas conveniadas com o setor público, em seus diversos níveis, a fim de beneficiar não só os segmentos dos setores empresariais que estão emergindo, mas sobretudo as comunidades excluídas, no sentido de reverter a situação de miséria.

Perante à fraca demanda de convênios por parte da empresa privada nacional, o que favoreceu o desenvolvimento de programas em comum de pesquisa aplicada foi a presença das empresas estatais. Graças a elas, diversos programas surgiram, o que permitiu um aumento do número dos convênios. Com a onda de privatização promovida pelo processo de globalização, essas parcerias entre empresas estatais e a universidade pública foram sendo desmontadas. Assim, resta à universidade buscar parcerias com as indústrias multinacionais e as remanescentes nacionais. Essas par-

cerias tendem a se intensificar, devido ao alto nível científico da pesquisa. Contudo, há um limite estreito para o aumento do número de convênios. As condições econômicas atuais não favorecem o desenvolvimento da tecnologia autóctone.

Nesse sentido, longe de a universidade ser cooptada pelo mercado, ela pode abrir espaço para o mesmo, sem que signifique que ela deva fechar as portas para as pesquisas voltadas para a população, cujos fundos devem ser basicamente públicos. A ampliação desses espaços de pesquisa exige não só uma transformação da academia, mas sobretudo das diretrizes econômicas e políticas nacionais.

Frente à investida de setores organizados da sociedade contra a universidade pública, percebe-se que as diretivas das instituições nacionais são produtos de uma luta ideológica, a fim de que determinadas tendências hegemônicas prevaleçam. Prevalecerão as tendências que forem assumidas pela opinião pública como as mais importantes para o país. A tendência que tem prevalecido é a da flexibilização e privatização. Com isso impõe-se a idéia de que a universidade não pode mais depender do financiamento público e que as pesquisas necessitam de parcerias com o mercado para se manterem.

Cabe aos intelectuais comprometidos com uma universidade pública plural lutarem para reverter essas tendências². Mas, semelhante luta envolve uma plataforma de combate muito ampla formando uma frente capaz de impor novas tendências para as instituições nacionais, que se apresentariam como alternativas para a globalização subordinada.

A nova tendência hegemônica que se imporá às universidades dependerá do embate entre correntes ideológicas e políticas. Frente a essa luta hegemônica, o pesquisador pode se restringir a um mero agente da “técnica-lavoro”, visando adaptar-se ao mundo globalizado e às transformações dele decorrentes. Parte dos pesquisadores das Faculdades de Engenharia, privilegiados pelas novas formas de interação da universidade com as empresas tornam-se “intelectuais” ligados à tendência hegemônica, visando legitimá-la e influenciar colegas para defenderem tal ideário. São intelectuais

orgânicos do ideário de universidade globalizada tal como ela tem ocorrido. Eles são intelectuais orgânicos não enquanto intelectuais pesquisadores, mas como defensores das novas tendências, portanto, são intelectuais vinculados à classe dominante, às elites privilegiadas com a globalização.

Frente à tendência hegemônica liberal, representada pela globalização, a universidade pública mostra-se também como um espaço que preserva a pluralidade da pesquisa. A grande questão é a de saber como as novas lutas de emancipação em prol da defesa dos interesses da maioria vão atuar para combater os efeitos perversos da globalização, que cria novas formas de exclusão, ao mesmo tempo em que acentua os antigos modos de exploração. Contudo, uma coisa é certa, a eficácia dos movimentos libertários passa pelo manejo da informação e do domínio das novas tecnologias, pois nisso reside a nova forma de expansão do capital. A luta tende a ser cada vez mais em torno da informação: o controle das técnicas de produção passa pelo controle das tecnologias de informação. A universidade pública pode ser o único espaço em que as tendências emancipatórias podem ter acesso às novas tecnologias. Destruí-la significa cortar de forma brutal as possibilidades de resistências, principalmente nos países em que a globalização é imposta de forma unilateral pelos “globalizadores”.

Notas

¹ GOERGEN, Pedro. A Avaliação Universitária na Perspectiva da Pós-Modernidade. In: SOBRINHO, J. D; RISTOFF, D. I. (Orgs.). *Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 25.

² Trata-se de uma tendência perversa, ideológica, que, segundo Licha, esconderia uma falácia segundo a qual basta seguir as regras do jogo da globalização para se dar bem. *El fin de las políticas competitivas en los países en desarrollo es primordialmente ideológico, ya que, por una parte, encubren el interés monopolístico que impulsa y dicta tal política, y por la otra, crean la ilusión de que todos los países que se someten a las nuevas reglas del juego tienen grandes e iguales oportunidades de salir*

victoriosos en esta contienda tecno-económica. Lo que en realidad ocurre es que a través de estos procesos de globalización se monopoliza la economía, se corporativiza-privatiza la producción del conocimiento y se reordenan las relaciones socioeconómicas entre países y regiones, de acuerdo a un nuevo patrón que exacerba las disparidades e inequidades propias del viejamodelo (LICHA, op. cit., p. 211).

Referências bibliográficas

- FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. Brasil. Arte Nova, 1977.
- GOERGEN, Pedro. A Avaliação Universitária na Perspectiva da Pós-Modernidade. In: SOBRINHO, J. D; RISTOFF, D. I. (Orgs.). *Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1995a.
- _____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995b.
- HAYEK, F. *O caminho da servidão*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- MARX, KARL. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- _____. Teses sobre Feuerbach.(III). In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Textos*. São Paulo: Edições Sociais, 1977, [s.d.]. v. 3.
- _____. *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 3.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu, Cortez, 1991.
- SILVA Jr, J. R.; SGUISSARD, V. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil*. Bragança Paulista: EUDUSF, 1999.
- SMITH, A. *A riqueza das nações*. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1.
- VELHO, S. *Relações Universidade-Empresa: desvelando mitos*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

Depressão na infância e na adolescência

Melissa Canilha

Acadêmica de Psicologia do Centro UNISAL/Lorena,
sob a orientação da Professora Anelise de Barros Leite Nogueira

Este livro aborda a depressão prematura, doença não oficialmente reconhecida até o início de 1980 e que atualmente acomete milhões de crianças com menos de dezoito anos, e em idades cada vez mais precoces. Pesquisas demonstram que a depressão na infância, se não detectada e tratada, pode desencadear problemas na vida adulta.

Esta obra é uma fonte de informações técnicas, práticas e fáceis, que explica com sensatez e empatia como pais podem ter um papel fundamental para ajudar a superar, ou até mesmo prevenir, a depressão de seu filho.

Dr. David G. Fassler é psiquiatra infantil e de adolescentes, especializado na prevenção de distúrbios psiquiátricos. É professor clínico do departamento de psiquiatria da Universidade de Vermont e consultor de programas pré-escolares em Richmond e Burlington, Vermont (EUA). Vive e clínica em Burlington, Vermont. Lyanne S. Dumas é uma ex-professora que se tornou escritora *free lance*, formou-se na faculdade de Barnage e fez mestrado na Universidade de Colúmbia.

Os autores Fassler e Dumas, neste livro, trazem uma série de sugestões para que seja detectada a depressão em crianças, quais os sintomas, como é o vínculo da depressão com outros problemas, o impacto desta doença na família, o suicídio na adolescência. Mostram ainda, como efetuar o diagnóstico, identificar o terapeuta e o tratamento corretos. Ainda, quando a criança deve ser levada a

um especialista e, o que os pais podem fazer para ajudar seu filho deprimido. Fornecem pistas de como evitar a depressão estruturando a adaptabilidade emocional da criança.

O livro compreende dez capítulos, além da apresentação de uma introdução e um posfácio. Constam ainda agradecimentos e um índice remissivo. Os capítulos são compostos de subtítulos, os quais estão distribuídos conforme o tema do capítulo.

O primeiro capítulo traz a diferenciação entre tristeza e depressão clínica, onde se considera tristeza uma emoção normal e saudável e depressão uma doença. Destacam-se ainda os critérios do DSM IV, que classifica a depressão como um distúrbio do estado de ânimo. Para que a depressão seja detectada em crianças, deve-se pensar em até que ponto os sentimentos de tristeza e o comportamento da criança interferem em sua vida diária e no seu desenvolvimento normal. Várias são as teorias que tentam explicar o que causa a depressão nas crianças. Dentre elas, encontram-se as teorias biológicas, as psicológicas, as comportamentais, a cognitiva e a teoria das dinâmicas familiares.

O segundo capítulo aborda os fatores de risco, que dão informações antes da ocorrência da depressão, de forma prospectiva. Sendo assim, pode-se saber se a criança é vulnerável à depressão e ficar em estado de alerta.

No capítulo seguinte, os autores enfocam os principais sinais e sintomas da depressão, em diferentes etapas do desenvolvimento de uma criança. Trazem a importância de se detectar a depressão precocemente, bem como o que acontece com a depressão não tratada.

Sinalizam para o reconhecimento da depressão em uma criança, que é dificultado por sua ligação com outros problemas emocionais. Uma criança pode apresentar mais de um problema.

O capítulo quatro aborda o vínculo de doenças com a depressão, tais como o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, o distúrbio de conduta, de ansiedade, de alimentação, de aprendizagem e abuso de substâncias.

Fassler e Dunas salientam que “quando uma criança sofre

de depressão, o problema reflete em toda a sua família, envolvendo todo mundo no conflito emocional que ela provoca” (p.133).

O capítulo cinco traz os tipos de dinâmicas familiares que podem contribuir para a depressão infantil e como a depressão de um filho pode afetar outros membros da família. Traz também, como minimizar o impacto que esta tem sobre estes membros.

O capítulo seis enfoca o suicídio de crianças e adolescentes. Estes, especialmente os adolescentes, tentam o suicídio para dar fim a um sofrimento emocional intenso. Estudos mostram que a depressão aumenta o risco de suicídio na infância. Existem também outros fatores de risco para o suicídio, porém estes podem também estar relacionados à depressão. Entre os suicidas, existem alguns sinais comuns de aviso. O capítulo também sugere o que se pode fazer se for percebido que a criança corre risco de suicídio.

O sétimo e o oitavo capítulo tratam, respectivamente, da escolha do terapeuta certo para a criança e a escolha do tratamento adequado. As principais categorias de terapias utilizadas para auxiliar crianças deprimidas são: a psicodinâmica, a cognitiva/comportamental e a familiar. O uso da medicação no tratamento da depressão pode ou não ser importante. Existem também outros tratamentos mais intensivos para as crianças. São eles: os programas de tratamento diário, terapia no lar, intervenção de crise a curto prazo, tratamento terapêutico adotivo, tratamento residencial e internação.

Para os autores, “o tratamento eficaz de crianças com depressão depende do estabelecimento de uma forte e tripla aliança entre você, seu filho e o terapeuta” (p. 256). Nessa direção, o capítulo nove sugere as melhores maneiras de os pais ajudarem a criança com depressão, isto é, demonstrando amor e afeição, mantendo o máximo de normalidade, conversando e ouvindo, estimulando o desenvolvimento contínuo, ajudando a criança a se divertir, ajudando-a se libertar do negativismo, respeitando seus sentimentos, ajudando-a relaxar, reduzindo o estresse em casa, protegendo sua privacidade e, não tornando a depressão um segredo de família.

O último capítulo trata a questão da resiliência, onde o mais

importante a fazer para proteger os filhos da depressão é criá-los para serem adaptáveis. Assim, estas crianças, conseguem se adaptar melhor aos problemas e desafios da vida sendo menos susceptíveis à depressão.

Trata-se de um livro de grande valia, destinado a pais, professores, profissionais de saúde e todos os que se interessam por crianças. Possui uma linguagem de fácil compreensão, bem como vários exemplos que servem para ilustrar a teoria.

Os temas são abordados de forma objetiva, contribuindo efetivamente para o conhecimento da depressão, assim como os seus aspectos mais significativos.

Referência bibliográfica

FASSLER, D. G.; DUMAS, L. S. *Ajude-me, estou triste!* Como reconhecer, prevenir e tratar a depressão na infância e na adolescência. Tradução de Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Paulinas, 2002.

Resenha

Auto-Estima: Implicações para a Formação Pessoal e Educacional

Tâmara Lauritânia Rodrigues

Acadêmica de Psicologia do Centro UNISA/Lorena,
sob a orientação da Professora Doutora Anelise de Barros Leite Nogueira

Esta obra trata de um tema crucial em qualquer aspecto da vida de um indivíduo: a auto-estima. Fala da importância da mesma no processo de aprendizagem de crianças, unindo a teoria à prática de pesquisas e projetos realizados atualmente no país.

“A auto-estima se constrói passo a passo”, de Lucia Moysés, conscientiza o leitor acerca do fator autoconceito como previsor do desempenho escolar de crianças e jovens, que muitas vezes são vítimas de ‘profecias auto-realizadoras’, vítimas de títulos e rótulos que acabam tatuados na vida do sujeito.

Lucia Moysés é mestre em Psicopedagogia e doutora em Psicologia Educacional. Como bolsista do CNPq, desenvolveu pesquisas sobre ensino-aprendizagem e o cotidiano escolar. É também consultora do Instituto Latino Americano de Assistência Social, Pesquisas e Educação Profissional.

O livro remete a uma reflexão do papel do educador enquanto formador de pessoas. Mais do que ensinar as lições, o educador tem de se certificar de que o educando está apto para o processo. E, se problemas existem, o educador deve investigar suas origens e resgatar no aluno seu verdadeiro potencial.

A obra de Moysés contém seis capítulos bem divididos e que, gradativamente, vão expondo a problemática da auto-estima, sua importância no contexto educacional, na formação de crianças em direção a futuros adultos seguros e confiantes. Sua apresenta-

ção e conclusão são de cunho humano, com posicionamento pessoal. A autora apresenta e conclui sua obra descrevendo experiências próprias na tentativa de validar todo seu discurso.

A auto-estima, fator de vital importância aos seres humanos, diz respeito à percepção que o indivíduo tem de seu próprio valor, e esta percepção é formada por fatores internos e externos a ele, ou seja, é composta pelo que o indivíduo percebe de si e pelo que recebe (elogios, críticas etc.) das outras pessoas.

Segundo o autoconceito que o indivíduo constrói, formam-se sentimentos próprios como auto-respeito, sentimento de capacidade, esperança, perseverança, sentimento de culpa etc. A imagem que criamos de nós poderá nos trazer a vitória ou o fracasso, um ou outro, conforme acreditarmos.

O primeiro capítulo do livro é intitulado tal qual a obra, advertindo que aos poucos a auto-estima pode ser construída e que para seu êxito bastam bons estímulos e reforços. Nesta primeira seção, a autora conceitua auto-estima, fala da profecia auto-realizadora, o que significa que “a criança aprende com as atitudes e os rótulos recebidos” e, ainda, do quão importante é ser amado para que se atinja uma auto-estima elevada.

Os capítulos seguintes servem para sustentar a importância da auto-estima no desempenho sócio-educacional do educando.

Lança-se uma questão: a auto-estima é a causa ou o resultado do desempenho escolar? Vê-se que ambos caminham de mãos dadas, alimentando-se mutuamente. Assim sendo, tanto a falta de auto-estima pode comprometer a vida escolar, quanto uma boa nota e o sucesso acadêmico podem elevar a auto-estima.

O fato de viver uma história de fracasso deixa marcas profundas na personalidade dos alunos. E a lembrança do fracasso volta em toda situação de prova, trazendo ao sujeito o sentimento de incapacidade, um conseqüente desinteresse que o fará falhar mais uma vez, em função de uma expectativa negativa por parte do próprio aluno e muitas vezes do professor mesmo em relação ao aluno. Eis o conceito de profecia auto-realizadora, o qual gera rótulos.

E em meio a esse círculo vicioso, no qual o aluno não conse-

gue sentir alguma realização, ocorre a desistência dos estudos, surgindo a delinquência como via alternativa.

A tentativa de mudar este quadro é sempre válida, um aluno só é um “caso perdido”, se seus pais e professores acreditarem nisso. Tentar bons resultados requer ousadia e coragem. Uma providência positiva a ser tomada em casos assim é praticando a idéia: “fazendo junto se aprende melhor”. Unir ao aluno, professores e pais, acreditando que toda resistência pode ser “quebrada” com amor e atenção, é uma das idéias-chave presentes nesta obra.

Nos seguintes capítulos, a autora descreve ricas experiências que provam que bons frutos podem ser colhidos, se cultivados.

Ela apresenta nove projetos, nos estados da Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília, que trabalham para resgatar a auto-estima de crianças e adolescentes. Dentre eles, são citados o “Oludum”, o “Axé” e um curioso projeto “Diário de Bordo”, iniciado por uma professora paulista. Este projeto que tem como alvo meninos e meninas de classe média. Curioso, pois foge à regra quanto à preocupação com a auto-estima como fato restrito à população dos excluídos.

Moysés conta também sua experiência própria de como conseguiu atingir crianças de 7 a 14 anos de um orfanato com baixos níveis de auto-estima, através de atividades sugeridas relativas à valorização pessoal, cujo método ela expõe no capítulo quinto.

No sexto e último capítulo, faz uma reflexão de tudo que foi apresentado nas 140 páginas antecedentes e também sobre a educação do futuro, na qual ela acredita que haverá a exigente necessidade de se trabalhar o ser humano como um todo. Salienta que será imprescindível discutir a própria condição humana. Afinal, desde agora, se depara com esse tipo de problema, onde há a necessidade de se encarar os alunos não como meros aprendizes, mas primeiramente como pessoas.

Esta obra vem apresentada numa linguagem prazerosa e de fácil acesso, com a qual qualquer pessoa letrada é facilmente levada a refletir sobre as questões da auto-estima no contexto da aprendizagem. Uma leitura interessante para professores, coorde-

nadores pedagógicos, enfim, para os profissionais ligados à formação em geral e também aos pais, para que possam contribuir no processo de construção do autoconceito e da auto-estima de seus filhos, os alunos.

Referência bibliográfica

MOYSÉS, Lúcia. *A auto-estima se constrói passo a passo*. Campinas: Papirus, 2001. 152 p.

Anexo

Normas para publicação na Revista de Ciências da Educação

A **Revista de Ciências da Educação** do Centro Unisal aceita para publicação trabalhos originais na área específica da Educação.

As publicações deverão conter trabalhos da seguinte natureza:

- Artigos originais, de revisão ou de atualização, que envolvam abordagens teóricas e/ou práticas referentes à pesquisa, ensino e extensão nas seguintes linhas: *I. Linguagens, Intersubjetividade e Educação na Sociedade Contemporânea.* ou *II. Análise Histórica da Práxis Social e Comunitária das Instituições Educativas.*
- Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa, que constituam fundamentos da área específica da Revista e que contribuam para a reflexão acadêmica.
- Resenhas de produções relevantes que possam manter a comunidade acadêmica informada sobre o avanço dos estudos na área pedagógica.

Para a publicação de trabalhos, os originais serão avaliados por especialistas e o parecer destes será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao(s) autor(es).

O Conselho Editorial da Revista tem a incumbência de selecionar trabalhos com base nestas normas e encaminhá-los para os pareceristas da área.

A entrega de originais para a Revista deverá obedecer aos seguintes critérios:

- Os trabalhos deverão conter, obrigatoriamente: título em português; nome(s) do(s) autor(es), identificando em rodapé a qualificação e a instituição a que pertence(m); os artigos deverão conter, ainda, resumo em português (máximo cinco linhas) e *abstract* fiel ao resumo, acompanhados, respectivamente, de palavras-chave e *keywords*.
- Em folha anexa, informar o nome completo do(s) autor(es), titulação acadêmica, instituição, setor de trabalho, ocupação profissional, endereço completo para correspondência e e-mail.
- Os trabalhos deverão ser encaminhados dentro da seguinte formatação: uma cópia em disquete, editor Word for Windows 6.0 ou superior; duas cópias impressas, com texto elaborado em português e rigorosamente corrigido e revisado, devendo ser uma delas sem identificação de autoria; limite aproximado de dez a vinte laudas para artigos (incluindo o resumo), três laudas para comunicações e resenhas; a fonte utilizada deve ser Times New Roman, corpo 12.
- Não fazer uso de maiúsculas em todas as palavras nos títulos ou destaques. Solicita-se, também, que as referências bibliográficas, inclusive de citações, sejam feitas no corpo do texto, segundo as normas da ABNT e que todas as notas e referências bibliográficas respectivamente sejam escritas no final do texto.

Eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas devem ser apresentadas separadamente, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas.

Os originais não serão devolvidos.

Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, cinco exemplares do número correspondente da Revista.

A **Revista de Ciências da Educação** reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.

Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista ou do Centro Universitário Salesiano de São Paulo.

Só serão aceitos textos que obedecerem aos quesitos de conteúdo e formatação aqui estabelecidos.

**Edição e coedições recentes
do Centro UNISAL**

- *Francisca Amélia da Silveira*
A Selva e a Bagaceira: práxis artística e discurso social.
São Paulo: Unisal, 2001. R\$ 15,00

Com Editora Vozes

- *Jorge Jaime*
História da Filosofia no Brasil.
Petrópolis: Vozes, 1997. 4v. R\$ 20,00
- *Nivaldo Luiz Pessinatti*
Políticas de Comunicação da Igreja Católica no Brasil.
Petrópolis: Vozes, 1998. R\$ 15,00

Com Editora Santuário

- *Paulo César da Silva*
A pessoa em Karol Woytila.
Aparecida: Santuário, 1997. R\$ 16,00
- *Paulo César da Silva*
A Ética Personalista em Karol Woytila.
Aparecida: Santuário, 2001. R\$ 16,00
- *José Prado Pereira Junior*
Carnaval em Guaratinguetá:
Embaixada do Morro 60 anos
Aparecida: Santuário, 2004. R\$ 25,00

Com Editora Salesiana Dom Bosco

- *Belmira O. Bueno*
Epistemologia da Pedagogia:
a obra pedagógica do P. Carlos Leôncio da Silva.
São Paulo: E.S.D.B., 1992. R\$ 15,00
- *Nivaldo Luiz Pessinatti*
Livros em revistas.
São Paulo: E.S.D.B., 1996. R\$ 10,00

Com Editora Stiliano

- *Anelise de Barros Leite Nogueira*
**Criatividade e Percepção
em Estudantes de Psicologia.**
Lorena: Stiliano, 1998. R\$ 12,00
- *Izabel Maria Nascimento da Silva Máximo*
Imagem Corporal:
uma leitura psicopedagógica e clínica.
Lorena: Stiliano, 1998. R\$ 13,00
- *Lino Rampazzo*
Metodologia Científica.
Lorena: Stiliano, 1998. R\$ 15,00
- *Ana Carlota Pinto Teixeira*
Adoção: um estudo psicanalítico.
Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 12,00
- *André Luiz Moraes Ramos*
Ciúme Romântico:
teoria e medidas psicológicas.
Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 14,00

- *Antonia Cristina Peluso de Azevedo*
Psicologia Escolar: o desafio do estágio.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 14,00
- *Denise Procópio*
Crise e Reencontro consigo mesmo.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 12,00
- *Eduardo Luiz dos Santos Cabette*
Interceptações Telefônicas.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 15,00
- *Margareth M. Pacchioni*
Estágio e Supervisão:
 uma reflexão sobre a aprendizagem significativa.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 15,00
- *Maria José Urioste Rosso*
Cultura Organizacional:
 uma proposta metodológica.
 Lorena: Stiliano, 2000. R\$ 17,50

Com Editora Salesiana

- *Francisco Soderer Toledo*
Outros caminhos: Vale do Paraíba:
 do regional ao internacional, do global ao local.
 São Paulo: Salesiana, 2001. R\$ 15,00

Com Editora Cabral

- *Fábio José Garcia dos Reis* (Org.)
Turismo: uma perspectiva regional.
Taubaté: Cabral, 2002. R\$ 15,00
- *Fábio José Garcia dos Reis* (Org.)
Perspectivas da Gestão Universitária.
Taubaté: Cabral, 2003. R\$ 20,00
- *Francisco Sodero Toledo*
Igreja, Estado, Sociedade e Ensino Superior:
A Faculdade Salesiana de Lorena.
Taubaté: Cabral, 2003. R\$ 35,00
- *Flávio Martins Alves Nunes Júnior*
Princípios do Processo e outros temas processuais – Volume I.
Taubaté: Cabral, 2003. R\$ 30,00
- *Grasiele Augusta Ferreira Nascimento; Lino Rampazzo* (Orgs.)
Biodireito, Ética e Cidadania.
Taubaté: Cabral, 2003. R\$ 43,00
- *Francisco de Assis Carvalho*
Educação Integral:
a proposta educacional numa perspectiva católica.
Taubaté: Cabral, 2004. R\$ 25,00
- *Luis Fernando Rabelo Chacon*
Direito internacional com ênfase em comércio exterior.
Taubaté: Cabral, 2004. R\$ 30,00

Com Editora Alínea

- *Maria de Lourdes Pinto de Almeida*
Universidade Pública & Iniciativa Privada:
os desafios da globalização.
Campinas: Alínea, 2002. R\$ 25,00
- *Francisco Evangelista; Paulo de Tarso Gomes (Orgs.)*
Educação para o pensar.
Campinas: Alínea, 2003 R\$ 25,00

Com Editora Lucerna

- *Severino Antonio*
Educação e transdisciplinaridade:
crise e reencantamento da aprendizagem.
Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. R\$ 25,00
- *Severino Antonio*
A utopia da palavra:
linguagem, poesia e educação: algumas travessias.
Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. R\$ 20,00

DIAGRAMAÇÃO



Rua Professor Elizeu Chagas, 549 – Jardim Parafba
Fone: (12) 3105-7482 – 12570-000 – Aparecida-SP.
E-mail: marcelosanna@uol.com.br