

## APRESENTAÇÃO

No século XX, a humanidade experimentou um progresso tecnológico inigualável. O mundo tornou-se um palco em que, a qualquer momento, as mais diversas informações, de todos os cantos do planeta, podem ser levadas a qualquer residência, a cada indivíduo. No entanto, é com um espírito de incerteza, e até de inquietação, que o homem encara o futuro. O século XX, que ora se finda, destruiu também a crença num contínuo progresso material, intelectual e moral da humanidade. O homem perdeu a fé em si próprio e no seu futuro?

No número oito da Revista da FAEEBA, dedicado ao tema EDUCAÇÃO E TERCEIRO MILÊNIO, alguns trabalhos tratam exatamente da questão do homem, através de uma análise do conceito “Essência Humana” em Karl Marx, ou propondo uma educação multicultural como alternativa de cidadania para o século XXI. Outros textos têm uma visão radicalmente crítica a respeito da questão, propondo “O fim do Humanismo” (vide seção Textos de Alunos) ou questionando a relação entre Educação e Emprego.

O fenômeno que mais marcou as últimas décadas deste século foi, sem dúvida, a evolução espantosa da informática e seus reflexos na vida das pessoas. De que modo a Educação pode aproveitar essas novas tecnologias e quais são as bases teóricas para a sua utilização na prática pedagógica? Qual deve ser a Escola do Futuro?

De qualquer modo, o mundo está numa fase de transformação sem precedentes na história da humanidade. A mudança do trabalho educativo dependerá da postura do professor para pôr em prática as novas exigências que se impõem, por exemplo: a introdução da História Oral como uma forma inovadora de pesquisa, ou a adoção de uma nova práxis pedagógica na alfabetização. Também, do professor universitário, se exigirá cada vez mais uma formação continuada.

Apesar da desconfiança no futuro, o imaginário popular aponta para a exigência de uma educação de qualidade, com a participação efetiva de todos os envolvidos, na sua heterogeneidade: mães, pais, alunos e professores. Mas é, sobretudo, a formação da identidade de cada criança que, na escola do futuro, deverá ser a base fundamental para a construção de um país mais justo e igualitário.

O leitor perceberá que as contribuições para este número da revista vieram das mais diversas universidades do País. É um sinal de reconheci-

mento do valor da Revista da FAEEBA em nível nacional. Esperamos a continuação dessas valiosas colaborações, apresentando a definição dos temas e prazos para os próximos números da revista até o ano 2000.

**Jacques Jules Sonnevile**  
Editor-Executivo da Revista da FAEEBA  
E-mail: jacqson@svn.com.br

### **TEMAS E PRAZOS DOS PRÓXIMOS NÚMEROS DA REVISTA DA FAEEBA**

<b>Nº</b>	<b>TEMA</b>	<b>Prazo de entrega dos artigos</b>	<b>Lançamento previsto</b>
9.	Educação e Literatura	30.04.98	agosto de 1998
10.	Educação e Política	30.09.98	março de 1999
11.	Educação e Família	30.04.99	agosto de 1999
12.	Educação e os 500 anos de descobrimento	30.09.99	março de 2000

## ARTIGOS

### “ESSÊNCIA HUMANA” E TEORIA CRÍTICA EM KARL MARX

**José Crisóstomo de Souza**

Professor da Universidade Federal da Bahia

Este trabalho dá prosseguimento a um esforço para expor o que eu chamaria de o “não-dito” - ou alguns “não-ditos” - da teoria de Karl Marx<sup>1</sup>. Quero referir-me com isso a um certo fundo filosófico constituído por pressupostos que nem sempre se explicitam inteiramente. Não se trata, propriamente, de por a nu “o que o marxismo diz na verdade”, pois não creio que exista tal coisa, em sentido absolutamente unívoco. Antes, trata-se de buscar ver Marx de uma outra maneira, “outra” principalmente com relação à auto-representação que o marxismo construiu para si mesmo. De vê-lo mesmo, por que não dizer, a partir de um determinado “espírito” do (nosso) tempo, revirado nesse fim de século. Não se trata, tampouco, de presumir a possibilidade de uma teoria sem pressupostos ou compromissos filosóficos, mas de não ser ingênuo a respeito do que se pode estar, inadvertidamente, assumindo, até quando se procura utilizar a teoria de Marx de modo flexível, renovado e anti-dogmático.

No caso deste trabalho, especificamente, procuro mostrar a permanência e reelaboração, na teoria crítica de Marx, da noção originariamente feuerbachiana de uma essência “comunitária” do homem - com toda a força que essa noção de essência tem, inclusive para a definição de seu correlato, a alienação. A reelaboração marxiana da noção feuerbachiana de essência está processada, principalmente, nas conhecidas “Teses ad Feuerbach”, de Marx, e na *Ideologia Alemã*, de Marx e Engels, textos capitais sobre o assunto. Seu exame quer ser aqui bem fundamentado, revelador e até inovador. Se deve implicar, também, numa crítica do ponto de vista marxiano, isso talvez dependa, em última análise, da resposta à seguinte pergunta: estamos (ainda)

dispostos a entender o mundo das relações sociais, compreendido enquanto totalidade, como a essência verdadeira, comum e objetiva, de cada um de nós e de todos nós juntos? Como essência em devir para sua completa realização no homem social/socializado, com relação ao qual tudo mais é auto-desconhecimento e alienação? Duvido que uma resposta única possa abrigar tudo o que se poderia dizer, com pertinência, sobre essa questão.

No prefácio à segunda edição (1843) da *Essência do Cristianismo*, Feuerbach admite ser considerado idealista no domínio da “filosofia prática” (i.e., da moral e da política), por acreditar na vitória final do bem, no futuro. “A idéia” - diz ele - “é para mim apenas a fé no futuro histórico, na vitória da verdade e da virtude” (Feuerbach, 1841, 1968:102). Pode ser que tal vitória fique para o “próximo século”, mas o que para “o homem isolado” é muito tempo, “são apenas dias para a humanidade” (ibid.). A escala de Feuerbach não é o “homem isolado”, nem a de Marx tampouco. Este último, porém, não está disposto a deixar a filosofia prática no terreno do idealismo. Por outro lado, Marx não apenas critica o idealismo de Feuerbach, como vai condenar também o “sensualismo”<sup>2</sup> feuerbachiano, como materialismo estreito - depois de tê-lo defendido, retoricamente, contra seus adversários comuns, como audacioso amoralismo.

Tanto Bruno Bauer quanto Max Stirner, ambos integrantes da esquerda hegeliana, condenam Feuerbach, antes de Marx, por seu materialismo indeciso e “espiritualizado” (Bauer, 1845: 123ss; Stirner, 1845, 1981: 34ss)<sup>3</sup>. Contudo, Marx prefere sugerir que tal crítica não passa de um ataque, conservador e moralista, a um hedonismo quase libidinoso, e pintar, nesse momento, o “sensualismo estreito” feuerbachiano como se pudesse representar - e esse fosse o motivo da reação de Bauer - as “alegrias dos olhos” e a “volúpia da carne” (IA 122, d87)<sup>4</sup>. O amoroso Feuerbach e seus seguidores ficam, assim, caracterizados como indivíduos concupiscentes e libertinos (ibid.)! Quisera Marx, porém, que tais fossem as acusações a que seu aliado Feuerbach estava sendo submetido. Bauer, muito pelo contrário, está, entre outras coisas, tachando o homem feuerbachiano de “religioso”, “desvirilizado” e “escravo” (Bauer, 1845: 105, 95)<sup>5</sup>. Quanto a Max Stirner, Feuerbach representa para ele a restauração do cristianismo sob a forma de um culto ao homem genérico e à sua essência comunitária (Stirner, 1845, 1981: 34ss, 50-1)<sup>6</sup>. Mas... e a crítica do próprio Marx a Feuerbach, qual seria? Seria ela feita, por acaso, em nome do indivíduo empírico, contra essa essência “espiritualizada”?

Na realidade, para Marx, a verdade não está com o “idealista”, mas tampouco pode pertencer ao “materialista estreito”. Ela estaria com o “*materialista prático*”, para quem se trata de “*transformar praticamente o atual estado de coisas*” (IA 54, d42). Ora, em Feuerbach encontraríamos semelhante ponto de vista, diz Marx, mas apenas em “*intuições isoladas, com pouca influência sobre sua concepção geral*”<sup>7</sup> (ibid.). Marx, então, vai fazer restrições à concepção do mestre, principalmente a propósito de dois pontos, que na verdade se entrelaçam. O primeiro é seu aspecto contemplativo ou passivo<sup>8</sup>, ao qual opõe a concepção ativista e transformadora, que afirma que o homem é “*atividade sensível*”, e que o próprio mundo também o é (IA 55-6)<sup>9</sup>. Quanto ao segundo ponto, Marx vai dizer que o homem, diferente do que pensa Feuerbach, não é uma “*abstração*” que se contempla no sentimento ou no amor (ibid.). E é diante disso que alguns acham, erroneamente, que aqui Marx, como materialista mais acabado, faz uma defesa da realidade do indivíduo empírico, abandonando toda noção de “essência” - genérica e filosófica - do homem.

Temos, entretanto, boas razões para acreditar que Marx orienta sua crítica antifeuerbachiana, não em favor do indivíduo, mas precisamente do “homem genérico” - para ele o marco no interior do qual se chegaria a apreender, efetivamente, os “*indivíduos reais*” e não abstratos (IA 55-6). Tanto é assim que Marx vai argüir, na seqüência daquela observação, que o humanista da essência “*não conhece outras ‘relações humanas’ que não sejam o amor e a amizade*” (ibid.). Ou seja, o que Marx quer dizer é que os laços que vinculam os homens uns aos outros - e que constituiriam sua essência genérica - são muito mais objetivos e sólidos do que Feuerbach imagina<sup>10</sup>. E é mesmo preciso que sejam, para que Bauer e Stirner não os possam “dissolver” - com suas críticas subjetivistas e voluntaristas, que radicalizam as pretensões de soberania do pouco comunitário indivíduo moderno.

Começemos pelo primeiro ponto. A idéia de uma filosofia da práxis e de uma concepção ativista do homem é anterior a Marx no seio da esquerda hegeliana, mas está particularmente ausente no pensamento feuerbachiano. Premido, aparentemente, pelos ataques de Bauer e Stirner, Marx vai denunciar a passividade e o conformismo presentes na filosofia de seu aliado, que a desqualificam como fundamento para uma atitude socialmente crítica e transformadora<sup>11</sup>. E isso por conta tanto do seu “idealismo” quanto do seu “materialismo”. Curiosamente, mais por conta do segundo - seu chamado “materialismo puro”, que parte do mundo sensível como algo dado - do que do primeiro (IA: 55).

O materialismo feuerbachiano, passivo e “sensualista”, não satisfaz a Marx porque assim deixaria de perceber que “o mundo que nos cerca não nos é dado direta e eternamente”, mas é um “produto histórico”. Ele é o resultado da “atividade de uma série de gerações” (IA 55-6) (e isso valerá igualmente para a “essência” do homem). O que temos aqui é a versão materialista marxiana da concepção do mundo ou do objeto como algo “produzido” ou “posto”, que fora até então desenvolvido pelo idealismo<sup>12</sup>. Só que Marx entende tal atividade expressamente como “física”, “sensível” - além de como “produção”, e não “criação”, podemos acrescentar. O “homem ativo” dessa representação marxiana do mundo como “atividade” não é absolutamente o indivíduo “fruidor” ou “criador”, à la Bauer ou Stirner, mas o que se poderia chamar de *homo faber*<sup>13</sup>.

O problema, no entanto, não é simplesmente que Feuerbach tenha uma compreensão estática do mundo. Mas é que, a partir de sua concepção “estreita”, não chega a fazer a crítica efetiva das condições de vida existentes (IA 56, d44). Certamente ele enxerga uma realidade que contraria seu sentimento amoroso, e que não corresponde à “harmonia geral” que pressupõe<sup>14</sup>. Nesses casos, porém, nosso humanista deixaria de lado a visão “sensível” (ou “sensualista”), para recorrer a outra, “superior” e “filosófica”, capaz de perceber ainda, por trás de tudo, a “essência” e a “unidade” do gênero humano (54-5)<sup>15</sup>. Enquanto que, para Marx, isso seria sinal de que o gênero e a essência ainda não existem, a não ser virtualmente (mas também materialmente), enquanto negados, nas relações “des-humanas” vigentes, de concorrência e indiferença mútua. Feuerbach “recai no idealismo precisamente onde o materialista comunista veria a necessidade e a condição de uma transformação radical da sociedade” (57). Onde o comunista vê e - por materialista que seja - otimiza tal possibilidade, Marx teria dito.

No fim de contas, Feuerbach, de um lado, “reconhece” e, de outro, “sublima” a realidade, em vez de atacá-la praticamente<sup>16</sup>. Ele critica a realidade muito menos do que Stirner ou Bauer, que mal ou bem envolvem-se num ataque direto à política e à sociedade vigentes. Com sua concepção do gênero e da essência como “natureza” - como pressuposto, e não hegelianamente, como resultado - Feuerbach se reconcilia com a realidade existente. Idealizando o real, vê a fraternal essência humana onde ela (ainda) não existe. Ou, por outra, não busca tal essência onde esta é efetivamente negada - embora também produzida. E não se dispõe a produzi-la através da crítica prática, material, das desumanas relações vigentes.

Agora que o “homem genérico” e a “comunidade” são ideais acossados pelo idealismo subjetivo de Bauer<sup>17</sup> e pelo voluntarismo nihilista de Stirner (em última análise, pelo individualismo moderno), Marx enfrenta a tarefa de absorver e fundar, solidamente, no mundo material, a dimensão do ideal - do “gênero” e da “essência”. E para isso o materialismo incompleto e estreito de Feuerbach - tanto quanto seu idealismo - não serve adequadamente. Essa parece ser uma das principais preocupações de Marx já nas “*Teses sobre Feuerbach*”<sup>18</sup>, que antecipam o que a *Ideologia Alemã* dirá depois.

As “Teses” representam uma crítica ao “materialismo de todos os filósofos”, e sua perspectiva geral é a de atribuição de atividade ao objeto, “alargado” como unidade de sujeito e objeto. De tal ponto de vista, Marx poderá também opor à “consciência criadora”, de Bauer, e ao “eu criador”, de Stirner, a práxis produtora e coletiva dos homens. E representá-la de tal maneira como um processo objetivo/material que qualquer transcendência do sujeito individual ficará, agora, inteiramente esvaziada. Segundo Marx, até então o materialismo nunca soubera apreender a realidade como “prática”, ou seja (?), “de modo subjetivo”. Por isso o aspecto ativo-subjetivo do real, correspondente à “atividade humana”, fora desenvolvido pelo idealismo<sup>19</sup>. Ora, o mundo é, na verdade, “criatura” do homem, mas não em sentido idealista. E, se o mundo é criado pelo homem, é também o mundo que cria o homem.

Nas “Teses”, depois dessa - digamos - “subjetivação atenuada” do objeto, Marx trata de alcançar, principalmente, uma “objetivação” do sujeito e de sua atividade (bem como de sua “essência”). Feuerbach concebe os objetos como “*distintos do pensamento*”, diz Marx, mas não compreende a atividade humana como objetiva. Por isso, “*só considera como autenticamente humana a atividade teórica*”, enquanto a prática lhe aparece sempre como “*judia*” e “*suja*” (cf. 1<sup>a</sup>. tese) - ou seja, não respeitadora do objeto em sua objetividade e soberania<sup>20</sup>. Feuerbach põe a “intuição sensível” no lugar do “pensamento abstrato”, mas não vê que a realidade sensível ou material é “*atividade prática humano-sensível*” (5<sup>a</sup>. tese). Ora - e aqui está o que interessa -, assim, o materialismo empirista de Feuerbach, independente de suas intenções, corresponderia ainda ao “*modo de ver dos indivíduos isolados da sociedade civil burguesa*” (9<sup>a</sup>. tese). Enquanto que Marx busca, com seu “novo materialismo”, o ponto de vista da “*sociedade humana*” ou “*humanidade socializada*” (cf. 10<sup>a</sup>. tese). Marx, portanto, não está atrás simplesmente de um ponto de vista “ativo” mas, também e principalmente, de um ponto de vista “comunista” e verdadeiramente “humano”. Quando ele arremata, na 11<sup>a</sup> tese, que “*se trata de transformar o mundo*”, ele já tem definida de que

transformação se trata. Isso é o que nos dizem as “Teses”, e, como veremos, o ponto de vista de Marx na *Ideologia Alemã* não deixou de ser esse.

Contemplando o gênero e a essência, ideal e sentimentalmente, Feuerbach parece levar o reconhecimento do sensível ao ponto de encontrar no mundo naturalmente dado a essência mesma de cada ser. Dessa maneira, ele “*se ajusta*” a essa realidade, quando abraça a noção de que o “*ser*” (Sein) de um objeto ou animal é “*igual à sua essência*” (Wesen). Quando aceita, conseqüentemente, diz Marx, que as condições de vida de um homem, por exemplo, são as que satisfazem sua “*essência*” (IA 74). Desse modo, se os proletários repudiam suas condições atuais de vida (ou seja, se seu “*ser*” não parece coincidir com sua “*essência*”), isso haveria de representar, para Feuerbach, uma “*anomalia*”, a que só restaria “*suportar tranqüilamente*”. Marx, certamente, entende que não é assim, inclusive na opinião daqueles “*proletários comunistas*” - que ainda porão, um dia e “*na prática*”, sua existência em harmonia com sua essência, através da revolução (ibid.).

De acordo com Marx, não só as condições de vida de um ser - o homem - podem universalmente não coincidir com sua verdadeira essência, como podem, inclusive, ser a negação da mesma. A revolução aparece, então, dialeticamente, como negação dessa negação - e realização da essência. No trecho feuerbachiano (sobre o ser e a essência) ao qual Marx se refere, Feuerbach está criticando a metafísica tradicional. E é a esse propósito que faz restrições à clássica separação entre ser e essência, que só poderia dar-se “*em casos anormais e infelizes*”<sup>21</sup>. Ora, em oposição a isso, pode-se entender que Marx, com sua concepção materialista da história, mais do que Feuerbach, quer preservar e acentuar a distinção entre “*essência*” e “*existência*”, para fundar a sua teoria social como crítica.

Para Marx, o que Feuerbach diz pode ser verdadeiro para o mundo material enquanto natureza, mas hoje, graças à indústria, torna-se cada vez mais estreito o campo em que Feuerbach pode falar em simples “*anomalias*”. É preciso reconhecer, acha Marx (sem abrir mão do “*primado original da natureza*”, claro), que atualmente “*os objetos da ‘certeza sensível’ são dados pelo desenvolvimento social, pela indústria e pelas trocas comerciais*” (IA 55-6, d42). Ora, Feuerbach diz que a essência do peixe é simplesmente sua existência, isto é, a água, seu meio. Mas não seria possível afirmar isso depois que o rio está canalizado, poluído pela indústria e pela navegação etc. (75). Declarar que todas as contradições dessa espécie são apenas “*anomalias inevitáveis*”, Marx reclama, seria o mesmo que fazer a apologia do conformismo. Para Marx e Engels, ao contrário, o que resta é lutar pelo fim da

divisão do trabalho, que é o “meio” que mutila os homens e frustra a realização da comunidade. E isso, aliás, os proletários já estariam fazendo, pois seriam, aos milhões, e naturalmente “comunistas”...

Do ponto de vista de Marx, a essência do homem não é igual à sua “existência”, e o desencontro entre as duas coisas é muito mais do que uma simples e acidental “anomalia”. Embora pretenda, num dado momento, traduzir a diferença entre “essência” e “existência” como simplesmente a que ocorre entre uma situação material insatisfatória e a “satisfação” praticamente perseguida, Marx deixa perceber que empresta um significado extraordinário à superação de tal desencontro. Recusando Feuerbach, por razões práticas e teóricas, sabe encontrar uma tradução “empírica” perfeita para a distinção - filosófica - entre “ser” (isto é, existência) e “essência” (dever-ser, ideal): premidos por necessidades que a realidade não permite satisfazer, os homens desejam uma outra que lhes satisfaça. Mas é preciso ver se as aspas com que Marx, habilmente, cerca os termos “existência” e “essência” lhes esvaziam de seu alcance filosófico tradicional. Pois uma coisa é fazer a distinção entre o que se tem e o que se deseja, coisa muito comum entre os homens. Outra bem diferente é essa distinção ser feita (pior ainda, por outrem) em termos de “ser”, contingente, e “essência”, verdadeira e universal.

Nesse segundo caso, trata-se de uma concepção aparentemente “metafísica” ou “religiosa”. Pois a essência, com ou sem aspas, é o que se *deve* ser, o que se *deve* querer, ou o que se quer *no fundo* - representando uma “perfeição”. Sabemos que Marx acredita que, na sua visão do mundo como atividade sensível, no seu materialismo ativo, “*todo problema filosófico profundo*” resolve-se como problema empírico e prático (IA 55, d42). E a contradição de que estamos tratando é um entre tais problemas. Nessa linha, a superação da insatisfação com as condições atuais de vida passa a ser vista, por Marx, como a instauração de uma situação radicalmente nova entre os homens, com o fim da divisão do trabalho, e a constituição da verdadeira comunidade. Suas considerações sobre o mundo como atividade sensível, portanto, têm a ver com uma defesa otimista de um encontro real - e não simplesmente ideal - dos homens com sua “essência” comunitária. E desse encontro como uma mudança absolutamente radical nas condições de vida atualmente existentes.

Feuerbach percebe que o homem é um “objeto sensível” mas, na medida em que não o compreende também como “atividade sensível”, seu “homem”, o homem comunitário, corre o risco de reduzir-se a um objeto... supra-sensível, um mero ente da razão ou do sentimento. Este é o segundo

ponto da crítica marxiana, já tocado a propósito do anterior. Ficando ao nível do imediato sensível, nosso humanista apreende os homens, isoladamente, e não dentro do “*contexto social*” e das “*condições de vida*” que fazem deles “*aquilo que são*” (IA 65, d44). Aqui, a queixa principal de Marx, já dissemos, não é de que Feuerbach não chegue assim a um homem “individual” e “corpóreo” (ibid). Antes, é de que tal ponto de partida, empirista ou “sensualista”, não permite jamais passar, segura e decididamente, ao “homem genérico” e à sociedade “humana”, ou seja, à realização da essência, “comunitária” e “amorosa”, do homem!

Desse modo pode-se entender que nosso “materialista prático”, Karl Marx, não está absolutamente se aproximando do indivíduo singular existente, na sua crítica a Feuerbach. Ao contrário, está criticando seu aliado por abraçar ainda uma ontologia empirista “individualista”, que corresponde ao ponto de vista da sociedade civil moderna. Diferente do que lhe parecera, inicialmente, a concepção do humanista da “essência” não oferece um fundamento suficientemente sólido e consistente para o socialismo (como realização da essência social do homem). Seu homem não é ainda “genérico” o bastante. Partindo do “homem individual corpóreo”, tal qual lhe dá a sensação, Feuerbach teria, para constituir o homem comunitário, apenas os laços do “*amor*” e da “*amizade*” (IA 65,d44)<sup>22</sup>. Em última análise, apenas laços espirituais ou filosóficos, que Stirner e Bauer já se mostraram capazes de dissolver, em nome da subjetividade consciente de si.

Depois disso, mesmo entretendo relações entre si, os indivíduos feuerbachianos permaneceriam ainda exteriores ao seu contexto e uns aos outros, preservando para si uma lamentável transcendência e alteridade. Ora, do ponto de vista de Marx, os indivíduos já se encontram prévia e solidamente associados - independentemente de sua consciência, vontade e sentimentos pessoais. Associados pelos laços que, malgrado eles, constituem entre si, na sua “atividade genérica” (ou seja, na produção)... que é por sua vez o que os constitui. De fato, pode-se dizer, mais adequadamente, que tais indivíduos não “têm” ou “constituem” laços entre si, mas que “são tidos” e “constituídos” por eles. Como diz Marx, “*logo de saída manifesta-se um sistema de laços materiais entre os homens, independentemente de qualquer absurdo político ou religioso que os unisse por acréscimo*” (IA 58-9).

Pode-se, desse modo, entender que, para Marx, o que não é concebido como “real”, em Feuerbach, não são os indivíduos singulares, mas justamente o “homem genérico” e as “relações humanas” - e essa é a principal crítica Marx lhe dirige. É por isso que, no terreno da moral, Feuerbach ain-

da é ambigualmente altruísta, ou simplesmente altru-ista. Porque vai sê-lo pelo sentimento e pela consciência, partindo do indivíduo, ontologicamente singular e solto. Quanto a Marx, ainda na *Ideologia Alemã*, continua digladiando-se (como na “Questão Judaica” e na *Sagrada Família*) com esse indivíduo moderno, “isolado” e “egoísta”, verdadeiro “átomo” ou “mônada”. E tem agora um marco teórico muito mais consistente e elaborado para desqualificá-lo.

Marx queixa-se de que Feuerbach fala do “homem”, “em lugar de dizer os ‘homens históricos reais’” (IA 54). Ora, é exatamente no marco da atividade produtiva e genérica da história que Marx vai, finalmente, estabelecer com firmeza o “homem genérico”. Situada fora da história, a sensibilidade feuerbachiana nos oferece o que, para Marx, é um homem “abstrato”, desatrelado, exterior ao seu contexto. Dentro dela, Marx consegue dar cabo dessa “alteridade” dos homens com relação uns aos outros e ao seu meio<sup>23</sup>.

Como permanece o “homem genérico” em Marx? Que destino ele dá à “essência humana” e “comunitária” do humanista da *Gattungswesen*? Qualquer consideração conclusiva a esse respeito passa, ainda, pelo exame da famigerada e polêmica sexta tese “ad Feuerbach”, sobre a qual Marx insiste que tal essência “*não é algo abstrato, imanente a cada (einzelnen) indivíduo*”, mas é “*o conjunto das relações sociais*”.

Muito alarde tem-se feito em torno da novidade dessa proposição, particularmente os que querem atestar o abandono do “homem” e da “essência” por Marx, em 1845. Não obstante isso, ela parece, em parte simplesmente, retornar à idéia, expressa num ensaio típico da juventude filosófica, de que “*o homem é o mundo dos homens*”, “*a sociedade*” etc. (Marx, 1843, 1969: 105). E também retomar a sugestão do próprio Feuerbach, de que a essência do peixe, por exemplo, é inseparável do seu meio, a água<sup>24</sup>. O fato, porém, é que, na 6ª tese, Marx insiste em que o erro do autor da *Essência do Cristianismo* está em que “*pressupõe um indivíduo abstrato e isolado*”, e por isso é levado “*a considerar a essência humana como uma universalidade interna*”, que liga os vários indivíduos de uma maneira puramente natural...

Interessante é que Feuerbach, de fato, afirma, em várias oportunidades, como Marx gostaria, que a essência não é algo que resida no indivíduo isolado. Como quando declara que só o “*Estado autêntico*” é o homem “*universal*”, “*infinito*” e “*verdadeiro*”<sup>25</sup>. Ou, ainda, quando diz, com todas as letras, que a “*essência do homem... está contida apenas na comunidade, na unidade do homem com o homem*”<sup>26</sup>. É fato que, em Feuerbach, a comuni-

dade que deve constituir o “homem”, às vezes, se estreita bastante, e toma um caráter mais natural e afetivo do que social e material. Segundo ele, por exemplo, “no amor, o homem e a mulher completam-se, para representarem, unidos, o homem completo”<sup>27</sup>. Tudo indica, no entanto, que Marx não está particularmente preocupado com o tamanho da comunidade feuerbachiana. E se não é verdade (pelo menos, não inteiramente) que, para Feuerbach, a essência do homem seja “uma abstração inerente ao indivíduo isolado”, o que é que a crítica marxiana, propriamente, visa? Muito simples; é que, para Feuerbach, juntos, os homens existentes já são, de certo modo, “tais como o homem pode e deve ser” (Feuerbach, 1841, 1968: 295)<sup>28</sup>.

Eis a “harmonia essencial” pressuposta por Feuerbach e inaceitável para Marx. Para Feuerbach, o conjunto atual dos homens já representa a comunidade e o gênero. Para Marx, a “essência humana” não é algo que os homens já tenham, ainda que só em conjunto, e não lhes falta apenas a consciência para se constituírem no “ser genérico”. Para Marx, a comunidade não existe ainda como lugar da essência, mas antes como lugar da sua negação - embora também de seu engendramento. A essência humana existe aí apenas no seu devir dialético - tal é a divergência expressa na 6ª tese! Os indivíduos, postos como “separados” e “deformados” pela divisão do trabalho, estão ainda muito longe de sua verdadeira “essência”. Se Feuerbach se fixasse no “conjunto das relações sociais”, veria que, mesmo “reunidos”, eles não constituem o gênero humano nem formam o “homem”. Só pela mudança prática e radical daquelas relações materiais objetivas, que negam o “homem genérico”, é que os indivíduos poderão encontrar-se com sua essência e constituir, efetivamente, o “gênero” e a “comunidade” de que Feuerbach tanto fala.

O fato é que, na representação feuerbachiana, apesar de tudo, os indivíduos, isoladamente, *têm*, de saída, uma “essencialidade” e uma “realidade” originais - como “homens” - que Marx não está disposto a lhes conceder. Cada um não constitui, por si, “o homem”, mas já é, por si e naturalmente, “homem”. É a partir deles que a “essência humana” se constitui, como algo que já está, naturalmente, distribuído entre eles. Com o que, pode-se dizer, são eles aparentemente que já a têm, inerente, e não esta que os tem. Tanto é assim que, independentemente de que as relações videntes o sejam, eles já são, por si, indivíduos essencialmente “humanos”, anteriormente àquelas. O que vai levar Marx a considerar os indivíduos feuerbachianos como, fundamentalmente, “abstratos”. Engels encontrará uma excelente fórmula para dizê-lo: o indivíduo feuerbachiano “*está em relação com outros, mas cada um desses outros é tão abstrato quanto ele próprio*” (Engels, 1886, 1962: 286).

A questão está em que Feuerbach *pressupõe* os indivíduos como realidades primeiras auto-subsistentes, como pluralidade de substâncias e sujeitos - o que está mais próximo, por exemplo, da ontologia da democracia moderna e liberal. Ora, se para Feuerbach, pode-se dizer, que os indivíduos “têm” relações, em Marx, como vimos, as relações “têm” os indivíduos, que são “postos” pelas mesmas, ou seja, pelas circunstâncias e pela história. O mundo das relações é anterior, e representa a verdadeira “essência”, em devir, dos indivíduos que as entretêm. Isso é, paradoxalmente, o que Marx quer sustentar, quando afirma que Feuerbach põe o “homem” no lugar dos “*homens históricos reais*” (IA 54, d42).

Com isso, portanto, Marx não está criticando apenas o idealismo de Feuerbach mas, principalmente, seu indeciso empirismo (ou “sensualismo”), que já Moses Hess recusara. Não é, portanto, que Marx, ao elaborar o materialismo histórico, abra mão da essência universal do “homem genérico” - antes pelo contrário. Ela pode ainda ser considerada o parâmetro da sua crítica do estado de coisas existentes. O que ele faz, na verdade é, de certo modo, apartar aquela essência ainda mais dos indivíduos e da realidade atuais, embora inscrevendo-a (como *telos* imanente) num devir objetivo da história. No mundo, onde devem ser procurados “homem” e “essência”, Marx vê a sua negação, embora veja também o seu devir. Feuerbach, ao contrário, com outra perspectiva, “*não entra na crítica dessa essência real*” (6ª tese), isto é, não entra na crítica dessa realidade, enquanto negação da “essência humana” e lugar da sua constituição.

Na sua réplica a Stirner e Bauer, Moses Hess, companheiro de Marx até pelo menos 1845, apontava o caráter contraditório da concepção feuerbachiana em termos semelhantes. Feuerbach, diz ele, entende por “*homem real*” o indivíduo solto da “*sociedade moderna*”, e por “*realidade*” essa “*realidade má*”. Para completar, Feuerbach entenderia que a essência “*encontra-se presente em cada indivíduo particular*” - o que, para Hess, seria a própria “mentira filosófica” da política moderna (!) (Hess, 1845, 1962: 51). Situando a “essência” ao nível das “relações” e os indivíduos na dimensão da “história”, Marx resolve o problema do individualismo ontológico remanescente em Feuerbach. Engels conclui que “*não se passa do homem abstrato de Feuerbach aos homens reais e viventes, senão quando consideramos estes em ação na história*” (Engels, 1886, 1962: 290). Antes de mais nada, partindo dos indivíduos avulsos como realidade primeira, não se passa à essência genérica do homem, como algo mais do que uma idéia abstrata.

Feuerbach confia que “o amor é o sentimento de si do gênero” e que, fora dele, a “verdade do gênero” e da “essência” pertence apenas “ao pensamento” (Feuerbach, 1841, 1968: 296). Na sua filosofia do eu-tu, a universalidade e infinitude da essência, sua exterioridade e objetividade, estariam dadas, paradoxalmente, pelo sentimento<sup>29</sup>. Ora, se para Marx a “essência” não pode existir apenas para o pensamento, muito menos pode ele encontrar sua verdade no “sentimento”<sup>30</sup>. Com sua nova concepção, Marx consegue emprestar outra realidade e materialidade à - idéia de - “essência do homem”. E mesmo oferecer-lhe, como diria Max Stirner, uma verdadeira (futura) “realização”, na sociedade. Feuerbach, segundo Marx, quer apenas dar aos homens a consciência de que “necessitam uns dos outros”. Mas, para o “*comunista real*”, trata-se de transformar a realidade existente, o que pode ser entendido como a verdadeira instauração prática e material do homem feuerbachiano, e a verdadeira realização de sua essência comunitária (IA 74, d41).

Marx não quer, simplesmente, adequar a consciência ao “fato” de que os homens precisam uns dos outros, mas ajustar a própria realidade a um tal “conceito”, instaurando, como ele mesmo diz, a “*humanidade social*” ou “*sociedade humana*”. Ele vai estabelecer, muito mais fortemente, a necessidade que um homem tem do outro, e exigir que a sociedade se organize, conseqüentemente, a essa noção - ou seja, segundo o “ser social” do homem. O ponto de vista de Feuerbach deixa a essência e o gênero na consciência e no sentimento, e também muito “perto” do atual estado de coisas. Ele engana-se quando se diz “*comunista*”, após qualificar-se de “*homem comum*” (*Gemeinmensch*), como se todos os homens fossem, de fato e naturalmente, “homens” e “comunistas”. Comunista é muito mais do que um predicado ao alcance do homem feuerbachiano. Só está ao alcance do indivíduo atual, agora, na forma do engajamento no devir da história, que é o devir de sua verdadeira essência comunitária (IA 73-4, d41).

## NOTAS

1. Boa parte desse esforço aparece em dois livros de minha autoria: *A Questão da Individualidade: A Crítica do Humano e do Social na Polêmica Stirner-Marx* (Ed. Unicamp, São Paulo, 1994), e *Ascensão e Queda do Sujeito no Movimento Jovem-Hegelian* (Ed. da UFBA, Salvador, 1992).
2. Ponto de vista que privilegia a realidade sensível como fonte do ver-

dadeiro conhecimento.

3. Cf. Bruno Bauer, “*Charakteristik Ludwig Feuerbachs*”, p.123ss, e Max Stirner, *Der Einzige und sein Eigentum*, p.34ss.
4. As citações da *Ideologia Alemã*, muito freqüentes nesse trabalho, estarão indicadas por IA, e remetem em primeiro lugar à versão das Éditions Sociales (1968). Um segundo numero de página, precedido da letra “d”, remete complementarmente, quando julgado conveniente, à clássica edição alemã (*Marx & Engels Werke*) da Dietz Verlag (1958).
5. Cf. Bruno Bauer, opus cit., p.34ss e 50-1.
6. Max Stirner, opus cit., p.34ss e 50-1.
7. Marx pode estar lembrando, por exemplo, que Feuerbach, nos *Princípios da Filosofia do Futuro* (1843), chega a cogitar da necessidade de revoluções no presente. Ou estará Marx recordando, nostalgicamente, a noção feuerbachiana de que “*é ridículo reprimir o ‘ateísmo’ da filosofia sem reprimir o ateísmo da empiria*” (!) (cf. Feuerbach, “*Principes de la Philosophie de l’Avenir*”, p.150) (ou Feuerbach, 1843, 1960:150).
8. Tal característica do feuerbachismo fora expressamente criticada, antes de Marx, por Bruno Bauer - para quem a “essência humana”, em Feuerbach, situa-se para além da “*influência*” e da “*atividade*” dos homens individuais (Bauer, “*The Genus and the Crowd*”, p.130).
9. O homem, diz Marx, não é apenas um “*objeto sensível*”, mas é também “*atividade sensível*” (IA, p.56).
10. Feuerbach afirma, por exemplo, que só “*o sentimento faz do indivíduo o gênero*” (cf. Feuerbach, “*Contribution à la Critique de la Philosophie de Hegel*”, p.15).
11. Nesse sentido, as concepções dos “idealistas” Bruno Bauer e Max Stirner são bem mais ativistas e críticas do que as de Feuerbach. Em 1844, Bauer já se referia à “*resignação*”, “*apatia*” e “*capitulação*” que caracterizam o ponto de vista de Feuerbach (cf. Bauer, “*The Genus and the Crowd*”, p.130).
12. Como bom hegeliano, Marx entende que o que é visto como “algo externo”, o mundo, é fruto da atividade do próprio homem, e não uma “coisa em si” (cf. Hegel, *Fenomenologia del Espíritu*, p.462).
13. Como uma espécie de demiurgo, à maneira do *demiourgós* de Platão, e não sem coincidências com o dos gnósticos.
14. Marx refere-se à miséria material, com suas seqüelas morais, que lhe

causa sempre a mais viva indignação mencionar.

15. “Quando Feuerbach vê, no lugar de homens saudáveis, um bando de esfomeados e tísicos”, diz Marx, ele trata de refugiar-se “na compreensão ideal do gênero” (IA, p. 56-7).
16. Como já observara Bruno Bauer, no gênero feuerbachiano “as contradições em que a história se perdeu são silenciadas”; ele “não cura os males”, apenas “espalha um manto sobre as feridas” (Bauer, opus cit., p.130).
17. “O humanismo real não tem na Alemanha um inimigo mais perigoso do que o espiritualismo ou idealismo especulativo”, diz Marx, no prefácio da *Sagrada Família* (1845), referindo-se exatamente a Bruno Bauer.
18. Ver Karl Marx, “*Thesen über Feuerbach*” (1845), in *Marx & Engels Werke*, vol.3, Dietz Verlag, Berlin 1958, pp.5-7.
19. Mas o idealismo sempre entendeu a dimensão ativa-subjetiva do real “abstratamente”, assinala Marx, já que o idealismo não conheceria a atividade humana sensível (cf. 1ª. tese).
20. Essa observação crítica de Marx sobre uma prática “não-judia” e “limpa” é muito sintomática para nossa leitura. Para Feuerbach, o ponto de vista “prático” corresponde a uma subjetividade “interesseira” e “egoísta”, enquanto que a visão “teórica” e “estética” reconhece o objeto como “soberano” e “divino”. (*L’Essence ...*, pp. 343, 244). O ponto de vista prático, acredita Feuerbach, encerraria o princípio do judaísmo (e da sociedade civil), em que o homem concebe o mundo (e a sociedade) como “um meio” para fins pessoais (245-7 e 251). É com relação a tal apreciação que Karl Marx se acha na obrigação de dar uma satisfação a Feuerbach, quando advoga um ponto de vista prático!
21. “*Todos os seres - com exceção dos casos contrários à natureza - gostam de estar onde estão e daquilo que são; isto é, sua essência não está separada de seu ser, nem seu ser de sua essência*”. (Feuerbach, “*Principes...*”, §27).
22. Como Feuerbach afirma, na “*Contribution à la Critique de la Philosophie de Hegel*”, “*só o amor, a admiração, o respeito, em uma palavra, o sentimento, fazem do indivíduo o gênero*” (p.15).
23. Pode-se entender que, nesse como em outros aspectos, Marx volta-se para mais perto de Hegel e da “especulação alemã”, para “aperfeiçoar” Feuerbach e o materialismo. Na “*Crítica da Filosofia de Hegel*”, Feuerbach defende que o ser apreendido pela “*certeza sensível*” como

“*este singular exclusivo*” é o ser “*verdadeiro e real*” (pp.37 e 39). Já para Hegel, na *Fenomenologia del Espíritu*, a “consciência sensível” representa uma alienação, e deve ser ultrapassada, para que o ser se revele como “ser universal”.

24. “*O peixe está na água, mas não se pode separar sua essência desse ser*”, diz Feuerbach na “*Filosofia do Futuro*” (Feuerbach, “*Principes...*”, p.168).
25. Cf. Ludwig Feuerbach, “*Necessité d’une Réforme de la Philosophie*”, p.101.
26. Cf. Feuerbach, “*Principes de la Philosophie de l’Avenir*”, pgf. 59, p168. Antes disso, na *Essência do Cristianismo*, ele já dissera que “*é somente juntos que os homens constituem o homem*” (p.295).
27. O “homem” de Feuerbach acaba sendo a família, como no precioso modelo que ele vai buscar na tradição bramânica das leis de Manu. Com aprovação, ele informa que, entre os indianos, “*um homem completo*” constitui-se por sua “*mulher, ele próprio e seu filho*” (*L’Essence...*, p.296). Mesmo no antigo testamento, Adão - ao contrário do “*Adão cristão assexuado*” - “*está incompleto sem sua mulher*” (ibid.).
28. “*Os homens se completam moral, física, e intelectualmente*”, diz Feuerbach; “*de modo que, tomados em sua totalidade, são tais como devem ser, e representam o homem realizado*” (*L’Essence*, p.296).
29. Cf. a esse respeito especialmente os “*Princípios de uma Filosofia do Futuro*”, de Feuerbach.
30. Contra a teologia do sentimento, Hegel já havia defendido que “o sentimento da essência” não é capaz de estabelecer o ser em sua “substantialidade” e “solidez”. Só a filosofia, como ciência, poderia fazê-lo (“*Vorrede*” zur *Phänomenologie des Geistes*, pp. 24-26). Ou, como diz Bruno Bauer, “*o substancial não pode nem deve permanecer no coração, pois é ele justamente o que domina com sua potência o eu e sua contingência*” (Bauer, 1841, 1962: 154).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUER, Bruno. 1845. “Charakteristik Ludwig Feuerbachs” (1845), in *Wigands Vierteljahrschrift*, v.3, Leipzig, pp.86-146.

- . 1962. “Die Posaune des jüngsten Gerichts über Hegel den Atheisten und Antichristen”(1841), in Karl Loewith, *Die hegelsche Linke*, Cannstatt, Friedrich Fromann Verlag.
- . 1978. “The Genus and the Crowd” (1844), in *The Philosophical Forum*, v.8, n°s. 2-3-4, pp.127-134, Boston.
- ENGELS, Friedrich. 1962. *Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie* (1886), MEW, v.21, Berlin, Dietz.
- FEUERBACH, Ludwig. 1960. “Contribution à la Critique de la Philosophie de Hegel” (1839), in Feuerbach, *Manifestes Philosophiques*, Paris, P.U.F.
- . 1960. “Necessité d’une Réforme de la Philosophie” (1842), in Feuerbach, *Manifestes Philosophiques*, Paris, P.U.F.
- . 1960. “Principes de la Philosophie de l’Avenir” (1843), in Feuerbach, *Manifestes Philosophiques*, Paris, P.U.F.
- . *L’Essence du Christianisme* (1841), Paris, Maspero.
- HESS, Moses. “Die letzten Philosophen” (1845), in Loewith, *Die hegelsche Linke*, Cannstatt, Friedrich Fromann Verlag.
- MARX, Karl. 1958. “*Thesen über Feuerbach*” (1845), MEW, v.3, Berlin, Dietz.
- MARX, Karl. 1969. “Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel: Introdução” (1843-4), in *A Questão Judaica*, Rio de Janeiro, Laemert.
- . *La Question Juif* (1843-44), Paris, Union Générale Éditions.
- MARX, Karl; e ENGELS, Friedrich. 1968. *L’Ideologie Allemande* (1845-6), Paris, Éditions Sociales. Edição Alemã: 1958. *Die deutsche Ideologie*, Mew., v.3, Berlim, Dietz.
- . *La Sainte Famille* (1845), Paris, Éditions Sociales.
- STIRNER, Max. 1981. *Der Einzige und sein Eigentum* (1845), Stuttgart, Philip Reclam.



# POR UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: UMA ALTERNATIVA DE CIDADANIA PARA O SÉCULO XXI

**José Maria Coutinho**

Professor da Universidade do Rio de Janeiro <sup>1</sup>

## RESUMO

O artigo lida com a grande contradição da educação brasileira, o conflito entre duas contrastantes abordagens culturais da educação (multiculturalismo e etnocentrismo) no ambiente escolar e fora dele. Forjando a homogeneização da multiculturalidade brasileira e a desigualdade social, através da educação formal, o etnocentrismo penaliza, na escola pública, as crianças afro-indígenas e mestiças das classes populares, enquanto favorece as crianças brancas das classes média e alta. Essa reflexão vê a educação multicultural reduzindo o fracasso escolar das etnias excluídas, ao mesmo tempo que promovendo a emancipação cidadã das classes populares e da melhoria da qualidade de ensino.

## I. INTRODUÇÃO

Mais do que nunca, desde o século XVI, o processo de globalização atinge hoje a vida das nações. Globalizam-se as economias sob a batuta do neo-liberalismo, criando interdependência entre países do Primeiro Mundo e aprofundando a dependência e a subordinação dos do Terceiro, graças ao fortalecimento de empresas multinacionais e transnacionais, e do poder de decisão de organizações e bancos internacionais. Esses chegam a planejar o desenvolvimento econômico dessas nações, enfraquecendo sua soberania política e tornando obsoletas as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que provocando mais desemprego e exclusão pela concentração do capital e aumento da produção, da produtividade, da competitividade e dos lucros.

Utilizando a mídia, em larga escala, para vender seus produtos, o poder econômico do neo-liberalismo cria novas necessidades e interesses e amplia o consumo, influenciando as preferências dos consumidores, jogando por terra estilos de vida, símbolos, e subjetividades. Com isso, gera novas identidades com o consumo, homogeneizando e padronizando normas, gos-

tos, e consensos com uma nova cultura massificada e ideologizada, que desenraíza tradições e desreferencializa populações inteiras de suas diferenças culturais e étnicas, enquanto revitaliza racismos e provoca a mundialização da cultura (Belloni, 1994).

Esse liberalismo carrega, como contradição interna, certos valores humanos universais (liberdade, igualdade, participação, etc.), os quais se opõem à desumanização intrínseca do capitalismo, e ensejam que lideranças sociais, políticas, ecológicas, intelectuais e espirituais reajam em âmbito mundial num movimento global de reafirmação de humanidade e identidade dessas etnias e nações. Resulta daí uma espécie de contra-ideologia à indiferença dos países centrais com a sorte dos terceiro-mundistas, em que proclamam a diversidade cultural e seu direito à diferença. Torna-se, assim, crucial para os países multiculturais lidar com a diversidade cultural de suas populações.

Neste “*paper*” apresentamos uma proposta de educação para o Brasil do Século XXI, centrada na realização de sua diversidade cultural ou multiculturalidade, e na reafirmação de sua identidade cultural nacional, em meio à globalização subordinadora, em que nos estão submergindo os governantes latino-americanos subservientes às políticas globais ditadas pelos países centrais. Chamada aqui de “**Educação Multicultural**”, é uma proposta comprometida com a democratização das relações sociais e raciais (através da distribuição mais igualitária da riqueza e da renda, e redução das diferenças de classe e *status* entre etnias e gêneros), e com a emancipação das classes populares (Adorno, 1995; Gramsci, 1986), através da apropriação crítico-social dos conteúdos, progressiva eliminação do fracasso escolar das etnias excluídas e melhoria da qualidade do ensino, buscando em seu devir uma sociedade multicultural.

## II. MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

Apesar da diversidade cultural de centenas de países pelo mundo, muitos ainda não realizaram sua multiculturalidade nos planos econômico, político e sócio-cultural. Muitos deles caracterizam-se pelo etnocentrismo e hegemonia de uma etnia ou cultura, maioria na população como Estados Unidos, França, Alemanha, Inglaterra, Japão e tantos outros. Em países mestiços como Brasil, México e Peru, minorias brancas são etnocêntricas e hegemônicas. Etnias da mesma raça convivem dividindo o poder na Suíça, Bélgica, Canadá e muitos outros.

A *sociedade multicultural*, a ser consolidada a partir da rejeição dos comportamentos etnocêntricos (ou racistas) florescerá num ambiente pluralista. Com isso, descarta-se o *etnocentrismo* enquanto ideologia, atitude e comportamento que privilegia uma etnia em detrimento de outras, no usufruto dos bens econômicos, políticos, sociais e culturais de um país (Rocha, 1991), afirmando-se o *multiculturalismo* (pelo menos em termos ideais) como a coexistência e convivência “pacífica” e cidadã de etnias, culturas, gêneros e grupos diversos em respeito mútuo, equidade de acesso aos bens sociais, e liberdade de escolha de sua identidade cultural, sem imposições, superposições, hegemônias ou dominações (Grant, 1977).

O multiculturalismo que postulamos para o Brasil tem como *ethos* a democracia multicultural, forma avançada de democracia, pressuposto da democracia racial, a qual busca um maior equilíbrio de poder e riqueza entre etnias e culturas, aí incluindo o direito e o respeito à diversidade cultural dos grupos humanos em busca de cidadania. Ao mesmo tempo, o multiculturalismo brasileiro pugna pela afirmação da cultura brasileira, diversa e plural como cultura nacional, aqui cunhada como “multicultura”, isto é, uma metacultura, formada atualmente pela superposição hegemônica da cultura euro-brasileira (neocolonizadora) regionalizada, e dezenas de etnias e um número ainda maior de culturas das três raças, o que faz dela, não uma simples cultura, mas um composto cultural, ou como diz Octávio Ianni (1992:145): “*um complexo de modos de viver e trabalhar, sentir e agir, pensar e falar que não se organizam em algo único, homogêneo, integrado, transparente*”.

Muitas são as conceituações de educação multicultural. Educadores norte-americanos como Grant (1977) e outros adotam abordagens funcionalistas para a educação multicultural, enfatizando tanto a proteção das etnias e culturas minoritárias, sua contribuição à identidade do país, ao ideal de liberdade e à conquista da cidadania, como sua incorporação econômico-política e sócio-cultural à corrente central da cultura WASP dominante (branca, anglo-saxônica, protestante).

Santos (1996: 5), citando Stephen Stoer, menciona o uso das expressões “intercultural” e “interculturalismo” usadas na França, como representando um posicionamento mais progressista ao tratar da questão das diferenças entre culturas, ressaltando as idéias de troca e interação e a possibilidade de eliminação de aspectos negativos de ambas as culturas em contato. Para países onde as culturas e etnias mantêm relações simétricas como Suíça, Bélgica e Canadá, o interculturalismo pode ser construtivo da equidade social e da liberdade. No Brasil, entretanto, em que as relações sociais entre

brancos, negros e índios são historicamente assimétricas e desiguais, o interculturalismo pode significar o que já existe, isto é, a deculturação, a aculturação e a homogeneização cultural dos grupos inferiorizados.

Alguns educadores emancipadores ousaram conceituar educação multicultural, identificando-a com as necessidades da maioria da população afro-indígena e mestiça, pobre, excluída e subalterna. Em conferências que editou em seu livro sobre “Diversidade Cultural e Educação Para Todos”, Gadotti (1992:21) compreende-a como aquela:

*“educação para todos que procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens, e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista e interdependente”.*

Propondo uma pedagogia do oprimido, o eminente educador Paulo Freire (1970) já defendia a construção da identidade cultural nos Círculos de Cultura, em Recife, no início dos anos 1960. Sua seleção de vinte palavras geradoras do universo vocabular do aluno como o passo inicial da alfabetização crítica, para facilitar sua leitura do mundo antes da leitura escrita, já promovia também a cidadania e a melhoria da qualidade de vida dos oprimidos.

Em nossa conceituação, preferimos o termo “multiculturalismo” por sua inclusividade, despidendo-o de possíveis conotações liberais e limitações político-ideológicas e funcionalistas da cultura WASP norte-americana, olhando para o avançado estágio em que se encontra a multicultural brasileira, que apresenta uma sociedade mestiça e permite a expressão regional de variedades **brasilidades**, como a **indianidade** amazônica, a **negritude** baiana e a **branquitude** sulista, ou a **niponidade** paulista, entre outras.

Nessa linha, concordamos com o norte-americano Baker (1977:73), para quem *Educação Multicultural* é o processo através do qual os indivíduos são expostos à diversidade (de um país)... tendo a oportunidade e a opção de apoiar e manter uma ou mais culturas, isto é, sistema de valores, estilo de vida, símbolos, etc.

Assim, definimos **Educação Multicultural** *como o processo e o modo de educar valorizando as diversas heranças culturais e sociais de uma nação e suas relações umas com as outras, na construção da convivência pacífica dentro e fora do país, em que se respeitem os direitos humanos e a diversidade, e se promovam a identidade cultural, cidadania e a melhoria da qualidade de vida.* (Coutinho, 1995:110)

O multiculturalismo e a educação multicultural que defendemos fundamentam-se em três pilares essenciais: pressupostos democráticos, valores humanos universais e metas.

Os **pressupostos democráticos**, já tão evidentes desde o Iluminismo e Revoluções Norte-Americana, Francesa e Inconfidências Brasileiras, foram novamente expostos pelo sociólogo Herbert de Souza (1994:66) em termos de liberdade, igualdade, solidariedade, diversidade e participação.

Os **valores humanos universais**, base axiológica da educação multicultural, são os mesmos que filósofos, mestres de sabedoria e “avatares” de todas as épocas expressaram em suas prédicas, como verdade, amor, paz, retidão e não-violência (Craxi & Craxi, 1994).

As **metas** que completam nossa proposta são o resgate, preservação, revitalização, e desenvolvimento da identidade cultural, a construção da cidadania e a melhoria contínua da qualidade de vida e do ensino, consensos há muito obtidos entre educadores e outros cientistas sociais e intelectuais brasileiros.

### III. POR QUE UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL PARA O BRASIL ?

As estatísticas educacionais sobre o fracasso escolar (reprovação, repetência, evasão e analfabetismo) na escola pública brasileira escondem o grave problema do racismo. Quando o IBGE e demais pesquisas oficiais colocam os números da pirâmide educacional, tem-se a idéia de estarmos falando de uma clientela social e etnicamente homogênea. A realidade, contudo, é bem outra. As classes sociais que freqüentam a escola pública caracterizam-se por sua heterogeneidade.

De acordo com o Censo de 1990, numa população de quase 147 milhões de habitantes, havia 81.3 milhões de brancos (55,3 %), cerca de 57.7 milhões de pardos (39,3 %), 7.2 milhões (4,9 %) de negros, e menos de um milhão de amarelos (incluindo os índios).

Segundo Jacobskind (1982), o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNU), baseando-se na conceituação da UNESCO - de que 70% da população brasileira é negra ou mestiça, com algum grau de ascendência africana, e que só é branco quem tem ascendência européia pura, deduz que **menos** de 50% da população brasileira é branca. Por conseguinte, o MNU nega a existência de uma maioria branca de 55,3% (IBGE, 1990) e defende a existência de uma maioria negra de pelo menos 57,2%

(PNAD, 1976), o que evidencia a situação marginalizada das etnias afro-brasileiras.

Nessas estatísticas evidencia-se a situação marginalizada das etnias afro-brasileiras.

Entre as pessoas de 10 anos e mais de idade, 18,1% foram classificados como “sem instrução e menos de um ano de escolarização”. Entre os pretos, 28,2 % não sabiam ler nem escrever; entre os pardos, 26,2 %; e apenas 11,8 % entre os brancos. Em termos da escolaridade ampliada, foram encontrados 14,1% do total com 11 anos de escolarização, dos quais 18,9% entre os brancos, 7,6% entre os pardos, e 6% entre os pretos (IBGE, 1994:2-5, 66, 73).

De acordo com a Pesquisa Nacional de Amostras a Domicílio (PNAD - 1982), das crianças que freqüentavam a 1ª série do ensino básico, ficaram reprovadas 41,6% de crianças negras e 26,6% de crianças brancas. No “*Diagnóstico sobre a situação educacional dos negros (pretos e pardos) no Estado de São Paulo*” (Fundação Carlos Chagas, 1987), os índices de exclusão e repetência do alunado negro do Ensino Fundamental, por exemplo, foram superiores ao do alunado branco, revelando a existência de uma trajetória escolar cheia de dificuldades para a criança negra. Fúlvia Rosenberg (1987:22) afirma que, apesar de representar 31,3% das matrículas da 1ª série do 1º Grau no Estado de São Paulo, as crianças negras constituíram 38,7% dos que repetiram a 1ª série em 1982.

Tomando por base o sistema educacional do rico Estado de São Paulo, os obstáculos interpostos à trajetória escolar da criança negra nos outros Estados, menos desenvolvidos e mais dependentes, podemos supor, tornam mais curta sua permanência na escola pública, não importando se a concentração da população negra é maior ou menor que a branca. Tal desigualdade revela a existência de racismo na educação brasileira, especificamente no recôndito da sala-de-aula.

#### IV. A PRODUÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DO FRACASSO ESCOLAR DAS CRIANÇAS NEGRAS

Muitas explicações têm sido oferecidas para a produção histórico-social do fracasso escolar das crianças negras na escola pública brasileira. Situação semelhante encontrada nos Estados Unidos, onde os negros são minoria de 10%, ao contrário do Brasil (65 % ou mais, segundo eles mesmos, e 44,2 % segundo o IBGE), costuma ser caracterizada pela reprovação, repetência e evasão, e explicada em termos dos argumentos hereditarianista e ambientalista.

Lá, enquanto os defensores do hereditarianismo como Jensen (1969) e Burt (1958) enfatizam condições genético-raciais e cognitivas como determinantes do sucesso ou do fracasso escolar, apontando para uma suposta inferioridade dos negros, os ambientalistas como Samuda (1975) e Deutsch & Brown (1967) contrapõem a essas explicações racistas as desigualdades sócio-econômicas e carências culturais e ambientais, ligadas à distribuição desigual da riqueza e da renda, e a socialização em ambientes pobres ou etnicamente segregados.

Desde a proclamação da democracia racial brasileira (ainda um mito e um *ethos*) na década de 1930, as idéias social-darwinistas arianistas (dos hereditarianistas), tão comuns entre intelectuais brasileiros (Oliveira Viana, Manuel Bonfim e outros) a partir dos meados do século XIX, foram descartadas como racistas. Pela contribuição do negro na construção do Brasil, em todas as áreas de que participou, torna-se ridículo atualmente postular diferenças genético-raciais para explicar as desigualdades sociais e educacionais. Hoje, os estudiosos da produção do fracasso escolar das crianças negras costumam usar argumento histórico-social (tipicamente ambientalista) dividido em duas vertentes, a da classe e a da raça.

O argumento classista sustenta que o relativo atraso dos negros em relação aos brancos na sociedade brasileira é uma questão de classe, isto é, historicamente, os negros que foram ficando libertos, coincidentemente tornaram-se pobres, herdando seus descendentes sua situação de pobreza e de exclusão.

O argumento crítico-racista denuncia que, além dos preconceitos de classe, os negros (e também os índios e demais mestiços afro-índigenas) ainda enfrentam a barreira do racismo da raça e da cor. Fernandes (1955:109-112) afirma que “... *o trabalho livre não serviu como um meio de revalorização social do negro (...) continuando na etiqueta das relações*

*raciais o antigo padrão de tratamento recíproco assimétrico*”, “(...) *perpetuando-se as medidas discriminatórias vigentes nos setores econômico, político e social*” (Ianni, 1966:70). Porém, para Tabak & Verucci (1994), as barreiras da desigualdade social afetam principalmente o gênero feminino.

Transpostas para o ambiente educacional, essas formas de racismo tornam mais curta e acidentada a trajetória da criança negra na escola pública. Alguns estudiosos, citando causas materiais e sócio-econômicas, como Fúlvia Rosemberg (1987), Carlos Hazenbalg (1987) e Lia Rosenberg (1984), identificam a participação precoce no mercado de trabalho, a baixa qualidade do ensino nas escolas freqüentadas por crianças negras (escolas carentes para populações carentes, situadas em bairros pobres, com várias turmas e clientela pobre), como fatores determinantes do atraso escolar do alunado negro e dos altos índices de reprovação escolar.

Outros, no entanto, tentam explicar seu fracasso escolar invocando razões político-sociais e psicológicas, isto é, as instituições educacionais são difusoras das idéias das classes dominantes através das idéias pedagógicas (Cury, 1985:94) que, adicionalmente, inferiorizam a produção intelectual da população negra em relação ao chamado “saber universal” (Gonçalves, 1987:28), destruindo a identidade da criança negra e impondo um ideal de ego branco (Pereira, 1987:43).

O currículo escolar brasileiro, tradicionalmente essencialista e escolanovista, mas etnocêntrico, tem importado e acriticamente copiado modelos estrangeiros. Por um lado, enquanto impõe a deculturação e a aculturação, valoriza as culturas européias e norte-americana, passando o *ethos* da civilização judaico-cristã/greco-romana (Ribeiro, 1995). Por outro, exclui das disciplinas curriculares a história, os conhecimentos, saberes e experiências das culturas dominadas das etnias afro-indígenas (Silva, 1987).

Não apenas isso, além da violência simbólica, a escola dificulta-lhes o acesso ao conhecimento e acaba excluindo-as da escolarização ampliada e da cidadania, via reprovação, repetência, evasão e analfabetismo, por desuso da leitura e da escrita, sendo portanto altamente anti-democrática e elitista.

Embora, desde os escolanovistas na década de 1930, já se falasse numa educação brasileira, voltada para nossa realidade e problemas, nenhum dos escolanovistas e seus seguidores de diversas tendências e correntes atentaram para o etnocentrismo implícito e explícito no currículo essencialista e nos livros didáticos (Nozella, 1981), tanto quanto na prática pedagógica racista de professores e diretores.

Contra essa ideologia de dominação “insurge-se” a Educação Multicultural. Sua perspectiva étnica e cultural não ignora a luta de classes que permeia o racismo brasileiro e a invasão cultural. Ao contrário, transforma a educação em “contra-ideologia” emancipadora e integradora dessas diferenças numa sociedade pluralista, justa e pacífica.

Crítica e transformadora, a educação multicultural, pelo menos no Brasil, propõe-se a não apenas estimular o resgate sócio-econômico das etnias excluídas. Seu “*leitmotiv*” pode servir como fonte de revitalização da educação, da sociedade e da cultura brasileira. Contudo, apesar de já ter desenvolvido uma multicultural, de ter sido reconhecido como “um país mestiço e racista” pelo atual Presidente da República, e proclamado multicultural pelas ciências sociais, literatura e artes, mas não pelo poder econômico e político, nem pela educação, o Brasil ainda sofre o embate entre multiculturalismo e etnocentrismo, aqui especificamente dentro do currículo escolar, onde as culturas das etnias consideradas subalternas estão minimamente representadas, como na história, nas finanças e na política.

## V. POR UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

Classicamente definida como “a transmissão da cultura de um povo” as políticas educacionais no Brasil têm privilegiado a cultura européia e, hoje, favorecem sua nova roupagem norte-americana, enquanto a apresentam como educação brasileira. Apesar de a educação favorecer não apenas a transmissão, como também a manutenção, o resgate, a revitalização, e a construção da cultura e do conhecimento, a escola pública permanece neocolonizadora, excluindo as contribuições culturais das etnias e culturas dominadas e negando-lhes, assim, a cidadania plena.

A escola pública, até hoje, não se constituiu efetivamente num espaço democrático de sua construção. Não basta facilitar o acesso das classes populares à cultura letrada do currículo essencialista (Português, Aritmética, História, Geografia e Ciências). A cidadania pressupõe muito mais do que pretendeu garantir a *Lei 5.692/71* como auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania debaixo dos olhos repressivos do Estado militar.

A escola brasileira não reflete na realidade curricular o respeito às diferenças de classe, raça, credo e sexo da *Lei 4.024/61*, e a inclusão das peculiaridades locais e regionais no currículo pleno do Primeiro Grau, como manda a *Lei 5.692/71*. Entretanto, as brechas existem e não são adequadas.

mente aproveitadas pela maioria dos professores, por deficiência em sua formação intelectual e profissional.

Com o *Plano Decenal de Educação para Todos - 1993-2003*, do ex-Ministro da Educação Prof. Murílio Hingel (MEC, 1993), que não faz nenhuma referência aos negros brasileiros, ainda corremos o risco de não promovermos a equidade em educação. Segundo Gadotti (1992:210), equidade significa diferentes oportunidades para todos poderem desenvolver suas diferentes potencialidades em busca de maior equalização social, ao contrário da “igualdade de oportunidades” (Coleman, 1966) para ricos, médios e pobres, que os torna ainda mais desiguais e, no caso de negros e índios, menos cidadãos.

Na nova LDB, *Lei Nº 9.394/96*, exceto pelos artigos 32, 78 e 79, dedicados aos índios, os quais estabelecem a educação bilingüe e intercultural, o uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, o resto do País continua sendo pensado como culturalmente homogêneo e racialmente branco. Foi mantida a idéia da parte diversificada, que oferece brechas para as inovações multiculturalistas. Os negros são apenas mencionados ao determinar que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, citando matrizes indígena, africana e européia. Com isso, pretende-se democratizar o currículo.

Em sua proposta diferencialista de educação para a cidadania, a educadora Nilda Teves Ferreira (1993:12) critica como mero idealismo as afirmações de Demerval Saviani de que a democratização do ensino é uma via de equalização social, e sustenta que a cidadania começa com um questionamento de valores que leva a ações concretas no processo histórico-social, incluindo a participação dos atores sociais no jogo político e no exercício do poder e na materialização da democracia nas práticas sociais.

Igualmente, Paulo Freire (1980) e Moacir Gadotti (1980) concebem o cidadão como um ser humano, histórico-social e concreto, e a cidadania como um pressuposto de prerrogativas sociais que incluem o direito à liberdade, a satisfação das necessidades sociais básicas, e a inserção histórica dos sujeitos participantes nas decisões que afetam suas vidas, em sua comunidade e na sociedade mais ampla. Assim, conceituamos **cidadania** como a participação individual na posse, na produção e no usufruto dos bens sociais, isto é, a satisfação das necessidades sociais e contínua melhoria da qualidade de vida, como resultado de sua ação sócio-política no fazer da história (Coutinho, 1995:23).

Ao pensarmos no **cidadão multiculturalista**, estamos nos referindo ao cidadão diferenciado por sua etnia e cultura, mas participando igualmente dos benefícios sociais do progresso, sem o constrangimento das discriminações de suas particularidades étnicas e culturais, porém consciente de sua identidade cultural, pressuposto da cidadania plena, em que o cidadão negro ou índio não necessita internalizar um ideal de ego branco. Tal identidade é compreendida por Sídia Reginato (1993:19-22) como a satisfação da necessidade de identificação do indivíduo com o grupo, na medida de sua inserção no universo de significados criados pela coletividade à qual pertence, a partir de um sistema de comunicação que reflete a concepção de estar no mundo.

Para nós, **identidade cultural** é a identificação, sensação e sentimento de participar ou de pertencer à cultura de um grupo, classe, etnia, gênero ou país, em termos de valores, atitudes, padrões de comportamento, conceitos, símbolos e significados coletivos, consolidados no processo histórico (Coutinho, 1995:20).

Identidade cultural e cidadania, entretanto, não são um fim em si mesmas. São pressupostos de melhor qualidade de vida, hoje consenso geral entre todos os povos. Entendemos por **qualidade de vida**, o conjunto de bens de saúde e bem-estar físico, emocional e mental, propiciados pelo uso adequado do ecossistema, estruturas econômicas flexíveis e participativas, posse e usufruto dos bens da cidadania e participação no poder de decisão dos grupos em que se inserem os indivíduos (Coutinho, 1995:23).

Entretanto, com o atual sistema de desigualdades em curso no Brasil, profundamente marcado pela corrupção, violência e impunidade, prevalece o jeitinho (Barbosa, 1992), além mantenedor dos privilégios de minorias brancas encasteladas nos poderes político e econômico, em detrimento da maioria afro-indígena e seus mestiços, historicamente excluídos.

## VI. A EMERGÊNCIA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

As mais diversas intervenções podem ser feitas na educação escolar para se passar à perspectiva multiculturalista. Fiel aos seus projetos de resgate, preservação e desenvolvimento, o multiculturalismo pode ser começado onde estamos, na escola pública pobre e sucateada. Para se transformar a escola tradicional e etnocêntrica numa democracia multicultural e viabilizar a emancipação das classes populares, torna-se imprescindível que o currículo se torne multicultural.

Os professores que já possuem uma visão mais ampliada da realidade nacional e mundial não precisam esperar pelas ordens das SEDUs. Podem começar pela valorização contextualizada das linguagens de seus alunos, logo na alfabetização ou permitindo “*que as vidas, histórias e culturas dos historicamente oprimidos criticamente influenciem a reconceitualização do conhecimento representado no currículo e na sala de aula*”. (Perry & Fraser, 1993:19).

### **Que inovações podem tornar multiculturalista o currículo tradicional e facilitar a emancipação das classes populares?**

Dois abordagens para revisões curriculares são apresentadas por Otis L. Scott (1994:49-51), a aditiva e a integrativa. Enquanto a primeira propõe adicionar conteúdos representando as perspectivas dos grupos marginalizados, ou “estrelas” protótipos do sucesso dos grupos étnicos (Abdias do Nascimento, Zezé Mota, Benedita da Silva, Pelé etc.), a segunda luta pela transformação gradual do núcleo central do currículo pela expansão dos conteúdos multiculturalistas, envolvendo experiências multiculturalistas, trabalho interdisciplinar, recursos didáticos e colaboração de variados professores, entre outros.

A perspectiva multiculturalista deve permear todas as disciplinas.

No ensino da **Língua**, os professores precisam abandonar o isolacionismo das gramáticas e entrelaçar os estudos lingüísticos com os estudos culturais e as ciências sociais, enquanto na Literatura, a arte da expressão da palavra permitirá expressar o social, o psicológico, o cultural ou o político, sob uma atitude interdisciplinar.

Na área dos **Estudos Sociais**, centrada nos conceitos de tempo, espaço e relações sociais, os professores valorizarão as heranças culturais dos diversos povos sob o ponto de vista interdisciplinar das diversas ciências sociais, não apenas da história e da geografia. Sua grande preocupação no

Ensino Fundamental é com as necessidades humanas e sociais básicas na Família, no Bairro, no Município, no Estado, no País e no Mundo.

Os estudos das **Ciências Naturais e Exatas** podem começar apresentando diferentes lendas da criação do homem em confronto com a lei da evolução postulada pela ciência, da criação bíblica à teoria do “big bang”, dos mitos à realidade, usando as perspectivas dos diversos povos. Devem mencionar as preocupações de outros povos com a ecologia, a botânica e a matemática, enveredando-se inclusive pela etnometodologia (Coulon, 1995).

Os **livros didáticos** usados na Escola Fundamental precisam eliminar as ideologias hegemônicas, os variados preconceitos e estereótipos raciais que os caracterizam e que contribuem com a manutenção do *status quo* etnocêntrico e desigual, que sobrerrepresentam a elite branca e subrepresentam a maioria afro-indígena e seus mestiços nos textos e figuras. Sua reformulação com base no multiculturalismo faria verdadeira revolução nos conteúdos, que poderiam ser críticos e realistas.

Todos esses caminhos, contudo, precisam de legitimação não apenas teórica, como também prática, numa *praxis* transformadora junto aos oprimidos e excluídos. Entretanto, falta à escola a infra-estrutura que facilite essa prática, como também pouco tem interessado às elites brancas das SEDUs enveredar-se pela via multiculturalista. Apesar disso, alguns educadores “aventuram-se” no campo, buscando operacionalizar o multiculturalismo.

No Brasil, o grande destaque é Paulo Freire e seus incontáveis discípulos nacionais e estrangeiros, que vem trilhando o caminho da **educação popular**, “*o saber produzido pelas camadas populares em sua vida cotidiana, e nas suas lutas, as suas expressões culturais como manifestação de resistência à cultura dominante*” (Laura da Veiga, 1987:201).

Experiências multiculturalistas em educação popular foram feitas desde a década de 1960 por Paulo Freire nos Círculos de Cultura de Recife, pelas Escolas Indígenas da FUNAI, pelos movimentos sociais, pelos movimentos do negro, do índio, e comunitários, pela experiência em educação pluricultural da Bahia, Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) do Estado do Rio de Janeiro, Projeto Cultura das Minorias de Cuiabá, movimentos de revitalização cultural de Bandas de Congo no Espírito Santo, e outros.

Os caminhos acima apontados oferecem as vias para que a educação multicultural encontre sua legitimação até que a escola desperte de sua lentidão e de seu atraso na incorporação de mudanças. Por isso, é possível que sejam a educação popular, os movimentos sociais e as redes de alfabetização,

as estratégias que mais rapidamente farão a escola pública brasileira atentar para a necessidade de se preocupar com as diferenças étnicas e culturais da clientela escolar, dando continuidade a esses pioneiros do multiculturalismo.

A educação popular, reconhecida como a grande contribuição da América Latina à teoria e à prática educativa no nível internacional (Gadotti & Torres, 1994), torna-se ainda mais crítica e transformadora quando incorpora preocupações étnicas em seu discurso e em sua *práxis*. Sendo o ato pedagógico o locus onde a legitimação da prática multiculturalista ocorre, dentro ou fora da escola, esperamos nos próximos anos sua eclosão junto aos professores de todos os níveis, o que renovará a prática pedagógica e revitalizará a escola e a sociedade brasileiras.

## VII. CONCLUSÃO

Sendo a perspectiva multiculturalista uma macro-idéia que pode permear toda a educação, por ser crítica e ética, por enfatizar a independência de pensamento e o conhecimento-ação, e por ensinar valores capazes de criar uma mentalidade de respeito aos direitos humanos, sua natureza democrática facilita o uso de suas descobertas no cotidiano escolar e avança seus pressupostos pluralistas.

A *educação multicultural* busca a formação de *cidadãos multiculturistas*. Não apenas sujeitos epistêmicos, como também seres humanos livres, críticos e possuidores de variadas competências multiculturais (inclusive a de saber optar e apoiar uma ou mais culturas) e histórico-contextualmente inseridos.

Para isso, requer-se melhorar a “qualidade do ensino”, através de uma filosofia de educação compatível com a realidade (da clientela) que se quer superar, escolas aparelhadas com tecnologias e materiais apropriados, professores bem formados e condignamente remunerados, alunos bem alimentados e gestão democrático-comunitária das escolas, envolvendo-as com os pais e as instituições locais.

Não poderá haver qualidade de ensino, sem a construção da cidadania, e não haverá cidadania plena sem identidade cultural. Uma cidadania que não leva em conta a identidade étnica acabará deculturando, homogeneizando e massificando etnias já oprimidas. Os professores podem muito bem instrumentalizar os alunos na conquista da cidadania, na construção do conhecimento, de significados, símbolos, linguagens e intersubjetividades, promovendo sua condição de sujeitos historicamente inseridos, que se reali-

zam na experiência coletiva do homem, como parcela da humanidade, a partir da qual constroem sua própria humanidade e existência.

A educação multicultural é o desafio que nossa multiculturalidade faz aos professores para o Século XXI ou o Terceiro Milênio que se aproximam. Numa época em que a globalização das finanças, das tecnologias, da informática e da mídia padroniza a vida em geral, em que a indústria cultural veiculada nos desvela o multiculturalismo nacional e mundial, a **qualidade do ensino** (como a querem os educadores brasileiros progressistas), ou a **qualidade total na educação** (proposta pelos neoliberais), não pode deixar de confrontar-se com a mundialização da cultura vis-a-vis a multiculturalidade global.

Qualidade total da educação e do ensino num país multicultural como o Brasil, certamente não se faz sem educação multicultural, já que, à medida em que avança a globalização da economia e da cultura, perdem sentido as filosofias paroquiais de educação e ganham vulto a padronização e a massificação da indústria cultural. Reagindo à globalização subordinada cada vez mais onipresente, a educação multicultural levanta-se e legitima-se como uma grande força na luta pela emancipação das classes populares, das minorias étnicas, das culturas nacionais e de todos os excluídos.

## NOTA

1. O autor José Maria Coutinho, Ph. D, é professor titular na Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO), Centro De Ciências Humanas, Escola de Educação, Departamento De Didática

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BAKER, G.C Multicultural imperatives for curriculum development in teacher education. *Journal of Research and Development in Education*. 1977, Vol. II, Number 1, p. 70 - 83.

BARBOSA, L. *O jeitinho brasileiro*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

- BELLONI, M. L. A mundialização da cultura. *Sociedade e Estado*. Vol. IX, Nº 1, 2, Jan./Dez, 1994. p. 35-53.
- COLEMAM, J. & Others. *Equality of educational opportunities*. Washington, D. C.: US Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1966.
- COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.
- COUTINHO, J. M. *Etnocentrismo, multiculturalismo e educação no Brasil: por uma educação multicultural*. Rio de Janeiro: UNI-RIO/CCH/EE/DID, 1995 (Tese de Professor Titular).
- CRAZI, A. & CRAZI, S. *Os valores humanos: uma viagem do “eu” ao “nós”*. Uberaba, MG: Fundação Petrópolis, 1994. (Tradução: Antônio Alves de Castro).
- CURY, C.R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERNANDES, F. “Cor e estrutura social em mudança”. In: BASTIDE, R. & FERNANDES, F. *Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo*. São Paulo: Anhembi, 1955.
- FERREIRA, N. T. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS & CONSELHO DE PARTICIPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NEGRO. Diagnóstico sobre a situação educacional do negro no Estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, (63), novembro 1987.
- GADOTTI, M. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- GADOTTI, M. & TORRES, C. A. “Poder e desejo: a educação popular como modelo teórico e como prática social.” In: *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

- GONÇALVES, L. A. O. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nov. 1987, nº 63, p. 27- 29.
- GRANT, C. A (Editor). *Multicultural education: commitments, issues, and applications*. Washington: Association for Supervision and Curriculum Development, 1977.
- HASENBALG, C. Desigualdades sociais e oportunidade educacional: a produção do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nov. 1987, nº 63, p. 24-26.
- IANNI, O. *A idéia do Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Raças e classes sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- IBGE. *Anuário estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro, 1994.
- IBGE-PNAD. *Pesquisa Nacional de Amostras a Domicílio*. Rio, 1982.
- JACOBSSKIND, N. A. Quantos são os negros? *Cadernos do Terceiro Mundo*. nº 41, jan.1982.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1986.
- MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.
- PEREIRA, J.B.B. A criança negra: identidade étnica e socialização. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nov. 1987, nº 63, p. 41-44.
- PERRY, T. & FRASER, J. W. *Freedom's plow: teaching in the multicultural classroom*. New York: Routledge, Inc., 1993.
- REGINATO, S. M. D. *O Projeto Educativo do Centro Cultural Banco do Brasil: Uma Proposta de Arte-Educação?* Rio de Janeiro: UNI-RIO, Mestrado em Administração de Centros Culturais, 1993.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- ROCHA, E. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nov. 1987, nº 63, p. 19-23.

- ROSENBERG, L. *Educação e desigualdade social*. São Paulo: Loyola, 1984.
- SANTOS, L. L. de C. P. *Globalização, multiculturalismo e currículo*. Belo Horizonte: I Congresso Nacional de Educação/UFMG/ANDES, 1996.
- SCOTT, O. L. “Including multicultural content and perspectives in your courses”. In: GONZALES, J. C. et alii. *Teaching from a multicultural perspective*. London: Sage Publications, 1994, p. 46-59.
- SILVA, A. L. da. *A questão indígena na sala de aula*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- TABAK, F. & VERUCCI, F. *A difícil igualdade: direitos da mulher como direitos humanos*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- VEIGA, L. da. “Educação, movimento popular e a pesquisa participante: algumas considerações”. In: MADEIRA, F. R. & MELLO, G. de. *Educação na América Latina*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985, p. 201.

## O LICENCIADO : OPORTUNIDADES OCUPACIONAIS NO LIMIAR DO SÉCULO XXI

**Ana Elizabeth Santos Alves**

Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Assistimos, nesse final de século, às aceleradas transformações que estão acontecendo no plano econômico, social e político mundial. A crise do sistema capitalista, com a diminuição da produtividade, levou os agentes econômicos a procurarem novos meios para a acumulação. Os modelos de produção taylorista e fordista<sup>1</sup>, baseados na divisão técnica do trabalho, já não conseguem dar conta do processo de acumulação de riqueza, principal objetivo do capital, e estes modelos estão sendo substituídos (Enguita, 1989). A base desse processo é a exploração e expansão dos avanços tecnológicos a nível mundial e, conseqüentemente, implica em mudanças nos conteúdos do trabalho e nos requisitos de qualificação. O que se observa é o crescimento do uso do trabalho mais abrangente, priorizando a criatividade e o conhecimento.

Diante dessa nova ordem, as exigências de nível de qualificação dos trabalhadores fazem parte dos discursos dos empresários, como importante fator para garantir a competitividade das empresas no mercado aberto. As discussões em torno dos novos paradigmas de organização da produção e do trabalho apontam que a inserção do “novo trabalhador” no mercado exige uma educação geral, flexível, e independe de um tipo determinado de formação. A educação geral apresenta-se como um fator importante para que os indivíduos “*dominem os códigos simbólicos de uma sociedade científica e tecnológica*” (Deluiz, 1995:168)

No convívio universitário, atuando em cursos de formação de professores, conversando com alunos e colegas, observo uma expectativa em relação ao valor do diploma e das “novas” chances que são oferecidas para as pessoas que têm nível superior. A instrução é percebida como fundamental para aumentar o poder de negociação do trabalhador, no sistema de ocupações. Ter um curso superior é importante, na medida em que este estimula o crescimento intelectual.

Assim, as licenciaturas, na acepção de agência de formação de professores e de trabalhadores, suscitam, nos indivíduos que por elas passam, expectativas de melhores oportunidades de qualificação e de competição no mercado de trabalho, e os fazem acreditar na capacidade da qualidade da educação oferecida na universidade, como garantia de um lugar no mercado de ocupações. Funcionam ainda como geradora de força de trabalho e, portanto, como fonte produtora de valor (valor de uso e valor de troca)<sup>2</sup>, atendendo, como qualquer outra agência institucionalizada, a uma necessidade material ou simbólica.

Na função de outorgar as pessoas para o exercício de uma profissão, a universidade desempenha um papel de legitimar desigualdades culturais e sociais, a partir de credenciais aceitas socialmente. Portanto, teórica e “legalmente”, tem mais valor no mercado de trabalho quem tem o “mérito” de ser portador de um diploma escolar, que credencia para o exercício de uma profissão. Entretanto, tal credencial não garante e nem estabelece o preenchimento de um ofício e nem o sucesso do diplomado no mercado de trabalho. A inserção do indivíduo no mercado de trabalho vai depender do tipo de profissional disponível e das necessidades do sistema. (Kuenzer, 1988).

Baseando-me nesses argumentos, quero chamar atenção para uma pesquisa que fiz sobre licenciados e mercado de trabalho. Investiguei os motivos que levaram os licenciados da universidade em que trabalho a escolherem um curso de licenciatura e a completá-lo. A minha hipótese é que o querer qualificar-se para o mercado de trabalho desponta como um dos aspectos mais fortes na escolha dos cursos de licenciatura. Em meu modo de entender, os cursos de licenciatura significam, neste contexto, uma oportunidade de entrar para a universidade e atender a uma necessidade social de “*consumo de bens simbólicos*” (Bourdieu, 1974:41). Quero chamar atenção para a busca por um curso superior como uma perspectiva de poder ajustar-se a diversos tipos de trabalho, independentemente do “...conhecimento e capacitação talhados para determinados empregos” (Offe, 1995:173). Ou seja, os conhecimentos adquiridos nas licenciaturas e no convívio universitário influenciam na forma como os sujeitos atuam e interagem no sistema ocupacional, como também atendem a um jogo ideológico, simbólico, de estratégia gerencial de controle dos trabalhadores.

As reflexões aqui apresentadas permitem um maior entendimento da articulação entre trabalho e qualificação. Partindo dessa compreensão, primeiramente, procurarei analisar, neste artigo, a concepção de qualificação que preside à formação do trabalhador e, em seguida, apresentarei parte de

uma pesquisa realizada com os egressos dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, para conhecer os motivos que os levaram a escolher a profissão de professor.

## A QUALIFICAÇÃO E O TRABALHO

A história da formação do trabalhador aponta para a hierarquização do trabalho, definido pela quantidade e qualidade de educação para cada indivíduo, condição necessária para a reprodução das forças produtivas. O processo de qualificação é uma exigência da divisão de trabalho, controlada pela organização da sociedade. O entendimento dos mecanismos de segmentação do trabalho passa pela escola. Essa instituição, em parte, é responsável pelo processo de produção da força de trabalho e formação do seu valor. A preparação escolar justifica a meritocracia da divisão do trabalho e contribui para a aquisição de algumas habilidades e campos simbólicos como significações sociais - títulos e diplomas. *“Os possuidores desse tipo de credencial desenvolvem o interesse por reproduzir esses diferenciais de qualificação e passam a estabelecer uma forma particular de relação social com os que não dispõem destas mesmas credenciais”* (Castro, 1992:216).

Muitos dos profissionais diplomados em curso superior não conseguiram emprego compatível com seu grau acadêmico, fundamentalmente porque o *“... produto educado resultante da massificação do ensino superior coincidiu com o fim do período de incubação do novo surto de inovação tecnológica e, portanto, com o surgimento dos primeiros fenômenos indicadores de um novo desemprego estrutural”* (Paiva, 1995:76). A introdução da microeletrônica e a modernização da economia provocaram alterações nos ajustes entre a procura e a oferta do mercado de trabalho. As exigências atuais são voltadas para uma qualificação flexível. As habilidades requisitadas passam pela capacidade de criar, pensar, e continuar a aprender - *“qualificação real”*. O poder dos diplomas funciona com uma certa dose de flexibilidade. É consenso entre autores que o diploma acadêmico não é tudo. Entretanto, existem divergências em considerar que o processo das novas tecnologias e o reordenamento das profissões consistem em ganhos para a classe trabalhadora.

Frigotto (1989) esclarece que o progresso técnico representa uma nova realidade, mas isto se dá pela lógica da separação social e pela desqualificação da maioria dos trabalhadores. Este autor concorda com a desmistificação dos diplomas de nível superior e acha que o mesmo não garante um

lugar mais bem remunerado. Acredita que o processo de qualificação é marcado pela exclusão e alienação do trabalhador. Os mecanismos de seletividade social levam os filhos dos trabalhadores a frequentarem cursos de baixa qualidade. No campo da questão “qualificação e desqualificação do trabalhador”, surgem questionamentos sobre a possibilidade do renascimento da teoria do capital humano, como sugere Picanço (1991). Quando se discute a relação educação-trabalho, impõe-se o conceito do senso-comum de educação para uma determinada finalidade, para a criação de sujeitos produtivos com o vínculo direto com o mercado de trabalho, ou seja, a “*formação ou fabricação do trabalhador.*” (Frigotto, 1989:14). A relação da educação com o trabalho é social, no sentido de proporcionar o modo humano de existir. A sociedade capitalista construiu, no imaginário das pessoas, o sentido de trabalho com propósito utilitarista, próprio da visão funcionalista, sedimentado nos planos educacionais. A educação é pensada como elemento principal do desenvolvimento individual e econômico do país.

Com essas leituras, compreendi que a teoria do capital humano, sempre tão discutida, ainda persiste como forma de consolidar velhas/novas idéias, demonstrando como a sociedade conceitua o homem, reafirmando valores burgueses e legitimando as relações do modo de produção capitalista. A metodologia de análise utilizada pelos estudiosos e adeptos desta teoria escamoteia o verdadeiro sentido desses valores. De que forma? Neutralizando o conceito de capital, ou seja, concebendo-o como separado das outras categorias do modo de produção<sup>3</sup>. É neste momento que se processa o conceito do indivíduo como capital humano: quando adquire habilidades e conhecimentos, passa a ter “valor econômico”.

O valor da força de trabalho para o seu possuidor - no caso o trabalhador - quando transformado em valor de troca, não goza da mesma dimensão que as outras mercadorias que, quando trocadas por dinheiro, proporcionam a formação do capital para o seu possuidor - o proprietário dos meios de produção (Marx, 1985). O excedente produzido pela venda da força de trabalho transforma-se em mais-valia para o capitalista. Portanto, é falso considerar o potencial de trabalho específico do agir humano como capital.

No entanto, a sociedade burguesa produz mecanismos sutis que reforcem o conceito de indivíduos livres que vendem a sua força de trabalho e aumentam o seu valor, de acordo com o nível de escolaridade adquirido com muito esforço, e faz com que os indivíduos acreditem que aqueles que não conseguiram galgar os degraus da hierarquia ocupacional é porque não se esforçaram (Frigotto, 1989).

A tese da qualificação, respondendo aos desafios das novas tecnologias, define uma política que, em essência, busca privilegiar o setor empresarial. De acordo com Machado (1992:18), o processo de trabalho é marcado por duas vertentes: uma caracteriza-se por um grupo de trabalhadores com baixos salários, nível educacional baixo e exercício de ocupações desqualificadas; a outra distingue-se pelo trabalhador que usufrui da qualificação formal e exerce ocupações técnicas. “*A brutalização deste trabalho não se dá pela fome, mas pela ignorância política e pelos horizontes estreitos e alienados oferecidos pela lógica consumista desta sociedade capitalista.*” No momento da seleção para determinado emprego, o nível de escolaridade e a experiência são condições necessárias para a competição no mercado. No mundo contemporâneo, as pessoas precisam estar qualificadas para que possam viver os desafios da cotidianidade<sup>4</sup>. Entretanto, este princípio não determina e nem garante o exercício de uma tarefa qualificada que exige capacidade de decidir e criar. A qualificação é usada de forma ideológica pelo mercado de ocupações.

A idéia de que o capitalismo e a industrialização oferecem melhores condições de vida e iguais oportunidades é questionável. Sabe-se que essa afirmação não corresponde à realidade da maioria da população; portanto, o que prevalece são os interesses do capital. Para Enguita (1993:176), a representação que a economia burguesa deixa transparecer é a do indivíduo bem sucedido, economicamente, porque foi capaz de poupar, sendo “um bom trabalhador”, isto é, construir o seu próprio negócio e ter o seu capital. Ao contrário, o outro, que foi preguiçoso e não soube gerir por conta própria, “... vê-se obrigado a redimir suas culpas mediante o pequeno castigo de ter que se oferecer como mão-de-obra...” para outros capitalistas.

Além do entendimento da qualificação como um produto de controle do capitalista, para Castro (1992) a qualificação é também um jogo estratégico, usado como barreira de exclusão social tecida entre os trabalhadores. Desse modo, a qualificação é concebida como “*socialmente construída*” e se expressa “...em qualidades ou credenciais de que os indivíduos são possuidores.” (Castro, 1993:217). As experiências vividas pelos sujeitos e a escolarização atuam como barganha no sistema de classificação na organização do campo profissional, nos conflitos das negociações coletivas entre patrões e empregados. Essa estratégia se constitui, segundo Bourdieu (1974), em estruturas das relações simbólicas e de reprodução entre as classes. Ou seja, são os espaços das transmissões de poder, historicamente reconhecidos pela sociedade, dissimulados sob uma aparência de neutralidade

O caminho teórico traçado neste estudo mostrou a qualificação da força de trabalho como um campo ideológico, cultural e simbólico, mas também como um elemento necessário para atender às barreiras do mercado de trabalho, e enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

## O CAMINHO INVESTIGADO

Enfatizo neste artigo uma parte da segunda etapa da pesquisa que desenvolvi junto aos licenciados da UESB.<sup>5</sup> Priorizo aqui os licenciados que atuam fora do magistério, para melhor entender o processo de qualificação como um esforço em busca de respostas aos desafios do mundo do trabalho. Relato os depoimentos de seis licenciados que exercem atividades fora do magistério, selecionados a partir da disponibilidade de tempo e vontade de participar. Para preservar a identidade dos participantes, seus nomes foram trocados.

Nesta etapa de pesquisa, empreguei a alternativa metodológica de pesquisa do tipo Estudo de Caso, pois os seus procedimentos possibilitaram circundar o objeto de estudo. A opção é justificada como forma de apreender e captar, de modo mais aprofundado e consistente, os motivos da escolha do curso, e a história da situação ocupacional, de acordo com o ponto vista dos licenciados.

O desenvolvimento da pesquisa iniciou-se com a inquietação em relação à situação ocupacional dos licenciados. Esta idéia básica orientou a construção inicial do referencial teórico. A partir daí, novos elementos foram surgindo e tendo significado, a partir da experiência com o real, ou seja, com o contato mais prolongado com os licenciados. O processo de (re)construção do conhecimento foi aberto, ensejando emergir outras questões no desenrolar do trabalho.

Para a apreensão do objeto de estudo, levei em conta o contexto de vida e de trabalho no qual os sujeitos estão inseridos e desenvolvem as suas ações, percepções e interações. O foco do exame das questões deu-se no grupo selecionado, no caso os licenciados pela UESB, relacionando o momento histórico e o local, Vitória da Conquista, em que o trabalho foi desenvolvido, com a intenção de retratar a realidade, na sua totalidade. Os dados foram descritos com a intenção de não só captar a aparência do fenômeno, mas também a sua essência, quando relacionados ao referencial teórico.

A prioridade foi a busca de realidades múltiplas, levantando um variado leque de opiniões sobre o problema em estudo. Assim, procurei dia-

logar com diferentes sujeitos, mantendo seus valores e suas opiniões dentro do contexto da pesquisa. Considerei os diferentes pontos de vista dos participantes, sendo a investigação influenciada por esses valores, pois, como afirmam Lüdke e André (1986:20):

*“...a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira. Assim, são dados vários elementos para que o leitor possa chegar às suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador”.*

Imbuída deste referencial, encontrei-me com os licenciados, individualmente. Pedi a cada um deles que relatasse a sua vida profissional e a educacional, estabelecendo um paralelo entre ambas, a partir da opção de cursar uma universidade ou uma licenciatura.

As idéias expressas pelos licenciados foram analisadas e interpretadas à medida que foram colhidas, oportunizando a formação de categorias de análises que serviram de suporte para retornar ao diálogo com os sujeitos. Ou seja, sempre que um informante inseria uma idéia nova, regressava aos outros sujeitos para levantar diferentes opiniões ou confirmar as mesmas idéias. As entrevistas foram construídas a partir da dinâmica e troca de informações com os sujeitos, produzindo um discurso no qual se estabeleceu um relacionamento entre o entrevistado e o entrevistador, momento em que os indivíduos relatam os seus pontos de vista. A minha aproximação com os sujeitos da pesquisa, pelo fato de já conhecê-los anteriormente, permitiu-me maior familiarização com o destino ocupacional e os motivos que levaram os licenciados a escolher a profissão de professor, o que implica compreender o processo de qualificação.

A leitura das entrevistas dos participantes possibilitou a indicação de diferentes aspectos, mas também uma certa homogeneidade de ponto de vistas entre eles. As interpretações foram construídas e reconstruídas em todo o processo de coleta de dados. Considerei, inicialmente, o sentido do sujeito como um todo e, só depois, organizei as entrevistas em categorias, de acordo as questões do trabalho e as respostas dos sujeitos. Várias vezes retornei ao referencial teórico para reavaliar as idéias e redirecionar as leituras, em função das opiniões expressas pelos licenciados.

As opiniões dos sujeitos sobre a sua situação ocupacional e motivos da escolha do curso de licenciatura foram agrupadas em unidades, utilizando as expressões articuladas por eles, e construindo uma rede de opiniões, com

suas interseções. A partir daí, estabeleci comparações entre as opiniões dos licenciados, agrupando-as e separando-as por convergências e divergências.

## A HISTÓRIA DOS LICENCIADOS

Apresento neste item os relatos que mais se destacaram no estudo, utilizando as categorias expressadas pelos licenciados, a saber : *o curso como aprofundamento de estudos e realização pessoal; o curso como ascensão profissional*. Sintetizo o diálogo que tive com os sujeitos, relacionando as suas opiniões com o contexto no qual estão inseridos, o ponto de vista dos autores referenciados e as minhas impressões. A fala dos licenciados nas entrevistas aponta diversos motivos para explicar a escolha do curso, tais como crescimento pessoal, compreensão maior da sociedade, melhor enfrentamento da sua condição social, desejo de mudar a consciência e a realidade. Sentimentos que se misturam e se confundem com o desejo de transformação de vida.

### O Curso Como Aprofundamento de Estudos e Realização Pessoal

*“Por ser filho de família pobre, sempre tive muitas dificuldades para estudar. Comecei a trabalhar desde cedo. Precisava ajudar a família. A minha vida educacional foi marcada por interrupções em decorrência do trabalho e por falta de escolas na cidade onde residia. Antes de entrar para a universidade, já trabalhava em empresa bancária, busquei a licenciatura para dar continuidade aos meus estudos, sendo que o interesse pelo curso surgiu muito em função do turno que o curso era oferecido.”* (Mauro)

A vida de Mauro sempre foi marcada por muitas dificuldades; a necessidade de trabalhar, desde adolescente, para ajudar a família, e a falta de escolas onde morava retardaram a sua entrada na escola. A escolha do curso de licenciatura é vista por ele como uma alternativa mais próxima.

A sociedade burguesa reforça a teoria de indivíduos livres, que podem decidir por conta própria, dissimulando as modalidades de exploração nas relações de produção. Reforça o conceito da condição dos sujeitos em poder optar, indiferentemente, pelas diversas alternativas ocupacionais. No entanto, a realidade tem demonstrado o contrário. A seleção para acesso à universidade começa na escolha do curso e é, freqüentemente, determinada pela condição de classe à qual o indivíduo pertence. A opção se faz muito mais na escolha do curso do que na seleção pelo vestibular. Schwartzman

(1994) demonstrou, com base em pesquisa, que as profissões de menor prestígio, no caso as licenciaturas, atraem os candidatos de menor poder aquisitivo. A necessidade de trabalhar, dos indivíduos, para manutenção própria, na maioria das vezes dois turnos, condiciona a escolha do curso a um horário compatível com o trabalho. A opção pode ser feita até por um curso diurno, desde que seja possível continuar trabalhando em outras atividades; o acesso às carreiras ditas "nobres" torna-se quase impossível, devido às barreiras sócio-econômicas do vestibular.

O acesso à licenciatura, para Mauro, preenche uma função: "dar continuidade aos estudos", como indicativo de acesso à cultura. A opção tardia por um curso universitário aconteceu depois de já ter constituído família e trabalhar. É interessante observar que a sua vontade é sempre continuar estudando: "...depois que concluí o curso achei importante fazer um curso de especialização na área de administração e continuar trabalhando em empresa bancária..." (Mauro). Como não assumiu nenhuma nova posição em função do término do curso, passa então a realizar um curso de especialização. A expectativa de atuar na profissão para a qual estaria, em tese, apto a desempenhar, vai sendo postergada.

A licenciada Liliane, trabalhando dois turnos em empresa pública, escolheu o curso como segunda opção, depois de perder outros vestibulares:

A procura por um curso superior não significou algo fácil de ser concretizado, tanto para Mauro como para Liliane. Percebo a obstinação destes atores em cursar a universidade, não importando para eles se vão ou não atuar na profissão. A satisfação está em prosseguir os estudos e obter o êxito de pertencer à "classe de privilegiados", possuidores de "capital cultural". Mauro é concursado no Banco e pretende continuar no seu emprego; Liliane atua em empresa de telecomunicações, sendo que os seus horizontes estão limitados, devido às possibilidades oferecidas pelo seus postos de trabalho.

As dificuldades de acesso e escolha do curso são determinadas pela situação de vida do licenciado. A entrevista de Lívia retrata esse fato: "*Liberdade de escolha não existe, quando você está sujeito a uma situação. Sempre trabalhei, pois precisava trabalhar. Competi com pessoas que tinham o dia todo para estudar.*" (Lívia)

O depoimento de Lívia demonstra a condição de trabalhador-aluno. A sua situação social leva-a a ligar as suas chances futuras com o aumento de escolaridade. Como as suas possibilidades de "*escolhas e não escolhas*"<sup>6</sup>, condicionadas pela circunstância de classe trabalhadora, estavam ligadas a

um horário compatível com o trabalho e às chances de aprovação no vestibular, a opção pela licenciatura é a que se apresentou mais viável; foi quase uma imposição.

Numa outra perspectiva, Pedro retrata a opção pela licenciatura como oportunidade de acesso à cultura: *“Fiz vestibular sem visar licenciatura. Em 1º lugar, não tinha uma visão clara da habilitação que optei. Sempre gostei muito de literatura e língua inglesa. Era um rapaz cheio de sonhos, com muita vontade de ler, de escrever, de conhecer o mundo, com aquele sonho de querer mudar o mundo, enfim, querendo ser alguém na vida. Busquei um curso de nível superior apenas para alargar os meus horizontes, conhecimentos. Optei por esta profissão não porque quis, fui impelido da mesma forma como se tivesse feito um concurso para o Banco ou outra coisa, não optei.”* (Pedro)

Observo no discurso de Pedro uma preocupação em alargar os horizontes, fruto do entendimento do papel da universidade, como um espaço de aprendizado diversificado, e não relacionado a pré-condições para um trabalho futuro. As ambições e aspirações, em relação à aquisição de capital cultural, oferecem a oportunidade de conquistar, para os licenciados, individualmente, o reconhecimento social, como legítimos portadores de bens simbólicos (Bourdieu, 1974).

Percebo, então, nesta busca de "alargamento dos horizontes", uma esperança na preparação de um "futuro melhor", a conquista de espaço nas estruturas ocupacionais e a construção, a partir dos conhecimentos obtidos no curso, de uma leitura crítica do mundo. É predominante, no discurso dos licenciados, em relação aos motivos da busca do curso de licenciatura, sentimentos como "esperança" e "aspirações". Os depoimentos demonstram uma visão superficial e ingênua da realidade, um olhar sobre o mundo vendo os acontecimentos de longe. A expectativa em reproduzir diferencial de qualificação só se realizará se o trabalho investido em criá-lo for socialmente necessário.

## **O Curso Como Ascensão Profissional**

*“A questão de História não foi uma escolha. Na época eu só podia estudar à noite. Fui para História porque não era uma área tão concorrida; terminei o curso trabalhando em contabilidade. Eu entrei na universidade 7 anos depois de ter concluído o 2º grau. Tinha que estudar, pois ninguém consegue nada sem o estudo, uma situação melhor, um salário melhor, uma expectativa de vida diferente, eu sempre pensei numa coisa melhor”* (Lívia)

A situação social destes licenciados leva-os a intensificar seus investimentos na obtenção de títulos escolares, considerando a educação como estratégia para o sistema de ocupações. H. I. Marrou, citado por Bourdieu (1974:206), enuncia que no seio de uma sociedade *“todos os homens possuem em comum um mesmo tesouro de admiração, de modelos, de regras e, sobretudo de exemplos, metáforas, imagens, palavras, em suma, uma linguagem comum.”* O sonho de ascensão dos licenciados constitui fato comum no consenso cultural da sociedade.

A crença na ascensão a partir de um curso é tão forte em Lívia que, quando percebeu que o curso não lhe possibilitaria a consecução de suas aspirações profissionais, retornou à faculdade para fazer outro curso de graduação, mantendo uma expectativa na crença de que a acumulação do saber poderia concretizar sua aspiração à promoção social.

*“Terminei o curso, vou fazer o quê? Aquela expectativa de toda pessoa que termina um curso. Fiz o concurso para o Estado, passei, mas demoraram muito a me chamar... Então, eu pensava... meu Deus, como é que passei quatro anos e meio correndo para ver se arranjava uma situação que me favorecesse, e tenho que continuar na contabilidade. Resolvi voltar para a universidade e cursar Contabilidade, para ver no que ia dar. O Estado não é essas coisas toda, mas eu queria trabalhar na área de educação. A minha intenção era largar tudo e ser professora, largar a contabilidade.”* (Lívia)

Esta licenciada viveu o preparo do curso como uma condição que lhe possibilitaria exercer a profissão na área de educação. Apesar de já trabalhar em escritório, o curso apresentou-se como uma conquista de novas posições nos postos hierárquicos das burocracias, "expectativa de vida diferente". A pretensão era estar mais apta, após adquirir alguns hábitos intelectuais, como forma de estabelecer atitudes racionais e preparar-se para ser capaz de exercer uma profissão. Apesar de não ter optado pelo curso como escolha profissional, e existir uma incoerência entre o estudo e o trabalho, Lívia deixou clara a aspiração de que o curso superior poderia abrir-lhe um caminho, no sentido de uma mudança de profissão. Na concepção de Lívia, a atividade ocupacional exercida no decorrer do curso era considerada apenas uma etapa à futura opção profissional para a qual se preparou no curso superior.

A frequência à universidade, a um curso superior, e o aumento de escolaridade apontavam como pré-requisitos para possibilidades de acesso a empregos mais bem remunerados e mudança profissional, em face da aquisição de um diploma de nível superior, como indica o depoimento de Letícia:

*“O que importa é você ter nível superior, não importa que seja bacharelado ou licenciatura, desde quando você tenha terceiro grau. O fato de ter nível superior, cursado uma universidade, meus olhos abriram-se para muita coisa que não tinha pensado anteriormente. As pessoas me encaram de forma diferente, dá oportunidade de fazer vários concursos.” (Letícia)*

Para Letícia, o fato de ter nível superior representou um símbolo de *status* cultural, estabelecendo um modo diferenciado de relação social com os que não possuem o mesmo tipo de credencial. Parafraçando Offe (1990), a qualificação de Letícia foi construída ao longo da sua atividade ocupacional, independentemente do conteúdo específico desenvolvido na sua educação.

A inserção dos licenciados analisados nos seus postos profissionais depois de formados acontece após se submeterem a concursos, não estando sob a dependência de antecedentes familiares, como herdeiros de bens econômicos, ou mesmo de parentes para entrarem em seus respectivos empregos. Há exceção de uma licencianda, que atua na firma de um parente, demonstrando uma situação privilegiada. O esforço dos demais constitui-se num forte mito de ascensão social, levados pela sociedade capitalista, que cultiva a educação como investimento, mas cujas oportunidades de ascensão são para poucos.

Comparando-se as ocupações exercidas pelos licenciados na época em que começaram a trabalhar e as ocupações atuais, verifica-se que a frequência à licenciatura, para alguns, possibilitou mudanças no sistema ocupacional. Por exemplo, para Pedro e Letícia, os horizontes se abriram, no sentido de estarem habilitados para prestar concursos.

A flexibilização do mercado de ocupações e a posse do diploma em Licenciatura, idealizado como aumento de qualificação, são entendidas como essenciais para atender às necessidades da sociedade e dos indivíduos. Não há dúvidas de que, para exercer determinadas especialidades, se o indivíduo não tiver o nível escolar convencionado, não é considerado no momento da seleção. Segundo Singer (1987:59), as empresas recrutam os profissionais por determinados níveis de ensino: nível superior, nível de mestrado, não importando a especialidade. Entretanto, o fato do sujeito ter nível superior, diploma, não garante uma mudança na hierarquia social. *“Não é a escola que cria a hierarquia; esta tem leis próprias; a escola só a legitima, só transforma a hierarquia em meritocracia.”*

A perspectiva dos licenciados em estar qualificado para o trabalho vem de encontro às relações no mercado de ocupações, que se constituem

num “locus fetichizado” entre capital e trabalho, aparentando igualdade e liberdade nas escolhas dos sujeitos. A ênfase na busca de maior e melhor habilidade esconde os interesses de reprodução das relações sociais capitalistas, que carregam um discurso de educação como investimento. O ponto fulcral no entendimento da questão da qualificação está na contradição entre os interesses dos sujeitos, no caso, os licenciados, e as relações sociais capitalistas. Segundo Frigotto (1995:32) :

*“A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições unilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana.”*

A história dos licenciados evidencia a busca de qualificação, como ampliação dos horizontes humanos, como indica Frigotto, mas também, como condição de ascensão no mercado de ocupações, na busca da satisfação das necessidades materiais. Entretanto, o sonho - necessidades, estima, “self-actualization”- assume um caráter contraditório, no sentido do atendimento aos bens materiais, principalmente quando o licenciado deseja atuar no magistério.

## REFLEXÕES FINAIS

É possível concluir que os cursos de licenciatura significaram, para o espaço sócio-educacional no qual está inserida a UESB, um processo de socialização do conhecimento escolar e de realização pessoal para os diversos atores. Observa-se, no discurso dos entrevistados, uma gama de expectativas em relação à universidade:

*“Universidade para mim é produção de conhecimento. Tem que ser uma fábrica de produzir, de reproduzir, de incentivar as pessoas. Não sei se a universidade tem feito.”* (Isadora)

*“Quando procurei a Faculdade de Letras, sentia nessa área uma realização, para um rapaz cheio de sonhos, com muita vontade de ler, de escrever, de conhecer o mundo, com aquele sonho de adolescente de querer mudar o mundo, enfim, querendo ser alguém na vida. Universidade eu vejo como um laboratório, que ajuda a ver melhor o que está à nossa volta; por*

*ela procuramos nos inteirar do que está a sua volta, por ela procuramos nos inteirar do que está se passando no mundo. Parece que a universidade está perdendo um pouco da essência, principalmente aqui no Brasil.” (Pedro)*

Percebo, à primeira vista, nas discussões dos entrevistados, um papel multifacetado para a universidade, como produtora de conhecimentos, e responsável pelo encaminhamento dos indivíduos para os seus respectivos empregos “...querendo ser alguém na vida..” A complexa gama de expectativas em relação à universidade esconde a função seletiva desta instituição, que dá oportunidade a uma pequena fração da população, oferecendo chances desiguais, privilegiando o esforço individual. A qualificação formal é vista como requisito para a valorização da força de trabalho mediante o alcance, a qualquer preço, do diploma, com o objetivo de ocupar posições de destaque social, mesmo que sejam meramente simbólicas (Pinto, 1994). Apesar da prioridade "inserção do mercado de trabalho", reconhece-se um sentimento de busca do conhecimento, como forma de multiplicar as oportunidades, para atuar em diversos setores e estar qualificado para viver no mundo contemporâneo, construindo o seu próprio destino. O desenvolvimento de certas habilidades adquiridas no convívio universitário possibilita a estes licenciados um melhor enfrentamento das necessidades impostas pelo mundo do trabalho. Percebo um firme propósito de utilização dos cursos de licenciatura como ponte de acesso à universidade, à convivência com o mundo da cultura universitária. Ou seja, a função socializadora da universidade independe do tipo de curso, proporcionando uma qualificação, no sentido de ensinar uma melhora na capacidade dos indivíduos.

Andrade e Sposito (1986:18) verificaram, em pesquisa com alunos de curso noturno, que a frequência à universidade, em qualquer carreira, proporciona ao aluno uma melhora na sua capacidade de expressão oral, porque este aprende a debater em sala, contribuindo também para maior independência, boa leitura, facilidade de relacionamento, qualidades “*que acabam por ser adquiridas na prática da vida universitária, fora e dentro da sala de aula, que independem muitas vezes do conteúdo específico da aprendizagem e que acabam por satisfazê-lo, diante de suas expectativas fragmentadas.*”

O espaço universitário significa um encontro com o saber, que para estes atores pode tornar-se uma expressão de poder. Um saber com o objetivo de vencer as limitações das suas condições de existência, acreditando numa relação do saber com o poder. Em verdade, segundo Foucault (1979), não existe relação de poder sem constituição de um espaço de saber; entretanto, “*no desenvolvimento de valorização do trabalho é indiferente a rela-*

*ção entre as formas de trabalho para o capitalismo”* (Marx, 1985). O aumento de qualificação da força de trabalho só tem valor elevado para o capitalista conforme seja necessária a utilização deste “trabalho complexo”; portanto, a formação do trabalhador no capitalismo se dá num processo de qualificação e desqualificação. À proporção que os licenciados sentem-se qualificados, em razão do acúmulo de educação formal, ou mesmo com experiência em diferentes postos de trabalho, o capital exerce o controle desse saber, ora negando-o, ora afirmando-o, de acordo com as suas necessidades. (Kuenzer, 1992)

De modo geral, estes licenciados fazem uma avaliação satisfatória do curso, apesar de não terem optado por ele como escolha profissional. A impressão é que estariam dispostos a frequentar qualquer curso, desde que fosse de nível superior. As histórias dos licenciados demonstram a harmonização em busca de uma justificativa para estar no curso, identificados aos amigos, ao parente, ao colega de trabalho.

*“Comecei a cursar e gostei. Não tinha aquela paixão, vou ser uma professora, estava gostando do curso, mas nunca tive assim aquele desejo de ensinar. Estava fazendo licenciatura como falta de opção mesmo. Não tinha outra coisa para fazer. Gostava das colegas, gostava do ambiente, meu marido estava lá na universidade. Podia ter pedido transferência para Administração, como muitos colegas fizeram, mas eu me identificava mais com as disciplinas da licenciatura.”* (Letícia)

O discurso revela uma concepção de universidade como ocupação do tempo, ambiente favorável para fazer amigos. Enguita (1993:198) argumenta que a permanência do indivíduo na educação formal, além do aspecto da qualificação, serve como um lugar que:

*“oculta o desemprego real, forma bons cidadãos, educa futuros consumidores, adentra trabalhadores dóceis, facilita a justificação meritocrática da divisão em classes da sociedade capitalista... satisfaz à demanda popular de cultura e distrai a população de outros problemas futuros.”*

Enguita (op. cit.) postula que a qualificação adquirida pelos sujeitos é incorporada ao valor da força de trabalho, quando a sociedade os identifica a estes “rótulos”, como parte das necessidades do trabalhador, embora a maioria das habilidades aplicáveis à produção, adquiridas pelos indivíduos, é desenvolvida no ambiente de trabalho, ou seja, a qualificação dos indivíduos também é construída socialmente. No final das contas, o valor individual da força de trabalho qualificada só se realizará, no mercado, se este exigir a

nova quantidade e qualidade de conhecimentos e habilidades. Caso contrário, o investimento é desnecessário. Assim sendo, seu valor é depreciado e *“o resultado para o empregador será o mesmo que se tivesse transmitido a velha quantidade de conhecimentos e habilidades a um número maior de indivíduos.”* (Enguita, 1993:199) Por exemplo, Pedro utilizou a experiência adquirida no curso para prestar concurso público, embora não houvesse necessidade de nível superior para o concurso prestado. A qualificação adquirida pelos licenciados, como requisito para atuar em diferentes funções no mercado de ocupações, realizar-se-á se as suas capacidades forem socialmente necessárias. Percebe-se no discurso de Pedro que, apesar da satisfação de poder ter acesso à cultura, frequentar a universidade, a sociedade depois não lhe retribui o excedente de qualificação.

*“Quando saí com um diploma, com uma habilitação da universidade, com um cabedal de conhecimentos para um determinado público usuário, para uma faixa da população, senti-me plenamente desrespeitado, pois a sociedade sequer tomou conhecimento de que eu havia saído de uma universidade.”* (Pedro)

Noutro sentido, Letícia chama atenção para o aspecto do curso como aquisição de diploma de nível superior. A qualificação formal da força de trabalho satisfaz a uma demanda social de acesso à cultura, numa perspectiva de atender a uma carência de realização individual determinada pela vida cotidiana. Necessidade de aquisição de diferentes habilidades, geradas por uma imposição dos hábitos da vida moderna, que transformam as exigências de ordem econômica, política ou ideológica da sociedade, em um processo de interiorização, em necessidades próprias dos indivíduos (Enguita, 1993). Em outras palavras, a perseguição da ascensão social e de acesso à cultura fazem parte do desenvolvimento do “sistema de produção de bens simbólicos”, definidos pela função que cumprem na divisão do trabalho.

*“Trabalhando no fórum, trabalho num meio que tem pessoas que não têm nível superior, mas a maioria tem. Eu trabalho com juízes, promotores, pessoas que são formadas na área de direito, que cursaram uma faculdade. Então, o fato de eu ter cursado uma faculdade, eu acho que faz até com que eles, os juízes, os promotores, os advogados, me encarem com outros olhos.”* (Letícia)

*“O meu diploma de história não teve muito a acrescentar aos meus conhecimentos contábeis. As pessoas me respeitam pelo meu diploma, pelo conhecimento que tenho em contabilidade, mas, o curso de história não teve muita coisa a oferecer. Ele me ofereceu o seguinte: condições de conversar*

*com os meus dirigentes, condições de discutir algumas questões. Ele me deu embasamento, subsídios. Lá dentro, na contabilidade, melhorou as minhas relações com os meus colegas.” (Lívia)*

Esse reconhecimento social aparece como necessário no quadro de expectativas, principalmente no ambiente de trabalho, com a posse do diploma, com o fato da não-submissão a um tipo de autoridade considerada ilegítima na relação chefe-patrão.

O fato de o indivíduo ter nível superior, e as pessoas o encararem de forma diferente, constitui-se numa relação, segundo Bourdieu (1974:130), que desponta como uma função na divisão do trabalho, mas que, necessariamente, constitui-se numa relação entre a “*autoridade burocrática da instituição e a autoridade carismática da ‘pessoa’.*” A frequência à licenciatura significou acesso à universidade, acesso à cultura legítima, capaz de propiciar a ilusão de ser digno de “consumo legítimo”, constituindo numa “*espécie de blefe inconsciente que não engana a ninguém a não ser o próprio blefador.*” A ilusão de obter um diploma de nível superior - capital cultural, símbolo de *status* outorgado pelo Estado e aceito pela sociedade, reforça a idéia de educação como investimento, uma aposta com riscos de possibilidades de sucesso ou fracasso, não importando a que custos. Os licenciados, no caso em estudo, fazem o curso a “duras penas”, dupla jornada de trabalho: uma na escola e outra no posto de trabalho, perseguidos pela esperança de um aumento do valor da força de trabalho.

A julgar pelas declarações dos entrevistados, percebo que os licenciados não tiveram liberdade de escolha na definição de uma profissão ou ocupação. A frequência ao curso de licenciatura surgiu como uma aspiração de acesso à universidade, e não como desejo de ensinar. Contudo, não descartam o encaminhamento a qualquer oportunidade real de trabalho no magistério e/ou a outras atividades. A universidade ofereceu o admirável aos estudantes, mesmo que eles estejam às voltas com a precariedade de seu destino ocupacional.

A força de trabalho consolida-se no desenvolvimento das atividades dos indivíduos no sistema de produção. Para assegurar a reprodução da força de trabalho, necessário se faz que ela esteja “apta” para ser utilizada no mercado de ocupações.

O processo de trabalho, nas sociedades capitalistas, é aceito como uma divisão do agir humano, em trabalho dotado de dupla natureza: produção físico-material e trabalho espiritual. Esta divisão é consubstanciada na separação entre trabalho manual e mental. Manacorda (1991), parafraseando

o discurso de Marx, analisa a divisão do trabalho como uma condição que não deixa lugar para a *onilateralidade*<sup>7</sup> na vida do trabalhador, ou seja, a união entre a satisfação de estar vivo e a produção de bens materiais. A realidade do prazer da cultura é deixada para a classe dominante. A liberdade do sujeito inicia-se fora da esfera do trabalho.

Para aqueles licenciados, a passagem pela universidade significou, mais que um acesso a um curso superior, a nível simbólico, um espaço de qualificação. A busca de qualificação está associada a uma tendência crescente no mundo contemporâneo, de se tornar apto para atender aos desafios do mundo moderno, como ativo imobilizado na barganha do sistema ocupacional, e na possibilidade de o indivíduo poder atuar em diferentes funções no mercado de ocupações.

A qualificação adquirida através da educação formal faz parte da força de trabalho, e os “possuidores dessa qualificação” sentem-se em condições de melhor competir no mercado de ocupações, considerando o diploma determinante na reprodução da ordem social, e dando ao seu portador uma insígnia de autoridade legítima, condutora de “capital cultural”.

## NOTAS

1. Os modelos taylorista e fordista expressam o movimento racionalizador do trabalho fabril - métodos de organização do trabalho - difundido nos países industrializados no início deste século. F. Taylor defendia, em tratado publicado em 1911, o aumento da produtividade do trabalho a partir da fragmentação, segundo padrões de tempo e estudo do movimento. H. Ford introduziu um novo sistema de reprodução da força de trabalho.
2. A mercadoria é um objeto útil que atende às necessidades humanas e tem um valor de uso e um valor de troca. O valor de uso constitui na utilidade que a mercadoria tem para os indivíduos. O valor de troca manifesta-se nas relações sociais, no consumo. A força de trabalho tem, como qualquer mercadoria, um valor de uso e um valor de troca. (Marx, 1985:48)
3. As categorias componentes do modo de produção são as *forças produtivas*, a força de trabalho, os instrumentos de trabalho, os objetos de trabalho, e as *relações de produção*, ou seja, o modo como se apropriam e se controlam os elementos que integram as forças produtivas.
4. O cotidiano é a expressão objetiva dos valores, do presente do sujeito e

da relação com os outros.

5. O universo desta pesquisa foi composto pelos 492 licenciados, durante o período de 1987 a 1994. Estes licenciados foram qualificados pelos cursos de História, Geografia, Ciências e Letras da UESB - Campus de Vitória da Conquista, residentes nesta cidade, constantes na relação de concluintes fornecida pela Secretaria Geral de Cursos. O trabalho foi realizado em duas etapas: no final do segundo semestre de 1994 e no ano de 1995. A primeira etapa de conhecimento do objeto de estudo compreendeu a localização dos licenciados e a identificação do tipo de ocupação exercida, tendo como objetivo elaborar um mapeamento, para obter uma visão global dos sujeitos. Inicialmente, elaborei um questionário sucinto com perguntas fechadas. A intenção era abarcar um maior número de licenciados. Baseei-me em quatro categorias ocupacionais, a saber :

a) Leciona: o indivíduo que se dedica à prática da docência, atua em sala de aula.

b) Leciona e trabalha em outra atividade distinta do magistério: o indivíduo que exerce a prática da docência e desempenha funções paralelas (inclusive dentro da escola, mas que esteja fora da sala de aula).

c) Exerce outra atividade distinta do magistério: o indivíduo que atua fora da sala de aula, trabalhando em setores da economia diversos do magistério.

d) Não trabalha: o indivíduo que não exerce atividade remunerada.

Nesta fase, contei com o apoio dos alunos do curso de Letras e da professora da disciplina “Estrutura e Funcionamento do 2º Grau”, dos alunos de Ciências e do professor da disciplina “Estatística e Probabilidade”, para auxiliar-me na coleta de dados. Os licenciandos entraram em contato com os licenciados, mediante questionário, composto de questões em consonância com as categorias elencadas. Verifiquei, também, a atividade profissional do licenciado, exercida quando estudante, e o sexo. Conseguimos, nesta fase, um retorno de respostas de vinte e nove por cento (29%) do total de licenciados - estabelecidos na lista da Secretaria Geral de Cursos, ou seja, 143 licenciados. Muitos dos licenciados mudaram de endereço, telefone e outros nunca eram encontrados em casa, ou trabalhavam os três turnos, ou não estavam dispostos a participar da pesquisa.

Este trabalho preliminar levou-me, através da leitura e da categorização das respostas, a elaborar um novo instrumento, com o objetivo de co-

nhecer os motivos que levaram os licenciados a buscar o curso de licenciatura. Não foi possível retornar à amostra anterior, pois já não mais contava com a colaboração dos alunos. Então, entrevistei por telefone 25% dos 143 licenciados questionados pelos alunos, isto é, um total de 36 licenciados, escolhidos à proporção que os encontrava em casa. Construí, a partir desses resultados, agrupamentos de informações que foram transformados em tabelas e gráficos, com o objetivo de organizar um mapa de análise dos dados. Os resultados mostraram uma visão global da situação ocupacional dos licenciados dos cursos da UESB, os motivos que os levaram a escolher esta profissão e a busca por diferentes funções no mercado de trabalho.

6. O termo é emprestado de Ferretti (1988).
7. A onilateralidade do trabalhador cria um espaço de desenvolvimento de integralidade, ou seja, ao mesmo tempo uma totalidade de capacidades de consumo de bens materiais e espirituais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Cleide L., SPOSITO, Marília P. O aluno do curso superior noturno - um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 57, p.3-19, maio, 1986.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução de Sérgio Michela. São Paulo: Perspectiva, 1974. 361p.
- CASTRO, Nadia Araújo. Organização do trabalho, qualificação e controle na indústria moderna. In: *Trabalho e educação*. Coletânea C.B.E., Campinas, São Paulo: ANDE/ ANPED/Papirus/Cedes, 1992, 134 p., p.69-86.
- DELUIZ, Neise. *Formação do Trabalhador: produtividade e cidadania*. Rio de Janeiro: Shape, 1995, 211 p.
- ENGUITA, Mariano F. *Trabalho, Escola e Ideologia - Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, 339 p.
- \_\_\_\_\_. *A Face Oculta da Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERRETTI, Celso João. Trajetória ocupacional de trabalhadores das classes subalternas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: nº 66, p.25-40, ago., 1988.

- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Tradução de Roberto Machado. 8ª ed., Rio de Janeiro : Graal, 1979, 295 p.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1989, 235 p.
- \_\_\_\_\_. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1995, 231 p.
- KUENZER, Acácia Z. *Ensino de 2º grau: O Trabalho como Princípio Educativo*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1992, 166 p.
- LÜDKE, Menga, André, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.
- MACHADO, Lucília R. S. *Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora*. *Coletânea C.B.E - Trabalho e Educação*, Campinas, São Paulo: ANDE/ANPED/Papirus/Cedes, p.9-23, 1992.
- MANACORDA, Mário A. *MARX e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991, 198 p.
- MARX, Karl. *O Capital - Crítica da Economia Política*. In: Coleção “Os economistas”. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe, 2ª ed., São Paulo: Nova Cultural, v. 1, 1985, 301 p.
- OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação - Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. *Educação e Sociedade*, São Paulo: nº 35, p.9-59, abr., 1990.
- PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, ano XVI, nº 50, p.70-92, abr., 1995.
- PICANÇO, Iracy Silva. Revolução tecnológica, qualificação e educação. *Coletânea C.B.E - Trabalho e Educação*, Campinas, São Paulo: ANDE/ANPED/Papirus/Cedes, p.53-57, 1992.
- PINTO, Álvaro Vieira. *A questão da Universidade*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1994, 102 p.
- SCHWARTZMANN, Simon. O Futuro da Educação Superior no Brasil. In: PAIVA, Vanilda e WARDE, Mirian Jorge (orgs.). *Dilemas do Ensino Superior*, Campinas, São Paulo: Papirus, 1994, 179 p., p.143-179.

SINGER, Paul. Diploma, profissão e estrutura social. In: CATANI, Denice Bárbara et alii (org.). *Universidade, escola e formação de professores*, 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1987, 199 p., p.51-67.

# **ESCOLA DO FUTURO: Aprendizado e desenvolvimento com utilização de mídia eletrônica <sup>1</sup>**

**Ricardo Ottoni Vaz Japiassu <sup>2</sup>**

Professor da Universidade do Estado da Bahia

## **Apresentação**

O presente texto integra o conjunto de esforços empreendidos pelo Prof. Dr. José Manuel Moran Costas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo-USP no sentido de ampliar a compreensão da importância de reflexão acerca das novas tecnologias aplicadas à educação e suas implicações didático-pedagógicas, especialmente no que se refere à utilização das redes e recursos telemáticos, com particular ênfase nos aspectos instrucionais e educativos da INTERNET.

O exame, a seguir, de alguns aspectos do trabalho, desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa ESCOLA DO FUTURO da USP, ambiciona integrar a discussão sobre as relações e interações possíveis entre Redes Telemáticas e Educação, situando-se no âmbito das leituras do conceito vygotkiano de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, eleito como parâmetro para a abordagem dos resultados a serem obtidos com a implementação de projetos telemáticos pedagógicos.

## **Pensamento e meios de comunicação**

O conhecimento técnico-científico é co-elaborado coletivamente e se encontra comprometido com a dinâmica sócio-política e histórico-cultural através dos tempos. Assim sendo, este caracteriza-se enquanto internalização do processo intersubjetivo de aquisições ou intercâmbio de saberes e habilidades, que transformam a natureza e o ser humano.

O desenvolvimento da abstração reflexionante ou pensamento conceitual, indispensável para a produção do conhecimento técnico-científico, só foi possível através da organização de um sistema complexo de linguagem simbólica aprimorado ao longo da evolução filogenética da humanida-

de. Com o trabalho coletivo dos seres humanos sobre a natureza surgiu a necessidade de intensificar-se a comunicação intersubjetiva, redimensionada através da instituição do sistema simbólico da linguagem falada e escrita. Então, as mulheres e os homens, à medida que transformavam a natureza e se comunicavam, iam transformando também a si mesmos.

Os signos utilizados pela linguagem falada e escrita permitiram reunir fora e dentro de cada ser humano o aparato dos saberes e conhecimentos "científicos" ou "espontâneos" socialmente estabelecidos. O aperfeiçoamento ininterrupto e crescente desse sistema complexo e arbitrário de signos lingüísticos permitiu o registro, transmissão e comunicação de idéias, valores e saberes em permanente processo sócio-histórico de co-construção, mas exigiu a instituição da educação formal para potencializar sua virtual utilização social.

As sociedades ágrafas descobriram as vantagens e o poder mnemônico-comunicacional da escrita para controle, registro, organização e transformação da vida social e psicológica do homem: o pensamento deixara de ser pré-verbal e a linguagem se reconhecia, então, racional (Vygotsky, 1996). Com a invenção da imprensa, por volta de 1450, as sociedades letradas ocidentais efetuaram um salto qualitativo em seus processos comunicacionais, como explica Bill Gates:

*"... conhecimentos, opiniões e experiências puderam ser transmitidos de forma portátil, durável e acessível. À medida que a palavra escrita foi possibilitando à população ultrapassar as fronteiras da aldeia, as pessoas começaram a se importar com o que acontecia em outras partes. Gráficas espalharam-se rapidamente pelas cidades comerciais, transformando-se em centros de intercâmbio intelectual. A alfabetização se tornou uma habilidade importante, que revolucionou o ensino e alterou as estruturas sociais.(...) Panfletos e outros materiais impressos afetaram a política, a religião, a ciência e a literatura. Pela primeira vez, quem se achava fora da elite eclesiástica teve acesso à informação escrita." (1995:19-20) (Grifos são meus)*

Após a imprensa, ocorreram as invenções do cinema, do rádio, da televisão, do vídeo e computador, entre o final do século XIX e ao longo do século XX. Estas criações tecnológicas e sua subsequente utilização enquanto veículos de comunicação possibilitaram novas e radicais transformações nas relações inter e intra culturais dos seres humanos, afetando-os de forma irreversível, psicológica e socialmente.

A possibilidade de interconexão entre computadores que utilizavam "protocolos padrão", ou "descrição de tecnologias para trocar informação", oportunizou a operacionalização da *Internet*, inicialmente um projeto do Governo dos Estados Unidos, pouco conhecido do público em geral, no período da "guerra fria". Basicamente, a *Internet* se constitui num conjunto de linhas telefônicas privadas conectadas a sistemas de comutação (servidores) que sinalizam a trajetória a ser seguida pelos dados manipulados pelos seus usuários - que se conectam ao seu fornecedor local mediante o pagamento de uma quantia em torno de vinte e cinco reais (Gates, 1995).

A apropriação dessas novas tecnologias e sua utilização pela educação formal têm trazido à cena a discussão de suas implicações pedagógicas. O confronto de opiniões e posicionamentos sobre projetos educacionais que propõem a incorporação dessas novas mídias na escolarização, ou do exame de seu impacto na cultura escolar, intensifica-se cada vez mais e está longe de se exaurir.

## Origem e caracterização da Escola do Futuro

O núcleo de pesquisa Escola do Futuro, diretamente ligado à Pro-Reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo, foi criado a partir das dimensões assumidas pelo Laboratório de Pesquisa em Novas Tecnologias Aplicadas à Educação sob a iniciativa do Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da Escola de Comunicação e Artes - ECA da USP, como esclarece a Profa. Yolanda Bueno de Camargo Cortelazzo, ex-coordenadora e proponente do grupo de trabalho "Ensino de Humanidades Via Telemática", em depoimento concedido especialmente para a execução do presente trabalho, áudio-registrado aos 13 de abril de 1997:

*"... A **ESCOLA DO FUTURO**<sup>3</sup> era um projeto coordenado pelo Prof. Dr. Frederic Litto, na ECA, no Departamento de Cinema, Rádio e TV, no Laboratório de Novas Tecnologias em Educação. Era um projeto que tinha apoio do MEC/BID para fazer pesquisas de novas tecnologias aplicadas à Educação. Esse projeto tomou corpo. Vários educadores, pessoas não só da Universidade de São Paulo mas de outras universidades, começaram a colaborar (...) e o projeto se transformou num Núcleo de Pesquisa de Novas Tecnologias de Comunicação Aplicadas à Educação. Em dezembro de 1993, a Escola do Futuro se emancipou e saiu da ECA. Ela passou, como núcleo de pesquisa, a ser subordinada diretamente à Pro-Reitoria*

*de Pesquisa da Universidade de São Paulo. Desde 1989, quando o projeto começou, foram feitos trabalhos de pesquisa, cursos e workshops oferecidos à comunidade escolar - que incluía professores do ensino fundamental, médio e superior. Esses cursos foram dando credibilidade ao projeto." (1997:1) (Grifos meus)*

A Escola do Futuro, portanto, constitui-se num núcleo interdisciplinar de pesquisa da Universidade de São Paulo preocupado com a investigação de tecnologias emergentes de comunicação/informação e suas aplicações educacionais. Inicialmente apoiada pelo INEP, a Escola do Futuro-USP começa suas atividades em 1988 na Escola de Comunicação e Artes daquela Universidade vinculando-se, a partir de 1993, à sua Pró-Reitoria de Pesquisa. Atualmente, seus grupos de pesquisa incluem professores, estudantes, técnicos e profissionais de muitas áreas do conhecimento e conta com o apoio financeiro das seguintes instituições: 1) **CNPq** - que disponibiliza setenta bolsas a seus pesquisadores ; 2) do **Projeto BID/USP** (Banco Interamericano de Desenvolvimento/Universidade de São Paulo) - através de dotação orçamentária para o intercâmbio de pesquisadores entre os principais centros de pesquisa com linha de atuação no exame e desenvolvimento de avançadas tecnologias para a criação, experimentação e avaliação de produtos educacionais e suas implicações pedagógicas para a educação escolar; 3) da **Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo-FAPESP**, e parcerias com algumas empresas privadas, entre elas a **UNISYS**.

O repasse das verbas destinadas à Escola do Futuro-USP passa necessariamente pela Fundação Universidade de São Paulo-FUSP, já que, sendo um núcleo de pesquisa vinculado a uma universidade pública estadual, o projeto não possui autonomia financeira. Muitos de seus pesquisadores são remunerados através de bolsas-trabalho-pesquisa concedidas pelo CNPq, o que implica na rotatividade da maioria do pessoal engajado nas suas atividades. Toda captação de recursos financeiros dá-se através de serviços, assessorias e convênios celebrados com instituições públicas e empresas privadas. Essa ausência de autonomia financeira interfere no alcance dos objetivos pretendidos pelo Núcleo e ameaça a continuidade de alguns de seus projetos. Também, provoca dilatação dos prazos para obtenção dos resultados pretendidos, como afirma a Prof<sup>a</sup> Yolanda:

*"... uma das coisas difíceis de ser gerenciada é a continuidade dos projetos, porque uma vez terminado o prazo de validade das bolsas do CNPq, por exemplo, ou ao fim de um convênio com determinada escola ou empresa, o núcleo fica sem recursos para dar prosseguir-*

*mento às suas atividades. (...) Muitas vezes, projetos acabam sendo interrompidos por isso. Outros núcleos de pesquisa no Brasil têm os mesmos problemas e é uma luta constante que se tem que ter... (...) Há uma descontinuidade no trabalho por justamente o fato de a Escola do Futuro não ter uma existência jurídica e um orçamento definido pela universidade. Por ser um núcleo de pesquisa, a "Escola" não tem um orçamento da Universidade." (1997:4-14) (Grifos meus)*

### **Breve histórico dos projetos pedagógicos telemáticos atualmente implementados pelo Núcleo**

O primeiro projeto envolvendo de forma sistemática escolas da rede estadual de ensino denominou-se "**Rede Guri**", coordenado e proposto pelo prof. Berlinck, a partir de 1990, como pesquisa objetivando sua dissertação de mestrado a ser apresentada ao Prof. Dr. Frederic Litto, da ECA-USP e desenvolveu-se no Núcleo de Informática, Comunicações e Artes-NICA, do Departamento de Rádio e TV daquela escola.

O "Rede Guri" envolvia escolas do ensino médio e fundamental do Brasil e Estados Unidos. A proposta era a discussão do conceito de cultura envolvendo os estudantes e professores das escolas selecionadas, via BITNET, a partir do NICA. Dessa primeira experiência, orientada pelo Prof. Dr. Frederic Litto, organizaram-se outros projetos telemáticos que vieram posteriormente integrar o grupo de pesquisa "*Ensino de Ciências via Telemática*", como o "**Fast Plant**", sob a responsabilidade do Prof. Dr. Uri Marchaim, professor visitante do Migal Galilee Technological Center de Israel. O Projeto "Fast Plant" constituía-se no monitoramento de vegetais de crescimento acelerado, por alunos de escolas brasileiras, americanas e israelenses, cujas observações, relatórios de acompanhamento e gráficos eram compartilhados telematicamente via *Internet* e *bitnet*. Seu objetivo principal era "*desenvolver uma melhor compreensão da ciência e a análise de dados científicos ao mesmo tempo que permitia elevar o nível do ensino de ciências e de consciência ecológica*" dos envolvidos (Cortelazzo,1996). Após o "Fast Plant" iniciou-se o projeto "**Ecologia das Águas**" (1993), que propunha o monitoramento de parâmetros ecológicos de corpos d'água, a partir do acompanhamento e estudo do nível de oxigênio dissolvido na água, teor de nitratos e fosfatos. Os projetos que se seguiram ao "Rede Guri" configuraram um grupo de propostas pedagógicas telemáticas que passou a ser designado

"*Ensino de Ciências Via Telemática*". Em 1994, este grupo inicia um projeto em parceria com a Escola Técnica Federal de São Paulo que objetivava a utilização de recursos computacionais e telemáticos no ensino técnico de Física, Biologia e Química (**Projeto Surveys**).

Outro projeto do "*Ensino de Ciências Via Telemática*", iniciado em 1994, denominou-se "**Produção de Biogás**" e voltava-se para o estudo e pesquisa do poder energético de resíduos orgânicos, numa abordagem transdisciplinar que envolvia Física, Biologia, Química, História e Geografia. A partir daquele ano, começam a ser oferecidos "**Cursos de Verão**" objetivando a capacitação de professores para a utilização maximizada da informática e telemática na educação escolar. Em 1995, é constituído um grupo de apoio pedagógico aos projetos, responsável pelo acompanhamento das novas práticas de ensino exigidas com a utilização dos recentes recursos tecnológicos pela educação formal. Seguindo-se à implantação do projeto "Biogás", foram implementados novos projetos como o "**Energia Solar**" - que integrava conhecimentos de Ótica, Termodinâmica e Matemática para análise e comparação do consumo de energia de vários dispositivos como geladeira, ferro elétrico etc objetivando a reflexão acerca do uso racional de energia, envolvendo a construção coletiva de dispositivo capaz de coletar a energia solar e transformá-la em calor. Ainda em 1995, inicia-se o projeto "**Plantas Carnívoras**" que se preocupa com o crescimento, morfologia e atributos da *Drosera binatta* e *Drosera muscipila*, entre outras espécies de "plantas carnívoras". Quase simultaneamente ao "Plantas Carnívoras" é implementado o "**Projeto Sky**", onde a partir da observação do céu nos hemisférios norte (por escolares de países nele situados) e sul (por alunos de escolas brasileiras) dá-se o intercâmbio e troca de informações via telemática.

Segundo esclarece Cortelazzo, em sua dissertação para obtenção do grau de mestre na Faculdade de Educação da USP intitulada "*Redes de Comunicação e Educação Escolar: a atuação de professores em comunicações telemáticas*":

*"Em 1991(...) constatee a necessidade de se desenvolver um trabalho de base, de sensibilização, junto aos professores, antes de colocá-los em projetos telemáticos, pois, em sua maioria absoluta ainda não tinham contato com o computador, não estavam acostumados a trabalhar em rede e só conheciam o novo paradigma educacional teoricamente. Era preciso enredá-los com seus colegas de outras disciplinas nas escolas de Ensino Fundamental e Médio (...) Uma vez que já existia um grupo denominado Ensino de Ciências Via Telemática,*

*decidi, com o aval do Coordenador Científico da Escola do Futuro-USP, iniciar o Ensino de Humanidades Via Telemática. O objetivo básico desse grupo é o da **FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NA UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO APLICADAS À EDUCAÇÃO, EM PARTICULAR, A TELEMÁTICA** (...). Iniciamos, então, a preparação de projetos que pudessem envolver os professores e seus alunos, utilizando um acesso que seria aberto para a escola junto à "USPNET" enquanto o projeto durasse. Isso porque as redes de comunicação são otimizadas pelo uso de rodovias eletrônicas; entretanto, se não houver a prática real de compartilhar, a integração e a interação de professores e alunos e a disposição geral de troca, essas rodovias estarão congestionadas com mensagens vazias e inoportunas. Cabe aos professores em todos os níveis a difusão dessa prática comunicativa, construtiva e colaborativa entre seus pares e alunos."* (1996:160-162) (Grifo meu)

Assim, a partir de 1994, começam a ser implementados os projetos do grupo "*Ensino de Humanidades via Telemática*". O primeiro deles denominou-se "**Brasil/Portugal: (Des)encontros de Culturas**" e envolveu professores de História, Português, Geografia e alunos de escolas brasileiras e portuguesas. As etapas desse projeto compreenderam a negociação dos temas a serem trabalhados entre as instituições de ensino nele envolvidas; coleta e análise de dados; intercâmbio dos resultados obtidos via telemática e correio regular; avaliação e acompanhamento contínuos de elaboração da produção escolar a ser compartilhada no final do experimento - que possuía caráter de atividade extra-classe. Em 1995, tem início o projeto "**Educando para a Cidadania**" que envolveu três escolas da rede pública e particular de ensino do Estado de São Paulo. A proposta do projeto era o resgate das origens étnicas e sócio-históricas das famílias dos escolares envolvidos no trabalho de caracterização cultural dos bairros e comunidade onde se inseriam as instituições de ensino engajadas naquela pesquisa. Os resultados obtidos foram veiculados na Internet através de correio eletrônico e da rede "kidleaderportuguese" e conduziram à organização de um "encontro folclórico", em cada unidade escolar integrante do experimento, para socialização do processo e produtos obtidos. No ano de 1996, inicia-se o projeto "**Leituras do Mundo Contemporâneo: A Utilização Pedagógica de Textos Jornalísticos Via Internet**", inserido no âmbito do "Educação para a Cidadania". Os objetivos desse sub-projeto circunscreveram-se à discussão da utilização didática da linguagem jornalística (imprensa, rádio e TV) como suporte para

a veiculação dos conteúdos trabalhados por disciplinas do currículo do Ensino Fundamental (5ª à 8ª séries) e Médio de escolas da rede pública e particular do Estado de São Paulo, que co-elaboraram um jornal eletrônico para registro e divulgação do experimento. A partir de 1995, é implementado o projeto "**Time Capsule**", também de caráter pedagógico telemático, envolvendo instituições educativas escolares de Ensino Fundamental, Médio e Superior do Brasil e Estados Unidos. Esse projeto propunha aos escolares nele engajados a elaboração de uma lista de objetos que julgassem necessários serem incluídos numa possível "cápsula do tempo" a ser aberta apenas num futuro distante. As listas de cada grupo escolar eram compartilhadas através da *Internet* e foram incluídas na "homepage" do College of Staten Island - CSI, uma das instituições integrantes da proposta. Ainda em 1995, inicia-se o projeto "**Is There a Hemispheric Youth Culture?**" que envolveu professores de inglês e escolares de um centro bi-nacional (CCBEU-Santos) e instituições de Ensino Médio e Superior norte americanas. A discussão do tema proposto era feita em inglês e os contatos entre as escolas deu-se via telefone, fax, correio convencional, eletrônico (*Internet*) e vídeo-áudio registros.

Além dos projetos mencionados acima, desde 1994 o grupo de "*Ensino de Humanidades Via Telemática*" vem desenvolvendo "**Oficinas de Sensibilização**" destinadas a professores, objetivando auxiliar a reflexão sobre a aplicação das novas tecnologias de comunicação na educação escolar e suas implicações didático-pedagógicas. Atualmente, segundo a Profa. Yolanda Cortelazzo, articula-se o planejamento e a realização conjunta de projetos pelos grupos "*Ensino de Ciências Via Telemática*" e "*Ensino de Humanidades Via Telemática*". No entanto, o Calendário Cultural da USP - uma publicação da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária, em sua edição de junho/97, informava o lançamento de um novo projeto da Escola do Futuro vinculado apenas ao grupo "*Ensino de Ciências Via Telemática*": o "**Projeto Frogs**". Esse projeto propõe a observação e estudos de girinos de rã-touro, via *Internet*, por alunos do Ensino Fundamental e Médio de escolas das redes pública e particular do Estado de São Paulo, sob a responsabilidade da bióloga Patrícia Narvaes, do Instituto de Biociências da USP.

Dos projetos pedagógico-telemáticos supramencionados apenas seis, excetuando-se o "Frogs" (recém-lançado), são regularmente mantidos pela Escola do Futuro - todos gerados pelo grupo "*Ensino de Ciências Via Telemática*": 1) Plantas Carnívoras; 2) Sky; 3) Ecologia das Águas; 4) Energia Solar; 5) Química dos Alimentos e 6) Biogás. As informações coletadas até aqui permitem concluir que esses projetos "regulares" do "Ensino de Ciên-

cias" envolvem 27 escolas do Brasil e do Exterior, sendo que as instituições escolares do exterior participam, no momento, basicamente do "Projeto Sky" - "observando a atmosfera e enviando dados pela Internet". Também, revelam uma ênfase nas ciências da natureza em detrimento das ciências humanas. Para Cortelazzo, isso ocorre devido ao fato dos trabalhos do grupo "Ensino de Ciências Via Telemática" possuírem:

*" ... um enfoque muito mais científico no rigor da palavra, no sentido em que as atitudes da pesquisa científica são acompanhadas, orientadas, desenvolvidas. Quanto aos paradigmas educacionais e comunicacionais dos seus projetos, percebe-se uma preocupação, principalmente em relação ao início do projeto, nos períodos de preparação e formação, mas sempre **mais correlacionados com os experimentos em questão e nem tanto com os processos comunicacionais educacionais como um todo**. A resistência e enfrentamento de dificuldades comunicacionais interpessoais nessa situação é menos comum, já que os pesquisadores fornecem os elementos necessários para o desenvolvimento do projeto, não requerendo a busca, gerenciamento, análise dessas informações como responsabilidade do professor.*

*Por outro lado, constata-se também que os resultados dos projetos desse tipo, experimentais, são mais mensuráveis, concretos, visíveis e podem imediatamente ser transformados pelas escolas em "elementos de publicidade mercadológica" e podem oferecer resultados financeiros imediatos a essas instituições. **O mesmo não acontece com tanta facilidade e rapidez, quando se trata de projetos que visam modificar a filosofia e conceituação pedagógica, a didática, a visão do mundo, da comunicação e da educação dos professores. Os projetos que se voltam para esse tipo de modificação, que só ocorre a médio e longo prazos, com concretizações mais lentas, são na Escola de Futuro - USP os desenvolvidos pelo grupo denominado Ensino de Humanidades Via Telemática.**" (1996:159) (Grifos meus)*

## Salas de aula do futuro

Com a inauguração em 1995 do *Centro de Capacitação Profissional da Escola do Futuro*, são instaladas as *Salas de Aula do Futuro* para atende-

rem a exigência de ambientes otimizados para a aprendizagem com auxílio das novas tecnologias a serviço da educação.

Segundo a Profa. Yolanda (1997:2), foi em 1994 que se elaborou o projeto de instalação de duas salas de aula, no Centro Cultural Maria Antônia da USP, para que fossem alcançados os objetivos de formação continuada de professores pretendidos pela *Escola do Futuro*. Como o projeto previa a aquisição de sofisticados equipamentos e móveis de design adequado à proposta de ambiente pedagógico pensado pelos pesquisadores do Núcleo, tentou-se o convênio com muitas empresas privadas fornecedoras de equipamentos de informática, até que finalmente foi celebrada a parceria com a UNISYS, transnacional fabricante de "hardware", que já vinha desenvolvendo, há algum tempo, a introdução de computadores em escolas no Brasil (UNESP, UNICAMP). Assim, a UNISYS se tornou a patrocinadora da instalação modelo das duas salas de aula "do futuro" idealizadas pelo Núcleo: uma para as séries do Ensino Fundamental e outra para as séries do Ensino Médio, concebidas por educadores, engenheiros e arquitetos vinculados à *Escola do Futuro-USP*. A parceria implica o compromisso da UNISYS com as instalações físicas necessárias, computadores, assessorios e sua manutenção periódica. E a *Escola do Futuro*, em contrapartida, torna-se "vitrine" e "show room" dos equipamentos fabricados pela UNISYS.

As *Salas de Aula do Futuro* foram projetadas com base nos "mais avançados conceitos de ergonomia e comunicação visual" para abrigar equipamentos necessários à oportuna utilização de experiências pedagógicas com tecnologia de ponta. Sua instalação sinaliza no sentido da revisão, por parte de educadores e instituições de ensino, das estratégias e ambientes pedagógicos em uso cotidiano, que não mais satisfazem "a complexidade e a diversidade de informações com que o cidadão tem que lidar, as capacitações esperadas do aluno, o papel da escola e do professor e as metodologias de ensino". Para os pesquisadores da *Escola do Futuro*, a sala de aula necessita ser um ambiente especialmente pensado e organizado para a aprendizagem, com diversos recursos tecnológicos que possibilitem um ensino centrado no indivíduo, de acordo com o estilo individual de cada aluno, sustentando epistemologicamente essa proposta na *Teoria das Inteligências Múltiplas* de Howard Gardner. Dessa maneira, o professor passaria a dispor de tecnologias de informação e comunicação para "não mais ser um mero transmissor de conhecimentos e sim um guia, um mediador, um parceiro do aluno na busca e na interpretação crítica da informação". O principal escopo da instalação das *Salas de Aula do Futuro*, no Centro Universitário Maria Antônia da USP, é a formação e o aperfeiçoamento permanente, pessoal e profissional

de educadores do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Somente no primeiro semestre deste ano foram oferecidos ali trinta e sete mini-cursos, abrangendo diversos aspectos da utilização pedagógica de novas tecnologias na educação e treinamento para operacionalização de hipermídia, multimídia, softwares e linguagens computacionais.

De acordo com o depoimento da Prof<sup>a</sup> Cortelazzo (1997), os cursos e oficinas oferecidos nas *Salas de Aula do Futuro* possuem basicamente as seguintes características: 1) **Cursos de Aplicações Pedagógicas das Novas Tecnologias de Comunicação** - em que uma vez efetivado o aprendizado do uso e operação dos recursos tecnológicos contemporâneos, disponibilizados para o trabalho pedagógico do professor - lápis, papel, livro, retroprojeter, CD-players, videodisco, videocassete, TV, CD-Roms, *Internet* etc, são discutidos métodos de organização e condução das atividades didáticas com essas mídias e oportunizadas vivências de como maximizar a eficiência dessas "ferramentas" pedagógicas enquanto meios de comunicação da escola, do professor e do aluno com o mundo real; e 2) **Cursos de Instrumentalização do Professor** - nos quais o educador aprende a manipular os mais diversos recursos tecnológicos de comunicação contemporâneos, disponíveis para o trabalho na educação escolar.

Para a equipe da *Escola do Futuro*, se a informática já faz parte do cotidiano do educando e a tecnologia encontra-se presente nos brinquedos, agências bancárias, TVs e PCs<sup>4</sup> que ocupam o dia-a-dia das pessoas, não se justifica sua ausência das salas de aula ou da escola. Ainda mais por essas tecnologias, a serviço da educação formal, possibilitarem novas atitudes menos unidirecionais da parte dos professores e movimentarem os processos interativos entre educandos e educadores - e destes com a realidade cultural mais ampla em que se insere o universo escolar. Segundo os dados obtidos com os experimentos conduzidos pela *Escola do Futuro*, o uso das novas tecnologias "aumenta a capacidade criativa dos alunos, levando-os a "caminhar" de acordo com sua capacidade de assimilação, escolhendo situações de aprendizagem não delimitadas pelo educador" já que eles (os alunos) "circulam livremente pela sala, escolhendo situações de aprendizagem onde midiateca, bancada de computadores, vídeo e eletrodomésticos se encontram à sua disposição".

Os resultados das pesquisas efetuadas pelo Núcleo de Pesquisas em Novas Tecnologias Aplicadas à Educação/Escola do Futuro-USP conduzem à conclusão de que as novas mídias exigem uma revisão e atualização permanente do papel social do profissional da educação, e assim justifica-se o

oferecimento regular de cursos de formação-em-serviço destinado a educadores dos diversos níveis de ensino. Dessa maneira, as *Salas de Aula do Futuro* constituem-se em espaços para cursos de aperfeiçoamento contínuo de educadores, onde suas "bancadas de computadores", equipadas com "micos" multimídia ligados à *Internet*, possibilitam o desenvolvimento de atividades propostas com recursos da telemática e de teleconferência nas mais diversas áreas do conhecimento. De posse desses recursos comunicacionais, professores e alunos podem interagir com seus pares de diversas localidades do planeta e então "ter acesso a bases de dados atualizados e a fóruns de debates com seus colegas em nível nacional e internacional, estabelecendo um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional".

As *Salas de Aula do Futuro* integram o *Centro de Capacitação Profissional da Escola do Futuro - USP* que, através de convênios com instituições interessadas, propõem-se a estabelecer programas de cooperação e intercâmbio científico-tecnológico mediante **cursos** (de livre escolha e em atendimento às necessidades da instituição solicitante, além dos que integram o elenco dos programas oferecidos semestralmente e disponíveis no Centro de Capacitação)<sup>5</sup>; **consultoria** (nas áreas de pesquisa da *Escola do Futuro* que abrangem: implantação de tecnologia educacional para os cursos oferecidos pela instituição interessada; softwares educacionais; redes de comunicação - BBS, *Internet* e *WWW*; linguagens interativas - multimídia, ensino de línguas, holografia, informação, documentação e instalação de midiatecas); **projetos especiais** (cursos extras de educação continuada, especialização ou pós-graduação lato sensu voltados para estudos sobre tecnologia de comunicação e suas aplicações educacionais).

Yolanda Cortelazzo (1997:3-4) esclarece que a clientela do *Centro de Capacitação Profissional* é constituída basicamente de estabelecimentos de ensino particulares em função da dificuldade de se firmarem parcerias e convênios a médio e longo prazo com Secretarias de Educação estaduais e/ou municipais. Estas, sabe-se, têm urgência em honrarem o compromisso com o projeto político partidário das administrações dos governos, exigindo resultados imediatos ou a curto prazo. Assim sendo, são raros os programas de formação de professores na rede pública - cuja capacitação é ameaçada pela perspectiva de interrupção dos trabalhos face aos resultados eleitorais. Todavia, Cortelazzo informa a existência de parcerias com estabelecimentos de ensino públicos por iniciativa e empenho pessoal de algumas comunidades escolares ou diretores de escolas, mas em quantidade infinitamente menor que a dos convênios com instituições de ensino particulares. Também, acrescenta o fato de as Secretarias de Educação quase sempre estarem inte-

ressadas em uma "solução" de fornecimento de "software" <sup>6</sup> e instalação de "hardware" em detrimento de uma formação continuada extensiva a todos os seus professores.

Paralelamente ao gerenciamento e utilização do *Centro de Capacitação Profissional Salas de Aula do Futuro*, os grupos de estudo e trabalho do *Núcleo de Pesquisa de Novas Tecnologias de Comunicação Aplicadas à Educação - Escola do Futuro/USP*, podem ser identificados e agrupados da maneira que se segue: 1) **Multimídia Interativa** - Grupo que se dedica à pesquisa, estudo e produção de softwares educativos, videodiscos e CD-Roms; 2) **Midioteca** - Grupo de trabalho voltado para a criação de uma midioteca, isto é, um centro de informações onde não se tem apenas livros, mas também diversas outras mídias capazes de armazenar dados relevantes sobre as diversas áreas do conhecimento. É um espaço, dentro do campus universitário da USP onde estão reunidas importantes informações em livros, revistas, apostilas, trabalhos mimeografados, disquetes, CD-Roms, vídeo etc. Todo esse material está sendo catalogado e organizado, para acesso público, por uma equipe de pesquisadores. Existem planos de veiculação e disponibilização desses dados via BBS <sup>7</sup> e *Internet* ainda este ano; 3) **Ensino de Ciências Via Telemática** - Pesquisadores da área de ciências da natureza responsáveis pelo desenvolvimento de projetos experimentais pedagógico-telemáticos, interligando escolares e instituições de ensino via *Internet*; 4) **Ensino de Humanidades Via Telemática** - Pesquisadores da área de Ciências Humanas envolvidos no planejamento, organização, implementação e discussão de projetos pedagógicos telemáticos de caráter interdisciplinar com utilização da *Internet* e outras mídias por alunos e professores; 5) **BBS Escola do Futuro** - Grupo de trabalho responsável pela disponibilização via *Internet* e telefonia de revista eletrônica; 6) **Expressão Áudio-Visual** - Pesquisadores e técnicos envolvidos no estudo e desenvolvimento de vídeos escolares com auxílio da informática; 7) **Holografia Pedagógica e Produção de Material Didático** - Grupo responsável pela pesquisa e desenvolvimento de hologramas, slides e transparências para suporte pedagógico ao professor e ao ensino; 8) **Grupo Surveys** - Pesquisadores responsáveis pelo levantamento e análise de dados sobre o uso da informática nas escolas técnicas brasileiras.

## Redes Eletrônicas e Educação Escolar

A apropriação por parte do ensino formal das novas tecnologias de comunicação, disponibilizadas pelos fabricantes de hardware e software no mercado mundial, é também uma necessidade imposta pela urgência da expansão de vendas e consumo desses bens através da pressão publicitária "multimídia" exercida pelas indústrias automatizadas que os produzem, em todo o planeta.

Uma vez criada a necessidade - internalizada sobretudo pela propaganda, explícita ou não, que movimenta os processos de difusão social, coletivo e interpessoal - instala-se a expectativa de satisfação imediata das carências, mediante aquisição dos "objetos do desejo". As novas ferramentas para o trabalho de educandos, educadores e instituições de ensino permitem, sem dúvida, maior volume e rapidez na produção acadêmica; rompem as fronteiras tradicionais da instrução circunscrita à sala de aula do edifício escolar, e interferem positivamente no gerenciamento da empresa educativa agilizando procedimentos administrativos e minimizando gastos. Mas, sobretudo, afetam de maneira irreversível as tradicionais relações no interior da escola, e desta com a comunidade mais ampla da qual faz parte.

No entanto, cabe perguntar: a instalação de sofisticados equipamentos eletro-eletrônicos nas instituições de ensino, para utilização pedagógica de seus recursos telemáticos, tem resolvido as complexas questões subjacentes à problemática educacional?

Não se deve desconsiderar as dimensões político-econômica, sócio-histórica ou psicológica, que perpassam toda e qualquer discussão das práticas pedagógicas escolares. Todavia, a seguir, longe de uma resposta definitiva e arrogante ao intrincado panorama da educação escolar brasileira ou de uma análise exaustiva e complexa do uso pedagógico das redes eletrônicas nos processos formais de ensino-aprendizado, pretende-se destacar, problematizando-os, apenas alguns aspectos da utilização educativa do computador conectado à rede mundial de computadores (World Wide Web<sup>8</sup>), ressaltando seu papel mediador nas relações escolares interpessoais entre alunos, professores e o mundo, tomando como referência a publicação de resultados dos experimentos realizados pela *Escola do Futuro-USP*, sobre a responsabilidade de seus pesquisadores.

Segundo o Prof. Dr. José Manuel Moran Costas, em seu estudo "Leituras dos Meios de Comunicação":

*"A aquisição da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor - o papel*

*principal - é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. (...) Faz-se necessária uma educação multimídia para desenvolver todas as facetas da mente e vivenciar as mais diferentes perspectivas. A educação multimídia não é um luxo, mas uma necessidade de responder à visão holística, de totalidade, necessária para o jovem.*" (1993:183-184) (Grifo meu)

Para ele, a educação escolar deve sobretudo preocupar-se com a Comunicação em sentido lato, como um processo *"que envolve a própria comunicação tanto dentro da sala de aula como nas relações entre direção, professores, alunos e funcionários, procurando desenvolver processos de comunicação menos autoritários e mais participativos."* (1993:184). Quer dizer, a escola necessita abordar a problemática dos meios de comunicação como fundamental para o estabelecimento de seu projeto pedagógico, e perceber que as paredes da sala de aula, hoje, se estendem para além dos limites de suas instalações físicas. A leitura dos processos comunicacionais escolares proposta pelo Prof. Moran vai ao encontro dos objetivos do *"Grupo de Ensino de Humanidades Via Telemática"* da *Escola do Futuro*, como é possível verificar no trecho a seguir da dissertação de mestrado da Profa. Yolanda, proponente e organizadora das atividades deste grupo:

*"Não é suficiente a colocação dos equipamentos (hardware e software) nas unidades escolares, não é suficiente chamar profissionais de informática para ministrar "cursinhos" de informática para os professores. Há que se realizar um trabalho de médio e longo prazo para que os professores descubram e incorporem o **novo papel do professor comunicador** para ser uma das forças transformadoras desta sociedade tecnocrática, em busca da diminuição das diferenças e das injustiças sociais e comprometido com a revalorização do ser humano."* (1996:197) (Grifo meu)

As preocupações do *"Ensino de Humanidades Via Telemática"* da *Escola do Futuro-USP* giram em torno da pesquisa e prática da comunicação com as novas mídias nas escolas de Ensino Fundamental, Médio e Superior, com ênfase na telemática, partindo das discussões com os professores envolvidos nos seus projetos, sem deixar de considerar o momento histórico e o espaço sócio-cultural em que estão inseridos. De acordo com essa perspectiva, o professor necessita conscientizar-se das novas relações intersubjetivas mediadas pela cultura de comunicação telemática contemporânea, incorporando as novas tecnologias à sua prática pedagógica e estando atento às rápidas mudanças de ordem político-sócio-econômica e cultural que as mídias eletrônicas ajudam a viabilizar.

Os projetos telemáticos desse grupo de estudos enfatizam não apenas o uso da comunicação eletrônica em si, mas a co-construção da comunicação social no interior da escola, já que a comunicação "*é um caminho de ida e volta, bidirecional e de construção conjunta*" que envolve emissor, receptor e meio. De acordo com o que se conseguiu apurar até aqui, os projetos do "*Ensino de Humanidades via Telemática*" não têm sido contemplados com a mesma atenção e suporte técnico-financeiro que caracterizam os empreendimentos do "*Ensino de Ciências via Telemática*". Conclui-se, portanto, com base no material examinado, que os dois grupos que trabalham o ensino via telemática optaram por diferentes abordagens pedagógicas: o "*Ensino de Ciências*" desenvolve uma proposta que enfatiza os conteúdos "em si" das matérias trabalhadas no ambiente escolar, valorizando excessivamente os produtos obtidos; já o "*Ensino de Humanidades*" volta suas atenções para os conteúdos explicitados no contexto das relações que se estabelecem entre as partes envolvidas no processo comunicacional telemático, transcendendo os significados "universais" dos conceitos científicos, numa abordagem semiótica da construção coletiva do sentido cultural desses conceitos.

Cortelazzo, ao descrever os procedimentos de trabalho dos dois grupos, comparando-os, confirma suas diferentes abordagens:

*"O grupo de "Ciências da Natureza" disponibilizou seminários, apostilas e apoio informático para os coordenadores das escolas. Os seminários eram disponibilizados, num determinado período a professores e coordenadores. Esse tipo de formação responde às necessidades e objetivos desse tipo de projeto (...) Só esses seminários gerais já não são suficientes para os **projetos pedagógicos telemáticos processuais**. Durante observações feitas em visitas a algumas escolas onde esses projetos (do grupo de Ciências da Natureza) se realizavam, conversando com alguns pesquisadores, assistindo um dos "treinamentos" de manipulação de rede dado por especialista em informática, não professor com formação em didática, pude inferir que, em muitas escolas participantes dos projetos pedagógicos telemáticos experimentais, como em outras que estão se "informatizando" sem apoio pedagógico, o controle do laboratório de informática na escola e o acesso à Internet fica restrito ao profissional de Informática, ou ao professor encarregado de cuidar do laboratório e, muitas vezes, o seu relacionamento com os professores é conflitante. Professores com formação em didática e técnicos de informática ou professores leigos não usavam o mesmo código de comunicação - o*

*que tinha influência direta na atuação dos professores ."* (1996:190)  
(Grifo meu)

Diante do acima exposto, têm-se a possibilidade de identificar pelo menos duas perspectivas distintas, dentro da *Escola do Futuro-USP*, quanto à utilização pedagógica de redes telemáticas na educação escolar: a primeira delas propõe o uso competente dos recursos telemáticos enquanto meio para alcançar a excelência acadêmica, sem se preocupar em investigar de que forma e em que medida a tecnologia pode interferir nas relações intra e inter-escolares; a segunda, também advogando a competência operacional telemática, volta-se para o exame, análise, discussão e síntese de suas implicações pedagógicas no processo de ensino-aprendizado dos sujeitos envolvidos (professores, alunos, pais, funcionários e a comunidade local, regional, global) na utilização de novas mídias no ambiente escolar.

O convívio democrático de propostas diferenciadas no interior da universidade e o debate dos seus pressupostos teóricos dessemelhantes contribuem para a construção coletiva dos saberes sobre as diversas áreas do conhecimento humano. As perspectivas diferentes de abordagem da utilização dos recursos telemáticos na educação formal constatadas no interior da *Escola do Futuro* caracterizam, grosso modo, as duas principais tendências de desenvolvimento de práticas pedagógicas escolares com as redes eletrônicas. A tendência "dominante" identifica-se aos procedimentos adotados pelo grupo de "*Ensino de Ciências Via Telemática*", já oportunamente descritos. Moran Costas (1993) advoga a discussão exaustiva das implicações pedagógicas do uso das redes telemáticas e das novas mídias comunicacionais, como um dos principais caminhos para a elaboração conjunta do conhecimento científico sobre as relações entre Comunicação e Educação, defendendo uma "educação para a comunicação" que se articule com as instâncias políticas que estão realmente a serviço da transformação democrática. Ele chama atenção para a importância da diversidade de experimentos e experimentações que envolvam o uso das novas mídias na educação "*com públicos diferenciados e que venham de encontro às diversas expectativas dos diversos grupos*" e, sobretudo, adverte para o risco de se permanecer nas "*modificações apenas de fachada (aprimoramento das técnicas)*". O Prof. Moran concebe as novas mídias como recursos importantes para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e para a conquista da cidadania dos sujeitos enredados nos processos de comunicação telemática propondo "*problematizar o que não é visto como problema e desideologizar o que só é visto como ideologia, sem perder as dimensões de lazer, alegria, entretenimento e modernidade, fundamentais para o homem predominantemente urbano e solitário de ho-*

*je*". Seu pensamento é o de que se faz necessária uma educação para a compreensão das novas codificações, das sutilezas da imagem e das articulações entre o verbal, o sonoro, o visual e o escrito na constituição do sentido, *"uma educação para novas relações simbólicas e novas expressões do ser social"*.

## **Pedagogia Telemática e Zona de Desenvolvimento Proximal**

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal foi postulado pelo psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky, no contexto da sua teoria histórico-cultural do aprendizado e desenvolvimento.

Vygotsky (1996), a partir de uma leitura histórica e social do desenvolvimento cognitivo humano destacou a importância da mediação simbólica exercida pela linguagem falada e escrita para ampliação das potencialidades mnemônico-comunicacionais e intelectuais do ser humano. Para ele, o pensamento e a linguagem seguem trajetórias distintas, mas interligadas num único processo comunicacional: a inteligência prática, ou o pensamento pré-verbal (macaco utilizando vara para alcançar uma banana fora da jaula) será redimensionado ao interagir com a linguagem racional (comunicação mediada pelo signo verbal-fonético). Quer dizer, a codificação de sons que quando reunidos designam coisas, ampliam as possibilidades de ação, interação e transformação da natureza pelo indivíduo, do mesmo modo que as ferramentas amplificam o poder transformador das mãos do ser humano sobre os objetos e as coisas.

Ao se interpenetrarem, em determinado ponto de suas linhas de desenvolvimento, o pensamento converte-se em palavras e a linguagem torna-se "racional". Na tentativa de demonstrar sua leitura das relações entre pensamento e linguagem, Vygotsky recorre aos resultados dos experimentos com símios conduzidos por Köhler<sup>9</sup>. Köhler havia conseguido identificar indícios de "inteligência prática" em símios (chimpanzés) submetidos a exaustivos testes psicológicos e experimentações empíricas em seu centro especial de pesquisa instalado nas Ilhas Tenerife durante a primeira década do século vinte. Os animais observados por Köhler eram capazes de utilizar ferramentas (varas, cordas, caixotes etc) para alcançarem a satisfação de suas necessidades de alimento, sem terem sido "treinados" nos moldes dos experimentos dos behavioristas (Teóricos da Aprendizagem). Os procedimentos adotados por Köhler envolviam basicamente três operações fundamentais que o animal deveria executar para resolver as tarefas por ele propostas: 1) descobrir um meio indireto para atingir o objetivo em situações onde era dificultada e

impedida a solução direta; 2) ultrapassar ou eliminar um obstáculo interposto ao alcance do objetivo e 3) usar, inventar ou produzir instrumentos como meio para atingir um objetivo, de outra maneira inatingível (Luria & Vygotsky, 1996:59)

Um estudo comparado dos jogos e comportamento de bebês chipanzés e humanos, permitiu a Vygotsky e seu orientando Luria concluírem que até a emergência da função simbólica, por volta dos 2 anos de idade nos humanos, as atitudes de ambos eram muito semelhantes. Todavia, com a internalização do sistema de signos da linguagem falada pelos bebês da espécie humana, era possível identificar um "salto qualitativo" nas suas ações e operações mentais, porque:

*"... a característica fundamental das palavras é uma reflexão generalizada da realidade. Esse aspecto da palavra leva-nos ao limiar de um tema mais amplo e mais profundo - o problema geral da consciência. O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As **palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.**" (1993:131-132) (Grifo meu)*

Ao internalizar o sistema semiótico da linguagem falada, a criança também incorpora os valores culturais do meio social em que se insere. A linguagem torna-se então uma poderosa ferramenta para controle, organização e modelagem do comportamento infantil.

*"A capacidade de fazer uso de ferramentas torna-se um indicador do nível de desenvolvimento psicológico. Podemos afirmar com toda a segurança que esses processos de aquisição de ferramentas, juntamente com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e com a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, é que caracterizam o desenvolvimento cultural da mente da criança." (1996:183)*

Para Vygotsky, a linguagem é uma espécie de instrumento psicológico fundamental para que o ser humano biológico se converta em ser humano cultural:

*"Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento. (...) Embo-*

*ra o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparável àquele dos macacos antropóides, assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humanos, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitados, pelos animais superiores." (1996:32-38)*

Ele elabora uma relação de analogia entre os signos e as ferramentas, porque ambos são artefatos culturais sócio-historicamente produzidos pelos seres humanos que se interpõem entre suas relações interpessoais ou as interações que se estabelecem entre mulheres, homens, crianças e o meio-ambiente em que se encontram, tomando por base seu caráter *mediador*. Mas adverte e sinaliza para suas especificidades funcionais: os signos sendo orientados internamente (para controle, organização e transformação do comportamento) e as ferramentas orientadas externamente (para transformação dos objetos). Assim, sua hipótese é a de que a utilização conjunta e eficaz de signos e ferramentas pelos seres humanos, ao longo da filogênese, determinaram a emergência de funções psíquicas superiores. Essas funções mentais superiores, que definem a ordem do humano, incluem a memória cultural ou mediada (recursos mnemônicos para lembrança de eventos, contagem de quantidades e representação de objetos), a percepção articulada temporalmente (noção de passado, presente e futuro), o pensamento verbal e a linguagem racional. A capacidade de simbolizar, embora biologicamente possibilitada, quando em operação, imprimiu um salto qualitativo ao comportamento humano - que passou então a ser determinado pelas injunções sociais e históricas, fazendo com que os fatores biológicos passassem a ser subordinados às condições culturais oferecidas para seu desenvolvimento. Dessa maneira, ao longo da evolução da espécie, as emoções deram lugar aos *sentimentos* e a leitura da realidade adotou uma ótica determinada pela internalização do sentido e valores forjados coletivamente, em função das condições históricas e sociais. Elegendo uma perspectiva que se denomina sócio-histórica para abordagem do aprendizado e desenvolvimento humanos, com ênfase no caráter mediado das interações culturais especialmente através da linguagem - porque esta maximiza a eficiência das operações psicológicas superiores, Vygotsky chega ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

O conceito de ZDP situa-se no âmbito da importância dos processos interpessoais para transformação e reconstrução interna do funcionamento psicológico. Para ele, todas as funções no desenvolvimento cultural dos seres

humanos ocorrem basicamente duas vezes: a primeira delas, a nível social, interpsicológico, entre pessoas; em seguida, a nível individual, intrapsicológico, no interior do sujeito.

*"A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso de signos externos é também reconstruído radicalmente. As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem.(...) A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana."* (1996:75-76)

Uma vez aceito o princípio da internalização, a partir das interações intersubjetivas, o conceito de ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL vai ao encontro da abordagem proposta por Vygotsky para a questão da relação entre aprendizado e desenvolvimento, especialmente no contexto da educação escolar. Mas a amplitude conceitual desta ÁREA SOCIAL DE DESENVOLVIMENTO POTENCIAL, oportunizada pelas interações entre sujeitos com diferentes níveis de desenvolvimento, não estará restrita exclusivamente aos contextos de instrução formal. Nem deve ser circunscrita ao entendimento de uma fórmula mais segura para medição do quociente de inteligência dos indivíduos observados. A ZDP deve ser conceituada como a diferença entre o que um sujeito pode fazer com ajuda de outros mais experientes e o que ele de fato faz sozinho, entregue a sua própria capacidade de resolução, solitária, de problemas.

Percebe-se facilmente as implicações pedagógicas deste conceito que ressalta a importância das interações no processo de aprendizado e consequentemente de desenvolvimento. Para Vygotsky, o aprendizado não se confunde com o desenvolvimento como faz crer a abordagem behaviorista. Tampouco a aprendizagem segue a reboque do desenvolvimento, determinada pela maturação biológica das estruturas cognitivas de conhecimento do sujeito, segundo os postulados da epistemologia genética clássica. Muito menos seria suficiente compreender o aprendizado e o desenvolvimento como processos interrelacionados de acordo com a Psicologia da Gestalt. Ele entende que embora *aprendizado* e *desenvolvimento* sejam processos interre-

lacionados, o *aprendizado* movimenta os processos de desenvolvimento, precedendo-os:

*"O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.(...) De fato, por acaso é de se duvidar que a criança aprende a falar com os adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades?" (1996:110)*

Ao investigar as características do aprendizado escolar, Vygotsky esclarece que:

*"... Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. Essa diferença (...) é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal." (1996:111-112)*

Assim, a aplicação do conceito de ZDP na avaliação do aprendizado e desenvolvimento cognitivo de escolares permite a psicólogos, educadores e pais perceberem não apenas os ciclos e processos de maturação que já foram concluídos mas, também, identificar os processos que se encontram em estado de formação e que estão iniciando seu amadurecimento e desenvolvimento. Vygotsky propõe com esse conceito a ênfase num dos aspectos essenciais do aprendizado que é exatamente o fato dele possibilitar essa área social de desenvolvimento potencial:

*"O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (...) Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do pro-*

*cesso de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.(...) o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal."* (1996:117-118) (Grifo meu)

Segundo a perspectiva vygotskiana de enfoque da educação escolar, *"todo bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento"*. Uma afirmação desse ponto de vista deve repercutir intensamente nas práticas pedagógicas formais. Ao estabelecer o conceito de área social de desenvolvimento potencial oportunizada pelas interações, redimensionadas pela linguagem falada, entre sujeitos mediados pela cultura, Vygotsky sinaliza a importância do caráter simbólico e técnico-instrumental da comunicação especificamente humana.

A invenção de um artefato cultural como o computador e o aprendizado necessário à sua utilização como "ferramenta" ou "instrumento" para organização, controle e transformação do meio-ambiente humano, especialmente quando interligados em redes eletrônicas, maximizando a comunicação telemática, movimentam processos de desenvolvimento também nos espaços institucionais formais destinados ao ensino-aprendizagem de conteúdos específicos. Dessa forma, estas máquinas ganham relevância enquanto recursos poderosos para o estabelecimento da interatividade entre professores, alunos e o mundo cultural em que se inclui a escola. Uma abordagem histórico-cultural das implicações educacionais do uso de novas mídias comunicacionais parece adequar-se perfeitamente ao caráter mediador das relações intra e interescolares destas novas tecnologias. A diferença entre o que poderá ser realizado com auxílio de outros mais capazes e mais experientes, no contexto das trocas intersubjetivas possibilitadas pelos recursos telemáticos, e o que se faz sozinho, entregue ao "isolamento cultural", sinaliza a possibilidade de redimensionamento da avaliação do papel de alunos, professores, pais e funcionários diante das várias zonas de desenvolvimento proximal criadas com a utilização pedagógica das mídias eletrônicas, especialmente quando direcionadas para a diminuição das fronteiras sociais e dos preconceitos culturais entre os diversos grupos humanos.

Embora o paradigma pedagógico oficial da *Escola do Futuro-USP* seja a "Teoria das Inteligências Múltiplas" postulada por Howard Gardner, o presente trabalho quer assinalar a relevância de uma perspectiva histórico-cultural da pedagogia e psicologia humanas como referencial teórico impor-

tante na investigação das implicações pedagógicas da telemática no ambiente escolar.

## NOTAS

1. Artigo elaborado a partir de monografia apresentada ao Prof. Dr. José Manuel Moran Costas no Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Artes da Escola de Comunicação e Artes-ECA da Universidade de São Paulo-USP, sob orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia de S. B. Pupo.
2. E-mail: rjapias@ibm.net. O autor é professor da Universidade do Estado da Bahia, Mestrando em Artes Cênicas da ECA-USP, Licenciado em Teatro-UFBa, e Bacharel em Direção Teatral-UFBa.
3. Endereço na Internet (homepage): < <http://www.futuro.usp.br> >. E-mail: futuro@org.usp.br
4. Personal Computers (computadores domésticos).
5. Semestralmente é planejado e confeccionado um calendário de atividades e mini-cursos oferecidos à comunidade.
6. Programas instrucionais que "dizem" ao computador (hardware), o que fazer.
7. Bulletin Board System (Rede de dados disponibilizados através de interface gráfica sob gerenciamento de pessoas jurídicas, espécie de intranet - rede interna).
8. Teia de alcance mundial, abreviada para Web ou WWW. Refere-se aos servidores conectados à Internet que oferecem páginas gráficas de informação.
9. Wolfgang Köhler (1887-1967), psicólogo alemão vinculado à Escola Gestaltista que investigou o uso e a criação de ferramentas por macacos antropóides.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORTELAZZO, Yolanda B.C. *Redes de comunicação e educação escolar: a atuação de professores em comunicações telemáticas* (Dissertação de Mestrado apresentada à FE-USP). São Paulo: Cópia reprográfica, 1996.

GATES, Bill. *A estrada do futuro*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

- JAPIASSU, Ricardo O.V. *Profa. Yolanda Cortelazzo fala sobre a escola do futuro: depoimentos I e II*. São Paulo. Transcrição manuscrita de áudio-registro, 1997.
- MORAN, José Manuel. *Como ver televisão*. São Paulo: Paulinas, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Leituras dos meios de comunicação*. São Paulo: Pancast, 1993.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_ & LURIA, A.R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

## AS NOVAS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

**Arnaud Soares de Lima Junior**  
Mestre em Educação

Estamos vivendo um momento de reflexão sobre a relação entre a *educação escolar* e as *novas tecnologias* de comunicação e informação. Em contribuição à candente polêmica, retomo os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto filosofia que norteia a educação escolar brasileira a partir do fim da década de 70. Nesse sentido, ao entrar em contato com a conjuntura tecnológica em formação e com a decorrente redefinição do pensamento humano, interesse-me pelo questionamento dessa perspectiva teórica de educação.

A categoria **educação escolar** será definida com base na Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani, um dos importantes representantes, no Brasil, da teoria marxista. A segunda categoria, **novas tecnologias**, refere-se à emergência da *tecnologia digital*, vinculada, principalmente, à busca de *velocidade* que tem marcado as sociedades contemporâneas. A tecnologia digital, segundo Nicholas Negroponte e Pierre Lévy, provoca a *desmaterialização do espaço* e a *compressão do tempo*, inaugurando uma nova forma de convivência humana e novo pensar. É dentro desse contexto que vejo a tecnologia como *possibilidade de transformação* da prática pedagógica. Portanto, urge descobrir caminhos possíveis para a relação educação/novas tecnologias.

O desafio mais específico dessa reflexão consiste na busca de uma abordagem pertinente à utilização da Internet como meio estratégico para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, mas no sentido de se evitar e romper com uma apropriação instrumental, o que exige o recurso a uma nova concepção do fenômeno técnico que, por sua vez, ofereça subsídios para a problematização da prática pedagógica vigente. Assim, enfatizo o esclarecimento da categoria *formação crítica*, visando a explicitação dos pressupostos a serem problematizados a partir de uma nova concepção da técnica.

A noção de *formação crítica* está relacionada à concepção da educação como um fenômeno concreto, ou seja, como um fenômeno relacionado com o modo de produção material vigente na sociedade. Desse modo a edu-

cação não pode ser tomada como um fenômeno em si, autônomo e isolado; não pode ser visto na sua aparência imediata, mas deve ser analisado e compreendido na sua essência histórico-social, enquanto um fenômeno situado; um fenômeno cujo desenvolvimento está dialeticamente relacionado ao modo de produção. Nesse sentido, afirma-se que a sociedade exerce um influxo sobre a educação e que esta, indiretamente, a partir daquilo que lhe é específico, também contribui para a transformação da sociedade.

Sair da aparência do fenômeno educativo e atingir sua essência histórico-social, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, depende de uma lógica e um método superior: o método histórico-dialético. Na verdade, é necessário ascender à *consciência filosófica*, que seria o pensamento dialético, capaz de explicitar a concretude dos fenômenos. Desse modo, a *formação crítica* seria aquela que possibilitaria a ascensão ao pensar dialético.

Na abordagem histórico-crítica, a natureza da educação está condicionada à natureza humana, que por sua vez se desenvolve situada histórico e socialmente. Para Saviani, a humanidade não é dada ao homem, mas é por ele assimilada/produzida historicamente pelo coletivo dos homens (socialmente). A educação é um trabalho simbólico desenvolvido em função da aprendizagem, pelo homem, de sua humanidade.

Como trabalho, a educação não é qualquer atividade, mas uma atividade intencional, ordenada em vista de um fim previamente estabelecido. É uma atividade racionalizada, relativa à produção/difusão daqueles conhecimentos socialmente significativos para que os indivíduos se humanizem, isto é, se situem no contexto histórico-social do qual fazem parte.

A *educação escolar* corresponde ao ulterior desenvolvimento da educação, oriundo da ascensão da burguesia como classe hegemônica. Nesse sentido, sua especificidade, de acordo com o fim humanístico a que se destina, consiste na produção e difusão do saber sistematizado, indispensável para que os indivíduos se situem de modo ativo e criativo no contexto de luta de classes.

Em síntese, a formação crítica se caracteriza por uma forma de educação escolar, comprometida com a produção/assimilação do saber elaborado, capaz de explicitar o caráter classista da sociedade e de, indiretamente, preparar os indivíduos das classes marginalizadas para a inserção ativa e criativa na sociedade capitalista, de modo a transformá-la em função de seus interesses e necessidades. O saber elaborado é objetivo e universal, por se situar acima da correlação de forças entre as duas classes sociais fundamentais (burguesia e proletariado), de modo que se torna indispensável para a

inserção no mundo racionalizado desenvolvido pela sociedade industrial. A formação crítica, em última análise, é uma formação voltada para a transformação da sociedade capitalista e, para cumprir tal objetivo, adota o método dialético; trata-se de uma formação para o pensar dialético ou histórico-crítico.

Essa caracterização possibilita o questionamento da educação escolar vigente em nosso país, em função da emergência tecnológica nas sociedades contemporâneas, em geral, e no âmbito da prática pedagógica, em especial. A título de problematização e de aprofundamento do significado da relação educação e novas tecnologias de comunicação e informação, parto das seguintes questões:

1. No mundo atual, em que a comunicação não é mais presidida pelo discurso oral nem letrado, mas pelo predomínio do hipertexto, instaurador de uma lógica estética e não geométrica ou racional (Babin e Kouloumdjian, 1989), que traz à tona o vigor dos sentimentos e do imaginário, qual a importância de uma formação crítica como a exposta acima?
2. Se a generalização da comunicação e da informação tem revelado uma nova forma de ver e de organizar o mundo, onde a técnica, além do “humano”, se torna um elemento constituinte da realidade, fazendo emergir novos aspectos da humanidade, que sentido faz conceber e expressar dialeticamente a condição humana? A objetividade que o conhecimento escolar procura expressar não se torna um engodo?
3. De que maneira esses elementos todos, que aparecem na iminência de um novo milênio, problematizam as bases nas quais se erigiu uma perspectiva crítica da educação? Minha opinião é que se processa uma **superação**, no sentido de que o *novo pensar*, instaurado pelas *tecnologias digitais*, complexifica o potencial problematizador do pensamento crítico. Trata-se de uma problematização rizomática e permanente, que luta contra todo tipo de cristalização do conhecimento ou modo de pensar, inclusive o pensamento materialista histórico e dialético. Na base dessa transformação está um novo enfoque do fenômeno técnico.

As *novas tecnologias* se referem ao domínio da eletrônica, que deu novo impulso ao mundo produtivo, em todos os setores e níveis, particularmente ao campo da comunicação e informação. A informatização do globo, devido à presença dos computadores e da digitalização dos dados e informações, generaliza, através de uma imensa rede, a comunicação e a informação.

Para Nicholas Negroponte, trata-se da passagem dos átomos para os bits: antes, a comunicação estava condicionada a suportes técnicos cuja me-

nor partícula eram os átomos, como o livro, a fita cassete, etc. Hoje, em função da *velocidade*, a circulação dos dados e informações se dá através de ondas, capazes de transportar bilhões de dados simultânea e rapidamente, através de cabos, fibra ótica, ou mesmo pelo ar, cuja menor partícula são os bits. Vive-se a *desmaterialização* da informação em função da *velocidade*.

A generalização da comunicação, com a emergência das tecnologias digitais, constitui-se de redes de interfaces abertas e imprevisíveis, imprimindo uma supervelocidade à vida humana. Para Pierre Lévy, ela possui uma composição hipertextual:

*“Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como uma corda com nó, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira” (1993:33).*

As *novas tecnologias* são também *tecnologias inteligentes* ou *intelectuais*, pelo menos por dois motivos: primeiro, porque o seu desenvolvimento técnico-científico visou a imitação do funcionamento da inteligência humana, motivo pelo qual elas têm uma composição em redes abertas, como a mente humana; segundo, porque essas tecnologias digitais, imprimindo uma nova dinâmica à vida, gestam uma nova formação cultural nas sociedades contemporâneas, de modo que repercutem no nosso modo de ser e de pensar.

A *Internet*, objeto específico dessa análise, é uma rede mundial de comunicação e de processamento de dados e informações, cujo suporte material são redes de conexões digitais entre diversos computadores espalhados pelo mundo inteiro. Ela está se tornando um meio de comunicação de massa e está diretamente associada ao conjunto de transformações no modo de pensar e conviver da humanidade contemporânea. Aqui, ela é tomada nessa concepção mais abrangente de *novas tecnologias*. Por isso, a chegada da *Internet* nas escolas públicas brasileiras não pode ser visto apenas como a chegada de mais um instrumento de trabalho do professor, numa visão instrumental ou segmentada das *novas tecnologias*, mas como representante de uma *cultura tecnológica* em gestação, disseminando-se ampla e rapidamente no mundo inteiro.

Uma vez que as *novas tecnologias* estão disseminadas na vida humana, gestando uma conjuntura de comunicação global, elas representam também a emergência de um *novo logos* (Pretto, 1996) e um novo modo de funcionamento e organicidade da sociedade. Trata-se de um funcionamento por *associações complexas*, caracterizadas por uma *lógica hipertextual*, com as seguintes características (Lévy, 1993:25-26):

- **princípio de metamorfose**, ou constante construção e renegociação;
- **princípio de heterogeneidade**: os nós e conexões de uma rede hipertextual são heterogêneos, tanto na comunicação quanto nos processos socio-técnicos;
- **princípio de multiplicidade e de encaixe das escalas**: o hipertexto tem uma organização *fractal*, qualquer nó ou conexão pode se revelar como composto por toda uma *rede*;
- **princípio de exterioridade**: a rede não possui unidade orgânica, sua composição e recomposição permanentes dependem de um exterior indeterminado;
- **princípio de topologia**: tudo funciona por proximidade e por vizinhança, tudo é uma questão de caminhos no curso dos acontecimentos, portanto não havendo um espaço universal homogêneo;
- **princípio de mobilidade dos centros**: não há centro, mas diversos centros que são como pontas luminosas perpetuamente móveis.

Em torno das tecnologias intelectuais, entre as quais a Internet, dão-se algumas *repercussões pedagógicas* que, somadas à lógica hipertextual, constituem-se no elemento-chave para a problematização da tradicional prática pedagógica e da teoria educacional crítica ou histórico-crítica.

O desenvolvimento técnico-científico das *interfaces*, dispositivos técnicos para facilitar o intercâmbio entre o consumidor e a máquina, originaram o fenômeno da *interatividade*. Afunilando-se a análise para o âmbito da Internet, a interatividade se constitui numa *participação coletiva*, de *forma intuitiva e sensório-motora* na mega rede de comunicação e de conhecimento. A valorização da intuição e sensório-motricidade possibilitou a ascensão do pensar lúdico e intuitivo, como formas válidas de se produzir o conhecimento. Além disso, a interatividade é uma participação hipertextual, aberta e imprevisível, porque na rede de comunicação a navegação não segue critério fixo nem linear, mas progride a partir de saltos, acontecendo em tempo real, de acordo com os interesses dos internautas.

Por outro lado, a *desmaterialização do espaço* e a *compressão do tempo* geram um processo de rompimento com a cosmovisão moderna. Hoje, no mundo interativo da Internet, as comunidades se formam não por proximidade física, mas por proximidade de interesses e, além disso, a distância física não representa mais um obstáculo à comunicação. Hoje, se está aqui e lá ao mesmo tempo. Fala-se, nesse sentido, do ser tribal e não tribal ao mesmo tempo. Esse é o fenômeno da desmaterialização do espaço. Segundo Felipe Serpa, trata-se da emergência de uma nova dimensão da realidade, que inclusive já vem sendo desnudada pela física quântica, para a qual a materialidade física não esgota a possibilidade do real.

A experiência interativa é um processo de compressão do tempo: passado, presente e futuro são condensados no presente e no processo de comunicação. Os limites tradicionais do tempo são transgredidos a toda hora. A telemática e a informática são os responsáveis por este fenômeno.

As tecnologias digitais, pois, são responsáveis pela emergência de um pensar por simulação, com a desmaterialização do espaço, e por um conhecimento em tempo real, com a compressão do tempo. Na rede de conhecimentos não se busca a objetividade e universalidade do saber, mas sua *pertinência* e *eficácia* no processo, em circunstâncias determinadas. Do ponto de vista da epistemologia do conhecimento, opera-se uma passagem da *ênfase teórica* (os metarrelatos ou metateorias) para a *ênfase operacional*, ou seja, da busca de objetividade/universalidade para a busca da *eficácia no processo*, no fluxo mesmo dos acontecimentos.

Estas repercussões pedagógicas em torno das novas tecnologias possibilitam a *problematização/transformação* da educação escolar, para a qual indico algumas pistas significativas, embora não as únicas possíveis.

No contexto tecnológico em que vivemos, urge uma superação da tradicional dicotomia entre a *educação formal* e a *educação informal*. No âmbito do formal, de acordo com a tradicional hierarquia, estaria o saber objetivo, metódico, orgânico, coerente... o saber escolar, visto como um saber superior. Do lado do informal, estaria o não-formal, isto é, o saber espontâneo, incoerente ... e, de certo modo, os valores cognitivos emergentes na cultura tecnológica atual. Para a inserção no mundo atual, de forma ativa e criativa, ambas as modalidades são indispensáveis, uma vez que a sociedade está passando por profundas transformações, provocadas dentre outras coisas pela emergência de um novo pensar.

O fim da dicotomia aparece como algo pertinente para este momento de transição e para favorecer a superação do estado de resistência e tecnofó-

bia dos educadores em relação às novas tecnologias de comunicação e informação. Mas é bom que se diga que a categoria *educação informal* também não dá conta das exigências oriundas do mundo digitalizado, uma vez que ela mesma se refere exclusivamente aos processos educativos que ocorrem no âmbito das relações sociais, fora da escola, mas sem fazer nenhuma alusão à questão tecnológica, pelo menos dentro de uma nova visão da técnica. Desse modo, urge fazer do fim da dicotomia formal/informal uma porta para um *fazer hipertextual*.

A escola precisa mesclar circunstâncias de aprendizagem formal e informal, numa abordagem integral do ser humano e do fenômeno educativo. Além disso, a educação informal deveria consistir também num processo sem forma previamente determinada, sem linearidade e sem rigidez dos modelos que venha a assumir no tempo e no espaço, sem uma finalidade única e universal.

A lógica hipertextual deveria presidir as iniciativas metodológicas na escola: a Internet, por exemplo, face à prática pedagógica, faz da escola uma participante numa densa rede sociotécnica a partir da qual devem ser redescobertos: a humanidade, a educação, o conhecimento, o que depende do *uso não segmentado* das novas tecnologias.

Quanto ao conhecimento, seguindo uma lógica hipertextual, a escola seria uma tecnologia intelectual, devendo possuir uma composição complexa, rizomática, funcionando como um nó numa imensa rede de conhecimento, permitindo múltiplas conexões com os diversos tipos de saberes existentes, permitindo não só recebê-los e reproduzi-los, mas alterá-los e mixá-los, conforme a necessidade circunstancial, num processo permanente de recriação.

Professor e as metodologias estariam para a relação aluno/conhecimento como interfaces, cujo papel seria o de garantir a interação, mobilizando o educando integralmente, ao mesmo tempo em que combinando e negociando todas as modalidades de conhecimento. O processo ensino-aprendizagem também seria hipertextual.

Tudo isso depende de uma *reapropriação mental* do fenômeno técnico. Na visão instrumental das novas tecnologias, entendidas como meros recursos didáticos, como meios auxiliares da prática do professor, subjaz a dicotomia “homem-máquina”. Nela, homem e máquina são vistos como realidades independentes e isoladas. Como a educação está implicada com a assimilação da humanidade por parte de cada ser humano (cf. a Pedagogia

Histórico-Crítica), a primazia deve ser dada sempre ao homem, no caso representado pela figura do professor.

Segundo a psicologia cognitiva, não se pode pensar o humano e a máquina em separado, pois fala-se de um agenciamento sociotécnico, como um denso coletivo onde se combinam e se negociam humanos e coisas, de modo imprevisível e num processo de articulação aberto. André Lemos (1993), no mesmo sentido, explica que nunca houve humanidade em desenvolvimento sem algum tipo de condicionamento técnico ou, ao contrário, o desenvolvimento técnico sem a presença e o envolvimento dos humanos. Por isso, não se sustenta a dicotomia homem-máquina, mas, ao invés disso, emerge a noção de imbricamento humano-coisas ou humano-máquina.

Portanto, a relação entre educação e novas tecnologias, em curso em nossa sociedade, exige como condição indispensável a reapropriação mental do fenômeno técnico. Do contrário, as iniciativas pedagógicas em vista da interação com as tecnologias de comunicação e informação apenas reproduzirão na esfera digital a velha prática pedagógica, o velho modelo de educação escolar presencial, baseado no mito da racionalidade, próprio da Modernidade.

Problematizar a prática pedagógica escolar implica, sobretudo, em questionar a orientação filosófica que a informa. Nesse sentido busco *atualizar* o sentido da perspectiva crítica da educação na atual conjuntura tecnológica.

A perspectiva histórico-crítica, como vimos, consiste numa *problematização* do fenômeno educativo em função da realidade social. Problematização esta que significa um movimento da reflexão humana no sentido de um *questionamento radical* de um determinado fenômeno ou situação. A *radicalidade* do pensamento crítico, por sua vez, consiste em uma leitura histórico-dialética da realidade e, no caso do fenômeno educativo, corresponde à concepção histórico-dialética da educação.

Problematizar, em última análise, significa *pensar dialeticamente*, sair da aparência do fenômeno e ir à sua essência dialética ou histórico-social. A dialética tem a ver com o princípio de contradição que, em nível dos fenômenos sociais, se refere à luta de classes. Logo, ulteriores, problematizar é o mesmo que pensar uma determinada realidade em função da luta de classes.

Se a complexidade da vida instaurada com as novas tecnologias impede o controle da organização social, como se fosse algo previsível e logicamente ordenado, o pensamento racional, mesmo que histórico-dialético,

não tem força suficiente para *captar a pluralidade e oscilação* das formas de composição da vida planetária. Ao contrário, emerge um novo pensar, cujos elementos deverão sediar todo tipo de problematização (de crítica): estamos saindo da ênfase no pensamento teórico ou filosófico para um tipo de problematização bem mais que radical. A emergência tecnológica gesta a necessidade de uma problematização rizomática, em forma de rede.

Sendo a composição do mundo, da mente humana e da técnica uma mega rede de relações, onde atuam de modo variável atores diversos, a busca de um pensar criticamente ou de problematização, deve explicitar a necessidade contemporânea de se pensar de forma hipertextual.

A nova crítica não está ligada a uma essência humana, mas a uma humanidade imbricada num denso coletivo, de modo que se deve romper com a tradição humanista, não como um desinteressar-se pelo ser humano, mas por visar uma humanidade em constante mutação, buscando colaborar no fluxo mesmo de suas mudanças. Hoje busca-se o *complexo problemático* como princípio, denominado por Lévy de *virtual*.

Virtual é como um complexo problemático, o nó de tendências ou forças que acompanham um processo, uma situação... e que chama um processo de resolução: a atualização (Lévy, 1993).

Com a emergência das tecnologias digitais, a complexidade do mundo e das coisas demandam uma problematização por associações supercomplexas, transitória, que permita acompanhar o fluxo dos acontecimentos, lutando contra todo tipo de cristalização, até mesmo do pensamento dialético. Deste modo, pode-se dizer, estamos assistindo à passagem de um pensar crítico para um pensar virtual ou virtualizante.

As nossas escolas, identificadas com um espaço dedicado ao pensar crítico, não podem mais atuar em vista do desenvolvimento intelectual confinado a uma suposta dimensão racional, humanista, tendo na consciência filosófica o fim último a alcançar; mas, a filosofia educacional, os métodos e técnicas pedagógicos devem refletir o imbricamento e a mixagem, um fazer hipertextual, cujas eficiência e pertinência sejam próprias da velocidade das mudanças. As nossas escolas, comprometidas com a participação ativa e criativa dos indivíduos na dinâmica social, não deveriam investir numa nova formação humana, baseada agora na lógica do virtual?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BABIN, Pierre e KOULOUMDJIAN, Marie-France. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. Trad. Maria Cecília O. Marques. São Paulo: Paulinas, 1989.
- LEMOS, André. Cultura cyberpunk. *Textos de Cultura e Comunicação*. Salvador, 1º Semestre de 1993, vol. II, nº 29, p.25-39.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993 (Coleção TRANS).
- \_\_\_\_\_. *O que é o virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996 (Coleção TRANS).
- MARCONDES FILHO, Ciro. *A nova sociedade da era tecnológica*. São Paulo: Ática, 1992.
- NEGROPONTE, Nicholas. *A vida digital*. 2ª ed. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- PRETTO, Nelson De Luca. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. São Paulo: Papirus, 1996. (Col. Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 11ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1994 (Coleção educação contemporânea).
- \_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. 29ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- SERPA, L. Felipe. *A imagem como paradigma*. Salvador, 1995.

# A MUDANÇA CONSENTIDA: UM ESTUDO SOBRE A POSTURA DO PROFESSOR DIANTE DA MUDANÇA EM SEU TRABALHO

**Maurício Mogilka**

Professor da UNEB e da FACS <sup>1</sup>

*O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo, sou aberto ao mundo, me comunico indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável.*

Maurice Merleau-Ponty

## INTRODUÇÃO

Apesar de todos os avanços e experiências pedagógicas realizadas neste século em nosso País, percebemos que a pedagogia tradicional ainda é muito forte em nossas escolas. Considerando-se que esta proposta pedagógica consubstancia-se em práticas sociais antagônicas ao pleno desenvolvimento humano e social e às possibilidades de emancipação e organização política das pessoas envolvidas, reafirma-se a importância de estudos pedagógicos voltados para esta questão.

Isto se torna ainda mais claro quando consideramos que, não obstante todos os avanços da chamada *sociedade da informação*, ainda é no sistema escolar público que reside o maior potencial educativo de nossa sociedade, pois aí se encontram as instituições que se dedicam intensa e sistematicamente à prática educativa, e é neste sistema que a maioria de nossa população encontra as chances de sua escolarização, apesar das sérias limitações que atingem estas instituições.

Dentro do atual contexto mundial de aceleração tecnológica, globalização econômica e cultural e acentuada predominância do projeto político neoliberal, há uma tendência à uniformização de valores e culturas, através do forte aparato midiático, e à exclusão social, graças às novas tecnologias e ao encolhimento quantitativo do mercado de trabalho (Giroux, 1995; Frigotto, 1995). Assim, espera-se que a escola seja capaz de atender às novas exi-

gências de qualificação (habilidades formativas básicas)<sup>2</sup> que o mercado de trabalho demanda; contudo, sabemos que a escola pública, no Brasil, não tem sido capaz de atender a estas necessidades, o que aumenta a distância social: seus egressos estão cada vez mais longe das chances de trabalho e remuneração dignos. Assim, à necessidade anterior que a escola pública já possuía como desafio - formar para a cidadania<sup>3</sup> e para a mudança social - adicionam-se as dificuldades de realizar uma formação básica para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e informacional. Logo, o combate pela qualidade de ensino e pela formação política cidadã, na escola pública, continua atual e necessário, ao contrário dos discursos veiculados sobre o suposto fim da escola e a sua substituição pelo vídeo, programas de televisão, Internet, etc.<sup>4</sup>

Por outro lado, a prática educativa escolar compõe-se de vários elementos que não possuem sentido em si mesmos, senão quando articulados, formando um conjunto e existindo em função dos fins que se pretende atingir com esta prática. Estes elementos - currículo, organização escolar, planejamento, avaliação, metodologias de ensino, relação professor-aluno, recursos, etc. - têm toda importância fundamental para o sucesso de práticas pedagógicas que se pretendam democráticas e humanizantes. Contudo, não se pode esquecer que, apesar da importância destes elementos, e também das condições sociais que afetam e influenciam as práticas pedagógicas, a pessoa do professor, suas atitudes, capacitação e escolhas metodológicas - sempre consideradas dentro de seu contexto - ainda são um elemento essencial para o sucesso destas práticas.

A prática pedagógica escolar, e dentro desta, um estudo sobre a postura dos professores diante da mudança em seu trabalho, no contexto de uma escola pública de segundo grau, se constituíram em uma pesquisa de mestrado desenvolvida entre janeiro/96 e julho/97, sob a orientação do professor doutor Edivaldo Boaventura, e que apresentamos em seguida.

## DEFINIÇÃO DO NOSSO ESTUDO

Para iniciar a definição deste estudo, faz-se necessário apresentar duas idéias básicas, que serviram de motivação e de suporte às reflexões desenvolvidas:

- Primeiro, haveria uma urgente necessidade de transformação das práticas pedagógicas nas escolas, pois a pedagogia tradicional ainda é a marca principal nestas práticas, e sendo essa pedagogia antagoni-

ca ao desenvolvimento de uma atitude crítica, criativa e autônoma, supõe-se que, a partir dessa ruptura, tais práticas se converteriam em fator de democratização do processo pedagógico e, como consequência, em cidadania para seus alunos;

- Segundo, o professor é um elemento chave nesta possibilidade de mudança; seu papel no processo pedagógico é estruturante, e não apenas consequente, e é bem mais importante do que a literatura crítica têm admitido, no Brasil.

Uma aula interessante é um forte pré-requisito para o estímulo à presença em sala de aula, e para a aprendizagem. Logo, constitui-se em elemento de cidadania ao promover a universalização da escolaridade e a permanência na escola através do ensino de boa qualidade: qualidade não só no domínio de conteúdo pelo professor, mas também qualidade metodológica: saber produzir uma aula interessante, em sua totalidade.

Antes de entrarmos no recorte do nosso problema de pesquisa, precisamos definir três conceitos fundamentais para este trabalho: *prática pedagógica escolar*, *método de ensino* e *mudança*.

O conceito *prática pedagógica escolar* significa, aqui, o conjunto de atos, procedimentos e processos cotidianos que o educador desenvolve para efetivar o processo de aprendizagem e desenvolvimento junto a seus alunos: ensinar, avaliar, atender alunos, planejar, pesquisar, etc.; sem deixar de ser uma prática social, ela se efetiva precipuamente na escola e, mais ainda, na sala de aula; contudo, também possui dimensões e momentos exteriores à sala, por exemplo: as reuniões de coordenação do trabalho coletivo e o processo reflexivo de planejamento e estruturação das aulas, que fazem parte da prática pedagógica.

O conceito de *método de ensino* significa, primariamente, a forma como o educador pensa, organiza e estrutura o seu trabalho. Significa, portanto, uma forma geral de direcionar o trabalho, na busca dos fins pretendidos; daí decorre a necessidade de se efetivar a nível concreto este direcionamento definido a nível geral pelo método: aí surgem as técnicas de ensino, sempre decorrentes do método, e incapazes, por si mesmas, de dar um sentido e uma direção à prática pedagógica.<sup>5</sup> É importante fazer esta distinção, pois em alguns trabalhos em didática e pedagogia ocorre uma confusão entre os dois termos. Por consequência, neste artigo, quando nos referirmos aos conceitos *método*, *metódico* ou *metodológico*, estamos querendo indicar um processo ou uma alteração significativa e essencial na forma de pensar e estruturar o trabalho docente.

Finalmente, delimitamos o conceito de *mudança* com que trabalhamos nesta pesquisa; levando-se em consideração um dos significados da palavra *transformar* (tornar algo diferente do que era), e definindo que este, aqui, se refere aos fenômenos na dimensão microssocial, podemos definir *mudança*, então, como os atos ou processos de transformação dos métodos de ensino, e por extensão, das práticas pedagógicas, que possam ser efetivados e desenvolvidos pelo próprio sujeito da prática (neste caso, o educador), possuindo interface com outras instâncias - supervisão, direção, grupo de colegas - mas não necessitando, em essência, destas interfaces para ocorrer. Investigamos, portanto, as transformações que estão, específica e principalmente, na área de influência do trabalho docente: a sala de aula, e de forma ampliada, a instituição. Contudo, precisamos ressaltar, a delimitação do conceito de mudança na esfera do microssocial se faz neste estudo por uma necessidade de delimitação metodológica, e não pretende negar a importância das transformações ao nível macrossocial, inclusive pela sua intensa articulação com os aspectos microssociais da subjetividade e da vida cotidiana.

Tendo definido a prática pedagógica escolar no segundo grau como enfoque temático mais amplo (objeto de estudo), delimitamos então, como problematização do nosso objeto, a questão da postura e da atitude dos professores com relação à mudança em suas práticas: quais são as relações que estes professores estabelecem com a possibilidade de mudança em seus métodos de trabalho; ou seja, como estes professores se colocam diante de seu próprio método, e como se colocam diante da possibilidade de modificá-lo, de implementar inovações em sua prática.

Logo, o que nos propusemos investigar neste contexto, é com que nível de flexibilidade o professor trabalha com o método no seu cotidiano - como sustenta a sua opção metodológica diante das contradições e problemas colocados pelo próprio método e pelos questionamentos de seus alunos, e em que medida possui flexibilidade e permeabilidade à mudança no seu trabalho metódico. Como se pode inferir pela análise desta proposição, estamos partindo da idéia inicial de que a mudança é colocada, implicitamente, pelas condições, contradições e pelos atores sociais envolvidos no processo pedagógico. Por outro lado, além de buscar perceber esta questão através da observação da prática cotidiana de quatro professoras durante a pesquisa, nos interessou investigar esta mesma problemática ao nível discursivo, isto é, como as professoras nas suas falas (em sala de aula e nas entrevistas) defendem as suas opções metodológicas e como argumentam com relação à sua transformação: queríamos saber em que tipos de argumentos elas se apoiam para se posicionar diante destas questões.

As reflexões que geraram esta proposta de pesquisa nasceram em parte de nossa experiência anterior como professor de escolas públicas e também como supervisor de estágio nestas escolas, em Salvador. Durante estas experiências profissionais, percebemos que os professores das escolas públicas gozam de uma relativa liberdade metodológica, nesta cidade. Esta se deve, neste caso específico, à própria permissividade dos sistemas de ensino (municipal e estadual) que não mantêm, através de seus gestores diretos e indiretos, um compromisso de cidadania com a população usuária, via escolarização competente e de qualidade. Começamos a nos indagar, então, porque estes professores não utilizavam este espaço institucional para criar um trabalho mais interessante, lúdico, participativo e cidadão, uma vez que estes conceitos estavam freqüentemente em seus discursos.

O objetivo da pesquisa, então, foi realizar um estudo empírico qualitativo, na forma de estudo de caso, que fosse capaz de levantar dados para analisar as relações que os professores de uma escola pública de segundo grau estabelecem com as possibilidades de mudanças metodológicas em seu trabalho em sala de aula, isto é, como eles tratam, elaboram, justificam e se posicionam diante da mudança em suas aulas, tendo o método de ensino como ponto-chave e ponto-provocação da discussão.

Partimos para a pesquisa de campo com duas hipóteses constituídas, nascidas de leituras teóricas diversificadas e de nossa experiência anterior como professor de escolas públicas e de universidade. Sabíamos que o tipo de pesquisa que escolhemos para realizar (pesquisa qualitativa do tipo etnográfico) opera em uma direção indutiva, e por isto, não se preocupa necessariamente com o estabelecimento de hipóteses a priori para posterior verificação no processo investigativo (Lüdke & André, 1986). Contudo, durante o processo reflexivo de construção do projeto de pesquisa, estas duas hipóteses surgiram naturalmente, e optamos por mantê-las, mais como um fundamento norteador da direção do estudo, do que hipóteses que tivessem que ser obrigatoriamente comprovadas, como seria em um esquema clássico de pesquisa. Estas duas hipóteses são as seguintes:

- O espaço para mudanças na estruturação das aulas dos professores de escolas públicas, ao menos no 2º grau, é muito maior do que aquele que é efetivamente utilizado pelos professores para inovações;
- O fator humano, ou seja, a pessoa do professor, é elemento fundamental nesta questão; a opção por mudanças no espaço interno da sala de aula depende prioritariamente (mas não somente) dele e de

seus alunos; as limitações econômicas, sócio-culturais, políticas e de formação influenciam esta questão, mas não a determinam.

## O REFERENCIAL TEÓRICO ESCOLHIDO

Toda prática pedagógica está de alguma forma articulada com a sociedade onde se dá esta prática. Sem cairmos em posições ingênuas, como acreditar que apenas mudando a escola, mudaremos a sociedade, perceberemos, inversamente, que a escola não é apenas o resultado das estruturas sociais: não é um epifenômeno das esferas econômica e política, como vêm desenhando algumas abordagens críticas em pedagogia, desde os fins da década de 60.

A escola e os sujeitos que nela convivem e trabalham possuem potencial para a mudança, e são, em parte, autodetermináveis (autonomia relativa). A escola é influenciada pelas dimensões econômica, política e cultural da sociedade, mas também influencia estas dimensões. Além da influência destes fatores, a capacidade de auto-determinação da coletividade escolar é resultado do preparo cognitivo, do nível de consciência e organização, do desejo de mudança dos sujeitos que compõem a coletividade, e das condições materiais disponíveis. Não existe escola sem pessoas: em parte, são elas que fazem a escola ser desta ou daquela forma, ao aceitar, resistir ou modificar das mais variadas formas, as diretrizes e regras definidas para essa instituição.

Logo, uma abordagem realmente dialética em educação nos convida a enxergar a escola em constante devir, potencialmente capaz de transformar as demais estruturas sociais e sendo por elas influenciada. Embora este devir, esta constante mutação frequentemente encontre oposição por parte do gerenciamento do sistema, exatamente como forma de dificultar a conquista da cidadania, ele encontra também resistência por parte dos sujeitos da própria escola, especialmente os grupos profissionais que nela atuam, quando estes não possuem um compromisso social com os processos de mudança. Devido às questões metodológicas e às opções filosóficas e políticas, este fenômeno frequentemente escapa às análises macrossociais em educação.

Como se pode perceber através da análise da problemática desta pesquisa, a mudança buscada aqui se opera na dimensão microsocial, interacional e fortemente ligada à subjetividade dos atores envolvidos. Portanto, não se trata de uma pesquisa que busca investigar, como seu objeto principal, a mudança social, embora seus resultados possam conduzir a futuras

articulações nesta direção - uma vez que entre as dimensões micro<sup>6</sup> e macrosocial não há um vazio, mas ambas estão permanentemente se interconstituindo, através do que Sartre denomina mediação - a família, os grupos sociais e a escola seriam, por exemplo, casos de instituições mediadoras (Sartre, 1978b).

Que tratamento e que suporte teórico podemos dar a esta mudança que nos interessa? Ora, a mudança nos métodos de trabalho e na prática do professor implica na transformação de suas atitudes e de suas formas de percepção, uma vez que a prática de um profissional é, em maior ou menor grau, uma das formas de sua objetivação, isto é, pôr-se no mundo; não está, portanto, desvinculada do seu eu. Logo, o tratamento teórico adequado precisa vir da psicologia e da microsociologia.

Da psicologia humanista e, especialmente, da abordagem rogeriana, buscamos os elementos que, segundo esta concepção, são fundamentais para entender e explicar a mudança na personalidade e no comportamento. Uma das premissas básicas da psicologia humanista é que todo organismo tem uma tendência natural para o crescimento, para a saúde e para aprender. O organismo humano busca realizar suas necessidades para alcançar o equilíbrio e o crescimento indispensáveis à sua realização na realidade vivida. Contudo, a realidade aqui não é um mundo externo e objetivo, mas o conjunto das percepções do indivíduo sobre aquilo que ele vive: este é o seu campo fenomenal, no qual ele se move e através do qual se orienta. A percepção que o sujeito tem do mundo é fortemente afetada pelas suas experiências, pelo significado que dá a estas experiências e pelo significado atribuído pelos outros sujeitos.

Dentro desta perspectiva, Rogers (1991) aponta dois fatores essenciais para a mudança nas atitudes e no comportamento do indivíduo: a tomada de consciência e a capacidade de re-significação, alterando o campo fenomenal. A tomada de consciência sobre as suas experiências e sobre as limitações que diminuem a sua liberdade - limitações ambientais, materiais, genéticas, sociais - faz aumentar o poder do indivíduo em lidar com estas limitações, ampliando a sua autonomia - o que não significa dizer que estas condições restritivas desapareceram. Por outro lado, a modificação no campo fenomenal, no conjunto de significados e percepções do indivíduo, faz-se necessária para que o mesmo modifique a sua prática. Ele precisa re-significar para modificar seu comportamento. Portanto, a sua subjetividade e a maior ou menor abertura que ele tem para considerar, processar e aceitar novos significados, possuem uma notável influência sobre as possibilidades de

modificação em seu comportamento, atitudes e interações. Contudo, alerta o autor, o crescimento positivo e a ousadia para modificar-se, experimentando possíveis modos de ser, podem ser dificultados se o ambiente e as relações forem ameaçadoras ao self do indivíduo; desta premissa, inclusive, deriva o método clínico de Rogers, baseado em uma relação de apoio e confiança. Temos na psicologia humanista, portanto, uma psicologia do sujeito - não do sujeito transcendental ou idealista, mas de um sujeito existencial concreto e situado em uma realidade, que é, em parte, produzida por ele mesmo e sobre a qual ele pode atuar. Logo, a partir desta abordagem, não podemos afirmar que o sujeito não é capaz, potencialmente, de promover mudanças no seu eu e no seu campo de ação e de relação.

Complementarmente, mas não menos importante, buscamos alguns subsídios também no campo da microssociologia, para entender como se operam ou como se podem operar as modificações realizáveis pelos sujeitos e grupos no cotidiano escolar. Como se sabe, a questão da oposição entre indivíduo e sociedade é antiga na sociologia. Nas últimas décadas já se tem conseguido destacar algumas posições relativizadas e dialéticas, que buscam o difícil diálogo micro-macro. No nosso caso, recorreremos às chamadas sociologias do cotidiano, um grupo diversificado dentro das análises microssociais: sociologia cognitiva, sociologia existencial, etnometodologia, etnografia, etc. Todas estas abordagens são influenciadas pelo interacionismo simbólico e pela fenomenologia, e sua concepção de ser humano é bastante diferenciada da maioria das abordagens macrosociológicas.

Segundo Coulon (1995), até recentemente os sociólogos tinham super-socializado o comportamento dos atores sociais, deixando sem explicação como se daria, efetivamente, a interiorização das normas, o que leva a uma visão de indivíduo que agiria de forma automática e impensada, reproduzindo de forma não-interpretativa as normas e regras sociais. Assim, o ator social é visto como um “...idiota cultural que produz a estabilidade da sociedade ao agir em conformidade com alternativas de ação preestabelecidas e legítimas que lhe são fornecidas pela cultura.” (Garfinkel, apud Coulon, 1995: 19). Ao contrário, estas abordagens microssociais defendem a existência de um imenso campo de contingências entre a regra, instrução ou norma social e sua aplicação pelo ator, pois a prática nunca é pura aplicação ou imitação de modelos preestabelecidos. Por consequência, o ator interpreta sua cultura e o seu mundo e dá significado às suas ações. Então, abre-se um campo de análise que permite ao pesquisador considerar o ator social como, no mínimo, co-responsável pelas suas atitudes e ações cotidianas, incluindo as mudanças que seu contexto e situação possibilitam.

Da mesma forma, prossegue Coulon, o ator também interpreta as suas interações com os outros atores, agindo sobre elas - e as interações sociais são importantes para a definição de suas ações. Estas interpretações, contudo, não são definitivas, mas sofrem reinterpretações posteriores, de tal modo que as significações atribuídas às ações e, portanto, as próprias ações podem ser modificadas pelo sujeito. O autor destaca que as abordagens da microssociologia, aqui analisadas, contribuem para realizar a síntese entre os níveis micro e macro:

*“O modelo de ator é diferente e a relação entre a sua consciência e a interação é reflexiva: o ator é socializado pela interação, que por sua vez é gerada pelo ator. Por conseguinte, a estrutura e a ordem social não existem independentemente dos indivíduos que as constroem. Em compensação, as instituições influenciam o seu comportamento microssocial.”* (Coulon, 1995: 35).

Finalizando essa discussão sobre o suporte teórico que elegemos para analisar a nossa problemática, enfatizamos que somente assim, na relação dialética entre indivíduo e estrutura, conseguimos analisar o espaço possível para mudanças que os sujeitos dispõem em sua vida cotidiana, tema central desta investigação.

Realizamos, então, a análise do problema escolhido e os dados gerados pela pesquisa empírica a partir de uma articulação teórica com a psicologia humanista, a chamada terceira força em psicologia, através dos trabalhos de Carl Rogers (1978, 1983, 1985, 1991) e seus comentadores: Evans (1979), Milhollan & Forisha (1978) e Mizukami (1986); e secundariamente, buscando subsídios diretamente na fenomenologia e no existencialismo, através do pensamento de Heidegger (1979a, 1979b, 1989a, 1989b, 1992), autor que se constitui em fundamento direto e explícito de Rogers; em Merleau-Ponty (1984a, 1984b, 1984c, 1996), um autor representativo da fenomenologia pós-husserliana; e em Sartre (1978a, 1978b), filósofo que buscou explicar a questão da liberdade humana a partir da fenomenologia, do existencialismo kierkegaardiano e do pensamento marxiano.

## **SOBRE A METODOLOGIA E O LOCAL DA PESQUISA**

Primeiramente, se faz necessário colocar que a nossa opção metodológica, ou seja, a pesquisa qualitativa, naturalística, influenciada fortemente pela abordagem etnográfica, pela fenomenologia e pelo interacionismo simbólico - e que valoriza os atores sociais da escola e suas ações e interpreta-

ções - foi escolhida por se compatibilizar com a nossa posição teórica, que segue, como colocamos anteriormente, em uma direção emancipatória e anti-determinista.

Assim, vemos os atores sociais envolvidos na prática escolar como objeto das condições sócio-econômicas e políticas de vida, sim, mas também como sujeitos capazes de interação criativa e de definição de situações no seu ambiente:

*“Essa nova posição de pesquisa permite descobrir, por exemplo, que os professores desempenham um papel mais importante do que, habitualmente, lhes é reconhecido nos mecanismos de seleção e exclusão. (...) O ator não só deixa de ser manipulado pela forças que o superam, mas é capaz de fazer seus julgamentos e é preponderante o seu papel na estruturação do contexto.”* (Coulon, 1995:92)

Como se pode perceber do que foi exposto até aqui nesta proposta, a pesquisa em questão se propôs investigar, através de um estudo de caso, uma problemática a partir de duas dimensões: a prática cotidiana em sala de aula e o discurso dos professores sobre a possibilidade de mudanças em suas práticas.

A escolha do estudo de caso para esta pesquisa se deu em função do problema escolhido, que envolve uma investigação da intimidade do processo, e uma imersão de certa forma prolongada e intensa na escola e na sala de aula, o que tornaria a pesquisa inviável se fosse realizada em várias escolas, dentro das condições nas quais pesquisamos. Por outro lado, o fato da escola escolhida (Colégio Central da Bahia) ser uma escola pública de segundo grau bastante típica, e não apresentar nenhuma singularidade significativa em relação às grandes escolas públicas, ocorreu em função da possibilidade maior de favorecer a generalização naturalística que se busca com o estudo de caso.<sup>7</sup>

Conseqüentemente, a partir destas opções metodológicas, utilizamos como técnicas de pesquisa a observação, a aplicação de questionários, entrevistas e a análise documental. A observação, além de constituir, juntamente com as entrevistas, o núcleo central do processo de investigação empírica, veio também servir como um trabalho de reconhecimento, um trabalho preliminar, que teve como fim alcançar três objetivos:

- Conhecer melhor as condições onde atuam estes professores;
- Conhecer quais são as suas metodologias de ensino, identificando sua maior ou menor proximidade com uma proposta tradicional;

- Fornecer subsídios e conhecimentos para uma melhor interpretação dos dados que foram gerados a partir dos questionários e entrevistas.

Os questionários aplicados aos professores pretenderam fazer uma caracterização geral dos profissionais da escola que trabalham na área de humanidades (Filosofia, Sociologia, História, Geografia); as entrevistas aplicadas aos professores, do tipo semi-estruturado, pretenderam cobrir a questão central perseguida nesta pesquisa - as relações que os professores pesquisados estabelecem com a mudança em seu trabalho, e também as questões que lhe são correlatas e subsidiárias.

Também contamos com a análise documental dos materiais produzidos na aula ou para a aula, e que tivessem alguma articulação com a problemática escolhida. No nosso caso específico, embora alguns dos documentos sobre a escola tenham sido úteis para a caracterização do caso, nos interessamos prioritariamente pelo que chamaríamos de *análise documental interna*, ou seja, os materiais produzidos no âmbito da sala de aula. Estes procedimentos nos forneceram material suficiente para que, após adequado tratamento, interpretação e confronto com os referenciais teóricos, pudéssemos gerar explicações para o fenômeno estudado.

Com relação ao grupo de profissionais escolhidos, trabalhamos apenas com professores das disciplinas da área de humanidades, pois existe uma estreita articulação método-conteúdo e teoria-prática, e a definição de um campo de conhecimento específico facilitaria nossas análises sobre o uso dos métodos e a postura dos professores diante da possibilidade de modificar suas práticas. Trabalhamos com três professoras de História e um professor de Filosofia, durante o turno diurno. Estes profissionais foram escolhidos de forma aleatória, dentro do grupo de professores das humanidades do turno diurno.

Após os contatos iniciais com a instituição e a definição dos professores e professoras que fariam parte do universo da pesquisa, processo que se iniciou em março de 1996, passamos a realizar a exaustiva, mas muito rica, etapa de observações em classe, que deveria durar oito semanas, mas se estendeu até agosto de 1996, devido ao acentuado absenteísmo de algumas das professoras. Além do que já citamos acima, procuramos identificar, durante as aulas, como reagiam os alunos diante delas, e tentar perceber se existia em sala alguma atitude de resistência dos mesmos à aula, ou questionamentos/ propostas de mudanças, e como as professoras trabalhavam com estas atitudes.

O local escolhido para a realização da pesquisa foi o Colégio Central da Bahia, instituição estadual de segundo grau, localizado no bairro de Nazaré, no centro da cidade, onde já atuamos profissionalmente e de cuja dinâmica interna já possuímos algum conhecimento. O Colégio Central é uma instituição típica entre os grandes colégios do centro da cidade: possui aproximadamente seis mil alunos, apenas no segundo grau, nos três turnos. Oferece os cursos “profissionalizantes” de Desenho Técnico e Patologia Clínica, além do curso Colegial. O aspecto físico do colégio, atualmente, é heterogêneo: três grandes pavilhões em estilo neoclássico (o colégio foi fundado em 1837, como Lyceu Provincial) e três edifícios modernos, além de duas quadras de esporte, uma pista de atletismo e um estacionamento interno.

## INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E CONCLUSÕES DA PESQUISA

Antes de entrarmos na discussão dos resultados da pesquisa, precisamos definir aqui qual conceito de *competência pedagógica* elaboramos para esta pesquisa; trata-se de um conceito amplo de competência, que seja capaz de superar posições reducionistas sobre o tema, sendo, contudo, viável e verificável, em maior ou menor grau, nos profissionais e nas situações pedagógicas reais. Esta competência ampla envolveria pelo menos quatro aspectos:

I) domínio, pelo professor, do saber geral e curricular;

II) competência metodológica - ter uma visão abrangente de métodos, e saber utilizar as técnicas decorrentes, entendendo seus princípios subjacentes e os possíveis resultados, sempre articulados com as características da população escolar específica;

III) habilidade relacional, isto é, capacidade de se relacionar e se comunicar com os sujeitos e com os grupos em uma interação construtiva e dialógica, o que exige do educador uma estrutura psico-emocional razoavelmente equilibrada e dinâmica, e que se revela na habilidade para os aspectos psico-sociais da experiência pedagógica - este aspecto da competência que estamos definindo depende acentuadamente da paixão do educador pela sua profissão, pois envolve diretamente a dimensão da subjetividade/afetividade do indivíduo;

IV) finalmente, capacidade crítica, ou seja, ser capaz de pensar, sentir e dialogar em um nível de profundidade e radicalidade, desmontando os discursos, idéias, teorias e relações sociais existentes, e demonstrando os

valores, intenções e interesses que estão neles ocultos; esta capacidade, contudo, não deve ser confundida com a simples adoção de uma opção político-partidária ou de um determinado referencial teórico: estes não garantem, em si mesmos, o domínio da criticidade, se não houver preparo e desejo do sujeito para o desvelamento daquilo que está além do aparente e do hegemônico.

Como os profissionais se colocaram diante do tema desta pesquisa? Como isto se manifestou em seus discursos e qual o grau de coerência que pudemos associar entre suas colocações e a prática observada? Como nossa capacidade reflexiva e o auxílio do referencial teórico adotado nos ajudaram a interpretar as colocações encontradas? Mas, acima de tudo: em que tipo de argumentos se baseiam estes profissionais para justificar a suas atitudes mais ou menos flexíveis às mudanças em suas práticas?

Como já indicamos, trabalhamos com quatro profissionais de segundo grau: um professor de Filosofia (Paulo) e três professoras de História (Teresa, Iara, Maria - todos os nomes são fictícios).

Durante o processo de análise dos dados, uma característica surgiu com força e clareza: a enorme disparidade de posicionamento entre um dos sujeitos da pesquisa (a professora Teresa) e os demais profissionais com os quais trabalhamos. Além de singularizar-se na sua prática em sala de aula, conseguindo realizar um trabalho com um nível de qualidade, competência e aceitação bastante diferenciado em relação aos outros profissionais, dentro de condições semelhantes (embora também afetado pela estrutura institucional desfavorável), esta professora foi a única a sustentar, durante toda a sua entrevista, que o professor possui condições e espaço para modificar as suas práticas. Ela sustentou, também, ao contrário dos demais, uma concepção positiva sobre os alunos, ressaltando que estes não impedem a professora de modificar o seu trabalho, ao contrário, a estimulam.

Inversamente, todos os outros três profissionais sustentaram a impossibilidade de o professor promover alterações no seu trabalho, por diversos motivos: dificuldades materiais, falta de apoio da direção e dos colegas, falta de tempo, falta de preparo e disposição por parte dos alunos, ausência de uma política de estímulo e investimento por parte dos gestores do sistema.

Contudo, como não detectamos na escola nenhum tipo de coerção sobre o trabalho dos profissionais, especialmente na sala de aula, e considerando-se que a única profissional a defender a existência de um espaço para a mudança metodológica ter sido aquela com maior nível de competência e segurança no seu trabalho, percebemos uma acentuada vinculação entre a

temática da mudança, como definida nesta pesquisa, e as opções e atitudes dos sujeitos. Este espaço institucional para as opções do indivíduo, contudo, não indica uma liberdade total, mas uma liberdade situada: mesmo a professora mais competente do grupo foi afetada pelas dificuldades institucionais, e demonstrou, nas entrevistas, ter consciência destes problemas e do seu impacto sobre o seu trabalho. O que ficou claro é que estas dificuldades não impedem o profissional de modificar a sua prática cotidiana, pelo menos no espaço que recortamos para esta pesquisa.

Percebemos, então, que há uma relação entre subjetividade e mudança: aspectos da vida subjetiva do professor - como talento, competência, prazer, comprometimento e ética com seus alunos - são fundamentais para um trabalho de qualidade e para uma maior disposição para correr riscos e ter uma postura mais ousada na busca por mudanças em seu trabalho. O que a pesquisa demonstra é que uma maior disponibilidade para a mudança metodológica na prática docente, nestas condições, advém da combinação de três fatores, todos eles presentes na profissional citada: competência e segurança para a realização do trabalho pedagógico; comprometimento com os seus objetivos e os sujeitos com os quais trabalha; atitude pessoal flexível, inquieta e aberta à experimentação. Nenhum dos outros profissionais envolvidos na pesquisa apresentou estas três características em conjunto.

Nenhum dos argumentos apresentados pelos profissionais - com exceção da falta de recursos materiais - foi suficiente para explicar a “impossibilidade” da melhoria do trabalho. Os dois fatores principais que encontramos para entender a resistência em buscar alternativas no trabalho dos professores (já que esta necessidade é colocada implicitamente pelas deficiências do trabalho e da escola) foram:

- Comodismo e falta de comprometimento diante das dificuldades concretas, atitude que é uma opção pessoal, sem dúvida, mas influenciada pelas condições; pela falta de controle social sobre o trabalho do professor - via instituição, via alunos e via pais de alunos - e pela acentuada falta de identificação de muitos profissionais com seu trabalho.
- Inflexibilidade, rigidez, dificuldade de conceder parte do poder de decisão aos alunos, dificuldade de diálogo, concepções muito estreitas, tradicionais e dicotomizadas do que seja o papel do professor e do aluno; temor de perder o controle da situação.

A segunda questão importante que emergiu desta pesquisa diz respeito às concepções sobre a relação professor-aluno e sobre a visão de aluno

que os professores da pesquisa manifestaram. A professora que se destacou como a profissional mais competente foi a única que demonstrou uma concepção positiva sobre os alunos, argumentando inclusive que eles são os únicos estímulos positivos para o seu trabalho na escola pública, além de apoiarem as experiências e mudanças que ela realiza em sala de aula.

Ao contrário da professora citada, os outros profissionais demonstraram concepções bastante restritivas e até mesmo negativas com relação aos alunos, o seu potencial e a relação professor-aluno. Para um destes profissionais, por exemplo, não falta apenas preparo cognitivo, mas até mesmo disposição para aprender, dificuldade que ele localiza apenas no aluno, e não na sua atitude ou no seu método: *“Mas a maioria dos alunos encontram dificuldades, justamente por não estarem habituados com a leitura, eles têm dificuldades para ler, eles têm preguiça de ler (...) a maioria não se esforça para ler o texto.”* Para uma outra professora, os alunos possuem agudas deficiências e têm pouca disposição para apostar em novas idéias: *“... eu já detectei que os meninos têm problema de leitura; eles têm problema de compreensão; eles têm sérios problemas! (...) Com os alunos, a resposta deles é: ou não gosta de história, ou história é muito chata, é decoreba ...”*

Então, se destaca uma relação entre as concepções de aluno, por parte dos profissionais envolvidos na pesquisa, e o resultado dos seus trabalhos em classe. O elo de ligação entre estes dois fenômenos parece ser a motivação e a confiança recíprocas que se estabelecem entre a professora e os seus alunos e alunas, sendo a competência do profissional o outro elemento que vai reforçar esta relação. Uma concepção de aluno positiva influencia a prática e a relação professor-aluno, e é por elas realimentada, fortalecendo, no profissional e nos seus alunos, uma disposição mais segura para experimentar. Sem dúvida, algo que se manifestou com força nesta pesquisa foram as respostas freqüentemente positivas das alunas da professora Teresa, no processo em sala de aula, o que não foi verificado em nenhuma das turmas das outras professoras. Assim, estes dados colocam em cheque a tese, tão divulgada no senso comum das escolas, e mesmo em parte da produção teórica, segundo a qual os alunos são um dos principais obstáculos à mudança e à experimentação no trabalho docente; estes dados também recolocam a importância do educador e a sua competência e atitudes no centro da questão pedagógico-escolar, o que de forma alguma anula a importância de outros fatores fundamentais, como condições de trabalho, salários e as questões estruturais de fundo, pois a educação é uma prática social complexa e multi-causal.

Por outro lado, detectamos que, se professor é elemento fundamental, estruturante e definidor no processo, o método não é um elemento de importância, uma mera consequência da qualidade do profissional: não é fácil trabalhar com métodos participativos, ativos e dialógicos, especialmente no começo, e principalmente com os alunos da escola pública, crianças e jovens que vivenciam a maioria das suas interações sociais em situação desfavorável, o que afeta o seu auto-conceito, sua auto-estima e criticidade,<sup>8</sup> gerando, comumente, atitudes de revolta ou submissão, ou resistência à interação com a autoridade. Logo, um profissional competente pode limitar o seu trabalho, se utiliza um método pobre ou inadequado; mas por outro lado, um método apropriado não transforma um profissional deficiente em competente, pois o método precisa ser utilizado adequadamente. Além disso, um profissional qualificado e aberto à mudança (duas qualidades que nem sempre estão juntas) pode buscar alternativas metodológicas para sair de um método restritivo ao seu potencial e ao de seus alunos. Logo, o educador é sujeito, e o método é instrumento - mas um instrumento bem mais importante do que parece.

Uma outra questão que percebemos indica que a resistência do professor em modificar o seu método de trabalho pode estar ocultando dificuldades e deficiências a nível de sua competência profissional. Assim, prender-se a um determinado método, dominado pelo professor, manifesta não apenas o medo do desconhecido, mas também do conhecido - medo de ver reveladas suas dificuldades e deficiências, das quais, ao menos em parte, ele tem consciência. Esta problemática se torna bem visível quando o profissional é levado a modificar sua forma de trabalhar durante o próprio processo, pela pressão da turma ou das circunstâncias.

Finalmente, a mudança para métodos e atitudes mais participativos e dialógicos envolvem um temor (às vezes inconsciente) do professor, pois o desenvolvimento da criticidade dos estudantes pode se voltar inicialmente contra o próprio trabalho e atitudes do profissional e contra as deficiências institucionais, como pudemos perceber através da análise das atitudes de um dos sujeitos da pesquisa; ao contrário, o método tradicional oferece um controle mais estrito sobre o processo didático e sobre os mecanismos de comunicação em sala, protegendo o profissional de possíveis questionamentos e demandas de modificação no seu trabalho. Este é um dos maiores obstáculos às possíveis mudanças no trabalho do professor, ao menos na direção dos métodos citados.

## NOTAS

1. Mestre em Educação - FAGED/UFBA
2. Estas habilidades básicas incluem, além dos chamados códigos da modernidade (leitura, escrita, aritmética, expressão oral), também, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de tomar decisões e selecionar informações relevantes, e a capacidade de continuar aprendendo nos ambientes pós-escolares (UNESCO, 1990).
3. A formação política voltada para a cidadania, nesta pesquisa, pode ser definida como aquela que, em seus currículos, em seus métodos e processos de ensino, no funcionamento interno da escola e na relação professor-aluno, busca associar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com a tomada de consciência de seus direitos, bem como promover um processo de reflexão que os auxilie a elaborar estratégias de conquista destes direitos.
4. Apesar do valor positivo das redes de informação como um novo meio de comunicação, não podemos deixar de perceber que a quantidade de usuários da Internet hoje (30 milhões, aproximadamente) representa apenas 0,5% da população mundial; está, portanto, muito longe de representar um acesso democrático aos meios de informação e às possibilidades de educação.
5. A prova desta limitação se revela quando percebemos que uma mesma técnica, a exposição, por exemplo, pode ser utilizada em métodos diferentes - no método tradicional, no método ativo, no método dialógico - que têm sentidos diferentes entre si.
6. A dimensão microssocial, em uma pesquisa científica, tem sido definida de duas formas diferentes. Segundo alguns autores, pesquisa a nível microssocial é aquela baseada nas interações observadas diretamente pelo pesquisador; para outros autores, o nível microssociológico se constitui sempre que a investigação tem o indivíduo como unidade de base, independente do método utilizado (Coulon, 1995). No caso da presente pesquisa não temos este problema de definição metodológica, pois o nosso estudo atende às duas condições.
7. Devido ao estudo de caso tratar de uma instância específica, ele não tem representatividade estatística. Daí se buscar a generalização naturalística, que ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito (o leitor do estudo de caso), no momento em que ele associa os dados encontra-

dos no estudo com os elementos da sua experiência pessoal, ampliando-a, bem como à capacidade de compreensão do seu contexto (Lüdke & André, 1986).

8. Não estamos afirmando que estes jovens são potencialmente menos críticos ou reflexivos que os jovens de outras classes sociais; mas que têm a sua criticidade comprometida pela violência social a que são submetidos e pela falta de desafios educacionais. Contudo, nossa experiência tem mostrado que este potencial pode ser recuperado pelos próprios sujeitos, através de um trabalho pedagógico adequado e bem orientado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOAVENTURA, Edivaldo. Educação aberta e qualidade do relacionamento professor-aluno. In: Liberato, Ana (Org.). *Reflexões sobre a educação*. Salvador: CED/UFBA, 1992.
- BRUNER, Jerome. *O processo da educação*. São Paulo: Nacional, 1978.
- CANDAU, Vera. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DEWEY, John. *Democracia e educação - Introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1959.
- \_\_\_\_\_. *Vida e educação*. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- EVANS, Richard. *Carl Rogers: o homem e suas idéias*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- FAZENDA, Ivani (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão. In: Gentili, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GALEFFI, Dante. *O que é isto - a fenomenologia? uma introdução à concepção fenomenológica de Edmund Husserl*. Salvador: FAGED/UFBA, 1996 (mimeo).

- GALEFFI, Dante. *Relações interpessoais - a construção dos sujeitos sociais autônomos e inventivos: estado da questão*. Salvador: UCSal, 1996 (mimeo).
- GARCIA, Walter (Org.) *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Praticando estudos culturais nas faculdades de educação*. In: SILVA, Tomaz (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HEGEL, Georg. *Fenomenologia do espírito*. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- HEIDEGGER, Martin. *Meu caminho para a fenomenologia*. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979a.
- \_\_\_\_\_. *Sobre o "humanismo"*. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979b.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1989a (parte I).
- \_\_\_\_\_. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1989b (parte II).
- HEIDEGGER, Martin. *O que é uma coisa? - Doutrina de Kant dos princípios transcendentais*. Lisboa: Edições 70, 1992.
- HUSSERL, Edmund. *Investigações lógicas - sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento*. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- LUCKESI, Cipriano. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- MIZUKAMI, Maria da Graça. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MILHOLLAN & FORISHA. *Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1978.
- MAY, Rollo. *Psicologia existencial*. Porto Alegre: Globo, 1980.

- \_\_\_\_\_. *O homem à procura de si mesmo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *As aventuras da dialética*. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1984a.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e Filosofia*. In: Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1984b.
- \_\_\_\_\_. *O filósofo e sua sombra*. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1984c.
- \_\_\_\_\_. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MOGILKA, Maurício. CEFET/BA: estudo de caso de um grupo em transição para uma gestão participativa. *Cadernos de Educação*. Feira de Santana (2): 18-20, Universidade Estadual de Feira de Santana, 1996a.
- \_\_\_\_\_. *A permanência de um discurso vigoroso: a Pedagogia do Oprimido e sua importância para as questões didáticas*. Salvador: FAGED/UFBA, 1996b (mimeo).
- MOGILKA, Maurício. *Métodos: Janelas abertas para o mundo - a necessidade de transformação da prática pedagógica escolar e sua importância social: a questão dos métodos de ensino*. Salvador: FAGED/UFBA, 1996c (mimeo).
- ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Sobre o poder pessoal*. São Paulo: Martins Fontes.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social: princípios de direito político*. In: Os pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Emílio ou da educação*. Trad. de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Difusão Editorial, 1979.
- SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. In: Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978a.

SARTRE, Jean-Paul. *Questão de método*. In: Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1978b.

UNESCO. *Declaração sobre a educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jontien: 1990.



## A HISTÓRIA ORAL E SUA UTILIZAÇÃO NA ESCOLA

**Yara Dulce Bandeira de Ataíde**<sup>1</sup>

Professora da Universidade do Estado da Bahia

Este artigo tem por objetivo iniciar, junto aos nossos leitores, a discussão sobre a utilização da história oral como instrumento de pesquisa para dinamizar o ensino nas instituições escolares. Não será possível, evidentemente, nos exíguos limites deste texto, discutir todas as questões pertinentes aos aspectos teórico-metodológicos da história oral, nem tampouco detalhar, extensivamente, todos os aspectos de sua prática.

Pretendemos, por isso, limitar as nossas considerações e apresentar apenas as explicações imprescindíveis à sua utilização. Com isso, pretendemos ajudar nossos professores e alunos a iniciarem ou aprofundarem experiências neste campo e, principalmente, motivarem-se para estudar o tema e realizar experiências criativas e de valor social para suas comunidades.

Os professores do primeiro e do segundo graus, bem como os de ensino universitário, enfrentam, permanentemente, o desafio de criar atrativos e motivações para o ensino, buscadas através de tentativas de relacionar as atividades da escola com a vida comunitária e a realidade do aluno. Os programas de ensino escolar e o material didático, gerados nos gabinetes urbanos e acadêmicos, geralmente estão afastados da vida cotidiana dos alunos. Por isso, nem sempre conseguem motivá-los e, raramente, mobilizá-los para o estudo e a investigação, porque estes significados e significantes nada representam para eles, nem tampouco falam de seus interesses e preocupações. Os resultados seriam bem diferentes, mais eficientes e proveitosos, se houvesse uma relação da proposta de ensino com os elementos históricos situados na própria comunidade discente, pois eles se tornariam valiosos elementos de auxílio na compreensão do mundo e da condição de cidadãos, à luz da identidade cultural dos alunos.

A história oral<sup>2</sup>, como um valioso recurso interdisciplinar, abre amplos e novos caminhos para as atividades escolares em todos os seus níveis. Ela tem sido muito utilizada em diversas partes do mundo, principalmente nas escolas dos Estados Unidos, Inglaterra e México. Tem produzido excelentes resultados, porque estimula os alunos a pesquisarem, entrevistarem, produzirem textos e livros, estreitando as relações da escola com a comunidade e fortalecendo os laços entre o ensino e a pesquisa. Esta interface per-

mite que os estudantes, desde cedo, assumam atitudes ativas diante da aprendizagem das ciências sociais, ao tempo em que incentiva a exploração do seu ambiente e do seu grupo social, estendendo o aprendizado para atividades situadas fora das salas de aula.

A história oral faz uso de uma metodologia adaptável a diversos tipos de investigações. Ela permite, no estudo de uma questão ou acontecimento, a busca dos atores, participantes ou testemunhas desses fatos, levando-os, conjuntamente, à produção de entrevistas e depoimentos capazes de resgatar, de forma vivencial, a dimensão subjetiva e pessoal, igualmente importante, dos eventos históricos pesquisados.

Esses documentos de primeira mão, produzidos pelo pesquisador-pesquisado, através da gravação dos diálogos e sua transcrição, permitem a elaboração de textos e versões que empolgam pesquisadores e estudantes de qualquer nível ou idade. Um dos grandes méritos da história oral é sua flexibilidade operacional permitindo sempre a possibilidade de adaptar o tipo e complexidade do assunto pesquisado à maturidade - cronológica e cultural - do pesquisador e do aluno.<sup>3</sup>

## **EXPERIÊNCIAS BEM SUCEDIDAS DE HISTÓRIA ORAL NO ENSINO**

Para viabilizar a utilização da história oral, é preciso que o professor, de comum acordo com seus alunos, escolha temas de interesse e significação para a comunidade dos participantes. O planejamento deve ser simples e lógico, havendo um começo, meio e fim para os diversos estágios da pesquisa.

Como afirma Sitton no seu livro de história oral *Una guía para profesores y otras personas*:

*“Os projetos de história oral escolar têm como resultado trabalhos de valor real para as famílias, a comunidade, a escola e o mundo mais amplo dos historiadores acadêmicos”* (1993:29)

O citado autor quer dizer que os estudantes podem - usando a história oral como ferramenta de trabalho - participar do processo de descobrimento e elaboração de conhecimentos. Assim, ao tempo em que aprendem a dominar as técnicas de investigação, de tratamento do material de campo e de editoração, aprendem, também, como produzir o registro histórico na sua versão final.

Como ilustração do presente texto, daremos, a seguir, alguns exemplos de atividades escolares baseadas no uso da história oral. Trata-se de experiências bem sucedidas realizadas nos EUA, México e Inglaterra, onde esta metodologia de trabalho já é amplamente conhecida e utilizada.

Vale referir uma experiência muito divulgada e relatada por Sitton, em seu livro. O autor cita uma investigação realizada na Escola Ramah situada numa comunidade mexicana da região dos Navajos no Novo México. O resgate da identidade cultural da comunidade - através da reconstituição de seus costumes, rituais, artes, tecnologias, práticas de construção, artesanato, etc. - foi o tema central que deu origem à proposta de trabalho e serviu de base para o projeto. Cada aluno escolheu um segmento cultural da proposta para explorar e desenvolver na pesquisa.

Sitton narra que uma das equipes resolveu pesquisar sobre o hábito que a comunidade tinha de usar carroças para seu transporte. Procurando averiguar detalhes sobre o uso e, principalmente, sobre a construção desse meio de transporte, o grupo resolveu localizar e entrevistar o mais antigo fabricante de carroças da região. Assim, rastreando diversas indicações, chegou ao nome de um ancião, considerado um dos mais tradicionais e habilidosos especialistas nesse tipo de manufatura. Acontece, porém, que o mesmo vivia num povoado Navajo, a centenas de quilômetros de distância da escola. Esse obstáculo, todavia, não desencorajou a equipe. Obstinados que estavam para alcançar os seus objetivos, os alunos conseguiram obter transporte gratuito para levá-los ao local da entrevista. Realizaram uma interessantíssima entrevista, obtendo valiosas informações sobre o assunto. Paralelamente à pesquisa, viveram, também, uma inesquecível experiência de muito aprendizado, pois entraram em contato direto com uma comunidade rural e tradicional, cuja maneira de viver e de transmitir o ofício de artesão eles pouco conheciam. Ao fim das diversas etapas da pesquisa, foi produzido um texto no qual era retratada a experiência dos alunos no decorrer da viagem realizada. O texto abordava os diversos aspectos da convivência com a comunidade e a entrevista com o antigo e conceituado fabricante de carroças. A pesquisa resultou na produção de um rico conjunto de material, constituído de textos, entrevistas, fotos, receitas culinárias, cantos etc., divulgados, não só para a escola, mas também para toda a comunidade, sob a forma de jornais artesanais, exposições e palestras.

A pesquisa de história oral de família foi um outro caso narrado por Sitton e que nos parece, também, muito esclarecedor. Refere-se a uma experiência feita em Nova Rochelle - Nova York, numa classe de 6ª série. Os

alunos definiram como tema de trabalho a reconstituição da história das próprias famílias e decidiram que entrevistariam pais, avós, bisavós e alguns tios e primos sobre suas vidas, a fim de elaborar a história da família.

Após a conclusão do processo de planejamento, do trabalho de campo e da edição final do texto - em que estiveram envolvidos interdisciplinarmente professores e alunos<sup>4</sup> - o resultado da reconstituição histórica foi socializado para a comunidade familiar e escolar. Foram promovidas reuniões comemorativas, nas quais os parentes de todos os ramos familiares reuniram-se para um nível de confraternização nunca ocorrido anteriormente. Os membros mais idosos e mais notáveis do clã foram homenageados, com a leitura das crônicas, das sínteses das entrevistas, dramatizações sobre a vida e as obras dos antepassados. Estas reuniões contaram, conforme narra um dos participantes, com aproximadamente 300 pessoas, entre 5 e 75 anos de idade.

Um aluno pesquisador afirmou: *“Quando meu avô viu o livro que escrevi sobre ele, se encheu de alegria. Estava feliz em saber que era importante pra gente.”*

Outro aluno concluiu: *“Me deu grande satisfação saber que posso manejar um projeto como esse. Usar um gravador e uma agenda de campo, com o roteiro da entrevista, para anotações, e que tem como título História Oral, realmente isso me fez sentir um profissional”.*

Uma menina que participou do projeto disse: *“Encontrei gente real. Disseram o que tinham dentro de si. Aprendi muitas coisas que não sabia. Esta entrevista, melhor a chamaria uma viagem ao ser da outra pessoa. Porém, o mais importante é que isso me fez amar essas pessoas mais que nunca”.*

Um grande historiador e um dos pioneiros da história oral, Paul Thompson, no seu livro *A voz do Passado – História Oral*, (1992:217), diz que:

*“[...] a história oral na escola ajuda as crianças a desenvolver suas habilidades lingüísticas, um sentido de evidência, sua consciência social e aptidões mecânicas. Para os professores de história os projetos de história oral têm a vantagem especial de franquear para o estudo da história de importância local. Mas, também, têm sido utilizados com êxito para o ensino de inglês, estudos sociais, estudos ambientais, geografia...”*

Thompson narra uma pesquisa original e interessante realizada com crianças de 7 anos, numa escola primária em Cambridge, em que se tomou,

como ponto de partida para a proposta de trabalho, a foto de uma escola, quando ela foi inaugurada, há 60 anos atrás. Nessa foto, apareciam os primeiros alunos, com seus uniformes da época. As crianças interessaram-se pela pesquisa e aceitaram entrevistar esses antigos alunos que já eram, atualmente, avós. A entrevista consistia em avaliar a idade que eles tinham na época da foto, o que eles achavam daquela fase da sua vida, da farda que usavam na fotografia, da vida escolar, dos divertimentos da época, dos programas de estudo, dos livros, dos professores, etc. As entrevistas não foram gravadas, mas os registros dos depoimentos foram realizados mediante a aplicação de um questionário, respondido pelos antigos alunos.

Foi surpreendente o resultado do trabalho das crianças entrevistadoras. Elas conseguiram levantar um grande acervo de valiosas informações. A partir deste contato inicial, um fato surpreendente aconteceu. Os antigos alunos compareceram à escola, não só para rever o velho prédio, mas, também, para ajudar as crianças a transformarem seus questionários em textos. Trouxeram novas fotos daquela fase das suas vidas, principalmente da vida escolar. Isso possibilitou à professora ampliar a área de abrangência da pesquisa, reunindo todo esse material obtido numa rica coletânea de dados que resultou na edição de vários livros sobre variados temas, sendo que um deles tornou-se o livro oficial de leitura da classe.

No seu livro, Thompson narra muitas outras experiências bem sucedidas nas escolas, universidades, sindicatos, associações, etc. A obra deste autor é um clássico da história oral, analisando cuidadosamente todos os aspectos da mesma, bem como as suas dificuldades. O autor é, entretanto, como muitos outros autores, otimista no seu enfoque:

*“A história oral não é, primária e necessariamente, um instrumento de mudanças, pois isso depende, não do instrumento em si, mas do espírito com que ele é utilizado. Não obstante, ela pode, certamente, ser um meio de transformação, tanto do conteúdo quanto da finalidade da história. Ela pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação, derrubando barreiras existentes entre professores e alunos, entre diferentes gerações, entre as instituições educacionais e o mundo exterior. Na produção da história - seja em livros, museus, rádio ou cinema - a história oral pode devolver, às pessoas que fizeram e vivenciaram a história, um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras”.*

Uma outra experiência, que se tornou muito conhecida nos Estados Unidos, é o Projeto Foxfire, realizado em Rabun Gap, na Geórgia. No dizer

de Thad Sitton, essa foi uma investigação que inaugurou novas relações entre a sala de aula, o texto ou livro de história e a história oral tradicional da comunidade exterior. Esse projeto tornou-se, depois da primeira experiência, um programa permanente, propiciando a criação de uma revista de grande notoriedade e que se tornou o órgão de divulgação dos resultados das inúmeras pesquisas realizadas pelo Projeto.

Foxfire foi um projeto que teve sua origem nos cursos de inglês e jornalismo. Suas investigações, realizadas conjuntamente por professores e alunos, produziram uma revista popular de história oral, folclore e vida tradicional da comunidade. Seus temas abordavam assuntos muito diversificados, como “elaboração artesanal de licor”, “construção de cabanas regionais”, “a semeadura em conformidade com os signos”, “rituais de colheitas”, “contos de caçadores”, “curas pela fé”, “folclore de meninos e de famílias”, “receitas tradicionais”, etc. Esse trabalho estimulou a participação das pessoas simples da cidade e do bairros. Os conteúdos dos trabalhos foram tão interessantes e extensos que tiveram como veículo divulgador uma revista com a tiragem de cem mil exemplares em um mês, ficando em primeiro lugar entre as publicações de não ficção mais vendidas na região. Tornou-se, posteriormente, uma publicação estável da escola e influenciou outras experiências estudantis similares.

\* \* \* \* \*

Nossa experiência pessoal, neste campo de pesquisa, tem sido muito proveitosa e contou com a colaboração de alunos das Universidades do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Católica do Salvador (UCSal). Produzimos, como resultado de trabalhos realizados com os chamados grupos populares socialmente marginalizados, uma pesquisa com meninos de rua, da qual resultaram dois livros de nossa autoria, publicados pela Editora Loyola.<sup>5</sup>

A participação dos alunos nesta nossa pesquisa trouxe à luz uma valiosa constatação, à margem dos seus conteúdos dramáticos e esclarecedores. Os participantes foram unânimes em reconhecer que a colaboração no trabalho os transformou muito, ao revelar-lhes um mundo que eles desconheciam e sobre o qual tinham conceitos errados e preconceituosos.

Outros alunos, no decorrer do curso sob nossa orientação, têm realizado projetos pessoais sobre desempregados, comunidades negras, candom-

blé, carnaval da Bahia, história de bairros e outros temas transformados em monografias de fim de curso e de pós-graduação.

Também temos tido diversas experiências positivas, orientando antigos alunos, hoje colegas, que militam no ensino secundário e eventualmente têm encontrado dificuldades em estimular os seus alunos para as aulas de história. A história oral tem sido o caminho alternativo utilizado como ajuda para melhorar a resposta desses alunos desinteressados.

Vale referir a situação especial vivenciada por um antigo aluno nosso, que ensinava numa área muito pobre da periferia da cidade, e não conseguia estimular seus alunos da 6ª série a entender o significado do estudo da História do Brasil. Discutimos o problema com ele e sugerimos a interrupção provisória do programa escolar oficial e o início de um trabalho de história oral entre os próprios alunos, baseado na autobiografia dos mesmos.

Inicialmente sugerimos ao referido professor que realizasse uma preparação do grupo, explicando aos alunos o significado do indivíduo na história, a importância da história pessoal de cada um, com suas lutas, dificuldades, alegrias, dores e relações sociais. Depois desta fase, os integrantes do projeto deveriam ser orientados para a produção da sua autobiografia, a fim de participar de um concurso no qual concorreriam todas as autobiografias da classe. A fase seguinte deveria ser a produção de um mural, do qual participariam as autobiografias mais interessantes, escolhidas pelos próprios alunos. Só depois de cumpridas estas etapas, deveria ser realizado o retorno ao programa curricular de história, sendo realizada a articulação, de forma criativa, da história do programa oficial com as histórias pessoais ou familiares dos meninos.

Não tivemos mais notícias do ex-aluno e colega durante quase um semestre. Só no final do ano letivo ele voltou a procurar-nos. Nesta ocasião, presenteou-nos com um pequeno livro, contendo as dez melhores autobiografias produzidas por seus alunos. O livro fora editado pelo pai de um deles, empolgado com o projeto do qual seu filho participara com muito interesse. O colega estava entusiasmado com a experiência. Seu entusiasmo foi posteriormente explicado, quando ele nos narrou os acontecimentos vividos com seus alunos. Eles aceitaram a proposta, vivenciaram-na intensamente, obtendo um excelente aproveitamento. Presentemente, sua disciplina é a preferida pela turma e os alunos, a partir da experiência com a história oral, habituaram-se a avaliar e estabelecer relações de proximidade ou distância entre si e a comunidade nos novos temas históricos estudados.

Acreditamos que, com criatividade e boa vontade, todo professor poderá usar com êxito a história oral porque ela se adapta à pesquisa em qualquer disciplina, constituindo-se num valioso instrumento metodológico para a reconstrução de histórias da rua, da escola, do bairro ou da família. Presta-se muito bem para pesquisas biográficas, tanto de pessoas notáveis, como também de tipos populares das ruas, modestos profissionais, artífices, bem como dos próprios alunos. Uma das experiências mais interessantes para os alunos-pesquisadores é reconstituir sua própria história familiar, a partir das entrevistas com avós, tios, primos e pais.

A história oral permite aos pesquisadores captar, junto às pessoas e grupos sociais, suas experiências de vida, valorizando-as e tornando-as públicas. Ela é muito importante na construção de histórias pessoais e dos grupos sociais e institucionais das nossas comunidades, dos nossos bairros e das nossas escolas. Através dela é possível tornar o conhecimento escolar mais vivencial, mais próximo e realista, e mais capaz de dinamizar as informações teóricas dos livros, aproximando-as da realidade e do agir-pensar-sentir do aluno na sua vida cotidiana.

Esse instrumento é capaz de permitir que professores, alunos ou outras categorias de pesquisadores - preparados no manejo das suas técnicas - possam reconstituir e divulgar as tradições orais e as recordações que as pessoas jovens e idosas têm quanto às vivências e situações significativas, vividas num passado mais próximo ou remoto. Essas pessoas, principais objetos da história oral, são testemunhas da vida comunitária, da cultura oral dos grupos e das famílias que freqüentam a escola ou a universidade. Elas podem reconstituir esse conhecimento e essa experiência, tão atraente e significativa, porque estão próximas de cada um e falam da própria vida das famílias e das comunidades.

Na nossa sociedade, a história oficial ainda está ligada aos acontecimentos políticos e fatos sociais que envolvem, principalmente, as classes dominantes, com especial ênfase nas pessoas consideradas famosas e notáveis. A história social do nosso povo, dos nossos bairros da periferia e das cidades do alto sertão, bem como o dia-a-dia do homem comum, ainda está por ser escrita. É preciso que se valorize, também, a experiência popular, a vivência dos alunos e suas famílias e suas formas de resolver seus problemas e criar sua cultura.

É, portanto, fora de dúvida que a história oral pode assumir o importante papel de dar voz aos excluídos, tornando público seu discurso reprimido. Pode, também, ser utilizada em pesquisas no campo da antropologia,

psicologia, literatura e muitas outras disciplinas, mostrando que é possível estudar e aprender a partir da própria realidade, respeitando e conhecendo melhor a sabedoria popular.

Apresentaremos, a seguir, alguns princípios fundamentais das técnicas necessárias ao uso da história oral como recurso didático para atividades e projetos escolares e comunitários.

## **A HISTÓRIA CONVENCIONAL E A HISTÓRIA ORAL**

Os livros de história local, regional e geral do Brasil, nos seus diversos níveis, baseiam-se em critérios que privilegiam fatos, quase sempre afastados do dia-a-dia do aluno e que pouco esclarecem sobre a participação de seus grupos sociais e familiares no processo histórico. A história antropológica, vista como a aventura humana através dos tempos, com o seu torrencial de investidas, atuações, realizações e frustrações, nem sempre aparece nessas publicações. Com a ajuda da história oral, o professor poderá explorar essa outra face da história social, mais próxima da realidade do cidadão comum, que se torna atraente para os alunos, porque eles podem reconhecer-se no centro desse acontecer histórico, identificando como elementos significativos do contexto: seu próprio cotidiano, sua vida, a participação da sua família e do seu próprio bairro. Outro fator importante é a possibilidade pessoal de cada um dos participantes construir uma versão historiográfica desses processos e sua evolução, a partir das suas origens até os dias atuais. O diálogo entrevistador-entrevistado dá origem às fontes orais ou entrevistas gravadas que resultarão na composição da sua versão histórica.

Urge, pois, que a escola não seja apenas uma agência consumidora do conhecimento meramente livresco. Ela deve, sobretudo, em benefício da democratização do saber, do reconhecimento da cultura popular e da dialética do ensino-aprendizagem, exercitar e propiciar o processo de produção do conhecimento, permitindo que seus alunos sintam-se agentes dinâmicos da história e sujeitos produtores de conhecimentos, a partir do seu mundo, da sua realidade e da sua própria experiência. Essa postura da escola é importante, porque conduzirá o aluno a desenvolver uma nova visão, mais pessoal e mais crítica, para o estudo e avaliação da historiografia convencional.

## **PRINCÍPIOS BÁSICOS DA HISTÓRIA ORAL**

A utilização da história oral na escola é possível, em qualquer nível, desde que os professores conheçam os princípios básicos da sua realização e possam, integrando-a ao seu cotidiano de sala de aula e aos seus programas pedagógicos, orientar e acompanhar seus alunos nas suas investigações. Bom Meihy, explicando didaticamente o processo de pesquisa (1986: 15), afirma:

*“ História oral é um conjunto de procedimentos que começam com um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistadas, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição, com a conferência do depoimento, com a autorização para uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas”.*

Tornando operacional cada etapa, procuraremos, a seguir, demonstrar, sumariamente, o esboço de elaboração de um anteprojeto simplificado de história oral. Em qualquer pesquisa, esse instrumento preliminar deverá ser considerado como o instrumento inicial norteador para os pesquisadores docentes e discentes. Antes de ser transformado em projeto definitivo, o anteprojeto deverá ser precedido de uma ampla reflexão e diálogo entre o orientador e os alunos a fim de serem estabelecidos os referenciais teóricos e metodológicos da pesquisa, bem como ser realizado o levantamento da bibliografia a ser consultada <sup>6</sup>. É indispensável que o objeto da pesquisa seja precisamente definido, enquadrado na realidade do aluno e inserido na sua área de interesse.

Cumpridas estas etapas, o passo seguinte será a elaboração do projeto que deverá visar os seguintes objetivos:

**a) O que vamos pesquisar?**

Este questionamento determina o tema central da pesquisa e seus temas colaterais, como ocorreu a escolha, o interesse demonstrado pelos participantes, etc.

**b) Por que este tema foi escolhido?**

Avaliação da importância e justificativa do tema escolhido, sua finalidade, objetivos, etc.

**c) Como será realizada a pesquisa?**

Planejamento geral da metodologia a ser aplicada.

Escolha e número de entrevistados, local, roteiro, preparação e realização das entrevistas, transcrição e textualização do material colhido.

**d) Quando será realizada a pesquisa?**

Elaboração do cronograma da pesquisa. Definição do tempo previsto para cada etapa da pesquisa.

**e) Para que vamos realizar esta pesquisa?**

Qual o objetivo da obtenção dos informes desejados?

Para que desejamos esses informes e experiências?

Para que servirá o material produzido e a quem ele se destina?

**Um projeto hipotético sobre a história oral do bairro do Cabula poderia ser sumariamente elaborado segundo o anteprojeto que se segue:**

## FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Nome da Instituição:

Nome do coordenador da pesquisa:

Série envolvida:

Número de equipes:

### TEMA DA PESQUISA: HISTÓRIA ORAL DO BAIRRO DO CABULA

**a) O que vamos pesquisar? (Apresentação)**

A pesquisa visará o conhecimento da história do Bairro do Cabula, mediante o uso da metodologia da história oral. Será pesquisada a evolução do bairro, a partir dos seus primórdios até os dias atuais. As informações serão obtidas através de entrevistas realizadas com seus moradores mais antigos. Serão entrevistados, preferencialmente, os moradores mais idosos e/ou que estejam residindo no bairro há mais tempo, pois estes entrevistados poderão narrar, com riqueza de detalhes e emoção, como o bairro surgiu e

creceu, reconstituindo a história da sua evolução, crescimento populacional e transformações urbanas.

### **b) Por que esse tema foi escolhido? (Justificativa)**

A escolha desse tema deveu-se ao interesse do grupo em conhecer, através das narrativas dos seus moradores mais antigos, a vida cotidiana de sua população, como esse bairro se desenvolveu, e como seus aspectos físicos e urbanísticos se modificaram através dos tempos.

Os pesquisadores desejam conhecer a história social do bairro, contada pelos seus próprios moradores e, juntamente com eles, contribuir para a construção dessa versão popular da história do bairro do Cabula.

### **c) Como será realizada a pesquisa? (Metodologia)**

Serão usadas técnicas da história oral temática <sup>7</sup>. Será entrevistado um conjunto de moradores idosos, representantes de uma colônia de cerca de 20 pessoas que, pelo fato de residirem há longos anos no bairro, conhecem bem a sua história, não só através da narrativa dos seus ancestrais, como também pela sua própria vivência em relação ao povoamento do bairro, as transformações por ele sofridas, melhorias e declínios, as tradições vigentes, as reminiscências e as alterações da topografia em função do crescimento demográfico.

Inicialmente, a Associação dos Moradores será procurada, e serão estabelecidos, também, contatos com líderes comunitários e pessoas idosas influentes no meio. Uma dessas pessoas será o colaborador inicial e, através dela, ou da própria instituição, será organizada uma rede de relações sociais que encaminhará os contatos subseqüentes com os próximos depoentes. O número dos entrevistados representantes da colônia ou colônias poderá não ser estabelecido a priori, ficando na dependência do número dos pesquisadores, do tempo disponível, da idade, da disponibilidade dos alunos, etc.

Sempre que possível, serão consultados jornais da época, revistas e outros documentos iconográficos colecionados pelos entrevistados, principalmente fotografias antigas.

O grupo deverá reunir-se para preparar um roteiro básico que deverá orientar a entrevista, encaminhada para as questões mais importantes a serem conhecidas e abordadas.

Eis alguns exemplos de questões a serem levantadas e consideradas como roteiro básico para a entrevista:

1. Identificação do entrevistado, incluindo sexo, idade, cor, estado civil, profissão, idade e tempo de residência no bairro.
2. Relato sobre o que sabe acerca das origens do bairro e das histórias que ouviu sobre suas origens, quando ainda não tinha nascido, ou ainda não morava nele.
3. Referência às mudanças que presenciou no bairro com o passar do tempo:
4. Como era o Cabula da sua infância e como ele foi mudando, progressivamente, até hoje? Como eram seus moradores? Como eram os lugares, as ruas, as diversões, os transportes, os costumes? Como os adultos e os jovens se divertiam? Quais as atividades mais importantes? Quais as pessoas mais influentes e de prestígio no bairro?
5. O que mais o entrevistado considera importante no bairro, no passado e no presente?

Em seguida, a equipe fará contato direto com as pessoas da colônia. Conversará com elas, a fim de estabelecer uma relação amistosa e ter um conhecimento prévio de suas informações e experiências. Depois desse estágio de aproximação e camaradagem, deverá ser marcado um encontro específico para a coleta dos depoimentos, através de fita gravada. O gravador é uma ferramenta de trabalho muito importante porque preserva a fala do entrevistado na íntegra, e com todas as características de entonação, dramaticidade, entusiasmo, pronúncia etc. A sua falta, entretanto, não deve inviabilizar o depoimento, pois o mesmo poderá ser tomado por escrito pelo entrevistador, ou redigido pelo próprio entrevistado. Sem o gravador perder-se-á, todavia, uma importante parte da documentação oral, por não ser possível arquivar essas fontes orais no setor de documentação da escola.

Uma vez definidos os estágios preparatórios do projeto, contatada a colônia de entrevistados e realizado o trabalho preliminar de campo, inicia-se a fase de diálogo e entrosamento direto com os entrevistados, na qual será realizada a parte nuclear do trabalho, constituída pela gravação das entrevistas.

No decorrer da gravação da entrevista, o roteiro deve, preferencialmente, orientar o entrevistador. Mas, a depender da desenvoltura do entrevistado, o mesmo deve fazer uso livremente da palavra, numa exposição informal de fatos e reminiscências, que certamente dispensarão as perguntas norteadoras, por estarem as mesma embutidas, espontaneamente, na sua narrativa. A relação amistosa criada entre entrevistador e entrevistado facilita, decisivamente, o curso da entrevista, razão pela qual é fundamental o contato preliminar e informal, através de encontros e conversas preparatórias, bem

como a familiarização com os conhecimentos do entrevistado, a fim de melhor poder estimulá-lo através de perguntas pertinentes, de fotos e outros dados levantados na fase de pré-entrevista.

Concluída a gravação das fitas, iniciar-se-á uma nova etapa da pesquisa: o trabalho de laboratório, ou seja, a transcrição literal das entrevistas, fase em que as mesmas serão ouvidas e copiadas, transformando-se em documento escrito. O conteúdo da transcrição deverá preservar o espírito da mensagem, respeitando, com toda fidelidade, repetições, lacunas e erros lingüísticos originais.

Concluída essa fase, passa-se à textualização, ou seja, à elaboração final do texto, no qual as perguntas e respostas são aglutinadas, incorporadas ou eliminadas, obedecendo às características e convenções da língua escrita. Exemplo:

**Pergunta:** Fale sobre sua infância no Cabula.

**Resposta:** *Eu vivia subindo nas árvores e comendo frutas, junto com muitos meninos, meus amigos...*

**Pergunta:** Como você se sentia quando fazia isso?

**Resposta:** *Eu me sentia muito feliz!... hoje, as crianças não podem mais fazer isso!...*

**Textualização:** *Minha infância no Cabula foi muito feliz... eu vivia subindo nas árvores e comendo frutas, junto com muitos meninos, meus amigos, e fazendo coisas que os meninos de hoje não podem fazer mais!...*

Observa-se, neste breve exemplo de textualização, que as perguntas e as respostas incorporaram-se num único texto, conservando, porém, a integridade original, eliminando a intervenção da fala do entrevistador e mantendo o texto do discurso na primeira pessoa. Só a fala do entrevistado é explícita no texto, e a junção da pergunta à resposta torna-o mais fluido, mais espontâneo e mais agradável à leitura.

A transcrição e a textualização são etapas muito laboriosas e demoradas. Depois da sua produção, o documento preliminar está pronto <sup>8</sup>. A seguir, o acervo da documentação oral, ou seja, a totalidade das entrevistas transcritas e textualizadas, é reunido e, a partir dele, a equipe elabora a síntese da versão histórica do bairro do Cabula, reunindo as contribuições individuais dos entrevistados num único documento final conclusivo, capaz de expressar o pensamento coletivo. Cada equipe ou todo o grupo comporá a história da origem e evolução do bairro, destacando as características geográficas, culturais e humanas que o mesmo possuía anteriormente, aquelas

que ainda conserva através dos tempos, ou que se perderam sob as influências da modernidade.

Um trabalho, como o do exemplo supracitado, deverá ser projetado para oferecer uma contribuição para a história do Cabula e representar uma experiência cultural motivadora e educativa para os alunos. A depender dos recursos da instituição, o material produzido poderá ser publicado num mural, numa revista ou num jornal artesanal, editado pelos docentes e discentes, para circular na escola e na comunidade, sob a égide dos seus editores. Se isso não for possível, ao menos uns poucos exemplares deverão ser publicados para incorporação à biblioteca ou arquivo da escola, bem como de outras instituições da comunidade.

A pesquisa de história oral deve assumir o compromisso ético e histórico de realizar um trabalho realmente honesto e original.

#### **d) Quando será realizada a pesquisa? (Cronograma)**

<b>ATIVIDADES / MESES</b>	<b>1° mês</b>	<b>2° mês</b>	<b>3° mês</b>	<b>4° mês</b>	<b>5° mês</b>
Pesquisas bibliográficas sobre o tema	x				
Elaboração do projeto	x				
Pesquisa de campo		x			
Reuniões de acompanhamento /estudo	x	x	x	x	x
Transcrição			x		
Textualização			x		
Análise dos documentos			x	x	
Elaboração do trabalho final				x	x

#### **e) Para que vamos realizar esta pesquisa? (Finalidade, conclusão)**

Este trabalho de pesquisa tem por finalidade conhecer melhor e mais profundamente o bairro do Cabula, reconstruindo o processo dialético de relação homem-meio ambiente, na sua permanente transformação e interação.

Tentaremos resgatar a história da população e do espaço do Cabula, reconstruindo a trajetória e as características da sua formação, a partir do

momento presente, através da busca no passado das suas raízes e dos seus habitantes pioneiros. As entrevistas permitirão aos entrevistados a reconstituição da maneira de viver e evocar lugares e comportamentos do passado, mediante os registros da suas memórias.

Esta versão histórica final será composta pela conjunção das diversas narrativas individuais que retratarão o viver cotidiano no bairro, suas transformações urbanas e populacionais. Como afirma a pesquisadora Maria Barbosa: “*Essas informações (...) irão revelar a percepção do pesquisador para a construção e identificação dos processos culturais que formarão o panorama geral de cada bairro...*”<sup>9</sup>

A versão histórica produzida com o conjunto de informações obtidas será apresentada à escola e à comunidade sob as formas de texto escrito, palestras e exposição de fotos históricas.

Alunos e professores estarão juntos em todos os momentos da pesquisa, conscientes de que, apesar das limitações, estarão produzindo um conhecimento importante para si e para toda a comunidade.

São inumeráveis as aplicações da história oral nas atividades escolares. Ela propicia aos alunos experiências culturalmente muito enriquecedoras, quando - utilizando o gravador ou a caneta - eles coletam, organizam e textualizam informações e vivências próximas ou distantes da sua realidade e contexto.

Sem dúvida alguma, a história oral é um método facilmente incorporável ao ensino e muito poderá ajudar professores e alunos a encontrar novos atrativos nas atividades de pesquisa. Vale a pena inovar, trilhando por estes caminhos, porque os professores poderão - usando a imaginação e a criatividade - fazer com que a escola preste um valioso serviço à comunidade, registrando tanto o cotidiano, quanto as tradições e a memória histórica de cada localidade.

## NOTAS

1. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia FAEEBA-UNEB.
2. Como afirmou Louis Carr, “*a história oral é mais que uma metodologia e menos que uma disciplina*”, mas plenamente capaz de servir como meio de consecução dos objetivos da pesquisa na maioria das disciplinas escolares e universitárias.

3. Poder-se-á realizar uma primeira atividade, em caráter experimental (tipo duas entrevistas piloto) e, posteriormente, proceder à análise de toda a trajetória percorrida, avaliando os objetivos alcançados.

Depois dessa reavaliação, voltar-se-á ao trabalho de campo para complementar a pesquisa piloto e ampliá-la. Daí porque é importante, ao tempo em que se realiza o trabalho de campo, a continuação das reuniões de acompanhamento, de análise do trabalho em curso e de avaliação das dificuldades do que ainda está por ser realizado. O importante de tudo isso, é que se aprende a construir conhecimento e, em função da própria dialética do conhecer, é possível a correção dos eventuais erros cometidos durante a trajetória da pesquisa, bem como, também, desenvolver-se o aperfeiçoamento e, até mesmo, a criação de novas técnicas de trabalho.

Ao pesquisador só não é permitido errar quanto à ética e à seriedade com que ele deve tratar os seus colaboradores entrevistados, bem como, também, quanto ao cuidado que deve tomar para que as informações obtidas não se voltem contra os próprios entrevistados ou venham a prejudicá-los.

4. Trabalhos semelhantes quando utilizados por nossos professores poderão contar com vários deles que utilizarão a mesma pesquisa sob o ângulo da sua matéria e só terão a lucrar com esta experiência interdisciplinar.
5. *DECIFRA-ME OU DEVORO-TE - História Oral de Vida dos Meninos de Rua de Salvador*. 2ª Ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.  
*JOCA - Um menino de rua*. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.
6. Certamente a pesquisa bibliográfica deve ser mais estudada pelos professores e coordenadores da pesquisa que em seguida orientarão e exercitarão de forma didática seus alunos.
7. Há 3 modalidades de história oral: a) **a história oral temática**, que restringe a investigação a um tema específico e todos os entrevistados são indagados sobre ele; b) **a história oral de vida**, que propõe ao depoente narrar sua trajetória de vida, da infância aos dias atuais; c) **a tradição oral**, que resgata mitos, tradições, crenças, rituais, etc.
8. Uma vez concluída a versão textualizada das entrevistas, os entrevistadores deverão levá-la aos entrevistados para que os mesmos a legitimem e autorizem seu uso e publicação. Poderão, também, complementar ou eliminar parágrafos e nomes que considerem inconvenientes. O entres-

tado tem todo direito de alterar e até desistir de ter sua entrevista utilizada na pesquisa. Cabe ao pesquisador estar preparado para resolver esta questão.

9. Citação retirada do relatório de pesquisa sobre “*Memória e identidade sócio-cultural*”, coordenado por Olga Von Simsom. CNPQ, 1997.

## ORIENTAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

ALBERTI, Verena, *História Oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: CPDOC/ FGV, 1989.

ATAIDE, Yara Dulce Bandeira de. *Decifra-me ou devoro-te - história oral de vida dos meninos de rua de Salvador*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_ *JOCA, um menino de rua*. São Paulo: Loyola, 1996.

BONFIL, *La tradicion oral sobre Cuauhtémoc*. México: Universidad Nacional Autonoma de México, 1980

BOSI, Eclea. *Memória e sociedade. Lembranças de velhos*. São Paulo: Quieiroz Editor/EDUSP, 1987.

FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.) et alii. *Entrevistas: abordagens e usos da História Oral*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1994.

\_\_\_\_\_ *História Oral e Multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Diadorin Ltda., 1994.

\_\_\_\_\_ & AMADO, Janaina. *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GATTAZ, André Castanheira. *Braços da resistência*. São Paulo: Xamã Editora, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe. *Manual de História Oral*. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_ *Canto da morte Kayowá*. São Paulo: Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_ *(Re)introduzindo a História Oral no Brasil*. S. Paulo: Xamã, 1996.

MONTENEGRO, Antônio Torres. *História Oral e memória: a cultura popular revisada*. São Paulo, Contexto, 1992.

SITTON, Thad, MEHAFFEY, G., DAVIS, Jr. O.L. *História Oral - una guía para profesores y otras personas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

TOMPSON, Paul. *A voz do passado - História Oral*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.



# A FORMAÇÃO EM SERVIÇO E A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SALVADOR/BAHIA

**Lucinete Chaves de Oliveira Aggio**

Professora da Universidade do Estado da Bahia

E-mail: Lucinete@svn.com.br

A escolha do tema “*A Formação do professor alfabetizador: aspectos teóricos norteadores da sua prática*”, como objeto de pesquisa, se deu a partir de questionamentos relativos à minha experiência como alfabetizadora e, posteriormente, enquanto coordenadora pedagógica, atuando em nível escolar e em órgão central da rede pública de ensino.

Tais questionamentos dizem respeito às dificuldades enfrentadas pelos profissionais da escola pública diante do desafio de alfabetizar as crianças das camadas populares. Uma das principais variáveis responsáveis por essas dificuldades, e que diz respeito às instituições que formam os educadores que atuam no ensino fundamental, é justamente a falta de referencial teórico consistente que possibilite a esses educadores compreender, orientar e intermediar o processo de alfabetização dessas crianças.

Remetemo-nos, assim, à discussão de um referencial teórico, fruto da articulação de diferentes áreas do conhecimento que, num período recente, tem referendado os debates, as pesquisas e algumas experiências inovadoras na área da alfabetização. A preocupação com os aspectos teóricos da formação do professor, norteadores da práxis pedagógica nas classes de alfabetização da escola pública, é uma questão a ser compreendida, entre tantas outras que compõem o quadro desolador da rede oficial de ensino em nosso país, que conseguiu democratizar quantitativamente a educação, permanecendo, entretanto, o desafio da democratização qualitativa do ensino para as camadas populares.

Com base nos dados oficiais sobre analfabetismo e rendimento escolar no ensino fundamental de nosso país<sup>1</sup>, não se pode deixar de notar que, apesar de toda produção teórica sobre o tema, continuamos incorrendo no

fracasso em alfabetização. Muitas têm sido as causas apontadas como responsáveis por esse fracasso. São causas que não se excluem: as condições sócio-econômicas desfavoráveis dos alunos das camadas populares, seu contexto cultural (ora considerado deficiente, ora diferente) (Patto, 1985), o material didático inadequado às experiências e necessidades desses alunos, a natureza complexa da língua escrita e a formação inadequada do professor (Lelis, 1989; Mello, 1988; Cagliari, 1989; Soares, 1985; Brandão, 1983), entre outras.

No que diz respeito à formação do professor, muitas pesquisas e estudos (Tasca, 1989; Poersch, 1983; Gatti, 1981) têm apontado sua relevância no processo de alfabetização e a influência negativa que pode exercer no desempenho dos alunos, quando não garante competência para o enfrentamento das dificuldades apresentadas por essa clientela em seu processo de alfabetização. Há uma idealização do aluno na formação dos professores, os currículos e programas são inadequados às características individuais das crianças, ao seu ritmo de aprendizagem, bem como os métodos de ensino que não respeitam suas características, tampouco os valores culturais de suas famílias (Mello, 1982).

Sabemos que, exceção feita à questão cognitiva, as demais questões apontadas como responsáveis pelo fracasso escolar independem da ação direta da escola e do educador. Esse fato nos remete a uma análise crítica da relação dessa escola com o contexto histórico, bem como do papel do educador enquanto cidadão comprometido com as ações transformadoras, demandadas pela realidade sócio-política de seu tempo. Feita essa análise, cabe à escola e a seus profissionais, a compreensão do papel mediador entre essa clientela e a aquisição do conhecimento valorizado socialmente. Nesse sentido:

*“...torna-se necessário não perder de vista o que constitui sua ação específica - o ensinar e o aprender - buscando compreender como esses fatores internos estão concorrendo para a reprodução das desigualdades sociais, e que alternativas existem de modificá-los a partir da escola”* (Mello, 1983:73)

A pauperização da profissão do professor, juntamente com a democratização quantitativa de acesso a diferentes níveis de ensino no país, são responsáveis por uma mudança no perfil desse profissional, especialmente de 1ª a 4ª séries, fazendo com que segmentos provenientes das camadas médias inferiores e da classe trabalhadora venham compor os quadros do magistério (Penin, 1983)

Parte significativa desses professores passaram pela experiência da reprovação em sua trajetória escolar. A experiência pessoal do fracasso escolar pode levá-los a entenderem a reprovação de seus alunos como resultado de “deficiências” e “incapacidade”, um fato “natural”, não questionando os fatores intra-escolares desse fracasso, entre eles, a sua própria atuação (Lelis, 1989). Em entrevistas, professores de escolas de periferia de São Paulo afirmaram que “o aluno de ontem é o professor de hoje” ou “é só observar que quem seria balconista, industriaria, e outros, anos atrás, hoje são educadores” (Mello, 1983:73)

Embora seja um fato a mudança do perfil e a origem social desses educadores, não podemos deixar incólumes os cursos de formação, culpando os professores e sua origem como determinantes do fracasso escolar, mas devemos analisar o caráter dos cursos de formação de 2º grau, pois são eles que preparam inadequadamente esses profissionais e, por extensão, os cursos superiores que formam os profissionais que atuarão nesse nível de ensino, sobretudo os cursos de pedagogia. A inexperiência dos professores, pois são os recém-formados os escolhidos para assumirem as turmas de alfabetização, e a inabilitação são apontadas freqüentemente como características do professor das primeiras séries (Brandão, 1983; Mello, 1982)

Gatti (1981:10) afirma num estudo sobre reprovação na primeira série:

*“... em sala de aula predomina a ausência de apelo à criatividade, à espontaneidade e ao trabalho individual. Trabalha-se com os alunos mais fortes e esquece-se dos mais fracos. O material didático (cartilhas, livros e material mimeografado) em geral é inadequado à clientela e mal utilizado pelo corpo docente. Isto resulta, por parte dos alunos, na aquisição precária das habilidades de leitura, cálculo, bem como de conhecimentos sobre o mundo físico e social que o cerca”*

Brandão (1982:55), entendendo que a tarefa prioritária do professor, hoje, é garantir o domínio da cultura valorizada socialmente às camadas populares, sugere ao professor um grande esforço em nível pedagógico de “(re) habilitar-se profissionalmente de forma a cumprir competentemente seu papel técnico-político”. Através de um domínio seguro dos conhecimentos de sua área e de uma reconstrução dos fundamentos técnico-pedagógicos de sua prática.

Aproximadamente até o final da década de 70 predominou o enfoque psicológico da alfabetização enfatizando as relações entre Q.I. e alfabetiza-

ção, as relações entre aspectos fisiológicos, neurológicos e os aspectos psicológicos encarados como pré-requisitos para o início da alfabetização. O fracasso na alfabetização, nessa perspectiva, é o resultado da falta de domínio de habilidades básicas (discriminação visual e auditiva, coordenação motora, entre outros), imaturidade ou disfunções psiconeurológicas do aprendiz, o único responsável pela não aprendizagem. (Soares, 1985)

A partir do final da década de 70, os aspectos cognitivos do processo de alfabetização têm predominado nos estudos psicológicos, apoiados, sobretudo na Epistemologia Genética de Jean Piaget. Estes estudos têm apontado a necessidade de uma revisão das práticas escolares descritas anteriormente. Entre estes, destacamos os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita. Após anos de investigação, essas pesquisadoras identificaram a trajetória percorrida pela criança que busca compreender a natureza do sistema de representação da língua alfabética.

As pesquisadoras demonstraram que, nessa trajetória, a criança tem que compreender a escrita como representação da fala, bem como a estrutura do modo de representação dessa escrita. Em suas tentativas de compreensão, elabora hipóteses tentando adequá-las às informações que recebe do meio.

Em Piaget, identificamos a fonte “inspiradora” do estudo da psicogênese da língua escrita:

*“Afirmar a necessidade de recuar à gênese não significa de modo algum conceder um privilégio a tal ou qual fase considerada primeira, absolutamente falando: é, pelo contrário, lembrar a existência de uma construção indefinida e, sobretudo, insistir no fato de que, para compreender suas razões e seu mecanismo, é preciso conhecer todas as suas fases, ou, pelo menos, o máximo possível. Se fomos levados a insistir muito na questão dos começos do conhecimento, nos domínios da psicologia da criança e da biologia, tal não se deve a que atribuímos a eles uma significação quase exclusiva: deve-se simplesmente a que se trata de perspectivas em geral quase totalmente negligenciadas pelos epistemologistas.” (Piaget, 1983:4)*

Hoje, no Brasil, contamos com os trabalhos de vários pesquisadores que, fundamentados na Epistemologia Genética de Jean Piaget, contribuem para a compreensão da alfabetização como uma questão epistemológica. Micotti (1987) procurou verificar em que medida a aprendizagem da leitura e da escrita depende do nível de desenvolvimento cognitivo, considerando as características do objeto de estudo dessa aprendizagem. Nesse trabalho, além de aprofundar os aspectos teóricos subjacentes à compreensão da língua

escrita, de descrever o desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget, de relacionar aquisição da leitura e escrita com o acesso ao nível operatório, referindo-se sempre à realidade da prática alfabetizadora no Brasil, a autora conclui apresentando proposições didáticas referentes ao problema estudado.

Conceber a alfabetização como objeto do conhecimento implica que, admitindo com Piaget, que a aquisição do conhecimento ocorre por ação do sujeito, a aquisição da língua escrita se dá através da ação do alfabetizando nas trocas que estabelece com a escrita e a leitura, em situações efetivas de interação. A alfabetização que se embasa no construtivismo/interacionismo aposta nas construções endógenas do alfabetizando, quando é desafiado a explicar, organizar e estruturar a língua escrita. Essas construções são classificadas pelo alfabetizador como construções/reconstruções que o alfabetizando realiza numa busca de aproximação do objeto do conhecimento que o desafia à compreensão

Essa postura questiona a prática, ainda predominante em nossas escolas, de valorização dos aspectos perceptivo-motores tidos como pré-requisitos para a aprendizagem da língua escrita, vendando os olhos para a construção da criança e não sabendo interpretar seus erros conceituais, como hipóteses que, a depender das oportunidades de interação com a escrita, serão reconstruídas, reformuladas, reelaboradas.

Segundo Vygotsky, também partidário da concepção interacionista, quando assim procede, a escola nada mais faz do que ensinar:

*“as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica do ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.”* (1984:119)

São muitos os obstáculos a serem vencidos pelas crianças das camadas populares no seu processo de alfabetização básica, entre eles a inadequação do currículo, as condições sócio-culturais, a formação deficiente dos profissionais em educação, o investimento insuficiente em educação pública por parte do Estado, as condições infra-estruturais de nossas escolas, etc. Dentre tantos obstáculos a serem superados pelo aluno e pelo professor, consideramos a passagem do sistema fonológico para o sistema ortográfico, como uma das barreiras mais difíceis de serem superadas. Concordamos com Soares (1985) serem duas as facetas lógicas da alfabetização: a psicológica e a lingüística, incluindo esta última os aspectos sociolingüísticos e psicolingüísticos, sem ignorar os fatores externos ao processo, que são de ordem sócio-cultural, econômica e política, os quais atuam como variáveis condi-

cionantes do processo alfabetizador, multifacetado e de caráter interdisciplinar

Na perspectiva de uma revisão e análise da prática pedagógica do alfabetizador, é que julgamos oportuno discutir a contribuição dada pelos cursos de atualização oferecidos aos educadores em serviço, mais especificamente aos alfabetizadores das escolas que participaram do projeto implantado pela Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia, em 1992, e que atuavam nos Núcleos de Alfabetização da rede estadual, circunscritos na região metropolitana de Salvador, com o objetivo de oferecer uma formação continuada a esses profissionais. Esses conhecimentos dizem respeito sobretudo às contribuições da Psicologia Genética, da Psicolinguística, da Sociolinguística e da Linguística aplicadas ao ensino/aprendizagem da língua escrita. Com nossa pesquisa nos propusemos a discutir o papel desempenhado pelos cursos de atualização oferecidos aos professores alfabetizadores dos referidos Núcleos, a fim de verificar em que medida têm propiciado uma articulação teórico/prática que permita compreender melhor sua tarefa enquanto alfabetizador e os esforços empreendidos pelas crianças em seu processo de alfabetização

A população do presente estudo foi formada por professores dos Núcleos de Alfabetização da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia. Estes Núcleos foram implantados em 1992, oficialmente, em 69 escolas referências da capital, distribuídas em nove núcleos, organizados sob o critério de proximidade geográfica

*A implantação do projeto objetivou “sobretudo, a partir de uma ação diagnóstica e participativa, aumentar o índice de produtividade das primeiras séries do ensino fundamental através de um trabalho sistemático de aperfeiçoamento do professor”. Buscava-se atender a priorização da melhoria da qualidade do ensino, investindo-se, “principalmente, na capacitação, atualização e qualificação dos profissionais de educação”. (Documento oficial SEC/Ba)*

Coerente com o problema a ser investigado - que aspectos teóricos, abordados nos cursos oferecidos aos professores dos Núcleos de Alfabetização da Secretaria Estadual de Educação, na cidade de Salvador, têm norteado sua práxis pedagógica - recorreremos a procedimentos das abordagens quantitativa e qualitativa em pesquisa social.

Procuramos, com a utilização de recursos dessas abordagens, conhecer as representações desses educadores, sua concepção de alfabetização, da relação ensino-aprendizagem no processo de alfabetização, do sujeito e do

objeto da aprendizagem em questão, bem como os aspectos teóricos enfocados nos cursos de formação, oferecidos pelo Núcleo, que têm mediado sua práxis pedagógica no cotidiano da sala de aula.

Inicialmente, aplicamos um questionário à população descrita, abordando questões acerca do processo ensino-aprendizagem, da formação do professor e seu papel, do sujeito e do objeto da aprendizagem na alfabetização. Foram distribuídos um total de 324 questionários aos professores de 64 escolas de 7 Núcleos de Alfabetização, do citado projeto. Destes, foram devolvidos um total de 92 questionários, dos quais 66, completos, foram considerados para análise.

Já que pretendíamos discutir a contribuição desses cursos à formação teórica e à práxis dos sujeitos da pesquisa, com base nos dados coletados através daquele instrumento, agrupamos os sujeitos em quatro estratos, segundo sua frequência aos cursos oferecidos pela SEC/Ba. Assim, no ESTRATO 1 (E1) concentramos os sujeitos com uma frequência superior a 180 horas/aula, no ESTRATO 2 (E2) os sujeitos com frequência entre 80 e 179 horas/aula, no ESTRATO 3 (E3) aqueles com frequência entre 20 e 79 horas/aula e, finalmente, no ESTRATO 4 (E4), os sujeitos sem frequência aos referidos cursos.

Com o objetivo de discutir a contribuição teórica desses cursos, enquanto mediadora da práxis desses alfabetizadores, extraímos dessa população uma amostra intencional de dez sujeitos, segundo um critério de representação mínima de 20% de cada um dos estratos. Procuramos agrupar, numa mesma escola, professores pertencentes aos diferentes estratos, diversificando as escolas por bairro e por número de sujeitos envolvidos, alunos e professores. Assim, trabalhamos com escolas tidas de pequeno, médio e grande porte.

Os dez sujeitos que compõem essa amostra tiveram suas aulas observadas de 2 a 3 vezes, em dias e horários diferentes, de modo a alterar o mínimo possível sua rotina de trabalho.

Dos sessenta e seis sujeitos considerados para análise, verificamos que vinte e oito deles têm uma atuação de até quatro anos em alfabetização. Nos intervalos de quatro a doze anos de experiência na alfabetização, encontramos vinte e três sujeitos. Apenas seis professores possuem experiência superior a doze anos, sendo a quase totalidade destes pertencentes aos estratos de maior carga horária.

Em se tratando do tempo de serviço na escola pública, há uma distribuição equilibrada dos sujeitos que vai de zero a mais de 20 anos. Os sujei-

tos com maior carga horária de frequência aos cursos, em sua maioria, atuam na escola pública há mais de oito anos.

Cinquenta e quatro dos sujeitos possuem o 2º grau com Habilitação para o Magistério. Seis concluíram o 2º grau em outras áreas, sete concluíram o 3º grau, sendo seis no curso de Pedagogia e um em Letras.

Todos os nossos sujeitos são do sexo feminino e predomina entre eles a faixa etária acima dos 30 anos. A grande maioria dos frequentadores dos cursos, sobretudo aqueles com maior carga horária, situa-se nessa faixa.

Para efeito de análise dos 66 questionários as questões foram agrupadas em torno de três grandes temas: 1) concepção de alfabetização; 2) relação ensino-aprendizagem na alfabetização; 3) formação/atuação do professor alfabetizador

Apoiada na análise dessas categorias, apresento, nesse artigo, algumas das considerações feitas à luz do referencial teórico da Psicologia Genética, da Linguística, da Sociolinguística e da Psicolinguística, aplicados à compreensão do processo de alfabetização e à ação pedagógica do professor alfabetizador.

## CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

De modo geral, a frequência aos cursos de formação oferecidos pelo Núcleo de Alfabetização oportuniza às professoras o acesso a contribuições teóricas de áreas do conhecimento que concorrem para a compreensão do processo de alfabetização. Essas contribuições lhes possibilitam incluir em seu discurso elementos dessas teorias, aproximando-o das discussões atuais sobre o tema. A conquista desses elementos nem sempre garante a organização de um discurso coerente e articulado. Constata-se, muitas vezes, uma fragmentação e até imprecisões no uso de termos e conceitos próprios daquelas teorias.

Na resposta de 19 sujeitos à questão **O QUE É ALFABETIZAR** (Tabela 1) fica evidente a influência do referencial teórico da psicogênese da língua escrita quando afirmam que alfabetizar é possibilitar **o domínio da leitura e da escrita considerando sua função social**, apresentando-a como construção do aprendiz.

Tabela 1 - O que é alfabetizar, na opinião dos pesquisados - Salvador, 1994

<b>CATEGORIA</b>	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>	<b>TOTAL</b>
1. Domínio da escrita e da leitura					
- c/ ênfase na função social	07	07	03	02	19
- s/ ênfase na função social	01	02	03	01	07
- formação para a cidadania	-	03	-	-	03
2. Formação da consciência política	01	01	01	-	03
3. Processo de construção/descoberta					
- da leitura e escrita	03	04	01	-	08
- de aprendizagem	02	02	01	01	06
- contínuo e permanente de aprendizagem	01	-	03	-	04
4. Desenvolvimento, aprendizagem, valorização pessoal.	01	07	05	02	15
5. Sem Resposta	-	-	01	-	01
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>26</b>	<b>18</b>	<b>6</b>	<b>66</b>

Fonte: Pesquisa de Campo - Programa de Pós-Graduação FAGED/UFBa

Não apenas o domínio da escrita é enfatizado nessa primeira subcategoria, mas também a necessidade de se conjugar essa habilidade com a formação de bons leitores. Há uma preocupação com o desenvolvimento da capacidade criativa do aluno e do reconhecimento, por parte deste, da importância da leitura e escrita como instrumentos de ação na sua vida cotidiana, conforme observamos na afirmação dessa professora:

*É a aprendizagem da escrita e da leitura, levando em consideração as funções sociais da escrita e as variedades lingüísticas. Nesse sentido, o professor deve tomar como ponto de partida para a alfabetização a experiência dos alunos até chegar à apropriação do saber*

*elaborado. Esse processo se dá ao longo de toda a escolarização e não apenas na primeira série. (S4/E2)\**

Podemos observar, ainda, o cuidado em relação ao tempo necessário para o domínio da representação do nosso sistema escrito, denominado pela professora de “saber elaborado”, que, segundo ela, não se completa ao final da primeira série, estendendo-se por todo o período da escolarização do aluno. Nessa subcategoria, a compreensão do sistema alfabético por parte do alfabetizando pode ser entendida como resultado de sua interação com esse objeto do conhecimento, sobre o qual ele se debruça num esforço cognitivo de apreender seu modo de representação e organização. Assim, a *prioridade do trabalho pedagógico passa a ser o uso da linguagem escrita e as interações que a criança faz com os escritos no seu cotidiano. (S44/E2)*

Pode-se afirmar que entre as professoras com uma concepção de alfabetização como sendo **o domínio da língua escrita considerando sua função social** e o caráter interativo dessa aprendizagem, apontando-a como uma tarefa que não se esgota ao final da primeira série, a grande maioria pertence aos estratos de maior frequência aos cursos, representando mais de 50% dos sujeitos que entendem o ato de alfabetizar como resultado da relação ensino/aprendizagem da leitura e escrita.

Quanto àqueles que afirmam que a alfabetização é o **domínio da escrita e da leitura sem enfatizar sua função social**, numa tentativa de ir além do dito, é possível supor que ao enfatizarem o ato de alfabetizar como sendo o ensino da leitura e da escrita, sem qualquer outra referência à abrangência e às funções sociais dessa aprendizagem, esses sujeitos podem ter tido a intenção, talvez não consciente, de delimitar o objeto da alfabetização, entendida por alguns de forma tão genérica que acaba por negar sua especificidade, muitas vezes compreendendo que esse processo se prolonga por toda a vida.

## **A especificidade da alfabetização**

A omissão da especificidade da alfabetização, na nossa opinião, pode ser verificada na posição dos sujeitos que compõem a segunda cate-

---

\* S4 é a identificação do sujeito da pesquisa e E2 refere-se ao extrato correspondente ao cômputo da carga horária total de frequência aos cursos oferecidos pelo Núcleo.

ria sobre o significado da alfabetização (vide Tabela 1) - **formação da consciência política**. Os defensores dessa postura não fazem qualquer referência à escrita ou leitura propriamente ditas. Atêm-se todos, exclusivamente, ao aspecto político como sendo o objetivo primeiro da alfabetização, como se pode verificar nas seguintes respostas:

*...é formar a consciência política. É ajudar formar cidadãos conscientes e críticos. (S19/E2)*

*É proporcionar ao indivíduo bagagem para formar uma consciência crítica. (S56/E1)*

Aqui a especificidade da alfabetização não é apontada. Essa é uma postura que encontra sua raiz na reação à visão mecanicista de alfabetização como domínio, apenas, das habilidades de codificação e decodificação. Não obstante, entendemos que esse grupo, do ponto de vista teórico, comete o equívoco de negar a especificidade da alfabetização, que é a de permitir ao sujeito, através do domínio da leitura e da escrita, ter acesso ao saber socialmente valorizado pela sociedade. Esta apropriação é um ato político na medida em que cria as bases para a formação e atuação crítica do homem imerso numa sociedade letrada.

Essa postura, pode, na nossa opinião, descaracterizar o papel do professor e da escola ao ampliar demais o objetivo da alfabetização. Pode, também, impedir que se alcance o mínimo necessário para a formação da tão defendida consciência política: o acesso à escrita e à leitura, enquanto objeto histórico-social.

O pequeno número de sujeitos defensores dessa concepção, apenas três entre os sujeitos pesquisados, pode ser encarado como positivo, se considerarmos que quase 40% do total dos sujeitos entendem a alfabetização como sendo a aprendizagem da leitura e da escrita, considerando seu caráter interativo e sua função social. Esta postura, além de contemplar a especificidade desse período da escolarização, não oculta sua dimensão política, enquanto encara a escrita como objeto social.

Ainda como resposta ao que é alfabetizar, vamos encontrar na terceira categoria dezoito sujeitos que entendem a alfabetização como um **processo de construção e de descoberta**. Dividimos esses sujeitos em três subcategorias. Na primeira delas, esse processo é caracterizado como sendo o da aprendizagem da língua escrita. O caráter interativo e processual dessa aprendizagem também é destacado, salientando-se, inclusive, a perspectiva de formação de um cidadão crítico. Esses sujeitos demonstram a influência exercida pela psicogênese da língua escrita das pesquisadoras Ferreiro e

Teberosky (1985), muitas vezes referindo-se à necessidade de se respeitar o nível da criança ou seu estágio de evolução, numa clara referência aos níveis psicogenéticos propostos pelas autoras, como podemos observar nas seguintes afirmações sobre o que é alfabetizar:

*É saber ler e interpretar crítica e construtivamente as criações e produções dos alunos a partir da fase em que ela se encontra, aceitando a evolução da linguagem escrita. (S35/E2)*

*...saber ler criticamente as produções e criações feitas pelas crianças, levando em conta o estágio de evolução. (S28/E2)*

*É adquirir a língua escrita através de um processo de construção do conhecimento com uma visão crítica da realidade. (S57/E1)*

Há entre os oito sujeitos dessa subcategoria aqueles que fazem confusão entre o referencial teórico construtivista e algumas propostas pedagógicas para o ensino da língua escrita derivadas desse referencial. O que pode ser verificado na opinião de uma professora (S46/E3): *É fazer compreender que é a partir das letras que a criança começa a construir.* Ao fazer essa afirmação, a professora parece apoiar-se na proposta metodológica descrita nos três volumes da Didática da Alfabetização de Esther Pillar Grossi (1990), amplamente difundida nos cursos do Núcleo, e que sugere a exploração das letras a partir de contextos significativos de escrita, como uma alternativa didática a ser empregada desde o início da alfabetização. O sujeito da pesquisa confunde, pois, a caracterização teórica do processo com procedimentos didáticos derivados de uma teoria sobre o processo de alfabetização.

A segunda subcategoria dos que entendem a alfabetização como um **processo de construção/descoberta** aponta o caráter processual da alfabetização, sem contudo especificar a natureza desse processo, caracterizando-o, às vezes, como uma aprendizagem, genericamente falando:

*É ajudar as crianças no processo da aprendizagem. Trazer subsídios e criar oportunidades para a aquisição dos conhecimentos... (S63/E2)*

*Alfabetizar é descobrir, construir, criar e desenvolver essas descobertas... (S6/E4)*

*É um objeto de pesquisa do alfabetizador e do alfabetizando... (S10/E1)*

Podemos observar, nessas afirmações, uma fragmentação do conhecimento adquirido no decorrer dos cursos. O sujeito incorpora ao seu discurso elementos, conceitos teóricos, a partir dos quais tem dificuldade de reconceituar o conhecimento anterior ou mesmo de posicionar-se com clareza em

relação ao novo conteúdo adquirido. Isto resulta, como vemos, num discurso fragmentado que, embora aponte para o novo paradigma da alfabetização, carece de uma articulação coerente e consistente frente à questão formulada.

Tal fato pode ser novamente constatado na terceira subcategoria, que encara a alfabetização como um **processo contínuo, permanente**, sem, contudo, como na categoria anterior, especificar a natureza do objeto dessa construção. Nessa subcategoria vamos encontrar um sujeito com mais de 180 h/curso e três com um máximo de 60 h/curso.

A fragmentação e a confusão conceitual ficam evidentes em afirmações que ao mesmo tempo apontam a alfabetização como processual e alegam seu caráter permanente, numa clara confusão entre a aquisição da língua escrita e o desenvolvimento do uso dessa modalidade de registro, este sim, permanente, estendendo-se, como sabemos, por toda a vida.

A não especificação da natureza do processo, por parte dos sujeitos, mais uma vez descaracteriza, ou omite, a especificidade do trabalho do alfabetizador, embora destaque a natureza sócio-política da tarefa:

*É um processo dinâmico e contínuo. Quer dar capacidade ao indivíduo a compreender e participar ativamente do mundo em que vive.* (S71/E3)

*É um processo contínuo e gradativo que passa a criança com ajuda do professor.* (S69/E1)

A fragmentação, já comentada, leva a afirmações ambíguas como essa: *É o pleno desenvolvimento de um processo contínuo...* (S41/E3).

Na quarta categoria dos sujeitos que responderam O QUE É ALFABETIZAR, encontramos opiniões que definem a alfabetização numa perspectiva genérica, encarando-a como desenvolvimento, aprendizagem, valorização pessoal, sem qualquer referência à leitura ou escrita. São quinze os sujeitos com esta opinião, a seguir exemplificadas:

*...dar subsídios para que a criança encontre as respostas para suas criatividadees.* (S52/E2)

*...iniciar, valorizar, incentivar, aperfeiçoar a educação da criança nos seus primeiros anos de experiência educacional.* (S30/E2)

*...um trabalho essencial a ser desenvolvido na pré-escola. Com carinho e amor.* (S37/E2).

Estes sujeitos possuem 80 h/curso. Em suas respostas encontramos definições vagas, mesclando elementos de diferentes concepções acerca da alfabetização, que vão desde uma visão pedagógica humanista de valoriza-

ção, de liberdade, de uma tarefa que requer amor e carinho, até a visão estreita de um trabalho a ser desenvolvido na educação infantil. Nesta última, temos uma visão limitada e elitista, apresentada por uma professora de escola pública, cuja clientela não tem acesso garantido à educação infantil e, quando consegue adentrar ao sistema público de ensino, o faz com 7-8 anos de idade.

Mais uma vez, numa tentativa de ampliar o conceito restrito de alfabetização como a mecânica da leitura e da escrita, alguns professores, acreditamos, apresentam concepções que, ao invés de ampliar ou superar esse conceito, chegam a negá-lo ou a relegar sua especificidade para um plano mais que secundário. Senão vejamos:

*É fazer a criança despertar para o mundo conhecendo a vida ao seu redor...* (S60, 70 e 58/E3), ou

*É orientar e educar a criança no processo de seu desenvolvimento intelectual...* (S1 e S2/E4).

Mais uma vez observamos o risco da fragmentação do conhecimento por parte dos sujeitos que freqüentam cursos de atualização/treinamento. Muitas vezes eles se atêm a fragmentos teóricos e utilizam-nos em seus discursos, numa clara demonstração do grau de dificuldade que encontram na articulação entre os conteúdos aos quais são apresentados e a prática que desenvolvem no dia-a-dia da sala de aula. É o que se pode observar em mais esse exemplo, quando a professora, entusiasmada por descobrir que a linguagem da criança deve ser considerada e sua experiência valorizada no processo de alfabetização, chega a afirmar que alfabetizar *É aproveitar a linguagem interior da criança, partindo de suas experiências...* (S47/E3)

Ainda nessa linha, a descoberta de que a aprendizagem da língua escrita é aprendizagem de um sistema de representação e, talvez, a descoberta da importância dos diferentes tipos de linguagens na formação do alfabetizando, pode levar à afirmação de que alfabetizar... *É ajudar a criança a descobrir sua identidade com a certeza de que a mesma saberá representar suas idéias. Pela escrita também, se preciso for...* (S72/E2)

Observe-se que a possibilidade de representar idéias pela escrita, um dos objetivos a ser perseguido por aquele que se alfabetiza, e que deve guiar todas as ações de quem se propõe a orientar o alfabetizando no seu processo, passa, nessa definição, a ter uma importância mais que secundária, enquanto prioriza a descoberta pela criança de sua identidade. Não que discordemos da importância da identidade, sua descoberta e reconhecimento, como elemento positivo e necessário para que o aluno se desenvolva no seu processo de

escolarização básica e de construção de sua autonomia. Apenas defendemos que esse não é o objetivo primeiro nem único da alfabetização.

Também nessa categoria, identificamos sinais de fragmentação dos conteúdos veiculados nos cursos, o que pode ser observado nesse esforço de ampliar o conceito de alfabetização e que termina por, como já foi dito na análise de outros segmentos da pesquisa, omitir ou relegar ao subentendido o papel do professor alfabetizador, que é o de atuar como organizador de situações que permitam à criança, a partir de um contato efetivo com materiais escritos, pensar sobre o modo de representação e de organização desse objeto do conhecimento. A maior parte dos sujeitos agrupados nessa categoria possui um máximo de 80 h/curso, concentrando dois dos seis sujeitos sem participação nos cursos em questão.

## AS DIFICULDADES DOS ALUNOS E A QUESTÃO DO ERRO NA ALFABETIZAÇÃO

Perguntamos às professoras: **Seus alunos apresentam dificuldades na aprendizagem da língua escrita?** Dentre os sessenta e seis sujeitos pesquisados, cinquenta e nove responderam afirmativamente e, seguindo nossa instrução, relacionaram as dificuldades mais frequentes, as quais apresentamos segundo o número de ocorrência na tabela a seguir (Tabela 2).

Excetuando a questão ortográfico-gramatical, lideram a lista de dificuldades dos alunos, segundo a concepção das professoras, a troca de letras, a não-segmentação das palavras, a transcrição fonética e a compreensão da relação fala/escrita.

Tabela 2 - Dificuldades dos alunos na aprendizagem da escrita, na opinião dos pesquisados - Salvador, 1994

TIPOS DE DIFICULDADES (não excludentes)	E1 (16)	E1 (26)	E3 (18)	E4 (6)	TOTAL (66)
1. Não-segmentação	05	04	05	05	19
2. Troca de letras	04	08	01	01	14
3. Relação fala/escrita	04	06	01	01	12
4. Transcrição fonética	07	02	01	01	11

5. Ortografia/gramática	04	12	08	09	33
6. Caligrafia	-	04	01	01	06
7. Medo de escrever	01	05	-	-	06
8. Falta contato c/ material escrito	-	04	01	01	06
9. Cópia incorreta	-	01	03	-	04
10. Produzir textos	-	03	-	-	03
11. Falta apoio dos pais / material didático	03	02	01	-	06
12. Outros	04	03	02	-	09

Fonte: Pesquisa de Campo - Programa de Pós-Graduação FACED/UFBa

Quanto à relação entre fala e escrita, entendemos que estas podem ter enquadrado os alunos que ainda não estabelecem qualquer tipo de relação entre essas manifestações, diferentemente de outros, que apresentam erros indicativos de um domínio parcial das regras da escrita. Pode tratar-se de crianças que, embora finalizando o segundo semestre letivo, ainda apresentam um nível pré-silábico de compreensão da escrita. Vejamos alguns exemplos acerca dessa ausência de relação entre fala e escrita:

*Eles não percebem a relação entre a palavra escrita. Escrevem letras associando a palavras inteiras... não segmentando as palavras... (S43/E3)*

*Não dá espaço nas palavras, não copia corretamente. (S58, 60 e 70/E3)*

*Alguns escreve sempre as frases juntinhas, troca de letras na palavra, como fala escreve, segmentação das letras. (S69/E1)*

*Alguns se recusam a escrever (a princípio) com medo de errar. Aos poucos eles conseguem mas escrevem como falam, trocam letras e existem aqueles que não conseguem sair do estágio inicial por longo tempo e às vezes o ano todo. (S75/E1)*

Ao mencionarem a troca de letras, as professoras referem-se tanto à dificuldade da criança em decidir sobre a utilização de letras concorrentes na representação de um mesmo fonema, a depender de sua localização na pala-

vra, como por exemplo, optar pelo uso de S, SS, Ç, C, SC ou X, como podem estar se referindo às trocas frequentes entre pares homorgânicos:

*Letras de sons parecidos, ex.: X-CH, J-G, J-Z, S-Z. (S9/E3)*

ou ainda,

*Não associam o som com a escrita, trocam as letras R e L. (S39/E2)*

*Aquelas palavras cujo som se difere na hora da escrita. (S56/E1)*

*A troca de letras, devido à semelhança dos sons, ex.: C-Q, X-CH, J-G, S-Z. (S56/E1)*

A não-segmentação da escrita por parte do alfabetizando, descrita por quatorze sujeitos da pesquisa, é perfeitamente justificável pela impossibilidade de se delimitar, na pauta sonora, as fronteiras entre uma e outra palavra. Efetuar essa delimitação com segurança só é possível aos alfabetizados com uma consciência fonológica em relação às unidades da fala, e tal consciência é possibilitada por uma atividade de reflexão metalingüística. Algumas crianças não alfabetizadas podem possuir essa consciência, muitas vezes despertada por jogos lúdicos praticados na infância e, infelizmente, pouco explorados pela escola no período da alfabetização, o que contribuiria em muito para a superação da não-segmentação da escrita. (Soares,1989)

Silva (1991) e Smolka (1993), estudando os casos de segmentação na escrita de alfabetizandos, nos dão uma contribuição significativa para a compreensão do fenômeno, chamando a atenção para a influência de aspectos da oralidade na produção de textos espontâneos pela criança no período da alfabetização. Os autores, com base nos estudos feitos, acreditam que os casos de hipo e hiper-segmentação têm uma vinculação com a tentativa de representar graficamente a expressividade discursiva <sup>2</sup> com estratégias de segmentação baseadas na fala. Dessa forma, mesmo as crianças que já dominam as regras básicas da escrita alfabética vão encontrar dificuldade em segmentar corretamente as palavras por recorrerem, ainda, a aspectos da oralidade para organizarem sua escrita, ora superestimando os espaços ocorrentes entre as palavras (hiper-segmentação), ora subestimando-os (hipo-segmentação).

A transcrição fonética, apontada por onze sujeitos de nossa amostra, pode ser entendida, a partir de um suporte teórico acerca da aquisição da língua escrita, como uma dificuldade natural e até esperada na produção escrita do alfabetizando. Este, não possuindo uma memória de leitor e tampouco tendo o domínio das regras que sistematizam a relação arbitrária entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, ao grafar qualquer palavra recorrerá apenas à análise fonológica de sua própria fala. Exercício que, se-

gundo Cagliari (1989), demonstra um esforço cognitivo e uma surpreendente capacidade de discriminação dos sons da fala por parte do aprendiz. Dessa forma, sua escrita será uma representação o mais fiel possível de seu dialeto de origem.

Note-se que, tanto no que diz respeito à não-segmentação, à troca de letras e à transcrição fonética, somente um contato efetivo com situações de escrita e leitura possibilita ao aprendiz a construção das regras que regem a representação escrita, a compreensão, de fato, do modo convencional de se representar os sons graficamente, segundo as regras arbitrárias do sistema ortográfico de nossa língua. Daí a categorização dessas dificuldades como decorrentes da não compreensão da relação entre fala e escrita. A relação entre essas dificuldades pode ser observada nas seguintes declarações:

*Alguns se recusam a escrever (a principio) com medo de errar. Aos poucos eles conseguem mas escrevem como falam, trocam letras e existem aqueles que não conseguem sair do estágio inicial por longo tempo e às vezes o ano todo. (S75/E1)*

*Desconhecimento do alfabeto na maioria dos casos. Sem dúvida dificultando a correspondência entre sons e sílabas. (S25/E2)*

*Troca de letras por desconhecê-las e em muitos casos falta de interesse em aprender, até por não ter quem lhe cobre. (S72/E2)*

*Dificuldade em construir frases completas e textos. **Seguimentação**, ortografia; escrevem como falam e custam muito a entender e **descubrir** que se escreve como se lê nos livros. (S62/E1)*

Essas dificuldades não são privilégio das crianças em período de alfabetização, como se pode observar na escrita do S62, que comete dois erros básicos, freqüentes entre as crianças, de ortografia e de transcrição fonética (seguimentação e descobrir). A professora nos diz que as crianças demoram a descobrir que se escreve como se lê nos livros e nós afirmamos que, a depender da experiência que se tem como leitor e usuário da escrita, essa descoberta, ou o que chamamos de desenvolvimento e uso da língua escrita em padrões mais próximos da norma culta, pode se prolongar por toda uma vida, sem que, contudo, o usuário logre dominar regras básicas da relação entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. Essa professora freqüentou mais de 180 h/curso oferecidos pelo Núcleo de Alfabetização, atua na escola pública há 25 anos, 20 deles como alfabetizadora, tendo concluído o curso de 2º grau com formação para o magistério em 1969.

Os erros de ortografia, de utilização de sílabas complexas, emprego de maiúsculas, emprego de pontuação, acentuação e marca de nasalidade,

descritos pelas professoras, foram agrupados todos na categoria *regras ortográficas e gramaticais* (vide Tabela 2). Estas, a exemplo das anteriores, no nosso entender, são esperadas no período da alfabetização e devem tornar-se objeto de intervenção mais sistemática por parte do professor nas séries subsequentes, desde que domine conhecimentos mínimos de Lingüística aplicada à alfabetização.

Os sujeitos da pesquisa parecem ter consciência de seu papel junto ao aluno para que este supere essas dificuldades. Do total de sessenta e seis sujeitos pesquisados, apenas oito não encontram dificuldade de aprendizagem entre seus alunos. Dos cinqüenta e nove que responderam afirmativamente, vinte e nove acreditam que podem ajudar esses mesmos alunos a superarem *todas* as dificuldades e nove acreditam que podem ajudar na superação de *quase todas* as dificuldades, com exceção daquelas que dependam do domínio de regras e convenções e do contato com materiais escritos no ambiente extra-classe:

*Quase todas. Exceto algumas dificuldades que a criança vai aprendendo de acordo com a vivência, como: S-Z, J-G que são regrinhas que só com o tempo ele vai aprendendo. (S7/E2)*

Assim, dos cinqüenta e nove sujeitos cujos alunos apresentam dificuldades na aprendizagem da escrita, cerca de 50% acreditam que podem ajudar seus alunos em todas as dificuldades. Para isso, devem organizar situações de ensino que permitam a aprendizagem do modo de representação convencional de nossa língua escrita. Vejamos algumas das respostas dessas professoras sobre que dificuldades poderiam ser superadas pelos alunos e de que maneira elas poderiam contribuir nessa tarefa:

*Todas dependendo dos recursos usados pelo professor. (S73 e 74/E3)*

*Através de exercícios tentar fazer com que o aluno perceba o que ele está lendo para escrever melhor. (S58 e 60/E3)*

*Estimular o aluno para despertar seu interesse pela escrita e leitura, tentar conscientizar os responsáveis a ajudar seus filhos, (apesar de alguns não serem alfabetizados). (S3/E3)*

*Todas, pois é o professor que está convivendo com a criança, é que deve aplicar recursos para que ele melhore, mostrando, ensinando e procurando orientá-lo. (S69/E1)*

*Nosso trabalho consiste em ajudar o aluno superar todas as suas dificuldades, a medida que vamos nos deparando com elas. É um trabalho lento. (S65/E1)*

*Eu consigo ajudá-los em todas as dificuldades, tanto que o número de aprovados na minha sala é ótimo, quase 100%. (S56/E1)*

*Eu acredito que todas, por ser um processo, estas dificuldades vão sendo superadas uns mais rápidos outros mais lentos. (S15/E1)*

Não observamos relação entre a carga horária de frequência aos cursos e a crença na capacidade do professor em colaborar na superação de todas as dificuldades apresentadas pelo alfabetizando. Porém, chamou-nos a atenção os tipos de erros arrolados pelas professoras e a carga horária que possuem nos cursos aqui discutidos.

Pudemos observar que tipos de erros apontados com frequência por partidários de uma concepção mecanicista da alfabetização, como por exemplo, falta de maturidade, dificuldades perceptivo-motoras, falta de atenção, falta de organização do pensamento, entre outros, foram pouco citados pelos sujeitos da pesquisa. A maior parte das dificuldades apontadas diz respeito a questões conceituais acerca do modo de representação escrita, tais como segmentação, transcrição fonética, relação entre fala e escrita, distinção de pares homógrafos (embora não utilizassem essa denominação).

A falta de ajuda e acompanhamento da família, a falta de interesse da criança, de estímulo, de criatividade e raciocínio, e de discriminação perceptivo-motora, enquanto dificuldades que prejudicam o aluno em seu processo de alfabetização, foram pouco enfatizadas pelas professoras, independentemente do estrato a que pertenciam. Esses fatores, de um modo geral, são encarados pelos professores como de responsabilidade da criança, para além da relação ensino/aprendizagem, eximindo-se de responsabilidades sobre elas. Por esta razão, encaramos como positivo o fato de poucas professoras terem apontado esses aspectos como dificuldades do processo, além de terem, em sua maioria, assumido a responsabilidade, mesmo que parcial em alguns casos, de ajudar o aluno no enfrentamento de suas dificuldades.

A patologização das dificuldades de aprendizagem, tão ao gosto das concepções comportamentalistas de alfabetização, sequer apareceu entre os sujeitos de nossa pesquisa. Consideramos este outro fato positivo. Encontramos uma vaga referência à questão citada para confirmar a crença no papel do professor na organização das experiências escolares, no sentido de propiciar a aprendizagem, e não para imputar ao aluno qualquer deficiência de ordem psiconeurológica como justificadora do insucesso escolar. Dessa forma, diante das dificuldades dos alunos:

*Com muita conversação e um certo grau de cobrança (por assumir o papel da família), o professor só não consegue ajudar se o caso for por necessidade de médico. Ou se não quiser. (S72/E2), ou*

*Mostrar ao aluno que ele é o sujeito do próprio conhecimento e que faz parte do processo educativo. Em relação ao “erro” o professor deve perceber as diferentes características dos alunos e que cada um tem o seu momento para aprender e evoluir. (S4/E2)*

A repetência entre os alunos é um fato presente no cotidiano das professoras e muitas reconhecem o quanto essa experiência pode marcar a vida das crianças, amedrontando-as em relação às práticas escolares que, para elas, nada mais fazem que atestar sua incapacidade e incompetência. Por essa razão, muitos têm medo de escrever, conforme atestaram quatro sujeitos da pesquisa que tomam para si o compromisso de:

*Trabalhar os medos, as inseguranças, ajudar a serem criativos. Tento alimentar a auto-estima motivando-os a escrever sempre, ler sempre, na visão deles de acordo com o pensamento de cada um. (S35/E2)*

*Com boa vontade e luta e muito trabalho e bastante valorização de tudo que o aluno faz em sala. Trabalhando os medos e as inseguranças sendo sempre motivada para tal. (S 36/E2)*

*Trabalhar a auto-estima, deixo extravasar as tensões. Valorizar as pequenas coisas que fazem. (S28/E2)*

*Dando tempo ao tempo, quase todas as dificuldades deverão ser superadas. Pois a nossa ortografia é muito complexa. (S68/E4)*

As dificuldades apresentadas pelos alunos na aprendizagem da escrita, segundo dados das professoras, correspondem na sua maioria ao não estabelecimento de relação entre a fala e a escrita, ou seja, dificuldades próprias de um aprendiz que ainda não percebeu o que os sinais gráficos representam ou, quando percebeu a relação representativa entre as letras e os sons, não desvendou os critérios, o modo de organização dessa representação.

## **O ERRO NA ALFABETIZAÇÃO**

**O professor deve esperar da criança uma escrita correta no período da alfabetização?** Quando fizemos essa pergunta aos sujeitos da pesquisa intencionávamos apreender suas representações acerca da correção ortográfica, bem como sua posição frente ao erro no período da alfabetização. Nenhum dos sessenta e seis sujeitos pesquisados respondeu afirmati-

vamente à questão. Todos foram unânimes em afirmar que nesse período o professor não deve esperar uma escrita ortograficamente correta, pois, sendo nossa língua muito complexa, o domínio das regras ortográficas só ocorre depois de muita experiência como usuário da escrita, o que pode se prolongar por toda uma vida.

Afirmaram que nesse período o que se busca é a possibilidade de a criança comunicar-se pela escrita, sendo capaz de dar explicações sobre sua produção, e de tomar consciência de que a escrita é uma representação da fala. Essa consciência, para alguns sujeitos é o objetivo principal da alfabetização.

*Porque no início a criança escreve como fala daí o erro ortográfico, aos poucos o professor vai mostrando a escrita correta e ele vai confrontando e descobrindo a palavra ou seja a escrita correta. (S15/E1)*

O erro nessa fase é visto pelos sujeitos como fazendo parte do processo, dada a complexidade das regras ortográficas de nossa língua, cujo domínio exige um longo caminho a ser percorrido que vai além do trabalho desenvolvido na 1ª e 2ª séries.

*O professor não pode querer um aluno nessa série, escrevendo ortograficamente, isso seria um absurdo. (S16/E1)*

*A criança não precisa chegar ao final (da alfabetização) necessariamente ortográfica. (S42/E2)*

*Os erros ortográficos ele terá muito tempo para consertá-los nas séries seguintes. Na alfabetização o erro é uma hipótese, uma tentativa de acertar. (S14/E1)*

*Porque quase ninguém consegue escrever ortograficamente correto mesmo após anos de estudo, convivendo com situações de leitura e escrita. (S29/E2)*

É quase consenso entre os pesquisados que ao final da alfabetização a criança não tem obrigação e nem pode dominar as regras ortográficas. Essa opinião não pareceu estar vinculada ao número de horas de frequência aos cursos; mesmo os sujeitos sem participação partilham dessa opinião. O que se pode observar é uma diferenciação na justificativa da resposta negativa, esta sim mais elaborada nos sujeitos com maior número de horas/curso, os quais apresentam justificativas embasadas no referencial teórico veiculado nos cursos. Compare-se observando as respostas e os estratos dos sujeitos.

*Não. A escrita é um processo de aprendizagem e tem suas etapas, seus níveis de aprendizagem. (S62/E1)*

*Não. Porque geralmente as crianças no período de alfabetização escrevem como falam, sem ainda usarem regras ortográficas e certas convenções. (S39/E2)*

*Não. Porque nesta fase ela está começando a descobrir as palavras que através da repetição que é o exercício ela vai aprendendo lentamente a escrever as palavras corretamente. (S58, 60 e S70/E3)*

*Porque nem todo aluno tem acompanhamento em casa para ajudá-lo nas tarefas e também são iniciantes. É preciso que na série seguinte ele tenha severo acompanhamento. (S1/E4)*

É flagrante uma nova postura frente ao erro cometido pelo alfabetizando em seu processo de aquisição da escrita. Na nova proposta de trabalho adotada pelos Núcleos, os sujeitos vão construindo um referencial que lhes permite, a nível do discurso, categorizar os erros cometidos por seus alunos, e em suas respostas percebemos que esse é um longo caminho a ser percorrido. O professor também tem seu processo de construção; observe-se a justificativa dessa professora para a não exigência de correção ortográfica no período da alfabetização:

*A criança toma consciência de que a escrita, é a representação da fala, e logicamente ela vai escrever como fala. Ex.: xuva, em vez de chuva. Nesse caso, ela não comete um erro ortográfico. É a transcrição da fala. (S65/E1)*

No entanto, como pudemos observar na Tabela 2, as principais dificuldades do aluno em seu processo de alfabetização, descritas pelas professoras, dizem respeito, justamente, aos erros de escrita, sobretudo os de transcrição da fala, prova da falta de domínio das regras ortográficas por parte do aprendiz. Mais uma vez, a já apontada fragmentação, a dicotomização entre teoria e prática.

Embora a grande maioria dos sujeitos demonstre um avanço conceitual no que se refere ao erro cometido pelos alunos no período da alfabetização, pudemos observar uma distância entre sua postura frente aos fatos da língua e a contribuição da Linguística para a compreensão, sobretudo, da relação entre fala e escrita.

Predomina entre os sujeitos, independentemente de sua participação nos cursos, a crença de que existe uma isomorfia entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Uma decorrência negativa dessa crença é a estigmatização do dialeto dominado pelos alunos, tido como incorreto e deficiente.

Entre outras questões perguntamos a essas professoras se **o modo de falar da criança prejudica a aprendizagem da escrita?** (Aggio, 1995).

Dentre os trinta e oito sujeitos que apontam o modo de falar da criança como dificultador da aprendizagem da escrita, um grupo expressivo de vinte e três sujeitos, ao justificar sua postura, termina por fazer uma opção pela norma culta como a forma correta de expressão oral. Essa opção decorre da crença na escrita como sendo transcrição da fala; sendo assim, ao escrever, deve-se registrar o modo de falar dos setores cultos e privilegiados da sociedade.

Assim, ao perguntarmos a esses sujeitos se a forma de falar da criança prejudica seu processo de alfabetização, trinta e oito sujeitos, portanto mais de 50%, responderam que sim. Apenas três desses fizeram a ressalva de que, embora o modo de falar prejudique a aprendizagem da escrita, não podemos deixar de valorizar a fala dessas crianças e de orientá-las no sentido de que não se escreve como se fala. Um desses sujeitos recorreu a elementos da Sociolinguística, que reconhece a legitimidade dos diferentes falares, característica de cada comunidade, para justificar sua resposta:

*Sim. O alfabetizando que pertence a uma comunidade que pronuncia (arraiaá) (carnavá) (anzó) terá problemas de escrita diferentes daquele que pronuncia (arraiaiu) (carnavau) (anzou). A nenhum dos dois tipos de falante o alfabetizador precisa classificar como “falando errado” mas ambos ele deverá alertar para a discrepância entre a modalidade da língua falada. (S9/E3)*

Quanto à organização do processo ensino-aprendizagem da língua escrita, mais da metade dos nossos sujeitos acreditam que devemos trabalhar com textos desde o início da alfabetização. Para muitos deles não deve haver uma hierarquização na apresentação da escrita, segundo critérios de complexidade da estrutura da palavra. Vemos novamente, aqui, a influência da pesquisadora argentina, Emilia Ferreiro, para quem essa gradação obedece a critérios do adulto alfabetizado.

Ainda há aqueles que defendem o uso de materiais escritos que apresentam apenas sílabas simples, por acreditar que assim facilitam a aprendizagem dos alunos. Os defensores dessa postura encontram-se nos estratos de menor carga horária, somados à quase totalidade dos sujeitos sem frequência aos cursos

Ao priorizar uma suposta seqüência lógica como facilitadora da aprendizagem, esses sujeitos desconsideram a aquisição da escrita enquanto aprendizagem de um objeto conceitual, objeto este que cumpre uma função social, devendo, por isso, ser apresentada com essas características, desde os primeiros contatos da criança com situações formais de aprendizagem.

Esses fatos nos remetem às opiniões dos sujeitos quanto aos conhecimentos necessários ao alfabetizador no desempenho de sua função. Da totalidade dos sujeitos pesquisados, apenas uma minoria (quatro) apontou a necessidade do conhecimento lingüístico, e nenhum destes possui carga horária máxima de frequência aos cursos. O objeto da aprendizagem na alfabetização é a língua escrita. Assim, ao alfabetizador não cabe apenas o papel de bom aplicador de recursos didático-metodológicos. Ele precisa ter segurança teórica acerca do modo como o aluno aprende e dominar conhecimentos básicos sobre o objeto dessa aprendizagem - a língua escrita. A importância desses conhecimentos é reconhecida pelo projeto, uma vez que o projeto prioriza o referencial teórico da Psicologia Genética, da Lingüística, da Sociolingüística e da Psicolingüística aplicadas à alfabetização. A falta de embasamento lingüístico, por parte dos sujeitos, evidencia-se na discussão das dificuldades e erros cometidos por seus alunos. A quase totalidade das “dificuldades” e “erros” apontados dizem respeito ao não estabelecimento de relação entre fala e escrita, transcrição fonética e pouco domínio das regras que normatizam a relação arbitrária entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico.

Nenhum dos nossos sujeitos espera de seus alfabetizados uma escrita ortograficamente correta. Todos, independentemente da participação nos cursos, defenderam essa opinião. Diferença houve quanto à justificativa, mais elaborada entre aqueles com maior carga horária. A fragmentação e a dicotomia teoria/prática novamente se fazem presentes, pois, no discurso, todos adotam uma postura construtivista em relação ao erro ortográfico, basicamente entendendo-o como parte do processo, como fruto das hipóteses das crianças em seu esforço de reconstruir a língua escrita. No entanto, quando nos reportamos à sua prática no cotidiano da sala de aula, o que era natural, esperado, passa a ser visto como uma “dificuldade”, e os “erros” apontados são exatamente os hoje denominados de erros construtivos, de hipóteses conceituais acerca do modo de representação escrita, por parte do aprendiz.

Em nossa opinião, essa fragmentação se dá, principalmente, pelo desconhecimento lingüístico, o qual impossibilita a interpretação da escrita do aprendiz, e pela ausência de uma articulação entre a teoria visitada, discutida e transmitida nos cursos e os fatos lingüísticos ocorridos no cotidiano da sala de aula. Esse desconhecimento faz com que nossos sujeitos afirmem que a opção da criança por X ao invés de CH corresponde a uma transcrição fonética, ou ainda, que não sabem como proceder com o aluno que troca, na

escrita, o T por D, o X por G; ou não sabem o que fazer para transformar uma criança pré-silábica em alfabética. Vejam bem, o fato de contarem com alunos pré-silábicos em suas turmas é apontado como uma dificuldade para alfabetizar!

Não basta conhecer os níveis psicogenéticos por que passa o alfabetizando, conforme afirmaram vários sujeitos, como conhecimento necessário ao alfabetizador para que logre sucesso no ensino da língua escrita. O conhecimento da psicogênese da língua escrita possibilita ao educador o conhecimento do conceito de escrita de seu aluno, a partir do que, referendado nos conhecimentos da psicologia, da linguagem e da pedagogia, organizará situações de ensino/aprendizagem adequadas às necessidades e realidade desse aprendiz na apreensão do modo de representação convencional da língua escrita.

O respeito à realidade do aluno, ao seu conhecimento e experiências, foi constante nos discursos dos sujeitos. Porém, de um modo geral, acreditam que o dialeto do aluno o prejudica no aprendizado da escrita, ao tempo em que elegem a norma culta como o modo correto de falar, contrariando os pressupostos da Sociolinguística, que não reconhece a superioridade da norma culta em relação aos demais falares. Vale ressaltar que a postura estigmatizadora se dá principalmente entre aqueles com menor frequência aos cursos, enquanto entre os demais prevalece a afirmação do respeito ao dialeto do aluno e a defesa da aprendizagem da norma culta sem desprestigiar o seu modo de falar.

Ainda no discurso, há sujeitos que entendem a escrita como representação da fala, mas, quando reportados à prática, advém a fragmentação e confusão conceitual em relação à teoria estudada. Em se acreditando que há uma forma correta de se falar, caberia à escola enfatizar essa forma e ao aluno envidar esforços no sentido de “corrigir” sua fala. Se o aluno persistir no “erro”, e amargar a experiência de uma ou mais repetências, esse insucesso será creditado a supostas deficiências psicofisiológicas, tais como falta de percepção visual e discriminação auditiva. O aluno torna-se, assim, o único responsável por seu fracasso. Sabemos das conseqüências desse fato na construção da identidade e da autoestima, manifesta na recusa em escrever, em arriscar-se na consecução das tarefas escolares, ou seja, o aluno pode negar-se enquanto sujeito do conhecimento.

As professoras com carga horária superior a 180 horas/aula valorizam, em termos de conhecimentos específicos sobre a língua, a construção de textos, respeito aos dialetos dos alunos e, alguns poucos, a análise lingüís-

tica. Os representantes dos estratos inferiores valorizam o conhecimento da psicogênese da língua escrita e das regras gramaticais. Muitos deixaram de opinar, na nossa opinião, por falta de conhecimento mínimo sobre a temática.

A participação em apenas um ou dois cursos, com um total de no máximo 80 horas/aula, não garante ao sujeito a apreensão de referências conceituais que lhe garanta justificar sua opção metodológica anterior e posterior ao curso. Dessa forma, tende a apresentar opiniões desencontradas, fragmentárias e até incoerentes com os conteúdos abordados nesses cursos. Por outro lado, uma maior participação nos cursos também não garante, por si só, a apreensão dos princípios construtivistas de alfabetização veiculados nos cursos.

## **O ESPAÇO DA INTERAÇÃO NA AÇÃO PEDAGÓGICA**

Cumprindo nosso objetivo de discutir a contribuição da teoria abordada nos cursos, enquanto mediadora de uma práxis alfabetizadora, apresentamos algumas das nossas conclusões quanto à observação da prática de uma amostra de sujeitos da nossa pesquisa. Em outro momento pretendemos discutir com maiores detalhes os resultados dessa etapa da pesquisa.

Verificamos que mesmo aqueles professores que consideram os princípios interacionistas nas situações de ensino/aprendizagem, o fazem especificamente no ensino de língua. Em se tratando das outras áreas do conhecimento, como matemática, ciências e estudos sociais, recorrem a princípios empiristas, enfatizando a memorização, através da simples transmissão e reprodução das informações recebidas.

Consideramos que tal fato se dá por uma compreensão parcial daqueles princípios, entendidos, sobretudo, como recursos didático-metodológicos do ensino da língua escrita e não como uma teoria que busca explicar a ação de todo aprendiz em qualquer área do conhecimento e que, portanto, deve orientar a prática pedagógica de qualquer conteúdo específico do currículo escolar.

É significativo o número de sujeitos que se dão por satisfeitos com a leitura e produção espontânea ou dirigida de textos, desconsiderando a análise lingüística, a partir dos textos elaborados pelos alunos. Impera o trabalho de produção de texto como um fim em si mesmo. Ele não é tido como um momento dessa caminhada rumo à forma convencional da escrita. As hipóteses das crianças sobre a relação entre sistema fonológico e sistema ortográfico-

co são discutidas e analisadas em sala, prática, aliás, fundamental para a aquisição das regras arbitrárias de nosso sistema ortográfico, necessárias para o confronto entre os dois sistemas, fazendo com que as crianças avancem em suas hipóteses primitivas sobre a escrita.

O nosso professor alfabetizador cita inúmeras dificuldades de escrita apresentadas por seus alunos. Basta conferir nas transcrições de seus textos, reproduzidas integralmente em nosso trabalho. Transcrições fonéticas, utilização inadequada de letras concorrentes, problemas de concordância gramatical e conjugação verbal, de pontuação, de coesão e coerência textual, entre outros.

Os cursos em questão, ao tempo que preparam seus profissionais para o ensino da língua escrita, devem se propor o objetivo de transformar esse professor num usuário-produtor de escrita e num leitor crítico e interativo, de fato, pois somente dessa forma ele poderá, com segurança, atuar como parceiro do aprendiz em sua conquista desse objeto histórico-social que é a escrita.

Ficou patente que a fragmentação tende a aumentar entre os sujeitos com menor participação nos cursos, o que é compreensível, pois em contato inicial com novas teorias o sujeito tende a sentir-se inseguro em relação ao conhecimento que possui sem, no entanto, reunir elementos que lhe permitam avaliar com segurança a consistência deste “velho” conhecimento e a validade do “novo” que lhe é apresentado. Essa síntese teórica exige uma capacidade de estabelecer relações entre o “novo” e o “velho”, a teoria e prática, tarefa que supõe um grau de reflexão e abstração que só são possíveis a partir de um esforço individual do professor, além da possibilidade deste participar de debates, estudos e trocas de experiência profissional com seus pares, paralelamente à sua participação nos cursos, pois eles por si só, constatamos, não garantem a construção de uma nova práxis alfabetizadora, tampouco a construção de um discurso teórico consistente e coerente com as teorias eleitas pelo projeto.

Tais atividades carecem da assessoria de agentes formadores com domínio seguro das teorias que perpassam a compreensão da problemática que cerca a alfabetização, ao nível macro do sistema educacional e das teorias que concorrem para a compreensão do fenômeno, bem como ao nível da atuação cotidiana de cada um dos alfabetizadores, o que lhe permitirá contribuir para o exercício da necessária e indispensável articulação teoria/prática, condição primeira para a superação da fragmentação do conhecimento, rumo

à construção de uma práxis educativa comprometida com as camadas populares da rede pública de ensino.

Nesse sentido, os cursos de formação do alfabetizador devem prever e possibilitar momentos de estudos e de síntese entre a teoria e prática no ambiente de trabalho, no cotidiano da sala de aula. Este é o espaço legítimo para a superação da fragmentação aqui apontada. Para tal, há que se contar com um corpo técnico-pedagógico competente e comprometido com a construção de uma nova práxis alfabetizadora na rede pública de ensino. As atividades desses profissionais devem ser repensadas no âmbito do projeto, no intuito de atingir, de fato, os objetivos expressos quando da criação do Núcleo de Alfabetização.

É preciso, ainda, que se reconheça o alfabetizador como fundamentalmente um professor de língua e que lhe sejam dadas as condições para apossar-se dos conhecimentos necessários ao desempenho dessa função. Tais condições passam, também, sem dúvida alguma, pelo oferecimento de melhores condições de trabalho, por salários dignos que lhe permitam dedicar-se integralmente e de forma competente à sua ação pedagógica, bem como possibilitar-lhe o acesso às obras literárias, publicações técnicas, cursos, conferências sobre seu objeto de trabalho, o que não é compatível com sua condição sócio-econômica atual.

## NOTAS

1. O número de analfabetos no país, em 1980, era de 32.731.347, e, em 1991, 32.768.578; o rendimento médio das crianças do primeiro grau em matemática é de apenas 56% na 1ª série, 29% na 3ª série, e 24% na 5ª série. (*Folha de São Paulo*, 27/07/97)
2. “Expressividade discursiva”: expressão tomada por Silva (1991) de Britton, que a define como a atitude emocional do falante frente à escrita.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Mere, ELIAS, M.D.C., SILVA, T.M.N. *A melhoria do ensino nas 1<sup>as</sup> séries: enfrentando o desafio*. São Paulo, EPU: EDUC, 1987.

- ABUD, Maria José Milharezi. *O ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização*. São Paulo: EPU, 1987.
- AGGIO, Lucinete Chaves de Oliveira. *A Formação do professor alfabetizador: aspectos teóricos norteadores da sua prática*. Salvador: UFBA/Faculdade de Educação. Tese de Mestrado, 1995, mimeo.
- BRANDÃO, Zaia. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, *Cadernos de Pesquisa*, nº 40, p. 54-57, fev. 1982.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GATTI, Bernadete A et alii. A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 38, p. 3-13, ago. 1981.
- GROSSI, Esther Pillar. *Didática da alfabetização*. Vols. I, II e III. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- LELIS, Isabel Alice Osvaldo Monteiro. *A Formação da professora primária: da denúncia ao anúncio*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, Marina de A., LAKATOS, Eva. *Métodos e técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1982.
- MELLO, Guiomar Namo de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez Editora, 1988.
- MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. *Piaget e o processo de alfabetização*. São Paulo: Pioneira, 1987.
- PATTO, Maria Helena Souza. A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada. In: *Projeto Ipê - Revendo a proposta de alfabetização*. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Educação, Ciclo Básico. São Paulo, SE/CENP, p.53-61, 1987.

- PIAGET, Jean. *A epistemologia genética; Sabedoria e ilusão da filosofia; Problemas de psicologia genética*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, Os Pensadores, 1983.
- \_\_\_\_\_. *A linguagem e o pensamento da criança*. Tradução: Manuel Campos. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura. *Núcleos de Alfabetização*. Salvador, 1991.
- SILVA, Ademar de. *Alfabetização: a escrita espontânea*. São Paulo: Editora Contexto, 1991.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- SOARES, Magda Becker & MARTINS, Cláudia Cardoso. A consciência fonológica de crianças das classes populares: o papel da escola. Brasília, *Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 70 (164), p.86-97, jan./abr. 1989.
- \_\_\_\_\_. As muitas facetas da alfabetização. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, *Cadernos de Pesquisa*, nº 52, p.19-24, fev. 1985.
- TASCA, Maria. A Linguística na formação dos alfabetizadores. Porto Alegre, *Letras Hoje*, V.24, nº 1, p.99-110, mar. 1989.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

# PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

**Ernâni Lampert**

Professor da Universidade do Rio Grande - RS <sup>1</sup>

## RESUMO

*A formação inicial e continuada do professor universitário se constitui num dos grandes desafios para o próximo milênio. Nessa perspectiva, o autor inicialmente contextualiza essa problemática nas universidades públicas e privadas. Segue com a análise retrospectiva da formação inicial e apresentação de alguns modelos de formação continuada. Por fim, tece algumas ponderações para reflexão e estudos ulteriores.*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS E PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA

Ultimamente muito tem sido divulgado sobre o professor universitário. São realizados, anualmente, em nível nacional e internacional, conferências, congressos, seminários e debates sobre as funções, profissionalização, desvalorização, preparação técnica e comprometimento político do docente do ensino superior, que na maioria das vezes está acoplado ao projeto neoliberal, que vem se alastrando aceleradamente tanto nos países do primeiro como nos do terceiro mundo.

A formação inicial e continuada do professor universitário constitui um dos grandes desafios a serem avaliados e redimensionados para que o profissional do ensino superior possa analisar criticamente o projeto político, econômico e social, e atuar satisfatoriamente nesse contexto de contradições, desacertos, desafios, ensaios e até perspectivas. Faz-se indispensável refletir sobre a desigualdade de tratamento dos profissionais nas instituições públicas e privadas e propor encaminhamentos plausíveis à melhoria desse processo.

A partir da reforma universitária (Lei 5.540/68), o ensino superior teve expansão desenfreada. Dados de 1994, analisados por Tramontin (1996), apontam que o sistema oferece mais de 5 mil cursos de graduação, com mais de 500 mil vagas e com alunado equivalente a 1.6 milhões, graduando mais de 240 mil novos profissionais, anualmente. Para atender esse

contingente há um quadro docente formado por aproximadamente 141 mil professores, dos quais 15% possuem a formação em nível de doutorado, 23,6% de mestrado, 35,5% de especialização e 25,9% apenas com graduação. Se concentram no segmento federal 42,8% dos doutores e 44,4% dos mestres, enquanto 70% dos doutores e 52,6% dos mestres atuam na região sudeste. Quanto ao regime de trabalho, o setor federal detém o maior contingente de docentes em tempo integral (55%) e apenas 9,4% se situam no segmento privado. Dados arrolados pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (1995) indicam que apenas 7,28% do corpo docente das universidades particulares tem qualificação em nível de doutorado e pós-doutorado, e 18,18% tem o título de mestre, enquanto que nas instituições públicas esse número é de 27,12% e 33,75%, respectivamente.

Curso Magdalena e Rossato (1992), analisando dados sobre a qualificação docente no Rio Grande do Sul, concluíram que as instituições de ensino superior do Estado, no período recente, não têm conseguido aumentar a qualificação de docentes. Verificou-se que tem havido diminuição do número absoluto de mestres e doutores na maioria delas, o que demonstra que as instituições de ensino superior (IES) do Estado não estão na direção daquelas que se preparam para enfrentar os desafios urgentes da sociedade contemporânea. De acordo com os autores, as universidades federais continuam a se destacar pelo nível de seus docentes. Os professores com o título de doutor, na quase totalidade, estão nas instituições federais. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul possui aproximadamente quatro vezes mais doutores do que todas as universidades particulares do Estado reunidas. As outras três universidades federais - Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Pelotas e a Fundação Universidade do Rio Grande, apresentam situação similar.

Os dados apresentados deixam claro que não há equidade na formação inicial dos docentes entre as instituições privadas e públicas. As instituições oficiais, através do concurso público, que abrange prova de conhecimento, prova didática, produção científica e títulos, selecionam os melhores candidatos. Há preocupação com a formação acadêmica, pois em geral os concursos exigem a titulação mínima de mestre. Esse requisito dá ao futuro profissional tanto conhecimentos de pesquisa quanto profissionais. É imprescindível esclarecer que esse discurso é teórico, e nem sempre corresponde à prática das universidades federais. Devido ao arrocho salarial imposto pelo governo, com frequência são realizados concursos sem que haja candidatos habilitados. Isso obriga à realização de concursos para auxiliares de ensino, cuja habilitação exigida é apenas a graduação. Outro fator grave é a

política de não repor as vagas dos professores aposentados. Esse expediente obriga à contratação de professores substitutos, geralmente egressos recentes dos cursos de graduação.

Contrariamente a essa situação, os professores nas universidades particulares, com raras exceções, são contratados dentro do princípio filosófico-ideológico. Nesse caso, nem sempre a habilitação profissional e a produção científica são critérios decisivos, mas sem dúvida são muito relevantes. Desde as anunciadas mudanças na previdência social em relação à aposentadoria especial, grande contingente de doutores se aposentam e migram para as instituições privadas, que oferecem cursos de mestrado e doutorado e são obrigadas, para efeitos legais, a montar quadro de pesquisadores e docentes de alto nível.

Quanto à formação continuada, o quadro é similar. Os docentes das universidades públicas têm vantagem, pois, na quase totalidade, possuem dedicação exclusiva o que lhes permite participar de eventos políticos, pedagógicos e culturais, favorecendo a atualização. Os professores das instituições privadas, geralmente horistas, são obrigados a atuar em outros estabelecimentos de ensino e até em atividades de sua área de formação. Quanto se trata de profissional liberal, ele geralmente tem mais possibilidade de aperfeiçoamento fora da universidade do que dentro da instituição de ensino.

A descrição desse quadro preliminar deixa clara a necessidade de repensar a formação inicial e continuada do professor universitário. Há a premência de ser traçada uma política capaz de fazer frente aos desafios atuais com vistas ao encontro do terceiro milênio.

## FORMAÇÃO INICIAL

A formação do professor universitário abrange a formação inicial e continuada. A formação inicial é aquela que antecede ao ingresso profissional. É a preparação que o indivíduo obtém através do curso superior e, quando o caso, a pós-graduação, e tem como objetivo habilitá-lo ao exercício profissional, no caso, ao magistério. A formação continuada realiza-se de forma permanente, após o ingresso, e tem como imperativo principal atualizar a formação inicial. Segundo Veiga, Resende e Souza, a formação profissional do professor "*... não pode ser compreendida pela somatória da formação inicial mais acumulação de cursos, de conhecimentos específicos e técnico-pedagógicos. É um processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica*" (1993:2).

No Brasil, a formação inicial de professores passou por diferentes estágios, sempre direcionada aos interesses da classe dominante. Com a abertura política e conseqüente redemocratização, a formação de docentes perpassa, pelo menos no plano teórico, a dimensão meramente tradicional, novista e tecnicista, para assumir atitude política de criticidade. A partir da década de 60, com a regulamentação dos programas de pós-graduação lato sensu (especialização e aperfeiçoamento) e de stricto sensu (mestrado e doutorado), são dados os primeiros passos para o preparo específico do professor superior. Esses cursos, que objetivavam qualificar recursos humanos para as universidades e que proliferaram muito na década de 70, tiveram um desaquecimento nos anos 80.

Os docentes do ensino superior, até a explosão dos cursos de pós-graduação, salvo algumas exceções, somente possuíam o curso de graduação. Esse, conforme a legislação da época, era um dos requisitos para o ingresso na carreira de professor universitário. Nas universidades federais, por exemplo, o professor auxiliar - cargo inicial na carreira, era escolhido pelo professor catedrático tendo como referencial seu interesse, aproveitamento nas aulas, nível de confiança, etc. Para ascensão na classe posterior, assistente de ensino, era necessária a realização de concurso e a apresentação de um diploma de "formação e aperfeiçoamento de professor do ensino superior". É possível perceber que, além da titulação exigida, havia uma preocupação com a formação integral desse docente. Essa prática pode ser ilustrada com a seguinte citação:

*"nós queremos que nossos professôres universitários sejam mestres realmente, integralmente. O educador que desejamos, que necessitamos, é o "mestre que não sòmente domina a matéria, nem seja exclusivamente fonógrafo técnico, mas homem decidido, vivo, ardente, verdadeiro artista capaz de aproveitar o momento propício para o ensino, educador que saiba cativar o aluno até mesmo quando êste não se interessa pela matéria [...] um professor universitário necessita, mais que todos, ter uma clara idéia do vasto panorama cultural e humano em que se move [...] são requisitos indispensáveis ao professor universitário: 1. Conhecimentos seguros, profundos e atualizados da matéria que leciona e do lugar que ela ocupa no complexo das ciências; 2. Conhecimentos pedagógicos que lhe permitam comunicar sua ciência com proveito para o aluno e para si mesmo [...] 3. Uma posição filosófica definida, consciente, capaz de se expressar, defender e influenciar, aberta ao outro para dar e receber"* (Paiva, 1967:45, 47 e 48).

A Lei 5540/68 (reforma universitária) não é muito explícita em relação à formação inicial do professor do ensino superior. No parágrafo 2º, alínea b, artigo 32, assinala-se que, em caráter preferencial, serão considerados para o ingresso os títulos universitários e o teor científico dos trabalhos dos candidatos.

Com o crescimento econômico, a partir da década de 70, foram introduzidas nos programas de pós-graduação, em nível de especialização, disciplinas de cunho didático-pedagógico para o ensino superior. A esse respeito, Bergel diz que:

*"pode-se perceber que, mesmo voltados para o preparo do docente para o magistério superior, a preocupação primordial continua incidindo sobre o conteúdo específico da área do curso e, embora definida na Resolução, a formação didático-pedagógica do professor para o 3º grau aparece de certo modo inexpressiva [...] a formação do professor para o magistério superior (oriunda de todas as áreas profissionais) estava pretensamente garantida com 60 horas de conteúdos didático-pedagógicos. Configurava-se desse modo a valorização e a desvalorização oficial do pedagógico na formação do professor para o 3º grau. Ao mesmo tempo, instava-se o espaço maior da disciplina de Metodologia do Ensino [...]"* (1993:4).

Atualmente, de acordo com o artigo 66 da Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado". No artigo 52, inciso II e III, propõe que um terço do corpo docente esteja pelo menos com titulação acadêmica de mestrado e doutorado e um terço do corpo docente de tempo integral. Porém, no artigo 88, concede às universidades um prazo de oito anos para cumprir essas determinações acima especificadas.

De que forma as universidades federais terão condições de atender os requisitos legais, considerando que a política de capacitação de docentes sofre restrições severas para a liberação tanto de recursos humanos quanto de verbas? Como poderão agir e reagir as universidades públicas frente ao sucateamento imposto pelo governo à educação, especialmente a do 3º grau ?

As universidades particulares estarão dispostas a investir na capacitação de recursos humanos sem que haja um retorno econômico a esse investimento, e sabendo que os docentes qualificados exigirão melhores salários e condições de trabalho ? Como as instituições isoladas de ensino que, na mai-

oria das vezes, não apresentam as mínimas condições de infra-estrutura, atenderão os requisitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional ?

Essas indagações merecem reflexão, estudos sérios e respostas...

Segundo Imbernón (1994), a formação inicial do professor deve capacitar o futuro docente para assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade e flexibilidade. É necessário estabelecer uma preparação que proporcione ao professor conhecimentos e gere atitude que valorize a necessidade de atualização permanente em função das mudanças que se produzem. É indispensável que os futuros professores estejam preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos, sejam receptivos e abertos a concepções pluralistas. É mister introduzir na formação inicial uma metodologia que esteja presidida por investigação-ação e que vivencie o contraste entre teoria e prática. A prática deverá ser o centro da formação do professor, permitindo interpretar, reinterpretar e sistematizar a experiência.

De acordo com a comissão para a investigação educativa do Conselho Nacional de Universidades da Venezuela (1991), o professor universitário, por dedicar-se a uma área específica do saber, realizar atividades de docência, investigação e extensão, deve ter uma sólida formação. Esse processo deve proporcionar ao profissional adquirir um conjunto de experiências e conhecimentos de seu campo específico, que permite desenvolver competências para realizar com eficiência funções e tarefas profissionais.

A formação inicial do professor universitário deverá acompanhar a evolução natural de exigências das demais profissões. O docente terá que possuir uma formação inicial sólida. Deverá ser requisito mínimo para o ingresso no ensino superior a pós-graduação em nível de especialização que contemple a formação didático-pedagógica e conteúdos curriculares. Além disso, o professor terá que ter consciência da formação continuada. "La calidad de los profesores se relaciona con la calidad de su formación y ambas con la calidad de la enseñanza "(Montero Mesa, 1994, p. 219).

## **FORMAÇÃO CONTINUADA**

A formação inicial e continuada do professor universitário, como já foi comentado, constitui um dos grandes desafios das instituições de ensino superior e merece agenda especial nos próximos anos, tanto no que tange à discussão, debates e aprofundamentos da questão quanto à destinação de verbas para viabilizar projetos ambiciosos e arrojados que atinjam os docentes.

A literatura especializada em relação à formação inicial e continuada do professor universitário, quando comparada com outros temas, é escassa, o que dificulta estudo mais acurado. A bibliografia brasileira prioriza o professor da educação básica, enquanto os estudos estrangeiros divergem entre diferentes países e nem sempre servem de parâmetro e não são adaptativos à realidade das universidades brasileiras.

O professor universitário, comparado com os docentes de outros níveis de ensino, é um profissional que tem algumas vantagens (salário, carga horária reduzida, clientela selecionada, ascensão profissional, status, etc). Mesmo assim, muitas vezes tem dificuldade de formação continuada, devido à falta de uma política que ampare essa importante e primordial área. Normalmente, as universidades públicas e as privadas efetivas "*que produzem e disseminam ciência, cultura e tecnologia, ainda que não o façam com igual competência em todas as áreas*" (Cunha, 1992:10) possuem plano de capacitação. Esse programa não necessariamente contempla a formação continuada.

A sociedade é dinâmica e a história é construída pelos homens. Essa dinamicidade provoca desequilíbrios, crises e avanços em múltiplos domínios (econômico, político, tecnológico, social, educacional e cultural, etc). De acordo com Pastore (1995), o constante avanço da revolução tecnológica exigirá do homem a dedicação de uma grande parcela de seu tempo para aprender a dominar inovações. Só haverá lugar para quem for capaz de aprender continuamente.

O professor universitário, para acompanhar o vertiginoso progresso oriundo principalmente da revolução tecnológica, é obrigado a atualizar-se constantemente para se adaptar a essas transformações. Demo (in Menezes, 1996), referindo-se ao tema, assinala que a atualização permanente é mais importante que conseguir um diploma. Enfatiza a necessidade de o professor manter vivo o desafio de revolução constante e aponta cursos de duração mais longa, que implantam como didática central a pesquisa, a elaboração própria, a teorização das práticas, etc, como recapacitação.

A formação continuada do professor universitário deve ser construída a partir das exigências da terceira revolução industrial, sem excluir os valores morais e a ética. É imprescindível considerar nesse processo as necessidades, a filosofia da universidade e priorizar as aspirações e expectativas dos docentes, para evitar possíveis desequilíbrios organizacionais, e tentar, sobretudo, revalorizar o profissional da educação. A ação pedagógica do professor universitário é fortemente influenciada pelas experiências curricu-

lares (currículo oficial, oculto e nulo) obtidas na formação inicial. Esse fenômeno nem sempre aparece de forma explícita e clara, mas persegue o docente na sua postura político-pedagógica e no seu desempenho. Coelho, abordando essa problemática, diz que:

*"uma análise de práticas pedagógicas revela que uma das variáveis que mais influencia o comportamento do professor é o conjunto de suas experiências anteriores, enquanto aluno... por trás do discurso "pra frente" do professor avançado escondem-se as marcas do passado. De certa forma, todo professor paga pesado tributo ao passado autoritário, tecnocrata, escravizador da educação que teve" (1989:7).*

A grande maioria de professores universitários teve uma formação universitária conservadora, calcada na ideologia da escola tradicional, novista e tecnocrata, o que lhes dá uma formação acadêmica muitas vezes bitolada e desprovida de um comprometimento político e social. Por sua vez, esses profissionais são responsáveis pela formação de futuras gerações. Outro aspecto a salientar é que o ambiente de trabalho do professor, principalmente nas instituições privadas, não é propício ao aprofundamento de questões e, conseqüentemente, à formação de cidadãos críticos. Para Coelho:

*"à medida que se desvincula a "face oculta" da realidade da educação e de suas relações com a estrutura social, sente-se a necessidade de mudar a prática pedagógica. Essa mudança, porém, é difícil, não é um "parto sem dor". Educadores formados de maneira autoritária, não-criativa, sem crítica, que aprenderam a cumprir ordens sem discuti-las, a reproduzir os conteúdos sem questionar a ideologia subjacente, a ver no ensino e aprendizagem um fim e não um meio, são agora despertados, entram em crise. Aceitar o desafio de mudar implica abandonar as certezas, a "formação" recebida e começar de novo" (1989:13-4).*

Nóvoa (1991) sugere que a formação contínua do professor considere as cinco teses: 1) alimentar-se de perspectivas inovadoras que tenham a escola como referência; 2) valorizar as alternativas participativas e de formação mútua; 3) alicerçar-se numa reflexão na prática sobre a prática, valorizando os saberes dos professores; 4) incentivar a participação de todos os docentes; e 5) investir na transformação qualitativa em vez de instaurar novos dispositivos de controle.

Avançando na discussão, apresentam-se os cinco modelos assinalados por Imbernón (1994) para a formação continuada do professor. O termo

modelo, para o mencionado autor, refere-se ao marco organizador e de gestão de processos de formação, em que se estabelecem diversos sistemas de orientação, organização, intervenção e avaliação de formação.

## **1. Modelo de formação orientado individualmente**

Nesse modelo, o próprio professor planeja as atividades de formação que crê satisfazer suas necessidades. Fundamenta-se na crença de que o professor, no decorrer de suas atividades, aprende muitas coisas por si mesmo através da leitura, conversa com colegas, colocando novas metodologias de ensino, na reflexão de sua prática e, por fim, com sua própria experiência pessoal. Parte-se da concepção de que os indivíduos podem, por si mesmo, orientar e dirigir sua própria aprendizagem; de que os adultos aprendem de forma mais eficaz quando eles mesmos planejam sua própria aprendizagem e de que os indivíduos estão mais motivados para aprender quando selecionam seus objetivos e modalidades de formação e esses correspondem às suas necessidades.

O modelo de formação orientado individualmente tem referência nas idéias de Rogers e Dewey e, principalmente, nas investigações sobre os processos de aprendizagem de adultos. Esse modelo é sem dúvida extremamente importante e oportuno, porém a formação permanente deve ser compartilhada e não simplesmente transferida, como se fosse de responsabilidade unicamente do docente. Para Ferreres Pavía (1994), os departamentos devem assumir, junto aos centros, o processo de desenvolvimento de seus professores, com o propósito de melhorar a prática, as crenças e os conhecimentos, em função de um diagnóstico que não considere somente as carências e necessidades de cada um de seus integrantes, mas também aqueles que o departamento possui.

## **2. Modelo de observação/avaliação**

Muitas vezes, o professor recebe poucas devoluções sobre sua atuação nas aulas e, em ocasiões, manifesta a necessidade de saber como está sua prática no cotidiano. O modelo de observação/avaliação objetiva conectar essa necessidade e pode ser realizado entre pares e supervisores. Esse modelo muitas vezes fracassa, pois o professor considera sua aula um lugar privado e não o vê como "ajuda, crescimento, formação". Esse modelo se apoia na referência de que a reflexão e análise são meios fundamentais para o desenvolvimento profissional, e na premissa de que a reflexão individual sobre prática pode melhorar com a observação de outras. A observação e a valori-

zação beneficiam tanto o professor (ao receber sua devolução de um colega) como o observador (pela própria observação, devolução, discussão e experiência em comum). Villar Angulo (1990) é de opinião que a avaliação formativa é que melhor se ajusta ao desenvolvimento profissional, e que esta deve servir como princípio de aperfeiçoamento. Em contrapartida, Ferreres Pavía (1994) não crê que ligar avaliação ao desenvolvimento profissional seja o primeiro e o melhor caminho para levar a cabo as mudanças que se pretendem.

### **3. Modelo de desenvolvimento e melhora**

Esse modelo tem lugar quando o professor está envolvido em tarefas de desenvolvimento curricular mediante projetos didáticos. Esses conhecimentos podem ser obtidos através de leituras, discussões, observações de ensaio e erro. O fundamento desse modelo está na concepção de que os adultos aprendem de maneira mais eficaz quando têm necessidade de conhecer algo concreto ou têm de resolver um problema. Outra perspectiva que apoia esse modelo é de que as pessoas adultas que estão próximas de seu trabalho têm uma melhor compreensão do que se requer para melhorar. *“El docente universitario como intelectual maduro deve ser capaz, junto a sus colegas, de preparar sus propios programas de formación, eleger sus actividades y horarios, provocar la participación de sus alumnos, etc.”* (Ferreres Pavía, 1994:187). Este modelo observa determinados passos (identificação da situação problemática, planejamento, execução e avaliação/replanejamento).

### **4. Modelo em treinamento**

Neste modelo, o organizador seleciona as estratégias metodológicas formativas que se supõe irão ajudar o professor a obter os resultados esperados. Esse modelo se apoia na concepção básica de que há uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidos na sala de aula e os docentes podem mudar sua maneira de atuar e aprender a reproduzir comportamentos em suas classes que não tenham sido aprendidos previamente. Para que esse modelo alcance seus objetivos, é indispensável a elaboração de um diagnóstico para detectar as reais necessidades dos professores.

### **5. Modelo de investigação ou indagativo**

Esse modelo requer que o professor identifique uma área de interesse, recolha informações, interprete-as e realize as mudanças necessárias no ensino. *“El profesor como investigador activo tiene que investigar sobre su*

*propria situación para comprender la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y establecer cambios que resuelven problemas prácticos"* (Villar, 1990:75). Essa atividade pode ser realizada em pequenos e/ou grandes grupos ou individualmente. Esse modelo se fundamenta na capacidade do professor em formular questões válidas sobre sua própria prática e marcar objetivos que tratem de responder às questões e realizar uma investigação. A utilização desse modelo requer determinados passos (identificação de situação problema, planejamento da coleta de informações sobre o problema, análise dos dados, realização das mudanças pertinentes, obtenção de novos dados e idéias para análise dos efeitos da intervenção e continuar com o processo).

Os modelos sugeridos por Imbernón permitirão ao professor universitário selecionar modalidades de formação continuada. Essa, porém, deverá ser de responsabilidade tanto da instituição como do próprio docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a discussão realizada ao longo do texto, propõem-se algumas ponderações, que poderão servir de reflexão e estudos ulteriores:

- É necessário estabelecer, em nível nacional, uma política de formação inicial do professor universitário. Não é mais cabível a idéia de que os egressos das licenciaturas e bacharelados estejam aptos a atuar como docentes no ensino superior. É mister que o professor do ensino superior esteja preparado em termos de conteúdo, mas a parte pedagógica também é de suma importância. Em relação a esta, vários autores, como Benedito i Antoli (1994) e Esteves (1992), enfatizam a necessidade de o docente universitário estar preparado pedagogicamente para a ação docente. É imprescindível que haja rigorismo na autorização e no reconhecimento de cursos e efetivo acompanhamento dos órgãos responsáveis para que esse requisito seja cumprido. É possível um profissional (engenheiro, químico, médico, dentista) exercer sua profissão sem a devida formação? Por que o professor universitário é capaz de executar sua função sem a devida preparação? A docência do ensino superior é um "bico"... uma semi-profissão?
- Atrelado ao item anterior, é indispensável que as instituições privadas de ensino superior possibilitem aos docentes com deficiências na formação inicial condições de suprir tais lacunas com programas de formação continuada, quer em nível de especialização, mestrado ou doutorado. Exis-

tem excelentes programas no Brasil e exterior. É mister que seja possibilitado ao docente essa oportunidade de formação continuada, uma vez que não foi privilegiado antes de seu ingresso profissional na universidade. Investir na qualificação de recursos humanos é investimento, retorno, melhoria na qualidade de ensino e pesquisa.

- Avaliar, reavaliar e controlar a expansão dos programas de pós-graduação. Espera-se que os cursos sejam de qualidade e voltados à pesquisa e à preparação da docência. Reconhece-se que os programas de pós-graduação ajudaram muito a qualificar o corpo docente nas universidades, mas nem por isso a qualidade deve ser deixada de lado. Conforme Sobrinho (1994), a pós-graduação deve ser discutida como escola de formação de professores para a educação superior. Exceto os cursos de educação, os demais têm pouca preocupação com a formação do docente. Os cursos, sem desviar-se dos conteúdos particulares das áreas de conhecimento e das disciplinas específicas, que necessitam de tratamento profundo e rigoroso, não poderão negligenciar a formação do professor para a continuidade de construção de uma universidade rigorosa, crítica e relevante.
- Cada universidade deverá destinar, anualmente, percentual de sua receita para implantar/implementar políticas de formação continuada. É importante que cada instituição tenha um setor/serviço que cuide dessa área. A universidade não poderá marginalizar os docentes lotados em serviços administrativos e recensear os professores que nunca participam de atividades desse gênero. As políticas deverão abranger cursos de curta, média e longa duração, realizados em nível de instituição, fora dela e até no exterior, e abordar conteúdos curriculares, questões didático-pedagógicas como as relacionadas à pesquisa.
- Os programas de formação continuada devem atender às necessidades das instituições e dos envolvidos. A perspectiva inovadora/transformadora, através de metodologia dinâmica, cuja flexibilidade seja condição, deve ser o princípio norteador.
- A criação de um clima organizacional de incentivo e de valorização do docente que aderir a programas dessa natureza ajudará em muito a incrementar políticas de formação continuada.

Para concluir, afirma-se com convicção que a formação continuada é um processo longo, de conquista, de investimentos, cujo ápice é a melhoria da qualidade de ensino, e, para ter êxito, esse processo precisa ser compartilhado mutuamente: instituição e docentes.

## NOTA

1. O autor é Doutor em Educação, Professor Adjunto do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento da Fundação Universidade do Rio Grande - Rio Grande-RS

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, F. Educação e educadores na América Latina: propostas e perspectivas de atuação. *Universidade e Sociedade*, São Paulo, v.1, nº 2, p. 80-1, nov. 1991.
- BENEDITO I ANTOLI, V. Formación permanente del profesorado universitario. *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, Universidad de Los Palmas de Gran Canaria, p. 231-59, 1994.
- BERGEL, N. A. N. A formação pedagógica do professor de 3º grau. *Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, ANPED, 1993.
- COELHO, P.R. Estrutura e funcionamento do ensino: uma reflexão sobre a prática pedagógica. *Cadernos do CED*, Florianópolis, v. 6, nº 14, p. 7-25, jul./dez., 1989.
- CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. *Catálogo das universidades brasileiras*. Brasília: CRUB, 1995.
- CORSO MAGDALENA, B., ROSSATO, R. A desqualificação docente: uma face da crise do ensino superior no Rio Grande do Sul. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 14, nº 23, p. 49-63, 1º sem. 1992.
- CORTES, H. S., HUERGA, S.M.R. Qualidade do ensino superior: a formação pedagógica do professor. *Educação*, Porto Alegre, v. 9, nº 11, p. 73-83, 1986.
- CUNHA, L. A. Crise de identidade na universidade pública: a avaliação em questão. *Universidade e Sociedade*, São Paulo, v. 2, nº 3, p.10-12, jun. 1992.
- CUNHA, M. I., FERNANDES, C. M. Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 16, nº 32, p. 189-213, jan./jul. 1994.

- ESTEVEES, A. J., STOER, S. R. *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, 1992.
- FELDENS, M. G. F. Desafios na formação e profissionalização de professores universitários: buscando compreensões e parcerias institucionais. *Educação Brasileira*, Brasília, v.18, nº 36, p.113-132, jan./jun. 1996.
- FERRERES PAVÍA, V.S. Modelos de desarrollo profesional y autonomía. *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, p.177-189, 1994.
- FONSECA, D. M. O ensino superior privado no Brasil. *Universidade e Sociedade*, São Paulo, v. 2, nº 3, p.26-31, jun. 1992.
- GARCÍA DE LEÓN, M. A. El profesor ideal (La actividad docente através del alumnado, los "mass media" y las políticas educativas). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 16, nº 51, p.338-355, ago. 1995.
- GRAÇA, V. Comunidade europeia: a educação e os professores. *Universidade e Sociedade*, São Paulo, v. 2, nº 3, p.91-97, jun. 1992.
- IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1994.
- LAMPERT, E. et al. *Educação permanente*. Porto Alegre: Sagra, 1979.
- MACHADO, C. L. B. Pesquisa-ação: formação de educadores universitários. *Estudos Leopoldenses*, São Leopoldo, v. 29, nº 135, p.81-93, nov./dez. 1993.
- MARCELO GARCÍA, C. El perfil del profesor universitario y su formación inicial. *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, p.189-230, 1994.
- MENEZES, L. C. (Org.). *Professor: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- MONTERO MESA, L. El perfil del profesor universitario y su formación inicial. *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, p. 215-27, 1994.
- NÓVOA, A. A formação contínua dos professores no contexto da reforma. In: PORTUGAL. Universidade de Aveiro. *Formação contínua de professores. Realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

- NUCLEO de Vicerrectores Academicos. Consejo Nacional de Universidades. Comision para la Investigacion Educativa. La formación del profesor universitario y sua incidencia en la problematica universitaria. *Planific*, Valencia, v. 8/10, nº 15-17, p.189, 1991.
- PAIVA, R. M. C. A formação do professor universitário. *Correio*, Porto Alegre, v. 8, nº 55, p.42-59, jan./abr., 1967.
- PASTORE, J. O futuro do trabalho no Brasil e o mundo. *Em Aberto*, Brasília, v. 15, nº 65, p.31-38, jan./mar. 1995.
- ROCHA, D. M., MARCHIORI, I. C., SCHAURICH, A. E. P. Análise da formação pedagógica do profissional de ensino de 3º Grau. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 6, nº 3, p.1-60, 1978.
- SILVA JÚNIOR, C. A. Pós-graduação em educação e socialização do conhecimento. *Universidade e Sociedade*, São Paulo, v. 4, nº 7, p.102-109, jun. 1994.
- SOBRINHO, J. D. Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior. *Universidade e Sociedade*, São Paulo, v. 4, nº 7, p.92-97, jun. 1994.
- TEODORO, A. Uma ação sindical renovada num mundo em transformação para mudar a escola e valorizar a profissão docente. *Universidade e Sociedade*, v. 2, nº 3, p.98-102, jun. 1992.
- TRAMONTIN, R. Ensino superior: uma agenda para repensar seu desenvolvimento. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 18, n. 36, p. 35-62, jan./jun. 1996.
- VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L. M. G.; SOUZA, L. C. Formação contínua de profissionais da educação e a extensão universitária. *Reunião Anual da ANPED*, Caxambu: ANPED, 1993.
- VILLAR ANGULO, L. M. E. *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada, 1990.

---

Aspectos legais: Lei 5.540/68 e Lei 9394/96

## IMAGINÁRIO E HETEROGENEIDADE: mães, pais, alunos, professores •

**Leliana de Sousa Gauthier**

Professora da Universidade do Estado da Bahia

*“Só podemos pensar este imaginário social, que cria a linguagem, as instituições, os costumes, como a capacidade criadora do anônimo coletivo que se põe em funcionamento cada vez que os humanos se reúnem e se dão, cada vez, uma figura singular instituída para existir.” (Castoriadis, 1992)*

### 1 - INTERROGANDO O IMAGINÁRIO

A escola foi a novidade naquele bairro, no ano de 1993. Era o primeiro ano de funcionamento de uma escola *modelo*, que daria um ensino de qualidade. Qualidade de ensino tão querida, tão desejada! Qualidade de ensino!

As mães logo procuraram saber quando seria a matrícula. Todos achavam bom uma escola pública, boa, perto de casa. O fato de ser a escola modelo motivou e estimulou a procura não só por parte dos moradores das proximidades, mas de bairros distantes. O dia da matrícula foi causa de movimento de pedestres na grande avenida que dava acesso àquela escola e, normalmente, era movimentada por veículos. Filas foram formadas dois dias antes da escola abrir para a matrícula. Era gente que trouxe cadeira de praia, colchonetes, lençóis, cadeirinhas de criança, café, suco, etc. Mãe e pai faziam rodízio para não perder o lugar na escola - única chance de garantir o futuro dos filhos. Era conversa daqui e dali:

- Deu na televisão que essa vai ser a melhor escola da cidade.
- Eu sei que já tem muita gente daqui que já está com o filho matriculado aí porque tem pistolão...

---

• Este texto foi escrito a partir de uma pesquisa realizada no Mestrado em Educação/UFBa (1993).

- Passou na TV que a escola vai trabalhar com o construtivismo.
- Isso é muito bom, as crianças aprendem construindo.
- Olhe, eu já até entrei na escola prá ver, pois eles disseram que a escola vai ter espaço para atividades de teatro, dança, música...

Até que dois dias depois a escola abre. Policiais no portão. Chega à porta da escola a professora e pede silêncio, para dar o aviso:

- Só temos 9 vagas para a 3ª série, 6 para a 4ª, 7 para a 2ª, e 5 para a 1ª. Não temos mais vagas para o Ginásio e nem para o Pré. Estou avisando para vocês não ficarem perdendo tempo na fila.

Foi um zum-zum-zum danado! O pessoal tentou invadir. Alguns entraram. Outros não! Os que não entraram ficaram inconformados, uma vez que tinham ficado um dia e uma noite na fila. Eles queriam mais do que matricular seus filhos e filhas na escola. Quiseram então falar com a diretora para saber como se explicava a falta de vagas para os alunos do bairro, já que a escola era nova!

A explicação dada foi a de que os alunos pertencentes a outras unidades estadual ou municipal de ensino teriam prioridade, por já pertencerem à rede pública. Mas mães e pais souberam que *alunos matriculados antes, moradores do bairro, vieram da rede particular*.

Uma das mães questionadoras argumentou: "Mas nós moramos aqui ao lado da escola e não é justo que as crianças daqui saiam e peguem transporte para estudar distante de casa". A Diretora conversa e informa:

- A escola tem um projeto pedagógico e a previsão é de número limitado de alunos por sala. A escola foi construída para trabalhar com o construtivismo; se colocarmos mais alunos teremos que nos desfazer das salas específicas para trabalhos de arte, teatro, dança etc. Só a Secretaria de Educação pode resolver o problema!

As mães identificaram nas residências do bairro os supostos estudantes da escola. Mães e pais vão à Secretaria com uma relação de nomes das crianças e dos adolescentes, com a série pretendida, idade e nome dos responsáveis. Então, conseguem autorização para a matrícula na sonhada escola do bairro.

Com a autorização ocorreu na escola um movimento de ajuda mútua entre aquelas mães, aqueles pais e os funcionários da escola quando da apresentação dos documentos e preenchimento do formulário de matrícula. Tudo era solidariedade entre as pessoas que estavam ligadas naquele momento por

uma necessidade comum: a matrícula na escola pública modelo, que prometia um ensino de qualidade.

Por outro lado, isso também permitiria aliviar o orçamento doméstico, sem culpabilidade "*pelo menos por um ano, se a escola não for boa colocação de novo na particular, não é?*" - diz uma mãe. Outras mães presentes, com um gesto concordam com ela ou se calam. Talvez sem resposta para aquele momento. Uma pergunta que vem como que anunciando uma *esperança desesperada*; uma *confiança desconfiada* da realidade. De qualquer modo, se o intuito era, por um lado, aliviar o orçamento doméstico (eram mutuários do sistema financeiro de habitação com prestações que mal cabiam no salário), por outro, se alimentava uma esperança: a de que essa escola, sendo modelo, e com a boa estrutura material - constatada pelos pais - com que fora construída e equipada, poderia vir a oferecer um ensino de qualidade.

A escola objetivamente desenvolveria experimentações pedagógicas; acolheria e apoiaria experiências pedagógicas inovadoras. Constituída de diferentes "ambientes", atenderia o ensino de 1º grau com uma estrutura que fazia sonhar: além das salas de aula, sala de múltiplas atividades, salas para oficinas, sala de dança e artes cênicas, laboratório de ciências laboratório de línguas, administração, biblioteca, auditório, sala para o grêmio, cantina, gabinete médico e odontológico, área coberta para recreio, anfiteatro área externa urbanizada, estacionamento, quadra polivalente, campo de futebol e parque infantil.

Mas as coisas não ocorreram bem assim; diante da demanda da população do bairro a ordem foi *alterada*, matricularam-se mais alunos do que o limite dado. *A qualidade da escola fora comprometida!* - disseram. Os espaços dentro da escola foram *reorganizados* para atender um número maior de alunos. Era necessário se fazer o projeto político-pedagógico da escola a partir da *alteração* dada, a qual ocasionou uma outra demanda.

Qual é a qualidade de ensino esperada? Quê qualidade de participação se espera das mães e dos pais, dos alunos, dos professores, e dos funcionários?

Estes questionamentos estão circunscritos no imaginário institucional no qual a escola foi criada.

A procura por escola pública vem aumentando gradativamente, a cada década; além da demanda pelas classes desfavorecidas, especificamente por setores das classes médias, em virtude dos aumentos da mensalidade escolar, fato que também contribuiu para a criação de escolas cooperativas.

Aqueles que já não podiam sustentar a mensalidade da escola particular buscavam alternativas, inclusive pleiteando vagas nas consideradas "melhores" escolas públicas da cidade.

As dificuldades para se conseguir uma vaga na escola pública são registradas anualmente pelos jornais e canais de TV. Esses acontecimentos refletem exatamente o que diz Campos (1989:69):

*“Os traços de uma escola que seleciona economicamente os estudantes e impõe extremos sacrifícios aos trabalhadores se revelam desde as filas que se repetem anualmente na época das matrículas, até os processos de concursos de seleção, algo parecido com os vestibulares”.*

Iniciam-se as aulas na escola sem a maioria dos professores, pois ela ainda estava esperando a admissão dos professores concursados e a chegada de outros removidos pela secretaria de educação. O Pré-Escolar foi atendido por estagiários. Aos poucos foram chegando os professores.

O perigo de ficar de fora desapareceu quando as mães e os pais começaram a participar de um cotidiano comum. Do lado de dentro as mães e os pais intensificaram o movimento na escola com suas idas e vindas; também as alunas e os alunos, professoras e professores, funcionárias e funcionários. Era um movimento só nas aulas, no recreio, nos corredores, na busca de significações - *significante e significado* - motivo dos temas discutidos em assembléias e reuniões. Na busca da qualidade do ensino desencadearam-se relações entre a afirmação e a negação de um grupo que *participa* além do sentido da *colaboração entendida pela escola*: mães e pais reivindicavam a qualidade do ensino.

No imaginário institucionalizado existe a garantia da participação dos *pais* sob a forma de “Associação de Pais” como uma das organizações da gestão democrática da escola. Entretanto, no imaginário instituído/instituente será necessária a construção do significado da organização da Associação de Pais no sentido de:

*“uma administração educacional democrática que não pode prescindir da participação da comunidade nas suas decisões, quanto às políticas a serem delimitadas, às prioridades que darão suporte ao seu planejamento e quanto ao desenvolvimento de sua gestão. Nesta medida, a questão da participação popular é parte fundamental da democratização do ensino.”* (Gracindo, 1994:218)

No imaginário fantástico das mães e dos pais o sentido de participar da escola fora alimentado pela idéia de que a Escola seria de *elite*: “Todo

mundo falava que seria uma escola de elite. Uma escola pública podia ser de elite? A partir do momento em que eu consegui matricular essas crianças carentes, fiquei até com certo receio. Como é que vai ser o ensino ali? ”

No tratamento formal a escola se dirige aos “Srs. pais ou Responsáveis”. A relação da escola é na maioria das vezes com a mãe, a mulher. Ocorre, ainda, da mulher ser “responsável” pela criança ou pelo adolescente, sem necessariamente, ser a mãe dela; há casos de ser a tia, a avó, a irmã, há uma mulher que cria. Algumas vezes o pai comparece; há um número menor de casos em que é o tio, é o avô, é o irmão, enfim, de homens que criam crianças e adolescentes em fase escolar. No imaginário instituído da escola está impregnado um único sentido de participação dos “pais”. Até mesmo sendo paradoxal a outras relações que se efetivam no dia-a-dia.

Segundo a proposta de Lefevbre, podemos aqui refletir o problema educativo, considerando-o como uma passagem do vivido ao concebido sem quebrar o espaço de vida, sem quebrar a existência em momentos heterogêneos (a escola, a família, o lazer, o trabalho...). Além da violência presente em toda aprendizagem, enquanto saída do universo familiar e seguro dos afetos e dos saberes já construídos pode-se apoiar sobre o que está já presente (este mundo familiar) para superá-lo.

Em lugar de negar/ignorar deve-se verificar que estes pontos pedagógicos são realmente uma expectativa dos “pais”. E também estudar a aceitação ou a recusa desta consideração do universo familiar, quer dizer da autoridade das mães, pais e outros na instituição educativa, que atravessa tanto a instituição familiar como a escola, pelas professoras.

Na aceitação reside a esperança dos “pais” e também das professoras: um sonho latente da realização de um ensino eficiente e prazeroso, considerando as condições físicas e materiais da escola.

No imaginário desse sonho mães, pais, e professores se encontram, concordam; ambos sabem que a aprendizagem pode ser significativa na escola, pode direcionar profissões e a própria vida dos alunos, eles sabem da influência de uma pedagogia que atravessa o imaginário, instituído e instituinte, de quem aprende no modo de encarar e viver a vida.

Vai se delineando uma possibilidade de aproximação do imaginário entre os gêneros: a figura paterna - o pai - considerada masculino e a figura materna - a mãe - considerada feminino. Assim também entre o imaginário do professor e da professora. Entre o imaginário da professora, da mãe, do professor e do pai. Os professores, às vezes, agem como pai e mãe dos alunos na escola. Essa relação acontece: o professor se vê algumas vezes

dando conselhos e tratando os alunos como um pai - uma relação possível na realidade, além da obrigação profissional, mas que está imbricada no exercer dessa profissão.

Para a professora estas relações atravessam o cotidiano escolar de forma natural, pela sua sobre-implicação social-histórica de ser mulher e viver o imaginário feminino acentuando traços do maternalismo e o do paternalismo cultural.

Isto significa dizer que esses gêneros, com todas as diferenças culturais que lhes singularizam, compartilham o desejo de uma educação escolar fundamental que o aluno precisa para dar continuidade aos seus estudos.

Esse imaginário faz com que mães e pais, professora e professor - mulheres e homens - percebam a existência de uma aliança numa possível luta social e política no sentido da qualidade educativa, enquanto horizontes mais amplos.

Neste ponto de encontro marcado os sentidos se abrem para uma escuta emocionada e sensível quando a mãe e o pai se assustam pelo que é e/ou poderá significar uma escola de qualidade. Receiam não poder permanecer, de não possuir os requisitos, as qualidades para fazer parte de um lugar, de um espaço, de uma convivência que, a priori, não seria o seu.

Para entrar na escola deu trabalho; foi preciso uma luta, um movimento coletivo para se conseguir o direito à escola. A escola pública de *elite* pressupõe no imaginário social uma seleção do saber; de um saber que não é para todos e que assim exclui outros saberes, excluindo portanto, a história, gentes - a heterogeneidade?

## 2 - O EIXO DE VIGILÂNCIA

Gracindo (1994:221) diz que falar-se em participação de *todo mundo* e da *comunidade* pode ser uma maneira de incluir todos e ninguém ao mesmo tempo.

O receio faz criar uma história onde a “mamãe-olhos” - vivenciada tanto pelos pais quanto pelas mães - leva pela mão os filhos à escola, olhando todo o caminho para protegê-los das dificuldades e do perigo, ao mesmo tempo como que querendo dar segurança aos filhos porque eles estavam agora na escola pública de elite.

Misturado a esses cuidados *um estado de alerta* no imaginário, pai e mãe acreditavam nela embargados num jogo de aposta da realidade. Assim,

mães e pais ocupam um espaço e um tempo da escola observando as aulas, verificando o que é feito, atentos ao que acontece. Querem confirmar a qualidade da escola. Isto coloca os professores em um clima de expectativa, movidos pelo imaginário institucional de que:

*“Todos os beneficiários do ensino fundamental (que é mais um serviço público) devem participar em todas as etapas que compõem uma administração educacional que deseja ser democrática. Nesse sentido, devem participar das definições, das políticas, do planejamento e da própria gestão. Essa participação envolve inclusive a apresentação de sugestões à fiscalização das atividades. Neste contexto, cabe à escola a ‘prestação de contas’ de todas as suas atividades à comunidade participante do processo.”* (Gracindo, 1994: 221/222)

Na expectativa, há uma esperança de obter melhor salário entre outras reivindicações. Alimentam desse jeito o desejo de valorização do status social de ser professora-professor da melhor escola da cidade.

Essa realidade é vivenciada como que uma tomada de consciência repentina nas relações criadas no espaço escolar, quando, por exemplo, a professora pretende afirmar sua ação profissional, negando que não está ali, na escola, para ser a mãe do aluno, mas para ser a professora, a supervisora, a orientadora... Ao firmar sua qualificação na relação com o aluno ela indica que reconhece o espaço escolar como o lugar de exercício da sua profissão. Ao reconhecer esse espaço como o segredo-sagrado do trabalho profissional, tanto ela quanto ele - professora-professor - reafirmam o imaginário institucionalizado de participação da mãe e/ou do pai enquanto colaboradores da escola. Ir além é romper o segredo-sagrado.

Permitir a participação no sentido de *dar acesso ao saber é dar acesso ao poder*, como diz Gracindo (1994:329), é abrir mão de seu poder instituído e dar a outrem. Significa inverter, mudar a ordem das coisas, das relações...

Na forma institucionalizada de participação dos “pais”, de acordo com a Constituição Estadual de 1989, abre-se uma margem interna para a participação organizada das mães e dos pais, o que é bem aceito pela administração da escola, pois dessa forma serão estabelecidos os limites entre essas margens.

Em um fragmento do imaginário social percebemos uma rede de sentidos que, como um amálgama, funde dimensões diversas, gerando uma conduta coletiva da internalização do que lhe é dado como direito normati-

zado, valorado, para falar como Ferreira e Eizirik (1994:7), como códigos coletivos, são internalizados, apropriados pelos agentes sociais.

*“Códigos que exprimem as necessidades, os interesses, os desejos, as expectativas desses agentes. Eles apontam para além das suas necessidades objetivas: falam dos desejos e fantasias que conferem aos objetos, às imagens, às próprias relações, dupla dimensão: real e imaginária. A apropriação, a incorporação desses códigos, obedece o princípio suposto da satisfação”.*

Essa margem que se abre já se constitui em dupla dimensão no que se refere à participação da (comunidade) coletividade na escola. Primeiro, porque a Lei Darcy Ribeiro - Lei n. 9.394/1996 reconhece que cabe à instituição promover o ensino, os métodos e as formas de acesso ao saber. A educação, como direito do cidadão brasileiro é promovida pela instituição.

Esse imaginário social, na Lei 5692/71, cap. VI, Art. 62 em vigor na época, e que diz da obrigatoriedade de “... entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino, não garante a participação nem dos pais nem dos professores, efetivamente.

Pais e Professores se constituem no plural de homens e mulheres categoricamente diferentes. A escola funciona com uma maioria de professoras - mulheres. Quem participa das reuniões de pais realizadas pela escola são as mães - mulheres...

A gestão do ensino público de forma democrática é novamente enfatizada na Constituição Estadual, no Capítulo XII - Da Educação, Art. 249, garantindo a “representação de todos os segmentos envolvidos na ação educativa, na concepção, execução, controle e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos”.

A participação é feita através da representatividade dos segmentos. A escola já é prevista pelos códigos legais de forma segmentada, desde a sua concepção. A participação dos pais resume-se na colaboração “para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino.” A própria previsão Constitucional é ambígua no sentido da representatividade. Por um lado, presume uma segmentação dos elementos constitutivos da escola, fortalecendo a idéia de margens, limitando os diferentes segmentos, a partir dos interesses de cada um. Por outro lado, a participação dos pais é expressa pela colaboração em serviços, e na manutenção do espaço escolar com o intuito de proteger o patrimônio público, a estrutura física - o prédio escolar. A Lei aqui não garante, por exemplo, a participação dos pais no sentido de

gerir, administrar, interferir no processo político-pedagógico de acesso ao saber, assim como também não garante a eleição para a direção das escolas da rede pública estadual de ensino.

Há um decurso de dezessete anos entre a lei 5692/71 e a nova Constituição. A partir de 1989 começa a implementação da gestão democrática na escola pública. Os “segmentos” constitutivos da escola enfrentam, como obstáculo, na compreensão da ação colegiada, o desafio de um conhecimento novo que coloca em cheque suas posições dentro da unidade de ensino, contrariando a prática já instituída. Concebe-se que *democratizar* é ampliar a participação de todos nas decisões e *socializar* é generalizar a posse dos bens materiais e culturais fundamentais e, como afirma Santos (1989), “*democratizar é socializar*”.

A prática contrapõe-se a essas concepções. Por exemplo, para os pais conseguirem uma matrícula, na era do *laser*, vive-se uma prática desumana; a vaga na escola é algo a ser conquistado de forma competitiva, numa relação que sempre exclui e fragmenta.

Nesse sentido, Campos (1989:50) afirma que:

*“As denúncias e lutas dos trabalhadores mostram um longo caminho a ser percorrido em busca da obtenção de seus direitos à educação; um caminho marcado por promessas, pelo labirinto burocrático dos órgãos responsáveis pela construção da escola, por obstáculos erguidos pela legislação, pelas pressões políticas para conseguir, às vezes, depois de anos, a construção de uma escola no bairro, quando há vitória nesse extenuante embate.”*

Isto indica que paralelamente estão as diretrizes das políticas públicas e as classes populares, as quais ainda têm que caminhar muito em busca do direito à educação.

Como essa prática se constitui no imaginário?

### 3 - PRÁTICA E IMAGINÁRIO

Se constitui do significado da participação e da autonomia, das organizações instituídas dentro da escola como, por exemplo, da Associação de Pais de Alunos - APA, como legítima no reconhecimento do direito de participar, desejar, criticar, criar, reinventar a educação, abrindo um espaço, alargando e rompendo os limites e, ultrapassando as fronteiras das margens que lhes são impostas.

O imaginário apresenta-se dessa maneira, latente, sob a perspectiva do desejo, da fantasia, da transformação do real; o imaginário social do acesso à escola e da garantia de um ensino de qualidade é subjacente ao projeto dado, à teoria, à práxis. Esse imaginário faz surgir uma ação, evidenciando as contradições sociais e construindo novas relações reais e imaginárias, como afirma Bachelard (1972) apud Ferreira e Eizirik (1994:9):

*“O imaginário é um dinamismo próprio que possibilita a organização cognitiva do mundo. A inventividade, o projetar um real possível, a construção de uma utopia não derivam simplesmente da constatação direta e imediata do homem com o mundo que o cerca; demanda decolar do existente, produzindo um novo, enquanto negação/afirmação de um real possível, embora ainda quimérico - a função fabuladora do sonho acordado na produção da ficção e da ciência, da arte e da magia.”*

O imaginário contém assim a imagem que é dada pelos sentidos e pela intuição. A imagem não se constitui num movimento, numa luta ou mesmo na escola como o conhecimento dos sentidos e da intuição. A imagem é uma faceta do que sabemos e registramos aqui daquele movimento, luta. A imagem que na luta construiu-se no universo do inconsciente-coletivo (mental), foi superposta, alterou-se, transformou-se. Da imagem emana o sentido.

A instituição contém um imaginário que é um “fragmento do real” da escola, que para se transformar precisa aguçar os sentidos, para escutar, sentir e ver diferentes vieses, cheirar e saborear o seu próprio produto.

Dos participantes da Associação de Pais convocados para a formação da Associação de Pais - APA, na primeira reunião de escolha dos membros, logo se formou um grupo que queria participar, colaborar, acreditando num possível ensino de qualidade. Acendeu-se uma luz verde de esperança. Nas discussões, as mães e os pais presentes expressaram seu imaginário: através da fala ecoaram os significantes e os significados que influenciam na

decisão coletiva, numa produção de sentidos dos mais novos agentes sociais dessa escola.

Assim foi formado o Conselho de Pais da escola.

O Conselho começou a atuar na escola *querendo* ver a “escola acontecer”. Seu objetivo era o ensino de qualidade. Queria ver todas as séries em aula, conforme o horário organizado pela escola, que as aulas fossem interessantes, e prendessem a atenção dos alunos; que houvesse sintonia entre os conteúdos estudados nas diferentes áreas de ensino e que não houvesse faltas/carência sistemática de professores na escola.

Pais e mães iniciaram um outro momento; eles justificam sua participação:

- O pai ou a mãe tem a obrigação de participar da escola;
- A participação dos pais e mães ajuda muito;
- Os pais e mães têm um trabalho a fazer na escola;
- Participação como “busca da finalidade do ensino”;
- Participar como incentivo para lutar junto com os filhos pela melhoria do ensino;
- Primeiro a participação, integração pela escola e a participação dos pais; seria interessante estar participando com os filhos do seu comportamento, do seu desenvolvimento; eu acho que a participação é indispensável.

Numa concepção da gestão democrática a Associação de Pais deve trabalhar em comum acordo com a participação direta da direção da escola. Esta concepção indica que a associação formada pelos “pais” de alunos sai da margem, constituindo-se em uma organização autônoma, reconhecida do poder público.

Sugere-se então *que, devido aos desdobramentos que este equívoco poderá causar, a Escola convoque toda a comunidade escolar para a criação do Colegiado Escolar, a fim de que este órgão discipline a formação correta da Associação de Pais da Escola, bem como seu funcionamento...*

A função e o papel do Estado ficam *transparentes*, não como diz Regina Vinhaes Gracindo (1994:192), *muito mais através do “feito” que do “dito” e do “escrito”*. Aqui se esclarece o dito pelo escrito. O estudo de Gracindo trata da *tendência dos partidos políticos*, destacando *três tipos diferentes de concepções acerca do papel do Estado, com relação à sua responsabilidade no ensino fundamental*:

1. o papel de responsável pela oferta de ensino fundamental a todos;
2. o papel de financiador dessa mesma oferta;

### 3. o papel de suplementador das carências.

Na primeira concepção tem subjacente a definição de que o Estado é o responsável e o ensino é um serviço público *e, como tal, deve ser o Estado o seu planejador, executor e gestor*. A segunda traz a idéia do Estado transferir a responsabilidade do ensino fundamental público e gratuito para todos, para a iniciativa privada que, *com os recursos públicos, planejaria, executaria e gerenciaria a oferta desta modalidade de ensino*. A terceira tem uma *tendência a diferenciar nitidamente o público (para os que precisam), do privado (para os que podem)*. Nesta, se pressupõe que a família poderá escolher. No substrato das duas últimas concepções existe a possibilidade de uma política de privatização do ensino público, porque tanto na segunda quanto na terceira, a ideologia que subjaz é calcada na propriedade e no acirramento da estratificação social. Todas duas concepções vão oscilar conforme o interesse daqueles que detêm o capital.

Há uma ambigüidade na primeira concepção, em relação ao que se pratica e, à finalidade do ensino; isto é, para falar como Gracindo (1994), entre o *feito* e o *escrito*. Essa ambigüidade promove a exclusão, como aconteceria também com as duas últimas concepções. E isso pode ser verificado numa simples observação em algumas escolas públicas. Inclusive quanto à oferta de vagas e de ensino de *qualidade*, como se referem pais e mães.

A participação de pais e mães no ensino da escola *pública* é de que os “pais” devem dar apoio em promoções, gincana, divulgações, festas, reuniões para saber da situação dos filhos na escola, colaboração em serviços e manutenção da mesma. Essa idéia alimenta, também, o imaginário da participação de pais da escola *particular*, com uma diferença: que os pais pagam diretamente pelo produto oferecido pela escola, que deve ser da qualidade padrão, segundo as exigências sócio-capitais vigentes. Esse produto, uma vez apreendido pelo *cliente*, possivelmente garantirá sua aprovação no vestibular.

Em relação à participação de pais e mães no ensino, existe uma mentalidade construída no imaginário fantasístico da instituição de que eles, e especificamente as mães das classes populares não têm condições de opinar, no que se refere ao conhecimento pedagógico das diversas áreas, além dessa prática que a escola tem de lidar com os “pais”. Isto corresponde aos códigos legais institucionalizados:

**Primeiro**, porque é a escola *quem* - Escola Sujeito - determina o período para que os pais venham proceder à matrícula, em reuniões de avaliação, realizada em geral, uma vez por unidade.

**Segundo**, essas comunicações e informes são dirigidas para o pai - o masculino - o homem, contradizendo, dessa forma, os esquemas “racionalizados acadêmicos” de que a mãe - o feminino - a mulher é quem “toma conta” da educação dos filhos, enquanto o pai trabalha fora. Não é mais isso na prática desse grupo em estudo. Tanto mãe quanto pai têm suas atividades fora de casa: são trabalhadores.

No modo de pensar do Conselho de Pais, a idéia de participação deles varia; uns se conformariam se na escola tivesse aula todos os dias e fosse dado o conteúdo proposto. Outros questionam a forma e o conteúdo ensinado na escola; o método da escola, querendo que ela explique qual é o método para que eles possam *acompanhar* os filhos nos deveres de casa. Alguns indagam o livro didático, quanto à quantidade do conteúdo utilizado pelo professor que o exige, mesmo se esse livro é “dado” pelo governo. Muitos concordam com a participação sócio-capital na escola, quer dizer: *dar dinheiro, fazer doces, cartazes, fotografar, filmar, enfim colaborar nas festividades da escola, sobretudo se os filhos gostam de participar*. Os “pais” queriam ajudar e tentaram como que querendo animá-la e dar-lhe vida. O modo de pensar, intuir e agir de mães e pais às vezes cheio de emoção, seja apoiando a escola, seja criticando seus aspectos frustrantes, provoca cisões. O pai é um novo personagem que surge dentro da escola e a mãe assume novo papel.

O imaginário social vai tecendo seus elementos constitutivos capazes de gerar adesões e resistências, avanços e recuos, favorecendo por um lado e inviabilizando por outro o processo não só de integração, mas de busca de uma compreensão do sentido e do significado da participação da mãe e do pai, no que diz respeito ao conteúdo: conhecimento que é aprendido na escola; à metodologia: ritual de manifestação do conhecimento.

A preocupação deles na organização constituída como Conselho de Pais é o conteúdo e a forma com se aprende. Essa preocupação permite intuir no “inteligível” próprio deles, que é o ritual que manifesta o sagrado. Para falar como McLaren (1991:74), o ritual se situa no mundo do movimento; ele “tematiza” seu meio através dos seus gestos corporais significativos.

**Terceiro**, a lei 5692/71, em seu capítulo VI, Art.62, já mencionada prevê “...*entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino*”. (grifo nosso)

A participação no modo de intuir do Conselho tinha muitas possibilidades de colaboração. Porém, o sentido de colaborar para favorecer con-

dições de funcionamento, em virtude de uma mentalidade sedimentada pela prática instituída e institucionalizada, correspondente à lei de mais de vinte e anos atrás, se configura como uma fronteira marginal, com limites bem marcados do sentido do significado que têm “os pais” para a escola. Participação...

*“Se os pais dos alunos tivessem maior participação na vida da escola, poderiam fazer com que os horários e calendários escolares, os trabalhos práticos, e as pesquisas dos alunos fossem mais adequados a suas necessidades e interesses”.* (Bordenave, 1983:61)

A permanência diária dos pais na escola faz ver o cotidiano ainda confuso, opaco, sem definição concreta das ações essenciais da escola. Mães e pais sabem o que querem: o melhor ensino para seus filhos - a qualidade.

Há resistências à participação de pai e de mãe no projeto político-pedagógico. Na lógica do seu imaginário instituído, a administração e o gerenciamento do ensino e dos recursos da escola devem ser feitos pelos representantes da instituição. Na participação de pais e mães na escola:

*“reitera-se, mesmo em momentos de abertura política, a dificuldade de acesso de pais, em especial daqueles que conseguem apresentar maior grau de autonomia e que já detêm alguma experiência de participação no movimento social, quer no âmbito da ação dos bairros, sindicatos ou partidos.”* (Spósito, 1988:180)

Existe de fato uma emoção, nessa vivência, que impulsiona todo o movimento no sentido de René Barbier (1993:199), conforme escreve em *A Escuta Sensível em Educação*:

*“Ficamos emocionados quando nos defrontamos com uma situação que nos coloca diante do desconhecido e da não-resposta. Vamos logo procurar no já conhecido soluções que não satisfazem. Essa inadequação de nós mesmos diante do real imprevisto nos leva a uma perturbação afetiva que será tão maior quanto a situação for dramática e insolúvel. Percebe-se nesse caso, a que ponto o fenômeno emocional aciona não apenas sensações, mas também dimensões cognitivas, imaginativas e intuitivas do ser humano. Reagimos com tudo que somos”.*

O Conselho de Pais, uma vez constituído, tentava desempenhar seu papel; eram todos atores de uma grande peça: a educação. O palco era a escola onde, como num teatro de arena, vivem-se muitas emoções e sentimentos ao mesmo tempo. A sensibilidade aflorava nas pequenas e grandes cenas. O paradoxo das reivindicações de seus interesses, frente às condições de

funcionamento marcava sua atuação no sentido de não aceitar, de reclamar e de tomar iniciativas dentro da escola. A situação era inaceitável para os “pais”: a carência de professores, a substituição de professores por estagiários, a não-socialização da proposta metodológica da escola entre os professores, a não-utilização dos equipamentos da escola como recursos nas aulas, a situação indefinida dos professores quanto a sua carga horária, remoção e salários. Tudo isso provoca relações conflitantes entre professores, mães, pais e alunos, que estão na escola, mas sem aulas...

Por um momento o Conselho interferiu no conhecimento e na metodologia, produzindo atividades na escola com o intuito de despertar nos alunos o gosto por obras de arte, como: exposição de artes plásticas, palestras com ambientalistas durante a semana do meio-ambiente, gincana, festa das mães e dos pais, etc...

Esse momento, que eu considero de *lucidez*, foi extremo para o Conselho de Pais, ao provocar reação dos professores da escola. Essa *lucidez* talvez tenha sido mesmo *a ferida mais próxima do sol*, como escreve René Barbier citando René Char. O espaço ocupado pelos pais seria o espaço proibido da aprendizagem? Uma possibilidade que eles desvelaram?

No dia-a-dia, pais e mães, “tomando conta”, ajudam na escola: na falta de professores “olham” os alunos na sala de aula, ou na área interna da escola, na fila, na hora da merenda, ao organizar as mesas e servir o lanche. Ao “olhar” os alunos na sala, pai e mãe se confrontam com a realidade da sala de aula: muitos alunos vivos, com toda energia, frustrados na expectativa da vinda do professor.

Os alunos respeitavam o Conselho de Pais, mas queriam a professora e o professor na sala. Com essa atitude o Conselho sabe que está apenas contendo os alunos para que os professores presentes possam trabalhar nas outras salas; uma maneira contraditória de ajudar a escola, contra os alunos, contra si mesmo... Talvez uma tentativa de evitar o confronto acirrado... O medo de ser agressivo, de brigar, o medo de ser punido com a exclusão da escola. Esse medo é a fragilidade: ficar de fora desta escola.

O Conselho insiste na exigência em relação aos professores, como observa uma mãe: “...tinha muita falta<sup>1</sup> de professores, alunos que ficavam fora das salas, porque não tinha substitutos, depois eu vi que o substituto não

---

<sup>1</sup> Falta, no sentido de que existe profissional e este não comparece, e a falta também no sentido de não ter o profissional na escola.

adiantava muito porque ele não dava atenção, não conhecia a turma; ele ficava lá fazendo uma atividade extra, mas essa questão da falta de professor nós conseguimos reduzir um pouco. Então tinha professores que até se indispueram comigo, eu falava: porque você falta tanto? Se você todo dia traz um atestado aqui, porque não vai ao médico se tratar? Era uma cobrança que os professores não estavam acostumados...”

A escola tenta sanar os problemas com estagiários contratados, passando a viver um processo de rotatividade, com a situação de *estágio* na escola, a qual vem condicionada a um período determinado que não coincide com o período letivo anual. Esse procedimento é marcado pela instabilidade do fato de não serem garantidas aulas regulares como é prevista pela escola, ou seja, a continuidade do processo de ensino.

Que imaginário possibilita/oculta a falta de professores na escola? Qual o sentido desse imaginário no ensino, na escola? A indagação é se a Escola, sendo o laboratório para as outras, funcionaria com estagiários nessas condições sem os profissionais? Essas condições e os questionamentos surgem dos encontros e desencontros dos imaginários na transversalidade *caótica* em que está mergulhada a escola moderna.

Na busca da especificidade do conhecimento, de alunos e professores que sonham com a realização profissional, o imaginário institucionalizado é insuficiente no sentido de abrir possibilidades, para ultrapassar o tempo instituído e romper os *espaços*, deixando o imaginário instituinte porvir na instituição entre professores e alunos, com a cara, a imagem, o olhar e a sensibilidade que eles têm.

Essas incongruências e desencontros na transmissão e produção do conhecimento, especificamente no ensino fundamental, revelam uma forma instituída na escola. É preciso (re)-inteligir os conceitos de democracia e de participação popular na educação brasileira. Tal qual adverte Bobbio (1986), sobre os conceitos equivocados em relação ao que se considera como desenvolvimento democrático:

*“quando se quer saber se houve um desenvolvimento da democracia num dado país, o certo é procurar saber se aumentou não o número dos que têm direito de participar das decisões que lhes dizem respeito, mas os espaços nos quais podem exercer esse direito”.*

No espaço onde não se pode exercer o direito de participação nas decisões capitais da instituição é difícil e contraditória a viabilidade do conhecimento, enquanto produção/construção sagrada do espaço-tempo da aula, tornando-se a própria negação da escola, do conhecimento e da ciência.

Os espaços da escola e da aula carecem de rituais que produzam transe. O transe místico que dá a conotação do *noétikos* como diz Barbier, ao se referir à transversalidade do imaginário noético; isto é, o pensamento e o seu conteúdo na forma metodológica de investigação e produção do conhecimento.

*“Em sua ausência, tanto as estruturas familiares quanto as corporativas entrariam em colapso. Os rituais estão imperecivelmente enraizados na procura do homem pela transcendência. Eles fornecem ao homem contemporâneo as dimensões simbólicas, sagradas, míticas ou poéticas de sua existência.”* (McLaren, 1991:74).

Não é mais possível, na prática, uma escola com características que absolutizem o imaginário institucionalizado e instituído. Na prática, as relações, os rituais, o conhecimento se fundamentam em epistemologias que definem o posicionamento de cada elemento envolvido e pelas quais se pode atingir a prática pedagógica, que pode ser, como me diz Paulo Freire (1987), uma prática a serviço da reprodução, da domesticação da sociedade, ou ser uma prática de transformação social a serviço da libertação do homem.

A pedagogia aqui *inteligida* coincide com um estilo de prática que é a arte de ensinar-aprender. Essa prática social é constituída historicamente. A escola é constituída por relações sociais de poder. *O poder*, como diz Foucault (1979), *não é um objeto mental, uma coisa; é uma prática social, e como tal, constituída historicamente.*

O problema é que as relações na escola ainda acontecem na medida da força hierárquica que cada um exerce, sendo que o lado conservador da instituição mantém uma força sempre maior na proporção do seu peso na estrutura social. Esse lado institucional é ambíguo e por isso mesmo prejudicial ao esforço do exercício democrático, ao reforçar valores de uma única via de acesso à ciência de integração a uma ciência constituída e definida. Reforça, portanto, valores de uns espaços que se encontram entre margens, bem determinados. Esses espaços não consideram a multirreferencialidade inerente aos próprios sujeitos heterogêneos que constituem tais espaços.

Isto toca o espírito inventivo da ciência moderna que tem como princípio a inquietação e a busca constante. Na *Fenomenologia do Espírito*, de Hegel, a dialética do espírito no ato de conhecer é a atualização de uma espiral que, da certeza sensível da percepção até o mundo espiritual infinito permeia toda a produção científica, caracterizada pelas grandes rupturas seguintes: vida e liberdade da consciência de si, razão observante e moralidade objetiva. A objetividade da imposição cultural dos valores morais e políticos

chamados de “democráticos” é um momento na formação da consciência de si da humanidade, que não obedece a uma força transcendente, mas sim a um devir imanente, cheio de potências de destruição do velho e criação do novo. Um lado muito escuro existe na construção do conhecimento e nas relações desenvolvidas entre os grupos na escola; neste lado encontramos as tendências a parar o movimento dialético - entendendo que cada grupo deve ser fixo e fora de alcance de qualquer crítica no seu espaço “reconhecido”, o que fortalece o corporativismo de todos - e as tendências contrárias a superar as proteções e exclusões institucionais, no sentido de quebrá-las e abrir espaços novos para novas relações entre os referidos grupos, puxar outros fios da teia de relações.

Embora a Constituição Brasileira (1988) determine no Art. 206 inciso III, o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”, parece não existir espaço para uma participação interventiva. Em relação a esse contraste e distanciamento entre a escola e a evolução social, Freinet já em 68 (1968:28) afirma que para o séc. XX:

*“Não devemos nos conformar por mais tempo com uma escola que se atrasou cem anos com o seu verbalismo, os seus manuais, os seus manuscritos, os balbuciantos das suas lições, a recitação de resumos, a caligrafia dos seus modelos”.*

Trabalhar com as diferenças significa reconstruir a rede de sentidos que une os sentidos dessas diferenças. Não é só o pensamento que é capaz de produzir conhecimento, segundo Ferreira e Eizirik (1994:5):

*“Perde-se com esse reducionismo a riqueza da complexidade da inteligência humana, que é constituir-se por uma gama de modalidades de conhecimentos: sensível, intelectual, imaginário, judicativo, intuitivo. Esquece-se, assim, que a realidade é multifacetária, que os dados do conhecimento são construídos, resultam de recortes da realidade. Pode-se assim dizer que o conhecimento resulta das perguntas que são feitas ao real.”*

A marginalidade aqui não significa ignorância nem atraso de um grupo social; seria um grande equívoco inteligir dessa forma, pois se trata de uma luta emocionada pela inclusão social, que paga um preço alto demais para conseguir êxito no seu intento quando esta luta não é frustrada.

*“a ‘marginalidade’ de alguns grupos não é, de maneira alguma, consequência de ‘atrasos’, mas resultado lógico e natural do desen-*

*volvimento modernizador numa sociedade onde o acesso aos benefícios está desigualmente repartido.” (Bordenave, 1983:19)*

Desse jeito, concordo com ele que não existe marginalidade mas marginalização. E esta é uma questão de ocupação e intervenção no espaço.

Na escola há um problema de reconstrução do espaço de participação, um espaço aberto para a participação da comunidade na escola, no sentido de se administrar e gerir o espaço escolar, não da maneira simbólica da representatividade, mas de maneira real, onde a luta sobre o poder está além da *integração*. Ela se constitui como um aprender e um ensinar novas formas de conscientização e de liberdade. Pode-se produzir imaginários com sentidos e significados diferentes, a partir da compreensão de que a escola existe-vive num mundo heterogêneo, que se constitui como uma teia, com os mais diferentes tipos de relações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHELARD. *A Terra e os Devaneios da Vontade. Ensaio sobre a imaginação das forças*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- BAHIA. Governo do Estado. *Constituição do Estado da Bahia*. EGBA-Salvador, 1989.
- BARBIER, René. A Escuta Sensível em Educação. *Cadernos ANPED*, nº 5, UFMG, 1993.
- \_\_\_\_\_. Sobre o Imaginário. *Em Aberto*, nº 61. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional, jan./mar., 1994.
- BOBBIO, Norberto. *O Futuro da Democracia: Uma Defesa das Regras do Jogo*. 4ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro: 1986.
- BORDENAVE, J. Diaz. *O que é Participação*. 5 ed. (Col. Primeiros Passos). São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- CAMPOS, Rogério Cunha de. *A Luta dos Trabalhadores Pela Escola*. São Paulo: Ed. Loyola, 1989.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

- FERREIRA, Nilda Teves e EIZIRIK, Marisa Faermann. Educação e Imaginário Social: revendo a escola. *Aberto*, ano 14, n. 61, jan./mar., Brasília, 1994.
- FREINET, Célestin. *Para uma Escola do Povo*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FREIRE, Paulo. *A Pedagogia do Oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. *O Escrito, o Dito, e o Feito. Educação e Partidos Políticos*. Campinas, S. Paulo: Papyrus, 1994,
- LEFEBVRE, Henri. *A Vida Cotidiana no Mundo Moderno*. São Paulo: Ática, 1991.
- McLAREN, Peter. *Rituais na Escola. Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Trad. Juracy C. Marques e Ângela M.B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1992.
- SANTOS, Boaventura de S. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SPÓSITO, Marília Pontes. O Sentido da luta por Educação. A necessidade de saber. In: *A Ilusão Fecunda: A Luta por Educação nos Movimentos Populares*. São Paulo: Hucitec, 1993.

---

FALAS de alguns atores (pais e mães) que participaram da luta pela escola.

## NAS TRILHAS DE UMA QUERÊNCIA

**Sidney Oliveira**

Professor da Universidade Federal do Paraná <sup>1</sup>

**Helane M. Silva**

Orientadora e Coordenadora na rede publica paulista <sup>2</sup>

*“... De onde ele pegou tantos olhos, com os quais ele vos olha, se vós não abris para ele? (...) Como tem ele algum poder sobre vós senão por vós? Como ousaria ele vos atacar, se não estivesse em combinação convosco?...”*

(Étienne de la Boétie; in Pagés, 1987)

O presente artigo possui como temática central a interpretação dos resultados da análise da primeira fase de uma pesquisa sobre identidade com alunos das classes de alfabetização em duas escolas públicas da periferia de São Vicente, baixada santista, litoral do estado de São Paulo. Nesta fase, decidiu-se trabalhar a identidade no eixo político-cognitivo-afetivo.

A hipótese sobre a qual os autores mais se debruçaram foi a influência da noção de identidade no processo global de alfabetização. A clientela pesquisada pertence a famílias de baixa renda com níveis de escolaridade variando do analfabetismo até o primeiro grau incompleto. Esta pesquisa construiu-se a partir do material colhido “in loco” por Helane da Silva, e de experiências anteriores de Sidney Oliveira, e as entrevistas que ambos realizaram durante dois anos.

### 1. INTRODUÇÃO: AS TRILHAS DA INQUIETAÇÃO

*“... É a um bem de consumo que nós damos hoje o nome de educação: trata-se de um produto cuja fabricação é assegurada por uma instituição oficial chamada escola...”* (Illich, in Harper e outros, 1994)

A história desta pesquisa confunde-se com a preocupação dos autores (um professor universitário e uma professora do ensino fundamental) com os graves problemas da educação pública em nosso país. Por critério de

concordância, escolheu-se analisar a construção da identidade pelos alunos de primeira a quarta série - com destaque para a quarta série. Este artigo procura refletir sobre uma fase da pesquisa que foi realizada em duas escolas públicas da periferia de São Vicente no litoral sul do estado de São Paulo.

Faz-se necessário registrar as origens deste trabalho e em que momento capturou seus autores. De fato, o desejo os tomou quando a professora Helane Silva convidou o professor e psicólogo Sidney Oliveira para participar de um encontro com professoras alfabetizadoras objetivando discutir alguns problemas de aprendizagem. No primeiro encontro, discutiram-se as queixas mais freqüentes dos professores. Utilizou-se para isso a conhecida técnica *Brainstorming* (discussão livre de idéias), para que o grupo pudesse eleger algumas prioridades neste vasto tema. O problema mais citado foi relativo ao péssimo nível de alfabetização<sup>3</sup> em que os alunos chegavam às séries complementares ao ciclo básico (primeira e segunda séries). A idéia do professor Sidney era trabalhar as queixas apoiado em uma visão histórica da educação e da psicologia psicanalítica, visando ampliar a reflexão. Infelizmente os encontros coletivos não evoluíram.

Apesar de tudo, uma falta paralisou os autores: e agora, iriam em frente? Passariam a elaborar um roteiro de trabalho, sem depender de verbas, sem estar comprometidos com organizações e de acordo com disponibilidades? Decidiram seguir com paixão o prazer que os tomou e construir um projeto de trabalho a médio prazo com alunos que tivessem problemas de aprendizagem. Um projeto que seguisse as trilhas mais longínquas de nossas inquietações, em busca de uma querência.

## 2. AS TRILHAS DA PESQUISA

*“... O homem da roça não fala como nós, ele é um homem de trabalho, ele fala com as mãos e é isso que precisamos entender...”* (José S. Martins, in Damasceno, 1990)

Este projeto começou com algumas idéias do professor Sidney Oliveira a partir de um pedido de orientação psicopedagógica que lhe fez a professora Helane Silva. Os espaços em que se materializaram estas idéias foi uma região periférica muito pobre no litoral sul do estado de São Paulo. Neste contexto foram escolhidas duas escolas públicas como continente de pesquisa. A **escola A** fica em uma região urbana parcialmente sem esgoto e com poucas ruas asfaltadas. A região possui alto índice de analfabetismo e

violência social crescente. A **escola B** fica em uma região urbana praticamente sem esgoto e asfalto e com alto índice de criminalidade e desajustes familiares. Ambas as escolas são de difícil acesso e estão inseridas em comunidades quase esquecidas dos grandes centros econômicos da baixada santista. É importante destacar que Helane Silva lecionou em ambas as escolas e que o professor Sidney Oliveira por meio dela e por outros trabalhos realizados também possuía conhecimento da região e de seus principais problemas..

A primeira fase da pesquisa - na qual este artigo se baseia - foi iniciada há dois anos em alguns depoimentos colhidos por Helane durante suas aulas na **escola B**. Nesta fase (inicial) da pesquisa, os autores buscaram analisar e selecionar alguns dos principais problemas de aprendizagem em seus efeitos políticos, afetivos e cognitivos. Tanto Sidney quanto Helane concordavam com a origem histórica destes problemas. Foram relatadas<sup>4</sup>, inicialmente, as seguintes dificuldades: leitura deficiente, escrita deficiente, incapacidade de concentrar-se, fome, estruturação lógica deficiente, indisciplina, dislalia, hiperatividade, dislexia, cáries, doenças parasitárias, depressão, dificuldade de enxergar, sonolência, repetência, evasão, baixo moral dos alunos e problemas de identidade entre tantos outros.

### 3. NAS TRILHAS DE UM REFERENCIAL TEÓRICO

*“... É no momento em que o sujeito está mais concentrado em si que ele menos se conhece; e é na medida em que descobre a si mesmo que o sujeito se situa num universo e constitui este em razão desta descoberta...” (Jean Piaget, 1994)*

Apesar de diferentes campos de atuação, os autores olhavam com simpatia a possibilidade de utilização de uma *visão histórico-crítica do construtivismo*<sup>5</sup> na investigação das questões levantadas. O professor Sidney Oliveira acreditava ainda que a influência da psicanálise em seu trabalho poderia complementar o instrumental teórico de investigação. Como o campo de investigação seria a sala de aula e os procedimentos didático-pedagógicos discutidos por ambos e havia uma proposta da escola em direção ao construtivismo<sup>6</sup>, tomou-se esta teoria como porto de embarque.

Os autores partiram do trecho de um artigo (ainda inédito) escrito por Sidney Oliveira para orientar os primeiros passos nas trilhas da pesquisa. Dizia a definição:

*“... Por construtivismo entende-se, em primeiro lugar, uma concepção teórica que procura explicar a origem, estrutura e desenvolvimento cognitivo. Esse processo é construído pelo próprio indivíduo, através de esquemas e operações que vivência ao longo dos estágios de seu desenvolvimento. Em segundo lugar, o construtivismo é uma técnica pedagógica aplicada da pré-escola à universidade, construída a partir da realidade do aluno, e do modo com que o professor estimula e cria, a partir do processo de ensino-aprendizagem. Somente a partir do incentivo gradual da ação e do pensar crítico é que se efetivará a verdadeira educação. Portanto, o construtivismo entende que o conhecimento humano é resultante da interação entre o indivíduo e seu contexto.”*

Durante os primeiros anos de vida dá-se uma revolução espetacular na criança, seguindo as influências sócio-biológicas que se relacionam no contexto em que ela está inserida. Aos poucos, o indivíduo vai percebendo que já não é o centro de todo o universo, mas apenas uma referência entre outras referências. A partir daí, segundo uma visão dialética da educação, a criança vai crescendo rapidamente e experimentando tudo que está ao seu redor, do mais concreto ao mais abstrato. Quanto mais a criança coordena (com habilidade) as suas ações, tanto mais passa a construir de modo cada vez mais pessoal o seu conhecimento. Com efeito, nenhum conhecimento se deve somente às percepções, pois estas são sempre dirigidas e enquadradas por esquemas de ações. Ao ampliar os ambientes em que se relaciona, a criança se abre para o mundo. (Kamii, 1992; Piaget, 1994).

Os autores se preocupam com a recepção que a escola e o professor dão à criança. Para isso, uma premissa é fundamental: é o compromisso ético e político do educador com uma educação emancipadora<sup>7</sup> e o vínculo afetivo que o professor e a escola estabelecem com a criança. Esta opção permite que o aluno construa “pessoalmente” o seu conhecimento. É apostar na autonomia desta pessoa. O fundamental é que o professor responda afirmativamente duas perguntas:

- 1) *Você acredita na autonomia da pessoa (aluno)?*
- 2) *Você pratica esta autonomia?*

Do ponto de vista construtivista, a criança estrutura seu conhecimento a partir das ações que se repetem ou generalizam. Esse processo gera um “esquema” que possibilita a assimilação dos objetos. Os processos básicos de aprendizagem são: **Assimilação** - quando a criança integra e estrutura o conhecimento que desenvolve na relação com o meio. Segundo Matai

(1996): “...*Sem a assimilação não haveria como explicar a internalização, a historicidade e a própria aprendizagem...*” Outro processo importante é o da **Acomodação** - atualização e revisão dos conteúdos adquiridos. É portanto a mudança do indivíduo em relação ao objeto do conhecimento.

Estes processos são influenciados pelas relações que a criança estabelece com o meio em que está inserida (Lebre, 1976; Kamii, 1992). Tais esquemas permitem, segundo o construtivismo, que a criança busque a **Equilibração**, visando harmonizar o conhecimento que construiu e o que está aprendendo. Paralelamente a isso, o indivíduo desenvolve de modo crescente a **Organização** onde toma a consciência de seu pensamento e de suas ações tornando possível os processos anteriores.

Tudo isso só acontece quando o professor possui uma visão dinâmica, interacionista e histórica da educação. Isto só se torna possível quando este mesmo professor entende a linguagem da criança e planeja seu trabalho a partir dessa realidade. O educador “viciado” em cartilha ou livro-texto certamente se surpreenderá com o potencial de uma criança das séries alfabetizadoras.

Um exemplo oportuno desse fato foi o trabalho realizado por Helane como coordenadora pedagógica de uma escola particular de 1º Grau, onde orientou os professores das séries iniciais (principalmente Pré e 1º ano) para construir seu planejamento dialeticamente, isto é, a partir dos símbolos e vivências que a criança traz de casa (como rótulos de produtos, propagandas, símbolos de times, placas de aviso etc.). Helane ressaltou que nenhuma criatividade seria válida se não existisse um engajamento político do professor (da Pré-Escola à Universidade) com a formação de um aluno crítico e autônomo. Os professores teriam coragem?

A intervenção de Helane causou uma grande e radical mudança na escola que viu seus alunos serem alfabetizados de modo muito mais abrangente. Neste ponto, surgiu a sugestão do professor Sidney para que Helane trabalhasse, na medida do possível, o campo afetivo da aprendizagem. O questionamento das idealizações entre professor e aluno foi um exemplo bastante refletido na ocasião. Parte-se aqui do conceito psicanalítico muito bem sintetizado por Laplanche & Pontalis (1988):

*“... Processo psíquico pelo qual as qualidades e o valor do objeto são levados à perfeição. A identificação com o objeto idealizado contribui para a formação e para o enriquecimento das chamadas instâncias ideais da pessoa...”*

Este conceito é a chave, segundo o professor Sidney Oliveira, para que se possa compreender os conteúdos imaginários que encobrem a educação escolar. Para o autor, os professores tradicionais costumam pecar pelo desprezo aos fatores emocionais em sua didática. Com a psicanálise<sup>8</sup>, o educador tem a possibilidade de entender os aspectos inconscientes da personalidade envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A didática baseada na psicanálise permite trabalhar o conteúdo afetivo como fator constituinte da educação mais significativa (Landsmann, 1995; Klein, 1996). O professor deveria trabalhar as emoções que afloram na sala de aula.

A utilização da psicanálise na educação não se constitui novidade alguma. Porém, instrumentaliza o professor no seu embate com a retórica da sociedade neoliberal. O papel do professor é decisivo na formação da identidade do aluno, pois é em seu mestre que o aprendiz irá se espelhar. Mas o professor não tem medo dessa responsabilidade? Quer assumi-la mesmo?

#### 4. NAS TRILHAS DA IDENTIDADE

*“... O Natal é uma festa bonita. Mas também é muito triste porque eu nunca ganhei um presente só para mim...”* (Gilmar, in Schettert, 1987)

A primeira fase da pesquisa iniciou-se pela definição de seu objeto principal. No complexo de tantos efeitos, os autores decidiram selecionar o que pudesse ser estudado por ambos na perspectiva histórica da educação. Dos inúmeros problemas encontrados na pesquisa alguns poderiam ser resolvidos em uma ação reforçadora da professora. Outros demandariam intervenções paralelas, tais como: tratamento psicológico, neurológico, fonaudiológico, odontológico, oftalmológico, etc...

A partir daí, reforçou-se a opção dos autores por um tema que fosse compatível com a formação de ambos e pudesse ser realizado em um intervalo de tempo de no mínimo dois anos, pois não dispunham de bolsa de estudo, nem seriam dispensados do trabalho para dedicar-se ao projeto. Em resumo, deveria haver: interesse, relevância e disponibilidade (Oliveira, 1997)

Nesta fase da pesquisa, os autores decidiram excluir os problemas ligados à administração escolar. Os problemas ligados à política educacional e à política sócio-econômica foram tratados, desde o começo, como fatores causais de todos estes problemas e, portanto, necessitariam ser aprofundados em um projeto mais amplo. Entretanto, para os autores sempre foi necessário lembrar-se, em cada passo dado, desta ligação sócio-política para que na

pesquisa não fosse esquecido o caráter histórico de todas estas questões e as conclusões não se perdessem em teses meramente “idealistas” (Damasceno, 1990; Klein, 1996).

Foram selecionados quinze (15) alunos por meio de dois fatores: 1) alunos que estivessem em fase de recuperação bimestral; e 2) tivessem redações que de algum modo revelavam traços de sua identidade e que apresentassem problemas de aprendizagem.

A partir daí, procurou-se acompanhar estes alunos ao longo do tempo, analisando em que medida uma educação emancipadora permitiu uma estruturação mais equilibrada da identidade do aluno e como isso influenciou construtivamente a aprendizagem. Um ano após, constatou-se um dado indiscutível: todos os alunos tiveram progresso, e a melhora deste desempenho se estendeu às demais disciplinas. Treze (13) alunos tinham sido aprovados e dez (10) com excelente média.

A professora Helane Silva sempre costuma trabalhar formalmente com os seus alunos as questões-chave para a formação da identidade. A partir do momento em que permitiu que surgisse um continente para trabalhar os afetos<sup>9</sup>, a professora notou que os problemas da linguagem escrita foram gradativamente diminuindo. Os alunos sentiram-se mais à vontade pra colocar suas dificuldades, melhorando também o emprego das estratégias cognitivas do processo de alfabetização.

Um fato marcou bastante essas reflexões: a professora Helane notou, a partir de uma aula de geografia, que a maioria de seus alunos, ao descreverem a comunidade, a família e a auto-imagem, aparentavam vergonha e tinham introjetados valores e preconceitos hegemônicos na sociedade. Na sala de aula, tinham medo de errar. Nas entrevistas realizadas por Sidney Oliveira, comportavam-se infantilmente e quase sempre se mostravam excessivamente inseguros em responder perguntas sobre sua vida pessoal.<sup>10</sup>

Para situar melhor estas questões, Sidney Oliveira decidiu entrevistar quinze (15) professores, chegando-se aos seguintes dados:

- Cinco (5) destes professores, simplesmente, não trabalhavam a parte emocional do aluno;
- Seis (6) não relacionam a identidade com dificuldades na aprendizagem;
- Sete (7) alegavam não ter tempo de fazer nenhuma das duas coisas;
- Dez (10) afirmaram que não recebem nenhuma orientação para trabalhar o emocional do aluno.

Tudo isso proporcionou que se desenvolvesse na **escola B** (por Helane) inúmeras atividades inspiradas nesta visão, tais como: livro da vida, debates livres, dramatização social, escrita no chão, aprendizagem na comunidade, imprensa escolar, motivações emergentes, atividades percepto-motoras a partir do referencial da criança, aprendizagem lúdica, etc.

A partir de uma declaração dada pela aluna A, decidiu-se trabalhar a questão da identidade na educação pública. Eis a redação da aluna:

*... Moro onde o asfalto nunca chegou, lá perto do riacho. Sabe, professora, minha família é pobre. Acho que eu não tenho muita coisa para falar. Na rua existe apenas uma vendinha. Minha casa é de madeira e lá não tem muita coisa, mas somos felizes mesmo assim. (...) Meu pai é ajudante de pedreiro, minha mãe faz faxina. Somos em onze e dormimos todos no mesmo quarto, a rua é cheia de barro e não tem esgoto... quando chove forte não dá pra ir à escola. Mas, minha mãe diz que não presta reclamar, Deus quis assim! Não se pode mudar (...) não sei o que vou ser (...) a gente não tem escolha (...) Modelo sei que não vou ser, se der sorte talvez possa ser doméstica numa casa de boa família...*

A partir daí, os autores concordaram que, no próprio programa oficial, houvesse espaço para se revelarem as contradições. A aluna citada tinha muitas dificuldades para escrever, e essa redação foi feita no primeiro bimestre de 1996, quando a aluna estava na quarta série do 1º Grau. Ela fez parte de um grupo a que Helane dedicou o chamado “reforço”. Porém, a professora não trabalhou apenas questões gramaticais e ortográficas, mas permitiu ao grupo vivenciar emoções, trabalhar a parte emocional envolvida nestes problemas. De fato, os autores entendiam que o “emocional também ficou de recuperação”, ou seja, é necessário entender os fatores que estão intervindo nesse momento.

A partir daí, foi feito durante o ano um acompanhamento de quinze alunos diagnosticados como deficientes ao final do primeiro bimestre. Ao findar este período, a professora Helane decidiu analisá-los novamente. Ao final de um ano depois, em uma das aulas de redação, Helane deu a seguinte orientação para o trabalho: <sup>11</sup>

*“Faça uma redação, procurando responder estas questões:*

- 1. Como você se define?*
- 2. Como os outros te definem?*
- 3. Onde você quer chegar? Que dificuldades você acha que vai ter?*
- 4. Você já sentiu o preconceito? Você quer contar a sua história?”*

Depois da discussão dos resultados, foram debatidos alguns itens da “declaração dos direitos da criança e do adolescente”. Selecionaram-se as redações dos quinze alunos que estavam em recuperação. Estas declarações foram surpreendentes. O trabalho de um destes alunos chamou a atenção:

*... Acho que a gente devia lutar mais por nossos direitos. O dia que não tem merenda eu não almoço. Não acho isso justo, pois lá em casa todo mundo trabalha ...*

Torna-se importante ressaltar que o conceito de recuperação foi parcialmente revisto pelos autores, pois ambos compreendiam globalmente as dificuldades de aprendizagem, ou seja, entendiam que o “*emocional também ficou de recuperação*”. Não há como separar o afetivo do cognitivo. Deve-se destacar que tanto o professor Sidney quanto a professora Helene Silva entendem que o sistema de recuperação deveria ser revisto. Apesar disto, a intervenção e o acompanhamento dos alunos em recuperação respeitaram os prazos e normas determinadas pela secretaria de educação de São Paulo.

Outro aluno também marcou presença:<sup>12</sup>

*... O seu M. da padaria foi racista, me chamou de negro fedido. Sabe, professora, a gente tinha ido jogar bola e na volta passou na padaria para comprar uma C. Litro... alguns colegas riram fiquei com raiva, pois eu ia pagar.(...) Depois desta aula entendi que não tenho que ter vergonha de ser negro. Sabe, professora, eu não vou mais abaixar a cabeça.... Não vou deixar ninguém mais tirar o sarro. Vou pedir para ninguém da rua entrar nessa padaria...*

Depois disso, não se podia mais recuar. Havia, portanto, a necessidade de ampliar cada vez mais a pesquisa. Escolheu-se investigar “*as relações entre a identidade e o erro na linguagem escrita*”. A professora Helene encaminhou adequadamente os demais problemas que os autores constatarem nas aulas e nas entrevistas.

Não é objetivo deste artigo aprofundar as análises sobre as estratégias utilizadas no trabalho com essas crianças e suas dificuldades de aprendizagem. Embora a utilização pedagógica de recortes de revistas, músicas, fotos e jogos facilite a aprendizagem, três qualidades definiram o sucesso do professor: o investimento emocional, a competência técnica e o compromisso ético e político. Mas se não houver um “clima democrático” e uma relação afetuosa e respeitosa, muito pouco ocorrerá.

## 5. NAS TRILHAS DAS CONSEQÜÊNCIAS POLÍTICAS

*“... A autonomia possível ao sujeito oscila, assim, entre os limites colocados pela biologia e aqueles construídos pela história humana, fonte dos conteúdos da mente. Ele sempre será um sujeito datado, preso às determinações de sua estrutura biológica e de sua conjuntura histórica...”* (Dantas, in Taille, 1992)

Quando a criança chega à escola, sua noção de identidade ainda está se estruturando, tornando possível a gradual construção de sua consciência de mundo. A educação escolar e o professor desempenham um valioso papel na construção da cidadania e da personalidade da criança. O desenvolvimento da consciência de si mesmo como ser ativo, de um lado, e o mundo dos objetos independentes, relacionados um ao outro, casualmente ou intencionalmente, só ocorrem quando a criança passa a coordenar as suas ações (Piaget, 1994).

A alfabetização é um processo importantíssimo que não deve, em hipótese alguma, ser atrasado e muito menos adiantado. Deve ocorrer no momento exato, quando a criança está madura intelectual e emocionalmente (lembre-se de Freud e outros que estudaram o desenvolvimento emocional das pessoas). Mas é uma luta que vai da instrução à gestão escolar. É sobretudo a análise das relações de poder nas organizações educativas. Emancipar é entender e aceitar as diferentes formas e relações de poder envolvidas na organização escolar.

Não se pode forçar e manipular irresponsavelmente a capacidade de uma criança ou cobrar do universitário uma autonomia e uma dedicação quase sempre ausentes. A aprendizagem deve, desde o seu começo, ser algo significativo e transformador, para que posteriormente contribua para a formação do profissional competente e do cidadão responsável.

Parece óbvio dizer que o “ensino tradicional” não dá conta deste momento. Os autores concordam que muito está superado no modelo tradicional. Mas será que o conteúdo das didáticas contemporâneas avançou tanto assim? Será que a ausência da cartilha (que realmente é chata) não foi substituída por um criativo e vazio tecnicismo? Será que importa se está sendo utilizado o método da abelhinha<sup>13</sup> ou alguma experiência piagetiana?

As reflexões sobre Educação devem ser mais amplas do que escolhas teóricas e metodológicas. Antes de tudo, a educação alfabetizatória deve facilitar a construção da vida e ser a semente mais cara da cidadania. Para isso, tornam-se necessários dois compromissos por parte do educador: ser a favor

da autonomia do educando e da competência de exercer dignamente sua profissão. Tudo isto reflete o caráter político, ético e estético da educação (Freire, 1987 e 1997).

A educação deve ser entendida como uma ação política e histórica, a partir de que se pode estimular a construção de uma consciência crítica que supere as condições existenciais dos personagens envolvidos nesse complexo processo. Para isso, o professor deve estar engajado em uma luta ética e política. Segundo Freire (1997):

*“... O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (...) Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber...”*

A aprendizagem não pode ser obra de amadorismo, conservadorismo, domesticismo, ou qualquer outro tipo de irresponsabilidade, como também não é possível conceber uma educação a-histórica ou a-política, principalmente no processo alfabetizatório. É no trabalho docente, que vai desde o esquema corporal e às primeiras estimulações pré-alfabetizatórias, que os valores e ideais começam a ser internalizados pela criança e legitimados pelos professores e pela própria escola (Damasceno, 1990).

Quando a criança chega à escola, passa a construir aí uma importante referência na formação de sua identidade. É onde vai revelar os estragos que a pobreza, a desnutrição, o preconceito (racial e social), a violência e outros males causaram em seus sonhos. Neste ponto também é que a ideologia costuma construir sua morada.

Como a escola pública de periferia recebe o seu aluno? Ela permite essa construção autônoma e crítica do conhecimento? Aparentemente, não existe no ensino oficial um projeto emancipatório. O compromisso com a autonomia crítica do aluno está em esforços individuais, que algumas vezes até são vetados pelos superiores hierárquicos. Outras vezes, no entanto, alguns professores ou reforçam o complexo de inferioridade do subdesenvolvimento ou embarcam apaixonadamente na cultura do sucesso do neoliberalismo.<sup>14</sup>

## **6. AS TRILHAS DE UMA CONCLUSÃO**

*“... O futuro é um dado, dado - dirão que ele é mais um devaneio de sonhador inveterado.*

*Não tenho raiva de quem assim pensa. Lamento apenas sua posição: a de quem perdeu seu endereço na História...” (Freire, 1997)*

O objetivo deste artigo foi o de compartilhar os sonhos e desafios de dois educadores que, em níveis diferentes do processo educacional, optaram por uma educação emancipadora. A partir daí, questionou-se a relação entre a identidade e o fracasso escolar. Por meio deste compromisso, os autores desenharam a instrumentalização de uma crítica sobre a importância de uma prática libertadora para a construção da identidade - base fundamental para a construção da autonomia e compromisso fundamental do professor para a construção de um país mais justo e igualitário.

Nos períodos que vão da entrada da criança na escola à sua alfabetização, ocorrem o aparecimento e o desenvolvimento da função semiótica (ou simbólica), quando ela começa a expressar-se através da linguagem, e também das imagens mentais, da imitação de modelos, do desenho, dos jogos e brincadeiras coletivas etc. A aprendizagem deve realizar-se na escola a partir dos conteúdos que a criança carrega, e o professor deve entender que a criança constrói seu próprio conhecimento, e iniciar, a partir desta perspectiva, o longo caminho que levará a criança à alfabetização adequada.

Uma reflexão sobre a educação deve começar com a análise do primeiro contato com a escola, seus primeiros professores e colegas e o início de uma longa jornada rumo à cidadania. Pode-se perceber, então, como a ideologia e os recalcamientos vão se inserindo sutilmente na aprendizagem, pois a conclusão defendida pelos autores é de que *a educação é um ato político desde o seu início!*

Este artigo pretendeu ressaltar que os primeiros momentos da criança na escola são extremamente importantes para um desenvolvimento equilibrado da aprendizagem, nos aspectos afetivo, cognitivo e político da criança. As primeiras experiências da criança na escola são mais significativas do que possam parecer. Porém, o construtivismo não pode ser uma teoria educacional que queira incluir todos os aspectos presentes na educação. É importantíssimo que possa provocar uma crítica social, pois, do contrário, estará se tornando apenas um instrumento mais sutil de dominação ou um modismo passageiro. A querência que se buscou ainda está longe, mas já dá para sentir o cheiro de mate...

## NOTAS

1. Professor e supervisor de psicologia na UFPR e doutorando em Psicologia pela USP, com experiência nas área clínica e, principalmente, nas áreas educacional e organizacional.
2. Orientadora e Coordenadora Pedagógica. Professora alfabetizadora há quase oito anos na rede pública paulista.
3. Faz-se necessário esclarecer os leitores que os autores consideram que o processo de alfabetização apenas se inicia na primeira série - às vezes até antes - sendo completado ao longo do primeiro grau. Porém, a estrutura básica deste processo se constrói nas quatro primeiras séries.
4. A maioria dos relatos correspondem a observações e análises realizadas pela professora Helane Silva em sala de aula ao longo de dois anos nas duas escolas públicas citadas, fontes de pesquisa. O professor Sidney Oliveira realizou, nas mesmas escolas, cerca de trinta entrevistas entre professores (15) e alunos (15). As entrevistas procuraram, basicamente, indagar dos professores os problemas de aprendizagem mais freqüentes e como percebiam a questão da formação da identidade nos alunos. Aos alunos perguntou-se basicamente como se autoretrariam e como enxergavam seu futuro. Este artigo reflete apenas a crítica dos autores a uma das fases do projeto em comum e dos projetos paralelos que surgiram decorrentes destas questões.
5. Quando os autores falam em construtivismo não compartilham da mesma visão do chamado “construtivismo oficial”, isto é aquele adotado pela secretaria de educação de São Paulo. A versão dos autores está comprometida com uma educação emancipatória. É fundamental ressaltar também que os autores não colocam no construtivismo ou na psicanálise o status de teoria da educação.
6. Uma ressalva se faz necessária: o termo construtivismo por sua polissemia pode dar margem a diversas interpretações. Embora sejam importantes as diferenças e as complementações entre Piaget, Vygotsky e Wallon, Sidney e Helane concordam que existe uma base comum no construtivismo: a dialética, ou seja, a premissa de que a construção do conhecimento se faz pela interação histórica do homem com o mundo.
7. Ver também a obra de Matai, Jiron, Construtivismo: teoria sócio-histórica aplicada ao ensino, Moderna, São Paulo, 1995. Sidney Oliveira concorda com Matai quando este afirma que o conceito de mediação proposto por Vygotsky complementa a conceito de Assimilação proposto por Piaget.
8. A psicanálise também é vista por Sidney Oliveira sob uma contextualização histórica.
9. Helane criou os “trinta minutos livres”, onde os alunos poderiam debater em um mini-seminário os temas que achassem mais relevantes. Após os debates, os alunos deveriam realizar uma redação sobre o que vivenciaram de mais

- importante e, posteriormente, corrigi-la pessoalmente.
10. No começo, o clima, apesar de afetuoso e compreensivo em ambas as situações, pouco adiantou, pois mesmo assim os alunos demonstravam um grande temor de se expor e de errar. Na medida em que se permitiu falar de seus fantasmas, os vínculos foram se formando e o processo lentamente foi caminhando.
  11. É preciso ressaltar que o trabalho realizado respeitou os objetivos, os conteúdos, as estratégias e avaliações referendadas pela direção da escola e compatíveis aos programas elaborados pela secretária estadual da educação.
  12. Este comentário até hoje emociona os autores. Este aluno, passado praticamente um ano, é líder de sua classe e foi selecionado para um teste no Santos F.C. - seu grande sonho.
  13. Uma conhecida e relativamente antiga técnica - dita superada por muitos - de trabalho com fonemas a partir da história de uma abelhinha que se encontra com outros personagens cuja articulação sonora corresponde a determinado grupo de fonemas.
  14. Além do livro de Klein (1996), já citado anteriormente recomenda-se a leitura da obra de Tomaz Tadeu da Silva, *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*, Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DAMASCENO, *Pedagogia do engajamento*. Fortaleza: UFC, 1990.
- DANTAS, *A infância da razão*. São Paulo: Manole, 1990.
- FARIA, *Tecnologia e processo de trabalho*. Curitiba: UFPR, 1992.
- EVANS, *Jean Piaget: o homem e suas idéias*. Rio de Janeiro: Forense, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREUD, Sigmund. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.
- GALVÃO, Henry Wallon. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GROSSI e BORDINI (orgs.). *A paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1992.

- GROSSI e BORDINI (orgs.). *Construtivismo pós-piagetiano*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- HARPER & outros. *Cuidado, Escola!* São Paulo: Brasiliense, 1994.
- KAMII e DEVRIES, *Piaget para a educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- KLEIN, *Alfabetização: Quem tem medo de ensinar?* Campo Grande/São Paulo: UFMS/Cortez, 1996.
- LANDSMANN, *Aprendizagem da linguagem escrita*. São Paulo: Ática, 1995.
- LEBRE, *Piaget*. São Paulo: Nacional, 1977.
- LAPLANCHE & PONTALIS, *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *ANDE*, n.6, 1983.
- MATAI, *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1996.
- OLIVEIRA, M. *Vygotsky*. São Paulo: Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, Sidney. *O provão oculto* (artigo inédito).
- PEREIRA e PEREIRA, *Uma escola no fundo de quintal*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- \_\_\_\_\_. *A tomada de consciência*. São Paulo: EDUSP, 1977
- \_\_\_\_\_. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- RODWELL, Mary. Um modelo alternativo de pesquisa: o construtivismo. *Revista da FAEEBA*, Salvador, nº 3, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SONNEVILLE, Jacques Jules & MOURA, Maria das Graças Cardoso. O construtivismo na alfabetização. *Revista da FAEEBA*, Salvador, nº 3, 1994.

SCHETTERT, *Alfabetização: vivendo e construindo a vida*. Ijuí: Unijuí, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

## TEXTOS DE ALUNOS

### O FIM DO HUMANISMO

Roberto Rivelino E. da Silva \*

*La honte d'être un homme,  
y a-t-il une meilleure raison  
d'écrire?* (Deleuze, 1993:11)

As linhas mal traçadas perdem cor e apagam-se lentamente. O rosto se esvanece num último grito. A besta humana, sufocada na sua exígua cloaca, não mais cantará o seu hino de morte. Substituiremos então o homem, modelo e máscara de ferro do poder, pelas linhas de variação contínua, pelos devires não humanos que trabalham nos interstícios do corpo vivo. Negamos tudo às potências da vida a partir do momento em que colocamos o homem no lugar de Deus <sup>1</sup>.

Com Kant o mundo se fecha, encolhe-se, torna-se reflexo de um sujeito moral e submetido aos imperativos categóricos <sup>2</sup>. A liberdade consiste em efetuar uma essência humana, essência universal de um ninguém transcendental <sup>3</sup>. O homem quer dizer dever, lei. Mas a vida, imenso oceano de diferença e fonte do novo, jamais se curvará perante a imutabilidade da lei. Kant então acusa a vida. Culpada por natureza, por ser o que ela é, a vida é sentenciada pelo tribunal da razão. Concluiremos então que, para que alguém se torne homem, será preciso que este alguém se mortifique, que finalmente morra de uma vez por todas, que se transforme em um zumbi.

Sendo assim, não defenderemos o “homem” sem ao mesmo tempo iniciarmos uma caça às diferenças, aos mil Proteus que erram sobre a superfície da terra. A senhora razão condenará as crianças, as mulheres, os selva-

---

\* Roberto Rivelino E. da Silva é aluno do curso de graduação em Filosofia da UFBA, e aluno ouvinte do curso de Filosofia da Universidade de Québec em Montréal.

gens, as minorias. O homem, sendo universal e maioria, tentará segurar as linhas que fogem, e colocar nos eixos as peças que não funcionam. Os direitos humanos não nos dizem outra coisa: tentativa de homogeneização, redução das culturas e de uma multiplicidade de mundos aos princípios da natureza humana.

Mas quem ou o que nos revela esses princípios? Estes provavelmente não caem do céu, nem tampouco constituem uma essência humana universal como queria Kant. Todo princípio é arbitrário<sup>4</sup>; os princípios são efeitos de uma luta, de batalhas entre vontades; o princípio tem como causa um Pathos. O vencedor, após a batalha, impõe a lei conforme a vontade de seu povo. Devemos lembrar que a vontade foi sempre fonte de diferença. Não foi por acaso que os filósofos moralistas sempre atacaram violentamente as artimanhas das paixões. Entretanto, o homem origina-se de uma estranha vontade. Se entendermos que o homem é fruto de uma vontade universal e de identidade, devemos concluir que o homem nos revela uma vontade adoecida, pois toda vontade em plena posse de sua potência é vontade contingente e diferencial. Como o segundo princípio da termodinâmica, a vontade humana fundamenta-se numa entropia, num nada de vontade. Podemos assim definir o humanismo como a afirmação de uma chaga, um movimento cujo único objetivo é disseminar uma epidemia.<sup>5</sup>

O desvio foi traçado através de lutas sucessivas. Marcas nos corpos, sondagens na alma, elaboração de condutas, encarceramentos, controle de circulação, orquestração de gestos, foram algumas das várias estratégias que o poder inventou para dobrar os corpos. O indivíduo, tal como nós o conhecemos hoje e em cujo corpo adestrado queremos colar o selo de homem, foi construído peça por peça nos presídios, hospitais, ateliers e manicômios do século XVIII<sup>6</sup>.

O indivíduo humanizado é fruto de uma redução do corpo vivo e selvagem às suas forças úteis. Revelar o nosso lado humano é revelar a nossa obediência, a nossa nulidade como potência de diferença. A religião cristã não parou, durante séculos, de introduzir, em cada alma, um pequeno tribunal privado; não parou de induzir os seus crentes a uma prática de purificação de si mesmos<sup>7</sup>. O século das luzes, como disse Foucault, nos deu uma estratégia de poder baseada numa prática de vigilância constante. O sistema panóptico lança o seu filete de luz sobre cada indivíduo, analisa cada um de seus gestos. E, apesar da ausência do guarda na torre, o prisioneiro jamais deixará de sentir-se vigiado<sup>8</sup>. Kant não seria aquele que veio dar o acabamento a essa miúda e débil máquina humana? O filósofo só poderia oferecer

a sua lei moral a um corpo servil construído e esculpido nos seus mínimos detalhes; os dois séculos que o antecederam encarregaram-se disso.

O movimento humanista, nascido no século XIX, deveu esperar o adoecimento da vontade, dos desejos, para empobrecer, antropomorfizar as forças da natureza. Vejam Hegel que não parou de cantar o fim da história nessa “grande” figura que chamamos homem. Mas o homem é uma vontade vencida, “uma besta que se confessa.”<sup>9</sup> O homem é fruto das confissões empreendidas nos confessionários, nos consultórios de psicanálise; o homem é produto da exploração capitalista e da imbecilização das mídias. O homem é nada mais que um cordeiro em um imenso rebanho, a humanidade. Michel Foucault, na sua “História da sexualidade”, nos diz que o poder político no final do século XVII e no início do século XVIII apoderou-se de uma prática da igreja cristã que era designada como pastoral<sup>10</sup>. As técnicas de poder do século das luzes deveriam cuidar, esquadrihar, vigiar e curar individualmente cada indivíduo. A vida sexual, a biológica e a espiritual deveriam ser sondadas e corrigidas em cada cidadão. O que chamamos de ciências humanas tiveram que esperar o seu objetivo nascer justamente nessas práticas de poder. Talvez a caridade cristã tenha nos proporcionado o serviço social, “piedade tornada científica”. Mas não poderíamos pensar que o serviço social e a psicanálise vieram justamente substituir a polícia? Duas práticas que têm como única função reintegrar, corrigir e fornecer peças para um sistema capitalista de exploração. Precisamos, seriamente, como fez Michel Foucault, pensar a origem das ciências humanas.<sup>11</sup>

Os helenos eram possuídos por demônios, musas, deuses, pela memória e pelo esquecimento. Édipo afirma o seu destino traçado por Apolo: *Apollon, mes amis! Oui, c'est Apollon que m'inflige à cette heure ces atroces, ces atroces disgrâces qui sont mon lot, mon lot désormais* (Sophocle, 1962:230).

Por mais que os humanistas insistam, não podemos ver no mundo grego um homem que se diz criador da natureza. As parcas tecem como também cortam as linhas vitais de cada indivíduo. O poeta é inspirado pelas musas, e o filósofo é a mais nova mania, o inspirado por Eros. E quando Protágoras diz: “o homem é a medida de todas as coisas”, ele não conclui daí nenhuma essência humana, mas uma percepção viva que não pára de produzir simulacros; tudo é falso e verdadeiro dependendo do ponto de vista. Platão, atormentado pelos sofistas, faz subir até à abóbada celeste a idéia de homem, idéia inferior à idéia de bem, o modelo de todas as idéias. E o que fez realmente Aristóteles? O homem aristotélico não passa de um ser de

razão, através do qual nós podemos enquadrar a socraticidade (espécie especialíssima). Resta então que cada indivíduo afirme a necessidade de sua existência com uma certa elegância, dignidade e prudência (Phronésis). Jamais veremos novamente filósofos como Epicuro, Lucrecio, Epíteto e Marco Aurélio. O amor *fati* também foi uma chama que atravessou os espíritos pensantes do império Romano. A razão cósmica dos estóicos é contra todo e qualquer humanismo: “o sábio estóico” se identifica à quase-causa: ele se instala na superfície, sobre a reta que a atravessa, no ponto aleatório que traça ou percorre esta linha, segundo Deleuze (1969:149).

Charles Mugler (1953), discorrendo sobre a física pré-socrática, coloca em cena o que ele chama de Princípio de indiferença. Este princípio, que foi uma das bases da cosmologia antiga, nos diz que o cosmo é completamente indiferente à vontade “humana”. O homem não produz natureza como também a natureza não foi produzida em função da sua existência. Nada muda muito a partir da filosofia patrística até Descartes. O indivíduo, nesse imenso intervalo, sempre foi visto como uma criatura de Deus. O Eu cartesiano ainda é submetido à substância infinita. O homem nasce com Kant no final do século XVIII e afirma-se na filosofia de Fichte, Schelling, Hegel e Feuerbach<sup>12</sup>. O humanismo só poderia se confirmar como a mais terrível das aberrações. A dialética do mestre e do escravo nos mostra a doença que é o homem. A salvação do homem reside na atividade transformadora do escravo.

Mas já dissemos que o escravo não sairá do seu estado de subserviência e miséria enquanto conservar esta carapaça a que chamamos homem. Nietzsche escreveu em algum lugar que, em todas as épocas que antecederam ao humanismo, sempre houve senhores que comandassem escravos; parece que vivemos num momento único; quem era mestre terminou transformando-se em servo. O humanismo produziu atrocidades teóricas tais como dialética, reconciliação e ideologia. A dialética só faz sentido numa extrema miséria do pensamento. Só podemos pensar as coisas pela negação que elas são, pelas faltas que elas comportam intrinsecamente. As diferenças ficam reduzidas a uma simples alteridade que deve, num momento preciso, se dissolver em uma reconciliação num todo humanizado. A noção de ideologia sempre foi um débil operador para entender as táticas do poder. O poder não engana, ele produz o real, corpos. O poder não insere enunciados na consciência dos indivíduos com o objetivo de submetê-los. Tudo isso seria muito pouco. O poder, ao contrário, cria concretamente, através de uma prática diária e constante, olhos, bocas, pernas e braços. Que joguemos fora o mais rápido possível essas velharias que nunca nos ajudaram a pensar saudavelmente.

velmente. Que destruamos de uma vez o vírus sempre idêntico a si mesmo, o homem. Mas tudo isso para permitir que a vida exploda em infinitas linhas de fuga.

*Que nos importa vosso caminho que sobe, vosso fio que leva fora, que leva à felicidade e à virtude...Quereis nos salvar com a ajuda deste fio? E nós, nós vos pedimos encarecidamente: enforcai-vos neste fio!* (Nietzsche, apud Deleuze, 1992:132).

Anunciamos uma morte. O humanismo não tem futuro <sup>13</sup>. O homem, aos poucos, transforma-se em uma fina folha seca em um oceano infinitamente imenso. Algumas folhas ainda resistem, mas logo se dissolverão no frenesi esquizofrênico do mundo contemporâneo. O homem não retornará. Os corpos vivos, antes humanizados, perdem a linha dura e fixa da suposta natureza humana. As biologies celular e molecular revelaram as populações inumanas que habitam e constituem o nosso corpo. O sujeito perde o seu lugar de rei e torna-se resto, resultado de uma produção que exclui qualquer noção humanizadora. Descobrimos o inconsciente, lugar do não-senso, da não identidade; o inconsciente como plano de sínteses químicas, de migrações celulares, mortes parciais e microcombates. A consciência, grande símbolo humanista, nada mais é do que um efeito de superfície. O estruturalismo fez emergir as máquinas, planos sobre os quais a face triste do homem desliza, ou melhor, cola e endurece. A biologia da evolução refuta toda e qualquer interpretação que identifique no movimento evolutivo um programa, um objetivo. A história não é o movimento de um espírito lógico cuja única finalidade é alcançar a perfeição humana. A história é produto dos desvios das linhas evolutivas, de variações geográficas, da plasticidade dos fatores etológicos, das mutações e dos encontros ao acaso.<sup>14</sup>

Vivemos no tempo da cibernética, dos simulacros da comunicação, das revoluções em informática, do rock industrial e da teoria do caos em Física. As formas de poder já não se ocupam com pessoas. A cifra substituiu o nome, o indivíduo é dissolvido em números, dividido em códigos e transformado em um simples cartão eletrônico. A massa deixa de ser povo e torna-se um simples arquivo, um banco de dados <sup>15</sup>. Tudo escorre e queima na grande sopa quente que é o capitalismo. A matéria torna-se fluida, plástica; tudo é bricolagem, reciclagem e mutação (capital flutuante). A nossa época nada mais é que o Proteu de mil cabeças que devora todo o mundo das identidades (o terror platônico). Não queremos dizer com isso que o capitalismo seja a expressão máxima da liberdade. A psicanálise lacaniana, não vendo no mito nenhuma representação social ou uma estrutura política que organiza e

produz corpos, esvazia o mito e o liga a um desejo pleno de falta; o indivíduo é nada mais do que um efeito de uma falta original, o desejo como buraco negro. Se o desejo não pode ser codificado, talhado em regras e representações, a psicanálise deverá castrá-lo, adoecê-lo pela falta e submetê-lo à avidez do capital-serpente. O objeto fantasmático do desejo sempre encontrará seus substitutos nos pares de tênis, nas telenovelas vulgares e nas maquininhas que a publicidade faz entrar no grande desejo sugador. Mas o desejo não é falta, o desejo é produção, mesmo que ele seja produção de faltas (doença típica da máquina capitalista).

Mas o que fazer nesse imenso deserto movente onde já não há mais centros? Devemos empreender uma política de revitalização da vontade. A vontade que perdeu a identidade (o homem) agoniza na falta, cola-se nos objetos de consumo num ritmo cada vez mais intenso. A atividade política consiste em devolver à vontade a sua potência de diferença. Devemos levar o desejo a investir toda a sua força em tudo aquilo que o torne cada vez mais produtor, produtor de diferenças, de rupturas, novos reais, novas configurações. Precisamos agir sobre nossos corpos como se eles fossem telas em branco, traçar aí novas formas, novas percepções e novos hábitos. Não se trata de vencer o corpo, mas de criar um.

O humanismo aqui de nada adiantaria. Queremos sim aproveitar o momento, beber nas fontes da matéria sem forma para daí extrair máquinas que funcionem a todo vapor. Falamos realmente de uma máquina política, uma máquina que problematize, uma máquina que produza uma nova estética, uma nova maneira de comer, falar, gesticular, ouvir e ver. Quando veremos ainda uma máquina - furacão como Glauber Rocha? Humano ou louco? Glauber Rocha não era nem humano nem louco, mas um inventor, um criador de imagens. Não deveríamos pensar que tudo vai bem enquanto estivermos envoltos na carcaça humana? Basta que coloquemos um pé além da sombra e logo nos acusarão: Criminosos! Não há nenhuma dúvida de que a lei modifica o objeto sobre o qual ela se aplica. A lei dos homens engendra os justos tanto quanto os criminosos. Podemos chamar de homens os bororós, os crows, os tuaregs e os mongóis da linhagem de Gêngis Khan? Um humanista responderia: de certo modo sim, mas é preciso que esses povos mudem alguns de seus hábitos para que possamos introduzi-los completamente na categoria do homo sapiens. Diríamos a esse humanista que homem é a forma do Estado tecida em cada corpo como uma sentença irrevogável.

Diríamos também que, devido à descentralização capitalista, o Estado nada mais é que uma peça; que ele não é mais essência de nada, que o

Estado não se encontra em plena posse de sua verdadeira natureza, o despotismo. O Estado moderno é o estado democrático, um corpo enfraquecido. A peça Homem-Estado não passa de um dispositivo que desvia, agencia e administra os fluxos do capital. Finalmente, o homem perdeu o trono para tornar-se objeto de assujeitamento e subserviência. Mas será que o homem alguma vez governou? Precisamos desumanizar mesmo a noção de homem. A máquina humana do século XVIII não foi projeto de um sujeito consciente, mas sim uma síntese de práticas aleatórias, de acontecimentos fortuitos que envolviam os corpos. A máquina humana nada mais foi que a repetição de uma perversão.

Dizemos então que, após termos determinado o diagnóstico, erradicaremos a doença e estabeleceremos práticas de subversão criadora. Limaremos o muro e traçaremos novos desenhos. Nós nos agarraremos à cauda frenética do devenir e expulsaremos todo e qualquer arcaísmo. Empreender uma luta contra a vontade de morte, o universal, significa alimentar uma guerra constante contra todo ideal humanizador e conservador (finalmente, contra todo ideal). O futuro não indica um projeto, ou a atualização de uma essência que seria humana, mas a abertura e a indeterminação do instante que passa.

### **Algumas considerações finais**

Quem é o homem afinal? Homem é o “europeu médio - branco - habitante das grandes cidades - falando uma língua standard.” Os homens de segunda categoria somos nós os colonizados, os pretendentes ao modelo que o colonizador impõe. O Brasil foi pilhado e esmagado pela religião do Homem (o cristianismo), pelo ódio humano contra a diferença (o racismo), pela usura e a avidez do espírito doente do homem branco (a exploração econômica). Temos hoje, no poder, os homens de segunda categoria que submetem os homens de quinto e sexto graus. O humanismo de segunda mão é o humanismo da classe média “esclarecida” e sua pseudo-ação política, que consiste em conscientizar os homens de último escalão.

Mas não haverá mudança no Brasil enquanto a massa inumana dos miseráveis não lançar o seu grito animal, enquanto a massa analfabeta e esfomeada não disser um basta às vulgaridades das telenovelas, à mediocridade e à pobreza da música popular, ao discurso inócuo e catequizante dos conscientizadores e a todo movimento de imbecilização que é a base dos acontecimentos sociais do nosso País. Não incitaremos os pobres com um

discurso humanizador, com um discurso psicanalítico barato ou com uma pretensa conscientização econômica e jornalística. O povo deve ser provocado, diariamente, através de práticas políticas que o levem a um confronto imediato com as estruturas de poder. No Brasil, telenovela, carnaval e burguesia fazem uma coisa só; o povo deve aprender como funcionam essas estratégias de poder. Devemos mostrar ao trabalhador comum como ele é construído peça por peça. E educar um povo significa torná-lo temerário, questionador e criador. O cidadão comum não deve só aprender a ler e a contar (a classe média sabe e nem por isso é alfabetizada), mas experimentar a força criadora do cinema, da música, da literatura, da filosofia e da ciência. Não precisamos de discurso humanizador e nem tampouco de pastoral, precisamos sim é de um verdadeiro combate contra a miséria. E sem ciência, sem “educação”, nada disso será possível.

Québec, 4 de novembro de 1997

## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

<sup>1</sup> *Selon Nietzsche, la volonté de puissance a deux tonalités: l'affirmation et la négation; les forces ont deux qualités: l'action et la réaction. Ce que l'homme supérieur présente comme l'affirmation, c'est sans doute l'être le plus profond de l'homme, mais c'est seulement l'extrême combinaison de la négation avec la réaction, de la volonté négative avec la force réactive, du nihilisme avec la mauvaise conscience et le ressentiment. Ce sont les produits du nihilisme qui se font porter, ce sont les forces réactives qui portent. D'où l'illusion d'une fausse affirmation. L'homme supérieur se réclame de la connaissance: il prétend explorer le labyrinthe ou la forêt de la connaissance. Mais la connaissance est seulement le déguisement de la moralité; le fil dans le labyrinthe est le fil moral. La morale à son tour est un labyrinthe: déguisement de l'idéal ascétique et religieux. De l'idéal ascétique à l'idéal moral, de l'idéal moral à l'idéal de connaissance: c'est toujours la même entreprise qui se poursuit, celle de tuer le taureau, c'est-à-dire de nier la vie, de l'écraser sous un poids, de la réduire à ses forces réactives. L'homme sublime n'a même plus besoin d'un Dieu pour atteler l'homme. L'homme à la fin remplace Dieu par l'humanisme; l'idéal ascétique, par l'idéal moral et de connaissance. L'homme se charge lui-même, il s'attelle tout seul, au nom des valeurs héroïques, au nom des valeurs de l'homme. (Deleuze, 1993:128)*

<sup>2</sup> *Au contraire, dans la Critique de la raison pratique, Kant opère le renversement du rapport de la loi et du Bien, et élève ainsi la loi à l'unicité pure et vide: est bien ce que dit la Loi, c'est le bien qui dépend de la loi, et non l'inverse. La loi comme premier principe n'a pas d'intériorité ni de contenu, puisque tout contenu la reconduirait à un Bien dont elle serait l'imitation. Elle est pure forme et n'a pas d'objet, sensible ni même intelligible. Elle ne nous dit pas ce qu'il faut faire, mais à quelle règle subjective il faut obéir, quelle que soit notre action. (Ibid: 45-46)*

<sup>3</sup> *Car la majorité, dans la mesure où elle est analytiquement comprise dans l'étalon abstrait, ce n'est jamais personne, c'est toujours Personne - Ulysse -, tandis que la minorité, c'est le devenir de tout le monde, son devenir potentiel pour autant qu'il dévie du modèle. Il y a un "fait" majoritaire, mais c'est le fait analytique de Personne, qui s'oppose au devenir-minoritaire de tout le monde. C'est pourquoi nous devons distinguer: le majoritaire comme système homogène et constant, les minorités comme sous-systèmes, et le minoritaire comme devenir potentiel et créé, créatif. (Deleuze & Guattari, 1979:133-134)*

<sup>4</sup> *Par conséquent, toutes ces pulsions qui sont à la racine de la connaissance et la produisent ont en commun la mise à distance de l'objet, une volonté de s'en éloigner et de l'éloigner en même temps, enfin, de le détruire. Derrière la connaissance, il y a une volonté, sans doute obscure, non pas d'amener l'objet à soi, de s'identifier à lui, mais, au contraire, une volonté obscure de s'en éloigner et de le détruire. Méchanceté radicale de la connaissance.*

*Ou encore, dans La Volonté de puissance, Nietzsche affirme qu'il n'y a pas d'être en soi, de même qu'il ne peut pas y avoir de connaissance en soi. Et quand il dit cela, il désigne quelque chose de totalement différent de ce que Kant entendait par connaissance en soi. Nietzsche veut dire qu'il n'y a pas une nature de la connaissance, une essence de la connaissance, de conditions universelles de la connaissance, mais que la connaissance est, chaque fois, le résultat historique et ponctuel de conditions qui ne sont pas de l'ordre de la connaissance. La connaissance est en effet un événement qui peut être placé sous le signe de l'activité. La connaissance n'est pas une faculté ni une structure universelle. Même quand elle utilise un certain nombre d'éléments, que peuvent passer pour universels, la connaissance sera seulement de l'ordre du résultat, de l'événement, de l'effet. (Foucault, 1988: 548-551)*

<sup>5</sup> *La discipline, donc, individualise en même temps qu'elle contrôle les corps. 'La discipline "fabrique" des individus; elle est la technique spécifique d'un pouvoir qui se donne les individus à la fois pour objets et pour instruments de son exercice' (S.P., p. 172). La discipline "fabrique" des individus non pas en les écrasant ou en les sermonnant, mais en instaurant d' "humbles" procédures de dressage et de cloisonnement. Elle opère au moyen d'une surveillance hiérarchique combinée avec une sanction normalisatrice. Ces deux instruments s'associent dans une procédure spécifique au pouvoir disciplinaire: l'examen. (Dreyfus & Rabinow, 1984:226)*

<sup>6</sup> *Le pouvoir n'a jamais appliqué son savoir, ses investigations, ses techniques, à l'universel, mais à l'individu comme objet et effet d'un entrecroisement du pouvoir et du savoir. L'individu est le produit de développements stratégiques complexes dans le champ du pouvoir et de développements multiples dans celui des sciences humaines. (Ibid: 231)*

<sup>7</sup> *Ce nouveau "moi" chrétien devait être l'objet d'un examen constant parce qu'il était ontologiquement marqué par la concupiscence et les désirs de la chair. À partir de ce moment, le problème n'était pas d'instaurer un rapport achevé à soi-même, mais au contraire il fallait se déchiffrer soi-même et renoncer à soi. (Op. Cit., 341)*

<sup>8</sup> *Examinons rapidement le fonctionnement architectural du Panoptique. Il se compose d'une cour spacieuse avec au centre une tour, et à la périphérie un bâtiment divisé en niveaux et en cellules. Chaque cellule a deux fenêtres: l'une permet à la lumière de traverser la cellule de part en part, et l'autre fait face à la tour, percée de larges fenêtres qui permettent la surveillance des cellules. Celles-ci sont 'autant de petits théâtres, où chaque acteur est seul, parfaitement individualisé et constamment visible (S.P., p. 202). Non seulement le détenu est ainsi rendu visible au surveillant, mais il n'est visible qu'à lui; il est coupé de tout contact avec les cellules voisines. Il est 'objet d'une information, jamais sujet dans une communication' (S.P., p. 202) (Dreyfus et alii: 270-271).*

<sup>9</sup> *L'aveu a diffusé loin ses effets: dans la justice, dans la médecine, dans la pédagogie, dans les rapports familiaux, dans les relations amoureuses, dans l'ordre le plus quotidien, et dans les rites les plus solennels; on avoue ses crimes, on avoue ses péchés, on avoue ses pensées et ses désirs [...], ses maladies et ses misères [...]; on se fait à soi-même, dans le plaisir et la pei-*

ne, des aveux impossibles à tout autre, et dont on fait des livres. [...] l'homme, en Occident, est devenu une bête d'aveu (H.S.I., pp. 79-80)' (apud Dreyfus et alii, 1984:250).

<sup>10</sup> *Cela est dû au fait que l'État occidental moderne a intégré, sous une forme politique nouvelle, une vieille technique de pouvoir qui était née dans les institutions chrétiennes. Cette technique de pouvoir, appelons-la le pouvoir pastoral.*

*Et pour commencer, quelques mots sur ce pouvoir pastoral.*

*On a souvent dit que le christianisme avait donné naissance à un code d'éthique fondamentalement différent de celui du monde antique. Mais on insiste en général moins sur le fait que le christianisme a proposé et étendu à tout le monde antique des nouvelles relations de pouvoir.*

*Le christianisme est la seule religion à s'être organisée en Église. Et en tant qu'Église, le christianisme postule en théorie que certains individus sont aptes, de par leur qualité religieuse, à en servir d'autres, non pas en tant que princes, magistrats, prophètes, devins, bienfaiteurs ou éducateurs, mais en tant que pasteurs. Ce mot, toutefois, désigne une forme de pouvoir bien particulière. (Ibid: 304-305)*

<sup>11</sup> *L'apparition des sciences cliniques de l'individu constitue une étape importante dans l'évolution des sciences humaines telles que nous les connaissons aujourd'hui. Cette constitution d'une vaste banque de données, cette prolifération de dossiers, et l'expansion continue de nouveaux domaines de recherche vont de pair avec l'épanouissement et le perfectionnement de techniques disciplinaires visant à scruter et à fouiller le corps afin de le rendre plus docile aux manipulations et au contrôle. Pour Foucault, la naissance des sciences de l'homme n'est pas un moment glorieux: 'Elle est vraisemblablement à chercher dans ces archives de peu de gloire où s'est élaboré le jeu moderne des coercitions sur les corps, les gestes, les comportements (S.P., p. 193).'*

*Foucault affirme qu'il existe un lien étroit entre la définition que donnent les sciences humaines d'elles-mêmes - elles se présentent comme des "disciplines" savantes - et l'extension des procédures disciplinaires. Il y a là plus qu'une simple convergence rhétorique. Les sciences sociales (la psychologie, la démographie, la statistique, la criminologie, l'hygiène sociale, etc.) se sont d'abord constituées à l'intérieur d'institutions de pouvoir particulières (les hôpitaux, les prisons, les administrations) où elles ont joué un rôle de*

*spécialisation. Il fallait à ces institutions des pratiques et des discours plus perfectionnés et plus opérationnels. Ces discours, ces pseudosciences, ces disciplines qui se prétendent sciences sociales, ont mis au point leurs propres règles d'évidence, leurs propres systèmes d'incorporation et d'exclusion, leurs propres cloisonnements, mais elles l'ont fait à l'intérieur du contexte plus large des technologies disciplinaires (Dreyfus et alii: 231).*

<sup>12</sup> *L'être de l'homme et la réflexion de l'homme sur son être ont à faire face à des problèmes analogues, puisque l'homme insiste pour faire de son rapport au monde la condition de sa propre existence. Qui plus est, le rapport de l'être de l'homme à ce qui le pense est lui-même une source de perplexité croissante, ou, pire, le siège d'une inévitable paralysie morale. (Dreyfus et alii, 57)*

<sup>13</sup> *On croit que l'humanisme est une notion très ancienne qui remonte à Montaigne et bien au-delà. Or le mot "humanisme" n'existe pas dans le littéraire. En fait, avec cette tentation de l'illusion rétrospective à laquelle on ne succombe que trop souvent, on s'imagine volontiers que l'humanisme a toujours été la grande constante de la culture occidentale. On s'émeut quand on reconnaît de traces de cet humanisme ailleurs, chez un auteur chinois ou arabe, et on a l'impression alors de communiquer avec l'universalité du genre humain.*

*Dans les mots et les choses, j'ai voulu montrer de quelles pièces et de quels morceaux l'homme a été composé à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle et au début du XIX<sup>e</sup>. (Foucault, 1988:540/541)*

<sup>14</sup> *Il est possible que l'argument le plus puissant contre l'existence des causes finales dans l'évolution biologique soit l'échec de la science à découvrir un quelconque mécanisme qui pourrait causer ou contrôler une tendance vers la perfection. Si une telle tendance existait elle devrait être réglée par un programme interne. Mais il n'y a aucune preuve de l'existence d'un tel programme. Non seulement on ne l'a jamais découvert, mais les études de la biologie moléculaire ont pratiquement éliminé toute possibilité de son existence. (Mayer, 1981)*

<sup>15</sup> *Dans les sociétés de contrôle, au contraire, l'essentiel n'est plus une signature ni un nombre, mais un chiffre: le chiffre est un mot de passe, tandis que les sociétés disciplinaires sont réglées par des mots d'ordre (aussi bien du point de vue de l'intégration que de la résistance). Le langage numérique*

du contrôle est fait de chiffres, qui marquent l'accès à l'information, ou le rejet. On ne se trouve plus devant le couple masse-individu. Les individus sont devenus des "dividuels", et les masses, des échantillons, des données, des marchés ou des "banques". C'est peut-être l'argent qui exprime le mieux la distinction des deux sociétés, puisque la discipline s'est toujours rapportée à des monnaies moulées qui renfermaient de l'or comme nombre étalon, tandis que le contrôle renvoie à des échanges flottants, modulations qui font intervenir comme chiffre un pourcentage de différentes monnaies échantillons. La vieille taupe monétaire est l'animal des milieux d'enfermement, mais le serpent est celui des sociétés de contrôle. Nous sommes passés d'un animal à l'autre, de la taupe au serpent, dans le régime où nous vivons, mais aussi dans notre manière de vivre et nos rapports avec autrui. L'homme des disciplines était un producteur discontinu d'énergie, mais l'homme du contrôle est plutôt ondulatoire, mis en orbite, sur faisceau continu. Partout le surf a déjà remplacé les vieux sports. (Deleuze, 1990: 243-244)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELEUZE, Gilles. *Critique et clinique*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Pourparlers*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1972-1990.
- DELEUZE, Gilles. *A lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Editora Perspectiva, 1969.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Capitalisme et Schizophrénie: L'Anti-Oedipe*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1972.
- \_\_\_\_\_, Félix. *Capitalisme et Schizophrénie: Mille Plateaux*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.
- DREYFUS, Hubert & RABINOW, Paul. *Michel Foucault, un parcours philosophique*. Tradutor: Fabienne Durand-Bagaert. France, Folio Essais, 1984
- FOUCAULT, Michel. La vérité et les formes juridiques. In: DEFERT, Daniel & EWALD, François (orgs). *Dits et Écrits*, II vol. Paris, nrf Éditions Gallimard, 1954 -1988.

\_\_\_\_\_. L'homme, est-il mort? In: DEFERT, Daniel & EWALD, François (orgs). *Dits et Écrits*, I vol. Paris, nrf Éditions Gallimard, 1954-1988.

MAYR, Ernst. *La biologie de l'évolution*. Tradutor: Docteur Yves Guy, Edição 1400, Paris: Ed. Hermann, 1981.

MUGLER, Charles. *Deux thèmes de la cosmologie grecque: devenir cyclique et pluralité des mondes*. Paris: Librairie C. Klincksieck, 1953.

SOPHOCLE. *Tragédies*. Tradutor: Paul Mazon. France, Folio Classique, 1962.

## RESENHA

MACKEY, W.F. & SIGUÁN, M. *Éducation et bilinguisme*. Lausanne: UNESCO, Niestlé, 1986, 147 p.

**Maria Nazaré Machado McLeod**

Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana

A obra de Mackey e Siguán, dois especialistas de reputação internacional, é, antes de tudo, uma monografia que propõe fazer um tour mundial sobre o tema Educação e bilingüismo. Este estudo apresenta um interesse inegável para os leitores que se preocupam com o fenômeno das línguas em contato. Sem ser exaustiva, a obra abre novos horizontes no que concerne à publicação de pesquisas e, sobretudo, provoca polêmicas em torno do conceito de bilingüismo, desde a Primeira e após a Segunda Guerra Mundial, colocando questões fundamentais sobre os esforços empregados com vistas a elucidar o fenômeno do bilingüismo e suas diversas conseqüências.

**Bilingüismo:** estado de um indivíduo ou de uma comunidade que se refere à presença de duas ou várias línguas.

**Bilingüidade:** estado psicológico de acessibilidade a dois códigos lingüísticos e seus correlatos; este estado varia em um certo número de dimensões.

Os autores pretendem que esta pesquisa, pelas questões que impõe e pela reflexão que suscita, facilitará o intercâmbio de experiências entre as diversas comunidades lingüísticas e culturais para quem a educação bilingüe é um obstáculo no seu processo de desenvolvimento.

Segundo os autores, a interdependência crescente de todos os países do mundo e a aceleração do desenvolvimento científico e tecnológico, que caracterizam o fim do século XX, por um lado, e a urgência de uma real comunicação entre os povos de todo o planeta, por outro, implicam, entre outras conseqüências, na necessidade de dar à sua juventude uma educação bilingüe, a fim de garantir não só uma maior cooperação e desenvolvimento de todas as nações, mas também promover a integração, a segurança e a paz internacional.

A obra se divide em seis capítulos, precedidos de introdução e de um prefácio, e é seguida de uma bibliografia, assim como de um anexo, contendo os nomes dos centros de estudos de documentação e de promoção do ensino plurilingüe no mundo inteiro.

Na introdução, os autores focalizam a questão do ensino de línguas em relação a outros problemas de ordem sócio-política, econômica, cultural, social, lingüística, histórica, geográfica e pedagógica, partindo do sistema educativo das culturas clássicas até os sistemas mais complexos do mundo contemporâneo.

Mackey e Siguán fazem uma exposição sobre a conferência de Luxemburgo, realizada em 1929, organizada pela Bureau Internacional da Educação, tendo como tema “*A educação bilingüe*”, a respeito da qual a maioria dos participantes se declararam contrários, tomada de posição inteiramente diversa das opiniões no mundo atual. Estas divergências provocaram aumento considerável de estudos e publicações sobre a educação bilingüe, após a reunião de Luxemburgo.

Os autores pensam hoje que o bilingüismo e a educação bilingüe têm efeitos positivos e negativos, dependendo das circunstâncias. Entretanto, admitem que ainda é preciso investir grandes esforços para que se possa avaliar, de maneira clara, a complexidade dos fatores que influenciam o sucesso e/ou o fracasso da educação bilingüe.

**Educação bilingüe:** intervenção pedagógica na qual, em um momento variável, durante um certo tempo e em proporções variáveis, simultaneamente ou consecutivamente, a instrução é dada em pelo menos duas línguas, dentre as quais uma é geralmente a língua do aluno. (Hamers & Blanc, 1983:440)

Nos dois primeiros capítulos, intitulados “*O indivíduo bilingüe*” e “*Sociedades bilingües*”, os autores fazem uma descrição precisa e objetiva do bilingüismo, tanto no plano individual quanto no coletivo, como dois fatores distintos, mas estreitamente relacionados. Eles procedem, igualmente, a um recenseamento global da problemática do bilingüismo social e sua expansão através do mundo. No terceiro capítulo “*A educação bilingüe, objetivos e modalidades*”, os pesquisadores descrevem as diferentes modalidades da educação bilingüe, segundo as circunstâncias nas quais esta se realiza e de acordo com os objetivos aos quais ela se propõe.

No quarto capítulo, denominado “*Os fundamentos psicossociais*”, Mackey e Siguán abordam os problemas de ordem psicológica e, a partir

desta discussão, no capítulo seguinte, propõem regras e dão recomendações para a organização e o funcionamento de um sistema de educação bilingüe.

No último capítulo, denominado “*Pesquisa e avaliação dos resultados*”, os autores afirmam que a pesquisa em educação bilingüe segue as mesmas regras que as pesquisas no domínio da pedagogia, tanto para a metodologia como para os objetivos; toda pesquisa neste domínio deve, segundo eles, tentar definir as variáveis, mensurá-las e avaliá-las com rigor, assim como analisar os resultados em função dos objetivos propostos.

Os autores têm o mérito de colocar em evidência a problemática complexa da educação bilingüe, cujas situações se mostram tão diversas, com uma bibliografia tão abundante, que se torna difícil sintetizá-las, sem correr o risco de ser arbitrário.

Enfim, o livro de Mackey e Siguán nos oferece uma visão global do fenômeno da Educação bilingüe e assinala todas as limitações que a entram.

Os autores manifestam, claramente, suas convicções de que a educação bilingüe é a melhor contribuição possível para facilitar a coabitação de etnias e de minorias lingüísticas diversas, assim como a compreensão e a cooperação entre todos os seres humanos.

---

A autora da resenha é Licenciada em Letras com Francês pela UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana, Mestra em Psicolingüística pela Université Laval (Quebec) e, atualmente, doutoranda em Lingüística e Comunicação na Universidade de Montreal, Canadá.