

ISSN 1519-3993

**Revista
de**

FEOL

**Educação
PUC-Campinas**

n. 10 Junho 2001

**MULTICULTURALISMO,
DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO**

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista semestral da PUC-Campinas

Coordenação Editorial

Olinda Maria Noronha

Comissão Editorial

Dulce Maria Pompêo de Camargo
João Baptista de Almeida Júnior
Mara Regina Lemes De Sordi
Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho
Newton Cesar Balzan
Olinda Maria Noronha

Conselho Consultivo

José Camilo dos Santos (FE/UNICAMP)
José Luis Sanfelice (FE/UNICAMP)
Luciola Licínio de C.P. Santos (FE/UFMG)
Maria da Glória B. Pimentel (PUC/SP)
Maria de Lourdes de Albuquerque Favero (FE/UFRJ)

Conselho Consultivo Internacional

Antonio Nóvoa (Fac. de Psic. e de Ciênc. da Educ. - Univ. de Lisboa)

Capa

Cláudia Lúcia Trevisan (Mestre em Educação - PGE - PUC-Campinas)

Organização

Dulce Maria Pompêo de Camargo
João Baptista de Almeida Júnior
Olinda Maria Noronha

Secretário

Luis Antonio Vergara Rojas

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista de Educação PUC-Campinas

Campinas

n. 10

p. 1-158

junho 2001

Permuta:

Sistema de Bibliotecas e Informação
Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI

Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro
Campinas - SP - CEP: 13020-904
Fone/Fax: (19) 3735-5806
E-mail: sbi-spdi@puc-campinas.br

Endereços da Faculdade de Educação:

Pós-Graduação	Graduação
Praça Imaculada, 105 - Vila Santa Odila Campinas-SP - CEP: 13045-901 Fone: (19) 3776-6731 Fax: (19) 3271-1526 E-Mail: medu@puc-campinas.br	Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro Campinas-SP - CEP: 13020-904 Fone: (19) 3735-5827 Fax: (19) 3735-5820 E-Mail: faeduc@puc-campinas.br

Editorial	7
ENTREVISTA / INTERVIEW	
Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo Camargo	11
ARTIGOS / ARTICLES	
Superando a Dicotomia entre o Senso Comum e o Conhecimento Científico	15
<i>Overcoming the dichotomy between the common sense and the scientific knowledge</i> Eliete Martins Cardoso de Carvalho e Celestino Alves da Silva Júnior	
Novo Paradigma e seus Desafios Educacionais	23
<i>The New Paradigm and the educational challenge it poses</i> Luiz Antonio Damas	
Diversidade Cultural, Conflitos e Educação: algumas reflexões teóricas	40
<i>Cultural Diversity, Conflicts And Education: Some Theoretical Reflections</i> Dirce Maria Falcone Garcia	
Cultura e Multiculturalismo em Projetos Educacionais no Brasil (1937-1960)	47
<i>Culture and Multiculturalism in Educational Projects in Brazil (1937-1960)</i> Libânia Nacif Xavier e Ana Canen	
A Escola Igualitária: Sonho Ou Falácia?	63
<i>The Equalitarian School: a Dream or a Fallacy?</i> Dília Maria Andrade Glória	
A Experiência de Educação Rural Bilíngüe com índios Terena em Aquidauana-MS: um relato preliminar	69
<i>The Rural Bilingual Education experience with Terena indians in Aquidauana-MS, Brazil: a preliminary report</i> Francisco Carlos Trindade Leite	
A globalização e a perspectiva intercultural na Educação: implicações para o ensino de matemática	84
<i>The globalization and the intercultural perspective in education: its implications on mathematics teaching</i> José Roberto Boettger Giardinetto	

¿Cómo se llega a ser hombre? Acerca de la construcción estética y simbólica de masculinidades en los textos escolares utilizados en las escuelas primarias argentinas 103
How do we reach manhood? Studies on building up aesthetical and symbolic manhood in didactic texts used in the Argentinian primary schools
Myrian Andrada & Pablo Scharagrodsky

Colégios Femininos: Identidade, História Institucional e Gênero 116
Female Schools: Identity, Institutional History and Gender
Flávia Obino Corrêa Werle

RELATO DE EXPERIÊNCIA / EXPERIMENT REPORT

Brasil de muitos brasis: universidade solidária - um grande desafio 126
Sílvia Helena de Oliveira Piazzentino

RESENHAS / SUMMARY

MORIN: Os sete saberes necessários à Educação do Futuro 132
Sidney Reinaldo da Silva

A Saga de uma professora negra 136
Eva Aparecida da Silva

RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES / DISSERTATION ABSTRACTS 141

ERRATA / ERRATUM

Re-publicação do artigo do Prof. José Luis Sanfelice
Epistemologia e Teorias da Educação 148
Epistemology and Educational Theories

NORMAS PARA OS COLABORADORES / Norms for Collaborators 157

UMA CONQUISTA

A edição deste número da Revista de Educação PUC-Campinas é motivo de muita satisfação para nós que temos conduzido a Revista ao longo destes cinco anos, pois conseguimos sua Indexação no ISSN com o número 1519-3993.

Queremos deixar aqui um agradecimento especial à Profa. Dra. Maria Rosa Cavalheiro Marafon que sempre se empenhou muito para que o projeto da Revista se concretizasse, acreditando em nosso trabalho à frente da Coordenação Editorial e, a Profa. Rosa Maria Vivona Bertolini Oliveira pelo apoio incondicional com relação aos procedimentos para o registro no ISSN.

Estendemos nossos agradecimentos aos integrantes da Comissão Editorial da Revista pelo apoio constante, à Coordenação do Mestrado em Educação, ao atual diretor da Faculdade de Educação e a todos que direta ou indiretamente participam na realização de nossa Revista.

Olinda Maria Noronha
Coordenadora Editorial

EDITORIAL

“(...) Quando dizemos que as pessoas que são diferentes de nós deveriam ser julgadas de acordo com os padrões de suas ‘identidades particulares’, não estamos fornecendo à cultura dominante o alibi de que ela precisa para condenar o outro a estar separado de nós? (...) A autonomia absoluta transforma-se, no capitalismo global, em uma intolerância auto-referente e, até mesmo, em ódio pela condição do ‘outro’”(Peter McLaren, Multiculturalismo Revolucionário).

O número 10 da Revista de Educação da PUC-Campinas tem sua identidade definida pela discussão tão necessária hoje nos meios educacionais sobre a questão do multiculturalismo e da diversidade cultural.

É necessário romper com a visão de multiculturalismo e de diversidade cultural que está sendo difundida pela ideologia neoliberal através dos organismos formuladores da atual política educacional para os países periféricos. Para isso, um dos esforços deve incidir na compreensão e crítica de alguns conceitos que estão no núcleo do repertório neoliberal tais como os conceitos de “tempo”, “inclusão”, “autonomia”, “auto-organização”, “respeito às diferenças”, “ordem social espontânea”, “esfera pública”, “chamar a sociedade para si mesma”, “auto-ajuda”, “ajuda mútua”, dentre outros.

Um editorial de revista não é o espaço mais adequado para o desenvolvimento de um exame mais aprofundado destes conceitos que estão na base das formulações das políticas educacionais e da designação destes problemas característicos do período conhecido atualmente como globalização da economia. No entanto, torna-se pertinente destacar alguns elementos constitutivos deste tipo de orientação político-ideológica visando situar o leitor no contexto do debate onde se inscreve a maioria dos artigos selecionados para a presente Revista.

Algumas das premissas da sociedade “globalizada” podem ser assim resumidas: a consideração e a difusão do desaparecimento do trabalho, da extinção das formas tradicionais de organização da sociedade civil (sindicatos, partidos, etc), bem como a afirmação de uma espécie de “nova esfera social”, que seria regida segundo os princípios da liberdade, da autonomia, da participação espontânea, das comunicações dialógicas, da diversidade de culturas, do aprender a aprender, da ajuda mútua e da auto-ajuda, que levaria à configuração de uma “nova esfera pública” constituída de indivíduos livres e autônomos, em um mercado constantemente aberto .

Esta valorização do cotidiano - junto à chamada para que a sociedade volte-se para si mesma na resolução de seus problemas - representa um desdobramento operacional do conceito de “autonomia”, induzindo à auto-organização, à produção de uma esfera pública que se auto-administra de forma espontânea, com seus próprios recursos e de acordo com as características culturais específicas de cada um, diante de um Estado mínimo que privatiza os direitos sociais. Este enfoque baseia-se no argumento neoliberal de que qualquer tipo de interferência de fora deve ser considerada como totalitária e causadora de desordens e desequilíbrios na sociedade.

O conceito de “autonomia” oriundo do repertório neoliberal tem um significado político-ideológico mais abrangente, pois na materialização das políticas sociais é traduzido em descentralização

da ação governamental e, ao mesmo tempo, controle político-ideológico do modo como as ações estão sendo executadas pelas instituições e organizações da “esfera pública”. Deste modo, a difusão de um pluralismo multiculturalista, que aparentemente se apresenta como uma alternativa de inclusão de amplos setores tradicionalmente marginalizados, pelo modo como se dá a acumulação capitalista, pode estar na verdade apagando as possibilidades de uma real participação democrática, na medida em que se funda em conceitos (impregnados de preconceitos) e práticas de exclusão estrutural e de homogeneização.

O pluralismo do repertório neoliberal contido nos documentos do Banco Mundial e de outros organismos formuladores das políticas para os países pobres, é um pluralismo que se baseia em preconceitos e desprezo com relação às chamadas sociedades periféricas. Estes preconceitos estão servindo de substrato potencial para a exploração e para a dominação das populações destes países.

A partir destes pressupostos, o respeito à diversidade cultural bem como uma política educacional multiculturalista precisam ser interrogados e desfeticizados, porque podem estar (e parecem estar efetivamente) à serviço de uma política de intolerância e de exclusão que está sendo cuidadosamente tecida e colocada em prática pela ideologia neoliberal nos países pobres.

O grande desafio que se coloca hoje para os educadores é o de interrogar criticamente e de modo permanente esse discurso formador de um consenso alinhado a uma visão que substitui o conceito de classe pelo de “etnia”; o de ensino pelo de “aprender a aprender”; o de conhecimento pelo de “informação”; o de revolução pelo de “progresso linear” do capitalismo globalizante.

Esta é a contribuição que este número especial pretende trazer, visando ampliar as reflexões e os debates de educadores e estudiosos da questão, com o objetivo de romper com o consenso que parece estar sendo construído em torno destas questões.

Abrimos a Revista Número 10 com uma importante entrevista com a professora **Dulce Maria Pompêo de Camargo**, há muitos anos dedicada à questão da educação escolar indígena. Nesta entrevista, ao mesmo tempo em que apresenta o resgate deste problema, a professora Dulce analisa também as dificuldades existentes na formação de professores para esta área e fala da pouca importância que a universidade tem atribuído a esse tipo de pesquisa e extensão.

O artigo de **Eliete M. C. de Carvalho e Celestino A. da Silva Júnior**, intitulado “Superando a Dicotomia entre o Senso Comum e o Conhecimento Científico”, apresenta uma reflexão, que conduz o leitor à perceber a importância da superação da dicotomia entre senso comum e conhecimento científico para o trabalho do professor. Os autores analisam as dificuldades que os professores de uma escola pública de ensino fundamental apresentam ao tratar desta questão, bem como as implicações para a relação ensino-aprendizagem.

Luiz Antonio Damas, através de seu trabalho “Novo Paradigma e seus Desafios Educacionais”, nos traz uma significativa contribuição ao analisar as dificuldades que o sistema de formação de professores apresenta no que se refere à articulação entre o pensar e o agir em relação à educação. Analisa o modo como o conhecimento vem sendo compreendido do ponto de vista histórico e propõe uma abordagem, a partir do pensamento de Edgar Morin para a compreensão do conhecimento como “pensamento complexo” que poderia ser a base de um novo tipo de pesquisa, ensino e gestão da universidade.

Entrando de modo mais particular no debate que caracteriza este número especial, vamos encontrar o artigo de **Dirce Maria F. Garcia**, intitulado “Diversidade Cultural, Conflitos e Educação:

algumas reflexões teóricas”, que procura realizar uma reflexão teórica sobre a educação escolar, no contexto das sociedades industriais dependentes e desiguais, caracterizadas por grande diversidade cultural e conflitos. Trabalha com os referenciais teóricos da Antropologia, para dar conta de conceitos tais como alteridade, diversidade cultural e multiculturalismo .

O artigo “Cultura e Multiculturalismo em Projetos Educacionais no Brasil (1937-1960)”, assinados por **Ana Canen e Libânia Nacif Xavier** se propõe a analisar historicamente o papel da educação em projetos de reconstrução nacional visando investigar a emergência de preocupações com o caráter multicultural da sociedade brasileira, no âmbito de projetos educacionais oficiais implementados entre 1937 e 1960.

Em “A Escola Igualitária: sonho ou falácia?”, **Dília Maria Andrade Glória** desenvolve suas reflexões procurando desmontar o discurso igualitário das oportunidades educacionais e suas consequências concretas em fenômenos como a exclusão e o fracasso escolar.

Com o trabalho intitulado “A Experiência de Educação Rural Bilíngüe com índios Terena em Aquidauana - MS : um relato preliminar”, **Francisco Carlos Trindade Leite** contextualiza e apresenta os primeiros resultados obtidos pelo projeto de alfabetização bilíngüe com índios Terena, que é parte de um Programa de Educação Intercultural implantado pela Prefeitura Municipal de Aquidauana, a partir de 1999. O autor analisa os impactos do Programa bem como os aspectos positivos, sugerindo a necessidade de sua continuidade.

Através da reflexão “Cómo se llega a ser hombre? Acerca de la construcción estética y simbólica de masculinidades en los textos escolares utilizados en las escuelas primarias argentinas”, **Myrian Andrada & Pablo Scharagrodsky**, desenvolvem um interessante estudo, onde, a partir de textos escolares destinados a alunos e alunas das escolas primárias argentinas, procuram investigar como os conceitos de masculinidade e de feminilidade são construídos através dos livros didáticos. Ao mesmo tempo em que analisa a questão proposta como foco de estudo, os autores apresentam um levantamento de fontes históricas que poderão servir de material empírico para outros pesquisadores interessados na temática.

O artigo intitulado “Colégios Femininos: Identidade, História Institucional e Gênero” de **Flávia Obino Corrêa Werle** (com um grupo de colaboradores) apresenta um estudo onde o foco de análise incide sobre a questão histórica da formação para o magistério a partir de um modelo maternalista, proposto pelo Curso Complementar de três escolas femininas do Rio Grande do Sul, no Brasil.

Na sessão destinada às Resenhas apresentamos a Resenha de **Sidney Reinaldo da Silva** intitulada “Morin: os sete saberes necessários à educação do futuro”, que representa uma contribuição importante no contexto deste número temático, na medida em que expressa para o leitor o pensamento deste pensador francês sobre uma questão tão desafiadora quanto esta: quais os saberes necessários à educação no interior de um mundo tão fragmentado e marcado pelas desigualdades sociais? De acordo com o autor, o livro de Morin combate a unidimensionalidade do multicultural, ressaltando a complexidade do conhecimento contra a inteligência parcelada, mecanicista e reducionista. A outra Resenha, assinada por **Eva Aparecida da Silva**, intitulada “Viva Bela Verena: a saga de uma professora negra na memória de uma comunidade da mesma cor”, a autora apresenta o livro como um resgate da memória de Verena Leite de Brito, mulher negra e professora, membro da comunidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, em Mato Grosso, Brasil.

Finalmente na sessão Relato de Experiência, **Silvia Helena de Oliveira Piazzentino** através de seu trabalho “Brasil de muitos Brasis: Universidade Solidária - um grande desafio”, descreve sua participação nesta experiência, ressaltando as dificuldades em se compreender e se lidar com as diferenças e com a diversidade cultural através do trabalho pedagógico.

O artigo de **José Luis Sanfelice** está sendo republicado na íntegra, porque na Revista n. 8 saiu incorreto.

Esperamos com este número temático suscitar leituras e reflexões tão profícuas quanto os trabalhos aqui apresentados.

Olinda Maria Noronha
Coordenadora Editorial

TRIBUTO AO PROF. CASEMIRO DOS REIS FILHO

*Prestamos nossa homenagem ao emérito educador falecido no dia 24/02/2001.
Destacou-se por suas reflexões na educação e pela luta pela escola pública.*



Dulce Maria Pompêo de Camargo há mais de 20 anos tem se dedicado a participar de inúmeros Projetos de Formação de Professores Indígenas em vários estados do país. Licenciada em Ciências Sociais e Geografia pela PUC-Campinas e Mestre em Sociologia e Doutora em Educação pela Unicamp, é professora aposentada da Faculdade de Educação da Unicamp e atualmente é docente da PUC-Campinas e da Faculdade de Americana. Dos Projetos que participou e tem participado destacamos em Mato Grosso os Projetos Inajá I e II (1987-1990 e 1993-1996) e o Projeto Tucum (1997-2000). Atualmente trabalha nas linhas de Pesquisa "*Universidade e a Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio*" e "*Ensino, Sociedade e Cultura*". Sua publicação central relacionada a educação escolar indígena é "*Mundos Entrecruzados: formação de professores leigos*". Campinas, SP: Editora Alínea, 1997. Para a professora Dulce "participar como docente e/ou coordenadora da área de Ciências Sociais em projetos de Formação de Professores Leigos Índios em vários estados, em especial em Mato Grosso (Inajá e Tucum) (...) possibilitou a busca de nova compreensão e interrogações acerca das atividades de ensino onde o contato intercultural tem sido uma constante".

Interrogada sobre o que pensa do papel do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEIs) a professora Dulce considera que "(...) o isolamento dos RCNEIs e a sua pequena divulgação, dificultam o questionamento da sociedade brasileira no que se refere ao modelo indivíduo calcado no estereótipo da cultura branca e européia e a folclorização das demais culturas, divulgado até então pelos conteúdos escolares".

No meio das inúmeras atividades de docência, pesquisa e extensão, a professora Dulce abriu gentilmente um espaço em sua agenda para conceder à Revista de Educação PUC-Campinas esta entrevista.

EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE*

REd: Como você vê, do ponto de vista histórico, a educação escolar indígena no Brasil?

Dulce: Para compreendermos a história da educação escolar indígena temos que nos reportar às relações sócio-políticas entre índios e não índios ao longo dos séculos, no Brasil. Neste processo, a partir da política "integracionista" dos índios à sociedade brasileira, a escola se preocupou, fundamentalmente, em repassar acriticamente, a história e a cultura da raça branca, o que contribuiu ainda mais para alimentar o preconceito contra as outras raças.

Portanto, a construção da história da educação no nosso país não se deu a partir de princípios igualitários, mas a partir do ideal homogeneizador que deixou um rastro de violência e exploração étnica, econômica e cultural, associado à destruição das culturas, das religiões e das línguas de incontáveis nações indígenas e seus descendentes, provocando graves impactos na identidade étnica de cada povo.

Apenas a partir do final da década de 70 é que se percebe avanços significativos na legislação referente às escolas indígenas que foram conquistando o direito de serem específicas, diferenciadas e de qualidade, dada a garantia de autonomia para a construção do currículo e para o desenvolvimento e avaliação dos conteúdos a serem trabalhados.

Uma outra conquista diz respeito à criação de Projetos de Formação de Professores Índios no sentido de, através da profissionalização desses professores, garantir a presença e a permanência do professor índio nas escolas das aldeias.

REd: Como você analisa a realidade atual? Existem boas escolas indígenas?

Dulce: As transformações do mundo atual têm exigido o reconhecimento das diferenças, ou melhor, o reconhecimento da igualdade na diversidade o que implica o acesso aos bens materiais e ao capital cultural de outros povos. Nesta caminhada, a atual organização escolar indígena tem contribuído muito através de inúmeras experiências vivenciadas. Através de uma estrutura

⁽¹⁾ Entrevista concedida a Olinda Maria Noronha

administrativa própria, estabelecem um calendário que permite ao professor índio, nos três anos e meio de curso, permanecer em seu trabalho enquanto estuda e participar do cotidiano das aldeias.

São experiências únicas que têm adquirido, aos poucos, uma autonomia e uma independência que se consolida na mesma proporção em que os próprios índios assumem a educação escolar de suas comunidades.

REd: Como você vê a questão da formação do professor índio no país? Existem muitos professores leigos?

Dulce: Participar como docente e/ou coordenadora da área de Ciências Sociais em Projetos de Formação de Professores Leigos Índios em vários Estados, e em especial em Mato Grosso (Inajá e Tucum), me possibilitou a busca de nova compreensão e interrogações acerca das atividades de ensino onde o contato intercultural tem sido uma constante. A heterogeneidade das formas de conhecimento, das relações sociais e de concepções de espaço e tempo tornou bastante complexa e difícil nossa atuação, especialmente quando o tema central trabalhado foi terra e território. Os conteúdos escolares desenvolvidos nos cursos foram selecionados no decorrer do processo com a participação das aldeias e, dependendo do Projeto, das diferentes etnias envolvidas. Tal procedimento que tem como ponto de partida eixos temáticos, permitiu o diálogo constante entre as diferentes culturas e destas com o conhecimento científico. Em suma, há uma valorização do LABORATÓRIO VIVENCIAL (expressão de Ubiratan D'Ambrósio), onde o 'natural' e o 'social' facilitam a articulação interdisciplinar.

No entanto, é importante esclarecer que apesar das continuadas reflexões teórico/metodológicas, temos vivenciado situações de encontro/desencontro; aceitação/resistência e de consenso/conflito que merecem ser registrados. Além da especificidade de uma

realidade muito diferente da nossa, estes Projetos envolvem minorias étnicas que enfrentam, na sociedade envolvente, um processo discriminatório que supera a instância sócio-econômica e se estende também, mais fortemente, pelo caminho cultural.

“As escolas indígenas são experiências únicas que têm adquirido, aos poucos, uma autonomia e independência que se consolida na mesma proporção em que os próprios índios assumem a educação escolar de suas comunidades”.

REd: Qual é o papel das Universidades na formação de professores para a educação indígena escolar?

Dulce: Finalmente, a Universidade tem se voltado à sua função social e tem se mostrado preocupada em atender as demandas sociais mais emergentes. No entanto, se percebe ainda muitas resistências quanto à realização de trabalhos de extensão e pesquisa desta natureza desenvolvidos dentro da Universidade. Trabalhar em educação a partir de uma abordagem crítica e transformadora é uma tarefa bastante complexa, especialmente em Projetos que nascem de dentro dos próprios movimentos sociais.

Talvez, por isso, e pelas dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do trabalho de campo, considero que, proporcionalmente, são poucos os docentes universitários que se dedicam às atividades interculturais. Mas, mesmo assim, é importante destacar que as experiências vivenciadas que obtiveram resultados mais significativos foram aquelas que contaram com o apoio e a parceria das Universidades.

REd: O que você pensa do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas? Existe alguma articulação com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais?

Dulce: Para se conseguir que a escola contribua para a reconstrução do Brasil para ser

uma sociedade representativa da diversidade evidente no seu dia a dia, existem desafios que precisam de soluções urgentes. Por exemplo:

- Qual escola precisamos para fazer com que as diversidades culturais sirvam como elementos enriquecedores das culturas de todo o país? (Brasil, 1997)
- Como fazer uma escola que sirva de espaço e instrumental para trabalhar as diversidades, e não como lugar que justifique a exclusão sócioeconômica e a marginalização política?

Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) poderiam ser tentativas para enfrentar os questionamentos acima. No entanto, pela sua própria natureza eles somente estabelecem orientações gerais, deixando a cargo de cada unidade de ensino a responsabilidade de desenvolver atividades que refletem as realidades locais, regionais, nacionais e internacionais. Os PCNs são uma oportunidade para que essa discussão apareça, mas é preciso que o debate alcance a amplitude necessária para atingir grandes parcelas da população e que tenha uma constância maior (não apenas nas datas especiais).

Além do mais, os PCNs dão ênfase maior e direcionada para as questões que se referem às diversidades étnicas e culturais deixando para um segundo plano a discussão sobre as diferenças de raça e cor, questões mal resolvidas pela sociedade brasileira.

Um exemplo disto é a falta de articulação entre o RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena e os PCNs e ainda, a circulação restrita do RCNEI e sua pequena divulgação, o que dificulta o questionamento da sociedade brasileira no que se refere à folclorização das demais culturas e ao modelo de indivíduo baseado na cultura branca ocidental divulgado amplamente pelos conteúdos escolares.

E mais, o RCNEI merece também uma avaliação mais crítica, uma vez que foi construído

a partir de algumas experiências que não contemplam a diversidade étnica dos índios brasileiros.

"Se percebe ainda muitas resistências quanto à realização de trabalhos de extensão e pesquisa desta natureza desenvolvidas dentro da universidade".

REd: Quais os principais elementos que fundamentam o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas?

Dulce: O RCNEI busca consolidar os princípios da educação indígena, uma vez que estes possuem os seus próprios processos de socialização e formação. Nesta perspectiva, a escola indígena é comunitária, intercultural, bilíngüe/multilíngüe, específica e diferenciada. É uma escola articulada às necessidades de suas comunidades, que busca garantir a relação entre a educação escolar com a própria vida e a construção coletiva do currículo e do material didático-pedagógico. No RCNEI, os temas transversais: *terra e biodiversidade; auto-sustentação; direitos, lutas e movimentos; ética indígena; pluralidade cultural e educação e saúde*, são entendidos como "um elo de discussão entre as áreas de estudo, para que passem todas a servir a um projeto social definido pela comunidade" (p. 93).

REd: A partir de sua experiência, o que você aponta como 'experiências matrizes' que poderiam referenciar outros projetos de educação indígena no país?

Dulce: Acredito que a primeira experiência inovadora em uma escola indígena, que serviu de referência para outras iniciativas, foi a da aldeia Tapirapé, situada em Santa Terezinha - MT. Em meados dos anos 80 a escola da aldeia já possuía uma proposta pedagógica discutida com toda a comunidade e a garantia do ensino bilíngüe e diferenciado, com calendário próprio. Esta experiência serviu de inspiração para muitos outros Projetos, no Estado e fora dele, destinados

à formação de professores leigos índios e/ou não-índios. Em Mato Grosso, onde atuo há mais de 12 anos, destaco no ensino médio: *Projeto Inajá I e II*; *Projeto Tucumã* *Projeto GerAção*. No ensino superior, temos o *Projeto Licenciaturas Plenas Parceladas* que conta hoje com 09 pólos em todo o Estado.

“No RCNEI os temas transversais: *terra e biodiversidade*; *auto-sustentação*; *direitos, lutas e movimentos*; *ética indígena*; *pluralidade cultural e educação e saúde*, são entendidos como um elo de discussão entre as áreas de estudo...”

REd: Existe um diálogo das experiências daqui com a de outros países?

Dulce: A partir de 1989 temos, no plano internacional, através da Convenção n.169 - Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em

Países Independentes, a primeira revisão oficial do viés integracionista que permeava o espírito do órgão responsável - a OIT - Organização Internacional do Trabalho. Após a divulgação dos direitos estabelecidos por esta Convenção, outros dois documentos foram elaborados, um pela ONU - Organização das Nações Unidas e outro pela OEA - Organização dos Estados Americanos, versando inclusive sobre a educação.

Nos últimos anos, graças às conquistas alcançadas, tem aumentado a participação das lideranças indígenas brasileiras em fóruns internacionais destinados tanto à apresentação de denúncias e propostas para solução de problemas comuns, como para a troca de experiências em campos diversos, incluindo a educação. No entanto, dada a complexidade da questão indígena no país, as informações são pouco socializadas e o impacto destas conquistas entre os diferentes povos é pequeno e diferenciado.

SUPERANDO A DICOTOMIA ENTRE O SENSO COMUM E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO

OVERCOMING THE DICHOTOMY BETWEEN THE COMMON SENSE AND THE SCIENTIFIC KNOWLEDGE

Eliete Martins Cardoso de CARVALHO¹
Celestino Alves da SILVA JÚNIOR²

RESUMO

Objetiva-se neste trabalho, elucidar e contribuir para a superação da dicotomia entre o senso comum e o conhecimento científico. Para o desenvolvimento desta pesquisa bibliográfica detivemo-nos no estudo de alguns teóricos Bachelard e Santos que trataram da temática senso comum e conhecimento científico em suas reflexões. Fundamentados nestes estudos, focalizamos o trabalho docente através de questionamentos feito a professores de Educação Fundamental de uma escola pública do estado de São Paulo. Observamos que a dificuldade de unir o senso comum ao conhecimento científico muitas vezes faz com que um se sobreponha ao outro o que se caracteriza sempre em prejuízo para a população mais carente. Concluímos que o senso comum deve ser trabalhado como um elemento viabilizador do conhecimento científico, porque facilita a incorporação do conhecimento de maneira significativa na vida dos aprendizes.

Palavras-chaves: *Senso Comum; Conhecimento Científico; Aprendizagem Significativa.*

⁽¹⁾ Aluna da Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciência - UNESP - Campus de Marília. Professora da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - UNIDERP/MS.

⁽²⁾ Co-autor. Professor Dr. no programa de Pós Graduação em Educação - Área de concentração "Ensino na Educação Brasileira" - UNESP - Campus de Marília/SP.



Artigos

ABSTRACT

The purpose of this work is to elucidate and to contribute for the overcoming of the dichotomy between the common sense and the scientific knowledge. For the development of this bibliographical research we lingered ourselves in the study of some theoreticians (Bachelard, Santos) that had dealt with the common sense theme and scientific knowledge in their reflections. Based on these studies, we focused the teaching work through questionings the professors of Basic Education of a public school of the state of Sao Paulo. We observed that the difficulty to match the common sense to the scientific knowledge many times makes one overlaps the other, what are always characterized in damage for the population most devoid. We concluded that the common sense must be worked as a viabilizador element of the scientific knowledge, because it facilitates to the incorporation of the knowledge in significant way in the apprentices lifes.

Keys-Word: *Common Knowledge; Scientific Knowledge; Significant Learning*

“Face ao real, o que se credita saber ofusca claramente o que se deveria saber. Quando se apresenta à cultura científica o espírito nunca é jovem. É mesmo muito velho - tem a idade dos seus preconceitos” (G. Bachelard).

Introdução

Existe um limite entre ciência tal como praticada pelos cientistas e o senso comum que as pessoas sem formação científica usam em suas observações do dia-a-dia. É o que Gaston Bachelard (1884-1962) chamou de “corte epistemológico”. Bachelard simplesmente não admite a existência de uma ciência do geral. Sua epistemologia visa à aplicação e à diferenciação, para ele é necessário que se faça uma ruptura entre o conhecimento comum e o conhecimento científico.

Durante sua carreira de professor, procurou evitar o engodo do sadismo pedagógico, caracterizado pelo autoritarismo, e ser alguém que desperta, estimula, provoca, questiona. Para ele a ciência não é algo que se conte, transmita ou imponha. Pelo contrário, é preciso que sua emergência seja vivida.

Santos (1997) afirma que a distinção hierárquica entre conhecimento científico e conhecimento vulgar tenderá a desaparecer e a prática será o fazer e o dizer da filosofia prática.

Em termos gerais cada filósofo, educador, já parou um dia para pensar a respeito do senso comum e do conhecimento elaborado.

Este trabalho pretende mostrar um pouco do que Bachelard e Santos pensam, colocar também o que alguns professores do Ensino Básico da rede pública da cidade de Lins do Estado de São Paulo estão realizando neste sentido, fazendo um fechamento com uma análise pessoal.

Não pretendemos, entretanto, esgotar o assunto, haja vista reconhecermos ser este, muito amplo e que dá margens a muitas interpretações.

Para melhor compreensão gostaríamos de explicar o que consideramos senso comum e conhecimento científico.

- Senso Comum - neste trabalho será considerado todo o conhecimento que o aprendiz adquiriu antes de determinada aprendizagem, conhecimento empírico, saído da experiência prática que as pessoas usam no seu dia-a-dia.

- Conhecimento Científico - será considerado como aquele advindo de critério metodológico, rigor e maior capacidade preditiva, enfim o conhecimento elaborado que a escola de maneira geral valoriza.

O que dizem os pensadores...

GASTON BACHELARD (1884-1962), filósofo francês, viveu no período em que dominaram na França três grandes correntes filosóficas: o positivismo empirista e científico inspirado em Comte; o idealismo crítico epistemológico do qual as fontes são Kant e Renouvier; e o espiritualismo, iniciado por Maine de Biran. Bachelard se filiou a segunda corrente, marcada pelas preocupações com a crítica das ciências e pelo racionalismo crítico.

A epistemologia de Bachelard utiliza o método histórico-crítico, o qual consiste na abordagem recorrente da história das ciências, reestruturação da cultura científica a partir dos novos acontecimentos da ciência. Para ele existe uma ruptura entre ciência contemporânea e a ciência tradicional, bem como a ruptura entre o conhecimento comum e o conhecimento científico.

Segundo o autor, a passagem do conhecimento comum para o conhecimento científico, comporta várias etapas, diz ainda, que o espírito científico tem um caráter dinâmico, em virtude da íntima relação entre teorias e verificação de teorias, que provocam uma aceleração de seu progresso.

Bachelard afirma uma descontinuidade entre o conhecimento comum e o conhecimento científico. Para ele a educação escolar peca, porque para tornar a ciência atraente e acessível ao estudante, insiste a respeito da continuidade entre conhecimento científico e conhecimento comum, reduzindo a ciência a uma abordagem superficial e fácil, esvaziando-a de seu caráter de invenção e progresso de racionalidade.

Portanto, se o progresso científico manifesta sempre uma ruptura, perpétuas rupturas, entre o conhecimento comum e o conhecimento científico, traz sempre a marca da modernidade.

Para estabelecer uma distinção entre o conhecimento comum e o conhecimento científico, Bachelard estabelece a linha divisória a partir do:

- a) nível de consciência em que se elabora o conhecimento;
- b) objeto de conhecimento.

No nível do senso comum ou da abordagem pré-científica, os fatos se reduzem a acumulações de observações naturais, implica uma projeção de valores oníricos no mundo, depende de uma subjetividade que afirma as imagens primeiras como verdades indiscutíveis, onde a verdade do coração é a verdade do mundo.

E assim enraizado nos valores elementares, o conhecimento “vulgar” não pode evoluir. Não pode deixar seu primeiro empirismo.

Contudo, o que caracteriza o conhecimento científico é o seu objeto, que não é o mundo natural, mas um mundo de relações matemáticas, de hipóteses verificadas, de teorias retificadas. Bachelard, evidência o caráter racional e não perceptivo do conhecimento científico, “*a consciência racional - liberta da fascinação das imagens primeiras - cujo eixo é a invenção, criação de um cosmos sobre o imaginário e sobre o sensível*”.

Para o autor, o conhecimento comum é dominado pela subjetividade e por isso se opõe ao conhecimento científico que é objetivo, entretanto, o mesmo insiste no papel preponderante do sujeito, para a ordenação racional do mundo.

Bachelard (1978), após analisar oito postulados da física clássica, elaborada por O.L. Reiser - proposições “evidentes” diante do conhecimento vulgar - diz o seguinte: “*São considerações evidentes porque são simples e familiares; colocam-se justamente na base do conhecimento vulgar porque efetivamente o*

conhecimento vulgar é todo ele construído sobre estes alicerces. Mas outras construções são possíveis, e as novas construções científicas como a relatividade, a teoria quântica, a mecânica ondulatória ou a mecânica de Dirac, não continuam os conhecimentos vulgares, mas nascem de uma crítica e de uma reforma dos seus postulados”.

Com certeza suas obras, que vão desde o *Ensaio sobre o Conhecimento Aproximado* (1928) até o *Materialismo Racional* (1953), têm muito a nos ensinar sobre a “Filosofia das Ciências”, contudo, foi na *Filosofia do Não* (1940) que anunciou a necessidade de uma nova filosofia das ciências.

Podemos ainda dizer que seu trabalho se traduz numa “pedagogia científica”, onde o autor critica o professor que imagina que a cultura pode ser reconstruída à custa do aumento do número de aulas, diz ainda que o aluno já chega à sala de aula com alguns conhecimentos empíricos adquiridos. O trabalho do professor não consiste em levá-los a adquirir uma cultura científica, mas em fazer com que eles mudem de cultura científica e superem os obstáculos que neles já havia criado a vida cotidiana.

Ainda segundo o autor, as Sociedades Modernas não tem conseguido integrar a ciência na cultura geral, por isso preconiza o princípio de uma “cultura continuada”, invertendo os interesses: “A sociedade será feita para a escola e não a escola para a sociedade (1938)”.

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, em “Um Discurso sobre as Ciências”, livro que faz parte de uma versão ampliada da Oração de Sapiência proferida na abertura solene das aulas na Universidade de Coimbra, no ano letivo de 1986, fala que estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica.

A ciência Moderna constitui-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvida nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais, ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX

que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes.

A partir de então se pode falar de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se distingue e defende, dividindo o conhecimento científico (irracional) em duas formas perturbadoras e intrusas: o senso comum e os estudos humanísticos.

As leis da ciência Moderna são um tipo de causa formal que privilegia o como funciona das coisas em detrimento de qual o agente ou qual o fim das coisas.

É por esta via que o conhecimento científico rompe com o conhecimento do senso comum, pois, enquanto este se traduz no conhecimento prático, a causa e a intenção convivem sem problemas, contudo, na ciência a determinação da causa formal obtém-se com a expulsão da intenção. O modelo de racionalidade científica em alguns dos seus traços principais atravessa uma profunda crise, o autor diz ainda que esta é irreversível e a conceitua como “A crise do paradigma dominante”.

Para Santos (1997), após passarmos pela euforia positivista do século XIX e da conseqüente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo, chegamos ao século XXI possuídos pelo desejo de completarmos o conhecimento das coisas, com o conhecimento de nós próprios.

Segundo o autor, o paradigma a emergir desta “crise” não pode apenas ser um paradigma científico, tem de ser também um paradigma social, não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções dicotômicas entre ciências naturais/ciências sociais.

O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista, ele sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Enquanto que a ciência moderna constituiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório

e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo.

O autor reconhece o caráter mistificado e mistificador do senso comum, mas diz que apesar disso e deste ser conservador, o mesmo tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. Para ele o senso comum faz coincidir causa e intenção, é prático e pragmático; transparente e evidente, é superficial, mas é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e coisas.

O senso comum é indisciplinar e não metódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida. Santos assevera que deixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpretado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade.

O que dizem os professores do Ensino Fundamental...

Para saber como vem sendo aproveitado o conhecimento que as crianças possuem dentro das instituições escolares, foram feitas algumas perguntas a professores do Ensino Fundamental.

É interessante notar que poucos professores se dispuseram a colaborar, existe por parte destes uma grande preocupação de estarem dizendo ou fazendo algo errado e apesar de termos clarificado que o objetivo não era este, a adesão foi pequena. Os termos “senso comum” e “conhecimento científico” também não são populares entre estes professores, mas após explicação se sentiram mais à vontade para expor o trabalho realizado juntos com seus alunos.

As perguntas utilizadas nesta pesquisa foram:

- Como você utiliza o saber que a criança traz de casa, o senso comum durante as aulas?
- Você acha que utilizar o senso comum facilita o seu trabalho? E as crianças como recebem este tipo de trabalho?

A) Professora da 4ª série do Ensino Fundamental

Esta professora preferiu responder a pergunta dando um exemplo:

“A festa junina tem credences, superstições então eu dei como pesquisa, e os alunos trouxeram de casa o que os avós e os pais falaram. E dei também sobre plantas medicinais para resgatar as ervas medicinais, e eles também trouxeram de casa o que os avós usavam. Eu acho que facilita muito meu trabalho, em relação às crianças elas gostam, e aquela que não tem a informação em casa vai procurar em outros lugares, um vizinho idoso, etc”.

B) Professora da 4ª série do Ensino Fundamental

“Através daquilo que o aluno vê em casa, ou seja, do conhecimento que ele trouxe da sua casa, por exemplo: uma vez nós fizemos uma experiência de como utilizar a abóbora, e os alunos trouxeram receitas de doces, como utilizar a semente, a casca, os vários tipos de abóboras, e nós montamos as receitas dentro da sala de aula. Estudamos desde o cultivo até a chegada na mesa do consumidor. Quando eu utilizo o conhecimento que a criança traz da sua casa ela se sente muito mais motivada, e o conhecimento de um aluno é passado também para o outro”.

C) Professora da 3ª série do Ensino Fundamental

“Sempre quando eu começo uma aula de história, de ciências, esta parte mais historiadora eu tiro dos alunos o que eles já sabem através de perguntas, por exemplo, quando eu fui ensinar a história de Lins, perguntei se alguém já sabia de algum caso de morador antigo, ou como chamava nossa cidade antes, quem vivia aqui antes,

se eles tinham noção de como era a cidade anos atrás, para partir do que eles já sabem para o conhecimento elaborado”.

D) Professora da 1ª série do Ensino Fundamental

“O meu trabalho é desta forma: converso com os alunos e explico bem o que estou querendo, em casa eles vão fazer entrevistas com os pais. Por exemplo, em História eles vão perguntar porque eles receberam seu nome, então eles voltam para a sala de aula com a história que descobriram em casa e mais coisas ainda sobre o seu nascimento. Com estas atividades as crianças ficam mais motivadas e acabam aprendendo tudo sobre a história de vida delas”.

Considerações Finais

Analisando e refletindo as deduções destes autores, passando pelas experiências destas professoras, começamos a esboçar um caminho que talvez nos leve a superar a dicotomia entre o senso comum e o conhecimento científico.

Talvez seja interessante numa viagem ao túnel do tempo nos recordarmos de como surgiu esta dicotomia. No século XVIII durante o processo da Revolução Francesa quando os burgueses desalojaram os aristocratas e tomaram o poder, começaram a falar sobre os Direitos do Homem, cidadão e cidadania.

Na Europa, neste período, os modos de produção exigiam novos conhecimentos e assim surgiu a escola para todos ou quase todos. Comenius em sua *Didática Magna* já anunciava nem tão igual, mas com um mínimo para todos. Esta escola se caracterizava pelo “ensino simultâneo”, ou seja, pela homogeneidade, não se respeitavam as diferenças socioculturais, sendo assim a cultura elaborada era transmitida da mesma forma a todos.

Influenciada pelas correntes filosóficas da época, a escola se tornou o reduto do saber, qualquer conhecimento que não tivesse sido

criado dentro deste ambiente era desprezado por falta de cientificidade, uma maneira fácil de manter o povo distante do conhecimento, a escola e a ciência se tornava então um meio de legitimar a desigualdade social, uma forma arbitrária de poder.

No entanto, este “ensino simultâneo” chegou a falência, não vem alcançando bons resultados, neste novo milênio vivemos uma crise educacional (evasão - repetência - violência - não aprendizagem) um caos, num período em que cada vez mais precisamos de “mão de obra” capaz de lidar com a alta tecnologia.

Então nos perguntamos o que leva a não termos atingido a universalização do ensino até hoje?

Com certeza, não existe uma única resposta a esta pergunta, talvez coubesse até uma outra pergunta: Será que existe interesse de nossos governantes em erradicar de uma vez por toda com o analfabetismo? Em oferecer um Ensino de Qualidade? Mas isto já é assunto para um outro trabalho.

A escola vem buscando novas perspectivas para superar esta crise e neste sentido, a pedagogia voltou a centrar-se nas organizações escolares, e esta modernização dos sistemas de ensino passa pela descentralização do poder, um caminho mais próximo da comunidade em que a escola está inserida, valorizando a cultura e o saber local para se alcançar a transformação da mesma.

Não podemos subordinar a cultura do senso comum à cultura elaborada e nem vice-versa. Como diz Bachelard, é preciso que se faça um corte epistemológico, uma ruptura, e como nos ensinou Santos, não podemos desprezar o conhecimento que partiu do senso comum, pois corremos o risco de estarmos elitizando a escola ou pulverizando o ensino oferecido aos mais carentes.

Por estes motivos o senso comum tem de deixar de ser visto com preconceito e estereótipos e sim como ponto de partida para um processo

efetivo de ensino - aprendizagem, todavia, sabemos que a educação deve ser emancipadora e se ficarmos patinando no senso comum não conseguiremos nada.

As experiências passadas nos demonstraram que “ignorar” o saber do povo, fez com que a educação se transformasse num meio de segregação, em que poucos têm acesso, e abriu-se espaço a educação de segunda categoria para o povo mais pobre.

Para superar o hiato existente entre o senso comum e a cultura elaborada, não basta discursar é preciso que se reconheça o valor de ambos, sem que um se sobreponha ao outro, para que na prática escolar consigamos oferecer uma educação de qualidade não apenas para alguns, mas para todos.

Acreditamos que o senso comum apesar de suas limitações acrítico, empírico, mistificador e conservador, pode servir como ponte para o conhecimento científico que é posto a prova, crítico, explicativo do real.

Discordamos em parte quando Bachelard, diz que o professor erra ao tentar utilizar o senso comum na sala de aula, é claro que como ele acreditamos na necessária ruptura, até mesmo para se evitar conceitos alternativos que muitas vezes nossos alunos carregam pelo resto de suas vidas, mas é imprescindível que ambos conhecimentos se integrem. Concordamos com Nóvoa (1996), quando diz que *“precisamos de uma outra ciência (escola): que não se baseie no excesso do mesmo, mas na aceitação do outro, que não reivindique uma explicação singular, mas que se reconheça na pluralidade dos sentidos; que compreenda os limites da sua interpretação e da sua ação no mundo”*.

A nova ordem mundial exige que a escola se transforme, que ofereça maiores oportunidades, vivemos neste novo século uma situação caótica de um lado um alto grau de tecnologia e atrelado a ele a miséria, a exclusão e a barbárie.

Para além da ingenuidade de acreditar que a escola sozinha possa resolver estes problemas, mas confiante nas possibilidades da mesma oferecer maiores chances de sobrevivência, é que precisamos buscar respostas inclusive no cotidiano daqueles que a freqüentam.

Através das entrevistas com os docentes, observamos que existe a preocupação em resgatar o senso comum em suas aulas, as disciplinas citadas nas entrevistas foram: História, Ciências e Geografia, nenhum dos entrevistados citou exemplos de Língua Portuguesa e Matemática.

Este fato é interessante considerando que estas são as disciplinas consideradas “essências” entre os professores das séries iniciais.

Vários alunos que freqüentam as escolas estaduais de Lins já venderam algum tipo de coisa nas ruas, e apresentam um domínio grande em cálculos, em relação a Língua Pátria o exemplo se dá a partir do momento que começamos a falar, portanto uma experiência considerável estes alunos trouxeram de casa, o que não foi lembrado pelos docentes.

Analisando as entrevistas percebemos que falta aos nossos professores o preparo para trabalhar de maneira a romper e ampliar estes conhecimentos que o aluno já possui.

Utiliza-se o conhecimento do aluno, reconhece que os alunos ficam mais motivados, mas inseguros na sua postura de dono do conhecimento científico. Muitas vezes apesar de questionar o que o aluno já sabe a respeito do assunto o professor desconsidera totalmente este conhecimento, banalizando o senso comum e hipervalorizando o conhecimento científico.

Sentimos que se inicia um caminho, a escola está se aproximando mais da sua clientela, falta ao professor aprender a trabalhar esta transformação que vem acontecendo. O professor precisa se tranquilizar que ao utilizar o conhecimento empírico ele não estará

desmerecendo o conhecimento científico, apenas facilitando a aprendizagem dos seus alunos.

Não pretendemos com este trabalho incentivar os professores a trabalharem e aceitarem o senso comum como verdade absoluta, mas achamos interessante que este seja visto como elemento viabilizador do conhecimento científico, e relevamos a importância do conhecimento elaborado ser incorporado de maneira significativa na vida dos aprendizes.

Bibliografia

- AUSUBEL, D., NOVAK, J. & HANESIAN, M. *Psicologia Educacional*. São Paulo: Interamericana, 1980.
- CÉSAR, C. M. *A Hermenêutica Francesa: Bachelard*. Campinas: Alínea, 1996.
- DAGOGNET, F. *Bachelard*. Lisboa: Edições 70, 1965. Tradução: Alberto Campos.
- FREIRE-MAIA, N. *A Ciência por Dentro*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- JAPIASSÚ, H. *Para ler Bachelard*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- MOREIRA, M. A. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: Pedagógicas e Universitárias Ltda., 1999.
- NOVAK, J.D. *Uma teoria de Educação*. São Paulo: Pioneira, 1981.
- QUILLET, P. (org.) *Introdução ao Pensamento de Bachelard*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997. Tradução de César A. Chaves Fernandes.
- SANTOS, B. S. *Um Discurso sobre as Ciências*. 9. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

NOVO PARADIGMA E SEUS DESAFIOS EDUCACIONAIS

THE NEW PARADIGM AND THE EDUCATIONAL CHALLENGE IT POSES

Luiz Antonio DAMAS*

RESUMO

Há neste trabalho, numa primeira instância, uma visível indignação com o estado atual de inércia quanto à maneira de pensar e de agir em educação nas áreas docente, discente e na sociedade como um todo. O presente sistema educacional exige uma mudança urgente, urgentíssima - isto já é sabido e amplamente discutido e, aqui, apresenta-se um confiável proceder para a concretização desta meta. E, da absolutamente crucial teorização, abrem-se os caminhos para a renovação. Numa segunda instância, encontramos uma discussão sobre o papel das universidades na sociedade em que vivemos e referências históricas a conceitos de práxis pedagógicas já experimentados. Na seqüência, são apresentados argumentos a favor da humanização do conhecimento e o testemunho da história na sua investigação. O reconhecimento do pensar sistêmico, complexo e ético é, então, a nova alavanca para a solução da crise paradigmática existente. O novo paradigma sugere uma nova dimensão quanto às preocupações com a formação do professor, educador, e com o currículo. Argumenta-se, finalmente, que as universidades devam ser espaços privilegiados para a discussão da gestão pedagógica. Valores, missão e visão devem marcar transversalmente todo o trabalho acadêmico; serão o espírito, o clima e o dinamismo humanizador que caracterizarão a ação educativa.

Palavras-chave: *Universidades; Valores; Formação do Educador; Novos Paradigmas.*

ABSTRACT

In this paper, we begin by expressing a visible indignation with the present state of inertia with regard to the current ways of thinking and proceeding in Education in all areas: teaching, learning and in society as a whole. The present educational system demands urgent changes – this is both well-known and widely discussed – and here we present a reliable procedure to achieve this goal. Paths for renewal emerge from crucial theoretical studies. We go on to discuss the role of the universities in the society in which we live and the historical references to concepts of pedagogical procedures,

^(*) Luiz Antonio Damas é Mestre em Educação pela Universidade Pontifícia Salesiana de Roma e é doutorando na PUC-SP em Educação (Currículo). Atualmente atua como diretor acadêmico do Centro Universitário Salesiano de S. Paulo, unidade de Americana.

which have already been put into practice. We then present arguments in favour of the humanization of knowledge and history as a witness of its continuous investigation. The recognition of systemic, complex and ethical thought is, therefore, the leverage necessary to solve the existing paradigmatic crisis. The new model suggests a new dimension with regard to the concern felt with developing teachers, educators and the curriculum. Finally, we conclude that universities should be privileged spaces for the discussion of pedagogical activity. All academic work should be transversely imbued with values, vision and mission; in other words, humanizing the spirit, atmosphere and dynamics that characterize educational endeavours.

Keywords: *Universities; Values; Educator Development; New Paradigm.*

"Desconfiei do mais trivial. Na aparência singelo.

E examinei, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente:

*Não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
Pois em tempo de desordem sangrenta, De confusão organizada.*

De arbitrariedade consciente. De humanidade desumanizada,

*Nada deve parecer natural. Nada deve parecer
impossível de mudar" (B. Brecht)*

Introdução

O ponto de partida desse trabalho foi a minha participação na organização e na realização do Simpósio Unisal 2000 com o tema: ***O Espaço do homem no Universo***. Como diretor acadêmico, coube-me a tarefa de fazer a abertura solene do evento e, como acontece, nessas horas, lá fui eu remexer minhas estantes à procura de "boas idéias" para compor o meu discurso.

Num clima de puro otimismo, augurei que tanto o nosso corpo docente quanto o discente fizessem o esforço para transpor as barreiras curriculares das próprias faculdades para abrirem-se às outras dimensões do conhecimento. Convidei a todos os acadêmicos para que se lançassem para fora dos seus "muros disciplinares" e superassem os estreitos confins da própria área de saber. E enquanto enaltecia os esforços dos organizadores, procurava reforçar a idéia do quanto era significativo aquele evento que colocava o nosso centro universitário na vanguarda do século XXI que estamos para iniciar.

Discorri, entusiasmado, sobre o paradigma novo do pensamento sistêmico e as novas perspectivas educacionais que este traz. Enfatizei o pensamento em processo, a unidade do conhecimento e a importância do pensar e agir em rede. Finalizei meu entusiasmado discurso, reafirmando que o ambiente universitário do século XXI deverá apoiar-se em duas novas aprendizagens: *para o ensino da religação e a compreensão do pensamento complexo*.

O simpósio teve início e, se por um lado, a oferta foi imensa, por outro, a procura deixou a desejar. Analogamente ao que acontece nas grandes churrascarias, tínhamos à disposição as mais variadas iguarias e podíamos deliciar-nos com os mais finos canapés do conhecimento mais amplo e universal. Porém, chamou-me fortemente à atenção o "mesmismo" pouco criativo daqueles que buscavam sempre se servir dos mesmos pratos. De "gostos e cores não se discute", diz o provérbio popular; afirmação, esta sim, bastante discutível pois, na verdade, o belo e o bom são também objetos de educação e dificilmente viremos a gostar de

um “prato novo” se o nosso paladar não estiver familiarizado com ele.

E as dificuldades não pararam aí: houve mãe de aluno universitário perguntando pelo telefone se era obrigatória a participação no simpósio. Houve, também, pai que desacatou nossa telefonista, dizendo que ia ao Procon, pois o filho não estava tendo aula.

A partir desses entrechoques, percebi quanto ainda temos de caminhar para que o “espírito universitário” se desenvolva entre nós. E com estas motivações pus-me a trabalhar, buscando articular algumas reflexões sobre o momento educacional que estamos vivendo.

Início fazendo um brinde ao “Espírito vivo” que é curioso, criativo, imaginativo e exuberante na sua vontade de aprender. Procuo, em seguida, colocar algumas idéias sobre a “investigação científica” que é co-natural ao homem, bastando que se encontre com educadores que a faça brotar e desenvolver.

Em seguida, já preparando o espaço cênico para o embate entre os paradigmas tradicional e emergente, comento os reducionismos históricos que vieram em parte empobrecer e embotar as possibilidades do “espírito humano” investigador.

E da metade do artigo para frente, procuro desenvolver as características do paradigma emergente e suas exigências educacionais, insistindo na busca de um novo olhar, e, investimento numa nova educação baseada no paradigma da complexidade.

Termino discorrendo brevemente sobre o papel da universidade e assumo, como minha, as inquietações de Ceíça Almeida na apresentação que fez do texto de Edgar Morin: “Complexidade e transdisciplinaridade. A reforma da universidade e do ensino fundamental”. Ceíça nos deixa a pergunta:

“Deve a Universidade adaptar-se à sociedade ou a sociedade a ela? Como abraçar

a missão transecular de universidade de forma a cultivar a autonomia da consciência, a investigação aberta e plural e primazia da verdade sobre a utilidade dos saberes? De que princípios e ideários devemos nos nutrir para dialogar com a forte pressão econômica que reduz o ensino e a pesquisa a receitas adequadas ao mercado, e por isso empobrece, dilui ou marginaliza a cultura humanística? Como transformar as informações e os conhecimentos numa sabedoria que ilumine a prática cotidiana de nossas vidas no mundo...”

1. Um brinde “Ao espírito vivo”

Ao espírito vivo! Se encontrasse esta frase solta por aí, dificilmente a escolheria para incorporar um projeto publicitário de uma escola superior. Escolheria talvez palavras que articuladas em frases, garantissem conceitos mais empresariais, tais como: eficiência, organização, competência, profissionalização e por aí fora.

A partir desta inscrição, afixada na frente da Universidade de Heidelberg¹ na Alemanha, gostaria de discutir e aprofundar o trabalho educativo que estamos produzindo ou reproduzindo nos nossos espaços universitários.

Nos encontros pedagógicos semanais com os coordenadores de curso da nossa unidade, tem sido constante a inquietação de todo o grupo sobre a falta do “perfil universitário” dos nossos alunos e, quiçá, de nosso próprio corpo docente.

Hugo Assmann (1998:29) pode nos ajudar neste sentido: *“O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos”*.

Assmann (1998:87) sobre uma organização aprendente continua: *“... aquela na qual os*

⁽¹⁾ A Universidade de Heidelberg (Alemanha) nasceu a partir do decreto do papa Urbano VI em 1385 e começou a funcionar com os cursos de teologia, filosofia e direito. Em 1388 teve início a faculdade de Medicina. Hoje conta com cerca de 27 mil alunos, sendo que 15% desses provenientes de 128 países.

agentes envolvidos estão habilitados a buscar, em todos os níveis, individual e coletivamente, aumentar a sua capacidade de criar resultados aos quais estão orientados ou interessados. Aprender uns dos outros torna-se condição fundamental da própria sobrevivência nessas organizações”.

E o que viria a ser propriamente este espírito universitário²? O Centro Universitário é ou não é uma organização aprendente? Que tipo de gestão pedagógica, que conceito de trabalho docente e discente garantirão nossa vocação universitária?

Para Demo (1993:130) *“Universidade não será um campus cheio de salas de aula, mas um lugar para produzir ciência própria, com qualidade formal e política. O ensino decorre da necessidade de socialização e da prática, mas já não fundamenta o sentido básico da universidade”.*

E Ávila completa: *“...enquanto instituição universal, é uma espécie de lupa que cada sociedade constrói (institui) com as seguintes propriedades básicas: a) captar convergentemente os raios das luzes do saber universal, independente de sua natureza, forma, tipo ou especialização própria; b) decodificá-los, metabolizá-los, recriá-los, aprofundá-los e/ou redimensioná-los em termos de produção pessoal, grupal e institucional; c) disseminá-los intensivo-difusamente, de forma que cada atividade desenvolvida no âmbito da universidade irradie divergentemente as suas influências benéficas à totalidade da realidade societária...”* (Ávila, 1995:131).

Partilho da preocupação e da ansiedade destes e de tantos outros educadores preocupados com o tratamento excessivamente pragmático, instrumental e funcionalista que tem sido dispensado na gestão pedagógica do ensino superior. Este modelo de gestão destina-se mais à formação do profissional, do técnico e do especialista, esquecendo-se da “pessoa”, do

“ser humano” que é o primeiro destinatário de qualquer processo formativo.

“Ao espírito vivo” deveria ser, quem sabe, o cartão de visita, o painel de apresentação e, mais ainda, a síntese da missão-vocação de qualquer universidade. Assim caracterizadas, as universidades serão verdadeiros “nichos” de um novo modelo de produção científica, inter e transdisciplinar, que privilegia o ser-com-no-mundo.

Na tentativa de fazer um “brinde” ao espírito vivo, o Centro Universitário Salesiano de S. Paulo realizou dois eventos de magnitude diversa, mas com o perfil comum transdisciplinar: o *V Simpósio Unisal: “O espaço do homem no universo”* e o *“Plebiscito da dívida externa”*.

Como enfatizei na introdução, houve um certo esvaziamento por parte de alunos e professores, que habituados à rotina da sala de aula, não perceberam a riqueza desses eventos. Na avaliação, das possíveis causas, ficou nitidamente patente que não foram “má vontade”, ou “retaliações ideológicas” que geraram este esvaziamento, mas, sim, as imagens e representações que tanto professores quanto alunos têm da universidade. É necessário lembrar que não são poucos os que entendem o Estudo Superior de forma pequena e pobre; apenas uma continuação do Ensino Médio onde deve predominar a disciplinarização, as aulas expositivas, a maximização dos conteúdos e a relação de dominação do professor sobre o aluno.

Enfrentamos um problema cultural que não nos atinge somente a nós, mas é fruto de uma concepção mercadológica distorcida que instrumentaliza a cultura e faz considerar como desinteressante tudo aquilo que escapa ao estritamente disciplinar e cobrado em sala de aula.

Porque então o Simpósio se esvaziou? Por que tivemos professores que até motivaram os

⁽²⁾ Segundo Edgar Morin deve conservar, memorizar, integrar e ritualizar uma herança cultural de saberes, idéias e valores. A universidade gera saberes, idéias e valores que posteriormente farão parte dessa mesma herança. Ela é por isso mesmo conservadora, regeneradora e geradora (Morin Edgard, *Complexidade e transdisciplinaridade*, 2000, 9).

alunos a não descerem para participarem do plebiscito sobre a dívida externa?

Creio que não basta fazermos o “brinde³ ao Espírito Vivo”, deixando que o conhecimento produzido nas nossas universidades dependa fundamentalmente de eventos episódicos como simpósios, congressos e semanas de cursos, etc. Se o conhecimento a ser produzido coletivamente dentro do ambiente universitário não for fruto da ação reflexiva da comunidade docente e discente, não fará cultura, isto é, não criará novas representações das áreas disciplinares e preocupações temáticas dos cursos. Uma nova cultura universitária estará, portanto, fundada numa nova representação do “conhecimento”, do “conteúdo”, do “currículo” e o novo modelo de ciência daí gerado.

Somente um novo modelo de gestão pedagógica garantirá mudanças paradigmáticas e assim nossas universidades recuperarão aquilo que marcou historicamente esta instituição, isto é, o amor e o cultivo da verdade. E o ambiente a isto consagrado manterá o “Espírito vivo”.

2. A Investigação e o espírito universitário

Certa vez uma pergunta estarreceu Rousseau: O progresso das ciências e das artes havia contribuído para a purificação dos costumes? Este pensador em 1750, entre o Iluminismo e o Romantismo, mais romântico do que iluminista, foi tomado de um delírio e se atirou ao chão, porque lhe passou pela mente, como um raio, a resposta. E esta seria uma resposta terrível que ninguém esperava, uma resposta negativa, pois, segundo ele, o progresso das ciências e das artes não contribuiu de fato para que isto acontecesse e a sociedade somente se tornou pior.

Temos com este romântico, uma severa crítica ao paradigma⁴ dominante do racionalismo onde o homem, com um novo modelo de ciência, tornou-se senhor do mundo, podendo transformar a natureza e explorá-la, numa relação de dominação onde a natureza mesma deveria servi-lo, ser escravizada e obedecer.

A pergunta que atormenta os pedagogos de todos os tempos continua a ser esta: o conhecimento que produzimos está nos ajudando a sermos mais humanos? Nosso discurso científico é aporte para uma ética que abarque a vida do homem e a vida do mundo? E junto ao questionamento sobre os “fins educativos”, vem outro sobre os meios de que dispomos para realizá-los. Como responder a perguntas desta magnitude se nascemos e fomos educados sob um modelo de pensamento que fragmentou nossa consciência e unilateralizou nossa visão? Como voltar a acreditar na força da pergunta e do questionamento, quando o modelo de virtude científica vigente nos aponta para a certeza do evidente?

É neste contexto que, voltando no tempo, e olhando para a história da educação, reporto-me à experiência educativa do velho Sócrates. Encontro nela a essência do espírito investigativo e a inspiração para a verdadeira arte de educar.

A escola de Sócrates é a “ágora”, a praça pública onde ele passeia entre os mercadores, as pessoas humildes, os aristocratas, proseando com um, fazendo perguntas a outro e não deixando de centrar suas preocupações filosóficas nos problemas do cotidiano. E muito antes de Benoit, este ateniense educou porque viveu intensamente a sua cidade, a companhia dos seus e soube refletir e fazer refletir tanto os despreocupados quanto os pretensiosos (Brun, 1994).

Esta não teria sido uma das primeiras experiências científicas da história da educação?

⁽³⁾ Do alemão “bring dir’s” – ofereço esta libação a ti. Conceder ou fazer algo, dar de presente. Palavras de saudação no ato de beber. Beber à saúde pelo bom êxito de. (Aurélio Buarque H. FERREIRA. *Dicionário Novo Aurélio*, 1986).

⁽⁴⁾ Paradigma seria uma constelação de crenças, valores e técnicas partilhada pelos membros de uma comunidade científica (Kuhn, 1994, 225). Refere-se a modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. Implica uma estrutura que gera novas teorias e está no início delas.

O acurado senso de observação apoiado na reflexão e no confronto das idéias não é o que distingue a missão do pesquisador e a busca da compreensão holística do real não seria a vocação da universidade?

“O filósofo ironiza”, dizia Sócrates, e este famigerado método não visava desqualificar o outro, mas ajudá-lo. Era para libertá-lo e abri-lo à verdade. Sua ironia procurava criar um mal-estar e uma tensão no centro do homem, para que daí proceda o movimento esperado, no próprio interlocutor, se este não puder ser socorrido, no auditor”⁵

Sócrates encontrava-se freqüentemente, face a face com os temíveis profissionais do saber e da eloqüência: sempre seguros de si, nunca se sentiam apanhados desprevenidos; eram mestres que tinham respostas para tudo e ignoravam a hesitação do escrúpulo e a interrogação da reflexão.

Entre os sofistas, Sócrates foi um sofista que “acabou mal”, um sofista que ria da sofística, crivando de questões os mercadores de belas frases e que tinha o péssimo prazer de perfurar os seus odres de eloqüência. A ironia socrática consistia em apanhar o homem sério na sua própria armadilha, mostrando-lhe que essa seriedade repousava numa ignorância que se ignora (Brun, 1994).

Podemos fazer um paralelo entre a velha sofística com sua preocupação enciclopedista e disciplinar com as discussões educacionais que enfrentamos. Na tentativa de traçar este possível paralelo, deparamo-nos com o verdadeiro e grande problema da pedagogia que nada mais é do que tratar com a seleção, a organização e a avaliação do conhecimento.

⁵ Romano Guardini, *La mort de Socrate, interprétation des dialogues philosophiques*, P. Ricoeur, Paris, 1956, pp 23-24.

⁶ O processo de humanização se dá através da educação. Conhecer para agir educadamente. Conhecer para agir eticamente, para resolver problemas e para bem avalia-los, para construir e aplicar na vida... O conhecimento que a educação busca está ligado a “saberes” que devem convergir para o desenvolvimento da capacidade de captar, esclarecer, e sobretudo responder validamente à vida e às suas perguntas mais profundas (Michele Pellerey, 12, 1995).

⁷ O que podemos dizer dos sofistas é que não foram grandes pensadores e grandes pesquisadores da verdade, porém eram “pedagogos” e sua preocupação era ensinar as pessoas. “*Os sofistas dirigem-se a quem quer que deseje adquirir a superioridade necessária ao triunfo na arena política*” (MARROU, Henri-Irénée, *História da Educação na Antigüidade*, São Paulo, Editora Herder, 1971, p.85).

Mas o que é conhecer? Seria um tipo de racionalidade que impregna todo comportamento humano cultural, relacional, social e permite à pessoa humana perceber o mundo, o outro e a si mesma? (Pellerey, 1995) É algo possuído, mais voltado para o agir do que para o saber?

Se pudéssemos ter em mãos a enorme bibliografia dedicada ao tema, ainda assim teríamos posições bastante diversas e, sob alguns aspectos, até contraditórias. Alinho-me àqueles pensadores e pedagogos que entendem o “conhecer” como possibilidade de se humanizar⁶.

O conhecimento, assim compreendido, traz sérias conseqüências para a discussão dos “fins da educação”. Existiria um “educar para quê?” ou a simples palavra “educação” já nos dá a abrangência e a complexidade do desafio a ser enfrentado?

Os sofistas fizeram, na sua época, a escolha do mercado e, numa perspectiva empobrecedora e reducionista, transformaram o conhecer em repetições estereotipadas, de juízos, de confrontos elaborados não em função da verdade, mas convencimento, cujo único objetivo era o sucesso na Assembléia⁷.

3. Dos Sofistas e suas escolhas à origem e desenvolvimento do Currículo

Os Sofistas, como educadores dos cidadãos, surgem no rápido afirmar-se da democracia ateniense por volta do IV século a.C e, como mestres, instauram aquela que chamamos, hoje, de profissão do professor. Pela originalidade na modalidade e nos conteúdos da sua prática pedagógica trazem um aporte próprio,

inovador e controverso, para a história da “Paidéia grega”⁸.

O aspecto positivo da sua contribuição é, sem dúvida, a centralidade da pessoa humana, exaltada com Protágoras como “*a medida de todas as coisas*”. O limite é a desconfiança, em contraste com os filósofos, nas possibilidades da inteligência humana chegar ao conhecimento da verdade. Partindo da premissa de que a verdade é inatingível, abandonam, no processo educativo, a busca desta, preocupando-se apenas com a arte de “formar opiniões” (Brun, 1994:61).

Tivemos com os Sofistas um primeiro modelo de currículo⁹ que tinha preocupações bem específicas. A seleção dos conteúdos não era arbitrária, mas obedecia aos interesses da elite que dominava a cultura e priorizava conteúdos voltados para a retórica e a dialética, fundamentais para o convencimento nas assembléias. Desta forma, eles “escolheram”, dentro do universo pensável, aqueles campos temáticos “mais importantes” sobre os quais valia a pena gastar energia, convertendo-os em temas de discussão e no centro dos seus escritos. Nestas escolhas podemos perceber “suas reais preocupações” (Moreno, 1998:25-30).

Por mais de mil anos, a cultura ocidental, sob a égide da Igreja, manteve-se fiel ao Trívium e ao Quadrívium¹⁰, agora tutelados pela teologia e valorizando sobremaneira o método dedutivo (Lundgren, 1991:41).

A fase seguinte concentra-se sobre o questionamento do predomínio religioso e com o

estabelecimento das pequenas, porém ricas monarquias e de sociedades independentes na Itália do século XIII e XIV, criou-se as condições para as ciências e as artes se desenvolverem. E durante o Renascimento, o objeto da educação tornou-se o homem intelectual (sapiens), o homem estético (eloquens) e o homem moral (pietas), mantendo como ideal pedagógico um currículo equilibrado preocupado, com a mente e o corpo.

A partir da segunda metade do século XVI, com Francis Bacon, temos a virada da mesa, quando o conhecimento não é mais buscado unicamente no método dedutivo, retórico e previsível, mas deve ser o resultado da observação e do uso dos sentidos através do método indutivo. Francis Bacon representou um novo ideal educativo e inspirou o novo código curricular: o código do curriculum realista que teve como expressão máxima Comênius.

Um novo currículo, com novas disciplinas: mecânica, geografia, história natural e novos métodos, tais como: a criação de laboratórios, uso do microscópio e materiais audiovisuais, marca a era moderna¹¹. O princípio norteador era o de usar o acúmulo de conhecimento gerado por muitas pessoas trabalhando, livre e criativamente, em busca da emancipação humana e do enriquecimento da vida diária. O domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das

⁽⁸⁾ Termo grego, mais usado no período helênico (final do IV século a.C) que, derivando da raiz “pais” (rapaz), mais que o processo e as intervenções educativas através dos quais os jovens chegam à maturidade e à perfeição da pessoa humana, indicava os ideais mesmos da formação do homem grego, isto é, a realização daqueles valores humanos que na sua totalidade, os gregos também chamavam de “Arete”. O termo “Paidéia” indica o grande projeto de “arquitetura humana” que devia estar presente na formação do homem grego e incluía os conceitos “kalós” (belo) e de “agathós” (bom).

⁽⁹⁾ O termo “currículo” está usado em “latu sensu” pois na história da educação o seu conceito remonta do século XVI e é identificado com a Reforma Protestante, mais precisamente com o Calvinismo. Aparece pela primeira vez num atestado de graduação a um mestre da Universidade de Glasgow (Escócia) no ano de 1663 (D. Hamilton. Origines de los términos educativos clase y curriculum, in “Revista de educación”. Historia del curriculum, 1, Madrid, 1991, 295).

⁽¹⁰⁾ Este foi o primeiro tipo de código curricular encontrado na cultura da Grécia antiga. Dividia o saber em duas grandes áreas: humanas (trívium – gramática, retórica e lógica) e exatas (quadrívium – aritmética, geometria, astronomia e física).

⁽¹¹⁾ Habermas, na sua obra “Modernity: an incomplete project” (1983), chama de “projeto da modernidade”, o esforço intelectual dos pensadores iluministas “para desenvolver a ciência objetiva, a moralidade, as leis universais e a arte autônoma nos termos da própria lógica interna destas” (Harvey, 1993).

irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana.

O mundo, em constante mudança, e os desafios sempre novos da educação vieram a provar que ela mesma, a educação, merecia um tratamento científico que garantisse a qualidade do seu discurso. Herbart, no início do século XIX eleva o discurso educativo à categoria de ciência. Era científico enquanto descrevia os fenômenos educativos e, mais ainda, indicava as relações entre os fins educativos, a capacidade de aprendizado das crianças e a organização e seleção dos conteúdos educativos (Lundgren, 1991:51).

A estrutura social vai modificando-se e modifica-se, também, o ideal educativo que têm as classes dirigentes. Com a industrialização e a demanda de mão de obra qualificada, a educação está condicionada aos ideais utilitaristas e pelo liberalismo.

Herbert Spencer (1820-1903) ilustra de forma significativa a demanda educativa do ápice da modernidade e pergunta: Qual o conhecimento mais valioso? Ao que ele mesmo assim respondeu: "*Para a autopreservação direta.... a ciência. Para ganhar a vida.... a ciência. Para uma boa cidadania.... a ciência. Para a apreciação da arte.... a ciência*".

A partir dele, a ciência expandiu-se e de uma disciplina ou procedimento, tornou-se um dogma "e os seus métodos tornaram-se metafísicos". Esta adoração da Ciência, sua deificação, provavelmente atingiu seu ápice no início da década de 60.

A história está aí a nos revelar que o conteúdo do nosso pensamento é o reflexo do nosso contexto cultural e social. Ao mesmo tempo, a reconstrução cognitiva subjetiva do mundo que nos rodeia intervém nas nossas ações e modifica as condições objetivas do nosso contexto social e cultural.

4. O paradigma emergente e o novo jeito de "Conhecer"

Procurando compreender o momento em que estamos vivendo, percebemos-nos aturdidos e tomando as palavras de Morais (1997), perguntamo-nos: de onde vem esse desenvolvimento cego e descontrolado da tecnociência, gerador dessa agonia planetária provocadora de tantas rupturas? Qual a origem da atual forma de pensamento, valores e percepções que prevalecem em nossa visão de realidade?

A associação de várias correntes de pensamento da cultura ocidental gerou o paradigma que organizou o modelo educativo que hoje temos. Apple (1995), comentando a expressão de Spencer, complementa que o que está em jogo e norteia o debate educacional é de fato outra pergunta: "O conhecimento "*de quem*" vale mais?"

Numa sociedade elitista e altamente hierarquizada, como a Grécia, onde a própria democracia por eles inventada era privilégio de poucos, excluídos que estavam os escravos e as mulheres, ou seja a grande maioria da população, o conhecimento de quem valeria mais?

O modelo educativo acompanhou o método científico e este continuou fiel, na sua estrutura, ao racionalismo clássico e em decorrência de tudo isso, tivemos um encaminhamento curricular baseado num sistema de ordenamento linear, seqüencial, facilmente quantificável, com inícios claros e fins definidos. Sempre fiéis à concepção subjacente, continuamos a considerar o conhecimento, isto é, o conteúdo do currículo como algo definitivo e, portanto, apenas destinado à acumulação, e o material curricular (os conteúdos) como um **fato e não um problema**¹².

Percebemos que todo o esforço de reflexão pedagógica que estamos realizando busca uma

¹² Dentro da concepção clássica helênica o conhecimento nos tira da contingência da contemplação das sombras (mito da caverna) e nos eleva à condição de contemplação das verdades imutáveis. O Platonismo oferecia sustentação para considerar o "espírito humano" destinado a esta forma de conhecimento – factual, completo, definido e imutável.

verdadeira “re-significação” do próprio conceito de conhecimento. Uma nova hermenêutica se faz necessária e novos postulados devem mapear o caminho a seguir. E como acontece na agricultura, antes de semearmos a nova semente, temos que limpar muito bem o terreno. No nosso caso, deveremos tirar alguns pressupostos considerados, por tradição, como dados de fato:

1. aprender é passar de um estado de ignorância para um estado de conhecimento.
2. este fato se dá mediante uma ação direta e unidirecional de um mestre que sabe e um aluno que não sabe.
3. quem sabe (o professor) define o conteúdo, a metodologia e o momento educativo.
4. final do processo é que haja uma sensível aproximação dos dois interlocutores, bem à maneira da teoria física dos “vasos comunicantes” (o professor “meio vazio” e o aluno “um pouco cheio”).

Por que adquirimos e temos mantido estes significados? Porque os nossos sistemas de pensamento não são independentes de sua história e o substrato cultural greco-romano mapeia ainda nossa cultura ocidental. E de forma tal estamos marcados por toda esta herança, que mesmo os novos conhecimentos científicos não conseguiram erradicar velhas crenças mantidas pela tradição ou fossilizadas pela linguagem¹³ e que atuam como se fossem verdades do consciente coletivo (Moreno, 1998).

O problema que subjaz a toda esta discussão é a mesma concepção de conhecimento. Qual o modelo da ciência hoje? Os tempos são outros e as mudanças tecnológicas exigiram mudanças nos processos de trabalho industrial. A escola mudou e na reorganização da escola, as

habilidades manuais deram lugar às habilidades cognitivas. Jargões pouco definidos falam de “meta-conhecimento” ou ainda “mega-conhecimento”, onde menos tecnicidades darão espaço para mais conhecimento. A pergunta, porém, permanece: de que conhecimento estamos falando? Como preconizou Descartes, seria o resultado de um somatório de elos construídos linearmente, e paulatinamente organizados por uma definida hierarquia que me conduz do simples ao complexo, das partes ao todo?

Na discussão de “qual o conhecimento” oferecer às novas gerações, percebemos a profundidade da afirmação de Broglie: “*muitas das idéias científicas de hoje seriam diferentes se os caminhos seguidos pelo espírito humano para chegar a elas tivessem sido outros*”¹⁴.

Qual o caminho a seguir? Qual o modelo de ciência hoje? Qual o referencial teórico capaz de nortear a busca de “novos caminhos” ou um novo paradigma para a educação que seja capaz de conciliar o que está acontecendo no mundo da ciência e com a necessidade premente da construção e da reconstrução do homem e do mundo?

O mal-estar existente nos leva a repensar a nossa própria presença no mundo. Estamos diante de um processo de mudança conceitual onde está surgindo uma forma de pensamento totalmente diferente. Estamos diante daquilo que chamamos “crise de paradigma” e precisamos de uma nova chave de leitura que seja capaz de abrir-nos as portas para a compreensão mais ampla de nós mesmos e do mundo.

As crises paradigmáticas sempre aconteceram e trazem consigo a dor da perda de certezas e de seguranças. Assim aconteceu com a revolução Copernicana que rompeu o paradigma do geocentrismo; e ela não foi menor

⁽¹³⁾ Henry A. Giroux nos diz: “A linguagem em toda a sua complexidade torna-se fundamental não somente na produção de significado e de identidades sociais, mas também como uma condição constitutiva para a ação humana. É na linguagem que os seres humanos são inscritos e dão forma àqueles modos de falar que constituem sua percepção do político, do ético, do econômico e do social”. (Giroux Henry, *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999, 31).

⁽¹⁴⁾ Louis de Broglie, citado por Bachelard (1975, 30).

do que a crise gerada por Einstein, em 1905, quando investiu contra o paradigma da ciência moderna com seu artigo sobre a teoria da relatividade da simultaneidade de acontecimentos, colocando em crise os conceitos básicos da física tradicional sobre o tempo e o espaço.

Desta grande crise paradigmática deflagrada com as teorias da relatividade e da teoria quântica, aprendemos que precisamos de óculos novos para olhar o mundo como um todo indiviso, no qual todas as partes do universo, incluindo o observador e seus instrumentos, fundem-se numa totalidade (Morais, 1997). No entanto, não basta mudar as lentes, mas é necessário mudar, outrossim, a atitude cognocente. Precisamos como nos diz Capra (1999) “mudar o enfoque das partes com o todo”. Ele propõe a inversão na relação entre as partes e o todo e, nesta nova ótica, as propriedades das partes somente podem ser entendidas com base na dinâmica do todo.

A nova visão da realidade baseia-se na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos - físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações e de integração. A abordagem sistêmica enfatiza não a propriedade dos elementos, mas os elementos básicos de organização (Capra, 1999, 260).

Com o desenvolvimento do “pensamento sistêmico”, ou segundo Morin, “pensamento complexo”, cai por terra a velha certeza cartesiana de que dividindo o objeto do saber no maior número possível de suas partes, nós simplificamos o mesmo e chegamos à sua completa compreensão. Morin (1995), comentando Pascal afirma: “eu considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes”, pois o todo é muito mais que o somatório das partes, estando, ele mesmo,

presente em cada parte. Com este axioma explica o caminho do pensamento, o seu ir-e-vir das partes ao todo e do todo às partes¹⁵.

O pensamento sistêmico considera o mundo em holomovimento, e enquanto a ciência moderna revisitou Heráclito com suas pretensões de certezas cristalizadas em leis, o novo paradigma revisita Parmênides, compreendendo todo o real num movimento contínuo, indefinível e imensurável.

Como captar uma realidade em movimento senão com um pensamento em processo? Se o universo, sobre o qual pensamos, está em contínua transformação e nada é definitivo, então nosso próprio pensamento é movente e se torna, como bem indicou Morin, (1996:135) “*uma aventura contraditória porque é necessário, ao mesmo tempo, analisar, re-analisar e re-sintetizar*” o que explica o movimento recursivo do pensamento.

Dentro do paradigma tradicional são as teorias¹⁶ que garantem a objetividade do conhecimento. A “boa teoria”, capaz de esgotar as possibilidades de compreensão do fenômeno, deverá apresentar uma suficiente capacidade de explicação, focalizar o que é significativo e omitir o que é irrelevante. A boa teoria pode, ainda, ser submetida a testes variados e sempre explicará o básico e o fundamental, primará pela simplicidade e deverá ser prática.

O paradigma emergente, com sua concepção de mundo como fluxo universal de eventos e processos, não comporta mais a decodificação do conhecimento em blocos fixos e imutáveis e propõe um “conhecimento em rede” onde tudo está interligado. Neste novo conceito não há nada que seja primordial, fundamental, primário, pois já não existe mais nenhum alicerce, fixo e imutável (Morais, 1999).

O antigo paradigma, buscando a objetividade científica, só admitia como válido o conhecimento “objetivo”, isto é, sem a participação do

⁽¹⁵⁾ Edgar Morin. Epistemologia da complexidade.

⁽¹⁶⁾ Entendendo por teoria uma série de conceitos coligados, definições e propostas que apresentam uma visão sistemática do fenômeno especificando relações entre variáveis, com o objetivo de explicar e prever o fenômeno.

observador. O paradigma emergente propõe a reintegração do sujeito no processo de observação científica, caracterizando a mudança da ciência objetiva para a epistêmica.

O produto da pesquisa, dentro do paradigma emergente, é uma criação complexa, densa e reflexiva resultante da relação dialógica/dialética entre pesquisador e realidade. Entrelaçamentos de histórias de vida, visões de mundo, experiências pessoais e sociais, diferentes modos de conceber e praticar a educação; a rede que se tece no jogo de emoções, linguagens e ações comunicativas, com uma ampla carga de determinações sociais, vai se configurar como síntese de múltiplas inter-relações na situação de pesquisa.

Fascinante, desafiador e problemático são adjetivos que caracterizam este modo de se fazer pesquisa e de produzir conhecimento e passam a ser pontos críticos que demandam reflexão e tomadas de decisão criativas e emancipadoras.

Encerro esta explanação sobre o paradigma emergente e suas perspectivas educativas, afirmando que o caminho da pesquisa e o caminhante (o investigador) se fazem no caminhar. Garantindo, deste modo, a produção de um conhecimento sempre novo e desafiador, buscado densamente no contexto da realidade, na interpretação de seus nexos, no questionamento das interpretações, na problematização das questões, na análise das intervenções, nas construções teóricas e ações práticas, descobrindo novas alternativas, abrindo novos questionamentos e lutando para que a afirme a sua validade emancipatória.

5. As implicações educacionais do novo paradigma e a formação do professor

O paradigma emergente, traduzido por Morin como “pensamento complexo”, traz implicações educacionais que apontam para um novo tipo de gestão pedagógica e para um novo perfil de professor.

Uma nova epistemologia da educação exigirá uma nova epistemologia do professor. O novo paradigma se apóia numa visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o perfeito entrosamento dos indivíduos e das sociedades nos processos cíclicos da natureza. Funda-se numa percepção holística do mundo, na preocupação com o contexto, com o global e na visão sistêmica que enfatiza o todo em vez das partes (Morais, 1997).

Se o desafio é grande, quando se trata de compreender a grande teia de relações da natureza e do mundo, imaginemos a responsabilidade que acompanha o educador que é chamado a contemplar e a intervir educacionalmente na teia de relações da complexidade do ser humano. Como sujeito educativo, o educando, terá a intervenção educativa realizada na amplitude maior, abrangendo corpo e mente e no alcance maior do bio-físio-psíquico-espiritual.

Educar dentro da visão sistêmica exige que o próprio educador tenha uma visão sistêmica da vida, e que esteja apto a reconhecer que, como os organismos individuais, os ecossistemas, são sistemas auto-organizadores e auto-reguladores em que animais, plantas, microorganismos e substâncias inanimadas estão ligados através de uma teia complexa de interdependências, onde as relações de causa e efeito ocorrem muito raramente, e os modelos lineares não são muito úteis para descrever as interdependências funcionais dos sistemas sociais e econômicos e culturais neles inseridos. O Educador precisa, enfim, desenvolver uma visão transdisciplinar que lhe permita fazer conexões ricas e variadas, contextualizadas e englobantes (Capra, 1999).

A educação, dentro do pensamento sistêmico, dar-se-á segundo o modelo da “rede”. O conhecimento reticular pressupõe flexibilidade, plasticidade, interatividade, adaptabilidade, cooperação, parceria, apoio mútuo e auto-organização.

Diante do exposto e pensando na figura do grande articulador de todo o processo educacional (o professor) surgem perguntas dramáticas: que ensino superior, qual currículo e que perfil universitário estariam aptos para formar um profissional desta envergadura?

Autores que discutam este assunto é o que não falta no mercado. A bibliografia voltada para a discussão da formação do professor é bastante grande. Sem a pretensão de fazer uma grande síntese e muito menos de fazer comentários conclusivos sobre o tema, pretendo alinhar algumas idéias, velhas e novas, que permeiam o campo da formação docente.

Buscando maior elucidação do conceito de formação, percebêmo-lo, também, multifacetado, onde, todavia, se evidencia um componente pessoal que se liga a um discurso axiológico referente às finalidades, metas e valores e não meramente ao técnico ou instrumental, incluindo problemas relativos aos fins e/ou modelo a alcançar, a conteúdos e experiências a assumir, às interações sujeito-meio, aos estímulos e planos de apoio no processo (Garcia, 1999:19).

Sacristán, traz no seu texto "O currículo¹⁷, uma reflexão sobre a prática", um capítulo inteiro que procura discutir a prática docente enquanto "modeladora curricular". Descreve, como complexa, a missão do professor dentro do currículo, pois vai muito além do "tirar e acrescentar"; Sacristán aponta o professor como mediador decisivo, agente ativo, modelador e transformador dos conteúdos, o contraponto e o contrapeso contra-hegemônico. Diante de uma

caracterização profissional tão exigente, o autor ressalta algumas das principais tendências atuais de formação docente que o tornam apto a mediar num contexto de mobilidade e complexidade: a) uma formação sólida nos campos cultural, científico e profissional b) os campos aplicados exigem planejadores reflexivos e formação continuada nos campos científico, técnico e administrativo c) formar-se em atividade, através do espírito investigativo que o leva a refletir, enquanto age d) formação inicial e continuada enfocada no campo pedagógico e na formação básica (ligada aos conteúdos curriculares) e) formação inicial e em atividade realizada de forma coletiva (Sacristán, 2000).

Contribuição preciosa nos dá Henry A. Giroux¹⁸, representante da "pedagogia crítica"¹⁹ que ressalta a importância dos professores serem profissionais "intelectuais" e, desta maneira, equacionem suas concepções básicas a respeito da prática que realizam. Giroux insiste em que o professor precisa interagir com o currículo, compreendendo e questionando suas escolhas. Ele propõe para isto uma nova racionalidade curricular que deverá subordinar os interesses técnicos às considerações éticas. Em essência, o nosso autor propõe que todos os professores sejam, de fato, educadores críticos que tenham ferramentas epistemológicas para questionar as escolhas e os discursos educativos enquanto corporificações ideológicas e materiais de uma complexa teia de relações de cultura e poder. (Giroux, 1997).

Acredita-se na força do professor como desencadeador de reformas educacionais, assim

⁽¹⁷⁾ Por Currículo entendemos um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula (Vinicius SIGNORELLI. *Currículo. Um caminho que envolve muitas responsabilidades*. In: "Pátio: revista pedagógica, Fev/Abril, 1997, 9)

⁽¹⁸⁾ Os autores da assim chamada pedagogia crítica como Giroux, Apple, Perrenoud insistem que o currículo é um território domesticado, enquanto uma opção historicamente configurada que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar que acaba, como nos diz Sacristán, por exprimir o equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.

⁽¹⁹⁾ Henry Giroux e Michael Apple, entre outros, representam aquela escola que chamamos "pedagogia crítica" e sua preocupação é a de questionar o currículo numa perspectiva ideológica. Estes críticos estão cientes de que o poder, o conhecimento, a ideologia e a escolarização estão relacionados em padrões de complexidade em constante transformação. Em suma, a prática docente acaba incorporando crenças e práticas que acabam estruturando as experiências educacionais. Crenças e rotinas de natureza histórica e social que devem ser objeto de auto-reflexão (GIROUX,49)

como se percebe a escola como um local privilegiado para o desenvolvimento desse processo; precisamos, pois, de profissionais capazes de reinterpretar os seus papéis e ampliar sua formação a serviço de uma educação democrática (Alonso, 1999).

“O professor reflexivo numa prática emancipatória” é, em suma, o perfil ideal para um docente chamado a ser educador no século XXI. A ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), no documento final do IX encontro nacional realizado em Campinas, em 1998, traça as grandes linhas que devem nortear a formação docente: 1. Contextualização sócio-político-econômica da formação, 2. Autonomia universitária com descentralização do poder de decisão na área de educação, sem eximir o Estado das suas responsabilidades, 3. Profissionalização do magistério e recuperação da dignidade da carreira, 4. Valorização dos cursos de formação de professores numa articulação entre MEC, Universidades, Faculdades e Centros de educação.

A ANFOPE ainda sublinha aquelas diretrizes curriculares capazes de garantir o perfil reflexivo e emancipatório, como segue: formação para o humano, docência como base, trabalho pedagógico em foco, sólida formação teórica em conteúdos específicos e pedagógicos, formação cultural, contato com a realidade da escola - articulação teoria e prática, pesquisa, vivência de formas de gestão democrática, compromisso social e político da docência, reflexão sobre a formação e sobre as condições de trabalho.

Freqüentando o programa de Pós-graduação em Educação, no núcleo currículo e formação, da PUC-SP, neste semestre estou fazendo o curso “formação do educador e mudança na escola”; como temos que apresentar um trabalho no final do semestre, nosso grupo optou por um projeto para a formação inicial. Ele seria oferecido no curso de pedagogia, no primeiro semestre e teria por objetivo levar os alunos e futuros professores a compreenderem a sua área

de atuação dentro do novo paradigma da complexidade. Depois de alguma discussão sobre o perfil desse “propedêutico” universitário, imaginamos um esboço curricular assim compreendido:

a) *Desenvolvimento humano:* O objetivo do eixo é o autoconhecimento através da apropriação do próprio corpo (introspecção) e apropriação da cultura (expansão), com a articulação entre as dimensões racional/corporal/intuitiva e teria como carro chefe as atividades de expressão artística, tais como: música, teatro, etc.

b) *Campos do conhecimento:* O objetivo do eixo é o de situar a especialização (licenciatura) no grande quadro dos saberes, trabalhando academicamente através de grandes painéis: o que é conhecimento, o que são saberes e suas áreas disciplinares, o currículo e suas implicações sociais, levando o aluno, conforme seus interesses e preocupações, a elaborar o próprio currículo formativo.

c) *Hábito reflexivo e procedimento metodológico:* O objetivo do eixo é propiciar ao aluno o gosto pela investigação científica. Teria como preocupação o adequado uso da língua portuguesa e metodologia científica como ferramentas para o fim proposto.

d) *Tecnologia e Ciência:* O objetivo do eixo é oferecer aos alunos uma aproximação estratégica/operativa/pedagógica às (TIC) Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Seriam abordadas, teórica e praticamente, temáticas como: a codificação do conhecimento, as possibilidades educacionais das novas tecnologias, homem x tecnologia, um novo modelo de comunicação.

(obs. Cada bloco, no seu projeto mais detalhado e global, deverá explicitar as

competências e habilidades a serem desenvolvidas para uma avaliação continuada de todo o processo)

6. Das catedrais do saber às capelinhas de ilusões

Depois de discutir as implicações do paradigma emergente para a formação do professor, sinto-me provocado a discutir, também, o perfil da instituição universitária, encarregada institucionalmente de trabalhar a formação desse educador.

Nesta virada de milênio, confrontamo-nos com o cenário essencialmente cibernético-informático e informacional, baseado na “inteligência artificial” da, assim chamada, pós-modernidade. Este novo cenário cultural é caracterizado pelo fenômeno da deslegitimação do saber onde os “grandes relatos” que marcaram a cultura ocidental são colocados em *xequê*.

Neste contexto, a universidade, enquanto produtora de ciência, torna-se a instituição mais importante no campo estratégico-político dos Estados atuais. Como catedral da produção do conhecimento, conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias e valores, que acaba por ter um efeito regenerador, porque ela se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la (Morin, 2000).

Procurarei tecer e conduzir meus comentários nas, já consagradas, três frentes do trabalho universitário: ensino, pesquisa e extensão.

O **ensino universitário** não escapa das transformações exigidas pelo paradigma emergente e nesta linha, Edgar Morin propõe que, da interdisciplinaridade, tentada até agora, passemos, de fato, para a transdisciplinaridade, associada a esta reforma do pensamento onde um conceito de causalidade unilinear e unidirecional seja substituído por um conceito de causalidade circular e multireferencial. Como nos diz Ubiratan d’Ambrosio, a transdis-

ciplinaridade não constitui uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, mas uma nova postura transcultural de respeito pelas diferenças. É uma postura de solidariedade na satisfação das necessidades fundamentais e busca de uma convivência harmoniosa com a natureza (D’Ambrósio, 1997).

A **pesquisa universitária** é o que mais caracteriza a universidade como “organização aprendente”. Na observação sistemática, na busca da compreensão e tabulação dos fenômenos observados, na reflexão colegiada sobre os dados adquiridos, a universidade produz conhecimento. Como organização aprendente por excelência, a universidade é estímulo e convite para que toda a comunidade à sua volta se disponha “a aprender uns dos outros” (Assmann, 1998).

Para que isto aconteça, precisamos buscar um ambiente universitário capaz de trabalhar um novo modelo de inteligência, que produza um novo tipo de conhecimento capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere.

Um novo modelo de inteligência, para um novo modelo de conhecimento que por sua vez gere novas predisposições que respeitem o espírito humano na sua imanente capacidade de propor e resolver problemas.

Isto porque a inteligência que só sabe separar, rompe o complexo do mundo em fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e torta; e termina, a maior parte das vezes, por ser cega porque destrói no germe todas as possibilidades de compreensão e reflexão.

A **extensão universitária** deve ser entendida não como simples prestação de serviços a determinados segmentos da população, mas, sim, sob a perspectiva da construção da cidadania, em que alunos e professores desenvolvam programas oriundos dos movimentos sociais, das instituições não-governamentais, dos centros de defesa e outros.

A extensão, então, proporciona e origina projetos de pesquisa, interferindo no processo de formação acadêmica. Via de mão dupla - *“uma ação que reflui sobre os programas de ensino e pesquisa, dando-lhes diretriz”* (Morais, 1989:20). Na medida em que a extensão incorpora questões novas provenientes da realidade social, ela estará contribuindo para uma efetiva articulação entre a pesquisa e o ensino, além de possibilitar ao acadêmico o contato com as contradições da sociedade na qual irá atuar como profissional.

A perplexidade toma conta de todos nós quando nos debruçamos sobre o fenômeno da proliferação do ensino superior no nosso país. É fantástica a metamorfose de velhos barracões e pequenos edifícios que com um “pisar de olhos” transformam-se em “catedrais da educação” sob a égide da autonomia universitária.

Assemelha-se muito, no âmbito religioso, ao surgimento e à proliferação das seitas que, rivalizadas com as religiões históricas, encurtam, empobrecem, manipulam e falseiam projetos sérios que formaram arquetipicamente a civilização ocidental.

Neste contexto, surgem sérios questionamentos: que universidade queremos ter? Que tipo de conhecimento estamos produzindo? E como resultado dos dois primeiros, que tipo de pessoa-no-mundo estamos forjando?

O Brasil é um dos países com menor relação “matrícula no ensino superior” e “número de jovens da faixa etária correspondente”, discrepando muito dos vizinhos do Mercosul. Diante disso, o Plano Nacional de Educação definiu como prioridade absoluta a expansão do ensino superior no país, com metas bem definidas tanto para o segmento privado quanto para o setor público (Neves, 1999:150).

Apesar das boas intenções, a crise da educação superior em nosso país é séria. As universidades federais e estaduais trazem sérios anacronismos tanto quanto ao sistema seletivo adotado, nada democrático, como também pelo verdadeiro “desmonte” que estão sofrendo com a

falta de investimentos na pesquisa e a baixa remuneração dos professores.

No segmento privado, o problema do ensino superior é também alarmante e encontramos uma relação direta entre a disseminação desenfreada de cursos e a baixa qualidade da formação aí desenvolvida. Esta perda de qualidade se dá principalmente no nível da graduação onde existe alguma preocupação com o ensino, mas a pesquisa e extensão são negligenciadas e relegadas a planos secundaríssimos.

No segmento privado, cabe-nos destacar as instituições comunitárias e confessionais que movidas por motivações humanístico/cidadãs procuram desenvolver um estudo superior de qualidade. Organizadas e associadas através da ABRUC (Associação Nacional das Universidades Comunitárias), buscam ampliar espaços políticos no âmbito do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e já possuem representação própria nas comissões consultivas do MEC. Sua marca registrada é buscar ser sinal de contradição e alternativa viável aos modelos mercantilizados que bandeiam por aí.

Não podemos deixar de mencionar a significatividade das universidades confessionais que procuram diferenciar-se das demais, esmerando-se na qualidade. Com propostas bem elaboradas, as universidades confessionais querem contribuir para mudanças significativas no panorama do ensino superior brasileiro. Elas defendem a montagem de um sistema de avaliação amplo, que forneça critérios objetivos para premiação e punição das instituições de ensino superior, independentemente do fato de serem mantidas por associações privadas ou pelos governos federal, estaduais e municipais. As instituições de baixa qualidade deveriam ser descredenciadas, devido à ganância, à incompetência, ao desleixo ou à falta de “espírito público”. Em contrapartida, as instituições de alta qualidade deveriam ser premiadas com recursos para o financiamento do ensino e a pesquisa, em especial desta última atividade, essencial nas universidades propriamente ditas (Cunha, 2000: 47).

Na virada de milênio e às portas do século XXI, somos convidados a aproveitar criativamente as oportunidades que a nova LDB nos trouxe com importantes mudanças no cenário do ensino superior ao eliminar a obrigatoriedade do currículo mínimo e ao criar a figura dos cursos seqüenciais.

As IES (Instituições de Ensino Superior) têm maior autonomia quanto à elaboração dos próprios currículos e são enfaticamente instigadas a usar da criatividade e inventividade para adaptarem-se às necessidades de perfil profissional exigidas pela sociedade. Neste novo quadro é importante que se proporcione aos alunos a participação na construção das grades disciplinares, tendo inclusive a oportunidade de realizarem atividades externas, como estágios e iniciação à pesquisa, desde o início do curso, reconhecidos e articulados ao programa básico de formação (Neves, 1999:156).

Considerações finais

Acredito na possibilidade de se juntar o que muitas vezes parece irreconciliável: a educação formal²⁰ e o espírito vivo, aprendente. Para isso, é importante que criemos, nas universidades, espaços privilegiados para a discussão da gestão pedagógica.

Através do PEC (Planejamento Estratégico Coletivo), a universidade define o seu perfil institucional e, a partir daí, toda a comunidade educativa estará sintonizada nos valores, missão e visão que nortearão seu trabalho.

Valores, missão e visão marcarão transversalmente todo o trabalho acadêmico; serão o espírito, o clima e o dinamismo humanizador que caracterizarão a ação educativa.

É de muito bom alvitre aceitarmos a proposta do Congresso Internacional de Locarnode 97, organizado pela UNESCO, sobre a implantação do "dízimo transdisciplinar" onde um décimo do ensino poderia ser consagrado a

problemas transdisciplinares, tais como a relação cosmo-fisi-bio-antropos.

O Simpósio 2000, realizado no nosso centro universitário, teve como principal contribuição a oportunidade de refletirmos sobre o perfil do nosso alunado e sobre a congruência do nosso trabalho pedagógico.

A partir das avaliações feitas, assumimos para nós aquilo que Assmann afirma como o mais importante a ser considerado numa "universidade aprendente", ou seja, que ela tenha climas organizacionais que funcionem como ecologias cognitivas (Assmann, 1998).

Bibliografia

- ALONSO, Myrtes e QUELUZ, Ana Gracinha. *O trabalho docente*. Teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999.
- APPLE, Michael e BEANE, James (orgs.) *Escolas Democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação*. Rumo à sociedade aprendente. São Paulo: Vozes, 1998.
- BUSQUETS, Maria Dolors et al. *Temas transversais em educação*. Bases para uma formação integral. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.
- CUNHA, L. A. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento. In: TRINDADE H. (Org) *Universidade em ruínas*. Na república dos professores. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Editora Palas Athena, 1997.
- _____. *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas: Papyrus, 1999.

²⁰ Aqui é pertinente a afirmação de Sacristán numa entrevista para a revista Pátio: "...creio que a cultura é muito atraente, mas na escola ela aborrece os alunos; sei que aquele que aprende a amar o saber continuará aprendendo coisas novas" (Gimeno SACRISTÁN, Entrevista. In: *Pátio, Revista Pedagógica*. Fev/Abril 1997. p. 39).

- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- INGRAM, David. *Habermas e a dialética da razão*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- LUNDRÉN, Ulf P. *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata, 1992.
- MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática*. As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- MORAIS, João Luis (org.). *Perfil das universidades comunitárias*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- MORAIS, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flávio (org.) *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.
- MOREIRA, Antonio Flávio e DA SILVA, Tomaz Tadeu (orgs) *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed., São Paulo: Editora Cortez, 1995.
- MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade*. A reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: Editora da UFRN, 2000.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NEVES, Abílio A. B. O ensino superior: crescimento, diferenciação, qualidade e financiamento. In: VELLOSO João Paulo, ALBUQUERQUE, Roberto C. (Orgs). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1999.
- PELLERÉY, Michele. *Progettazione didattica*. Metodi di programmazione educativa scolastica. 2. ed. Torino: Editrice SEI, 1995.
- PEREYRA, Miguel A. et al (Orgs) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada. Ediciones Pomares, s/d.
- SACRISTÁN J., Gimeno. *O currículo*. Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática*. Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.
- YUS, Rafael. *Temas transversais*. Em busca de uma nova escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DIVERSIDADE CULTURAL, CONFLITOS E EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

CULTURAL DIVERSITY, CONFLICTS AND EDUCATION: SOME THEORETICAL REFLECTIONS

Dirce Maria Falcone GARCIA¹

RESUMO

Este artigo busca realizar uma reflexão teórica sobre a educação escolar, no contexto das sociedades industriais dependentes e desiguais, caracterizadas por grande diversidade cultural e conflitos, como a sociedade brasileira, usando os referenciais teóricos da Antropologia, para dar conta de questões como alteridade, diversidade cultural e multiculturalismo.

Palavras-chave: Educação Escolar; Diversidade Cultural; Desigualdade.

ABSTRACT

This paper tries to realize reflections about school education in the context of industrial dependant and unequal societies, which are characterized by cultural diversities and conflicts, like Brazilian society, using the theoretical references of Anthropology, that analyses questions like alterity, cultural diversity and multiculturalism.

Keywords: School Education; Cultural Diversity; Inequality.

Alteridade, diversidade cultural e multiculturalismo relacionados com a educação, de um lado, conflitos e crises de outro. Este conjunto significativo de palavras permeia a abordagem antropológica da educação diante das perplexidades de nosso tempo. Sugere, dentre outros aspectos, focalizar a heterogeneidade, as mudanças, a homogeneidade, a conservação, a totalidade, o particular,

o objetivo e o subjetivo nos vários aspectos culturais e simbólicos das sociedades.

Todas estas categorias revelam nas suas inter-relações contradições e complexidade, sobretudo, por envolver o debate entre campos do conhecimento das Ciências Sociais, particularmente da Sociologia e da Antropologia com a Educação, os quais fazem, neste final de século XX, a crítica dos paradigmas da ciência moderna.

⁽¹⁾ Doutoranda da UNICAMP. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação.

Neste trabalho procuramos fazer algumas reflexões, a partir da visão antropológica, sobre a educação escolar, considerando, especificamente, a escola como espaço de relações sócio-culturais, no contexto da sociedade brasileira na atualidade. Isto significa pensar a questão da educação dentro de uma sociedade plural, que participa do mundo globalizado e que constitui uma sociedade industrial, de consumo e de informação, embora de forma dependente; e, na qual, a questão social fundada no diferente/desigual é muito significativa.

Como afirma Boaventura S. Santos: “*Nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa, mais solidária e a sua impossibilidade política*” (1996:15).

E esta impossibilidade política refere-se a uma certa paralisia da ação política, parceira de uma visão de “capitulação” perante os rumos, “inevitáveis”, seguidos pelas sociedades complexas², no atual momento do capitalismo.

Santos (1996:16) em “Para uma Pedagogia do Conflito”, expõe que, nos últimos anos do século XX, presenciamos a morte do inconformismo e da rebeldia, em grande parte por ação da mediação feita pela “sociedade da informação” que, agindo de acordo com os interesses dominantes, trivializa, banaliza o sofrimento humano e os conflitos, pela repetição do presente, e pela negação da necessidade de transformação. Por trás desta visão há uma teoria da História em que o passado é desvalorizado em benefício do futuro, o símbolo do progresso. Fundamentando-se em Benjamim³, o autor sugere uma teoria da história que devolva ao passado a capacidade reveladora dos conflitos e do sofrimento humano, e por isso mesmo, desestabilizadora e capaz de gerar espanto e indignação. Propõe, também, um

projeto educativo, voltado para o inconformismo, emancipador.

Só o passado como opção e como conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente. Maximizar essa desestabilização é a razão de ser de um projeto educativo emancipatório. Para isso, tem que ser, por outro lado, um projeto de memória e de denúncia e, por outro, um projeto de comunicação e cumplicidade” (Santos, 1996:17).

Coloca a questão da educação como fator relevante dentro do processo de mudança em uma sociedade em conflito, não pela anulação do conflito porém pela apropriação do mesmo, direcionando o sentido da ação política na busca da construção de uma sociedade menos desigual e injusta. Seu projeto educativo incorpora três conflitos de conhecimento.

O primeiro diz respeito a uma característica do pensamento ocidental que prioriza o conhecimento científico e a aplicação técnica deste conhecimento em detrimento dos saberes locais, do senso comum ou éticos. É o conhecimento funcional, aparentemente neutro e eficiente na solução de problemas sociais e políticos. Aliada a esta visão positivista e cientificista do conhecimento, ocorre a valorização do futuro - o futuro como realização do progresso, fruto do progresso da ciência. Os sistemas educativos dos países de tradição ocidental são organizados a partir desta ótica são as agências institucionais encarregadas de dar continuidade a este tipo de saber, inclusive por representar interesses fortes dos grupos hegemônicos dentro do sistema capitalista. E a realidade, ao mostrar que o progresso da ciência, manifesto no progresso tecnológico, não tem representado para a grande massa da população a solução de seus problemas sociais e políticos, gera a crítica

⁽²⁾ Sobre o conceito de “sociedade complexa”, o seu significado, uso na Antropologia, e possível modificação, ver Mariza G.S. Peirano, *Uma Antropologia no Plural*, Brasília, Edit. UnB, 1992, p.107-129.

⁽³⁾ Boaventura S. Santos remete-se à teoria da história de Walter Benjamim construída a partir da alegoria da história exposta no quadro de Paul Klee, *Angelus Novus*, o anjo da história.

e o desencanto pós-moderno⁴ contra a ciência moderna, convencional, contra o mito do progresso, o conhecimento científico e a razão. O autor sugere um modelo alternativo ao de aplicação técnica do conhecimento da ciência, que seria o modelo de aplicação edificante da ciência, comprometido com a negação do modelo vigente, e um dos principais eixos de projeto educativo emancipador.

O segundo conflito refere-se ao existente entre duas formas de conhecimento inerentes, também, ao paradigma científico da modernidade - o conhecimento-como-regulação e o conhecimento-como-emancipação; conflito, este, decorrente da relação desigual e de sobreposição do primeiro sobre o segundo.

“O conhecimento-como-regulação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância designado por caos e um ponto de conhecimento designado por ordem. O conhecimento-como-emancipação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado solidariedade” (Santos, 1996:24).

Da análise do processo de transformação destas duas formas de conhecimento, associada à valorização do futuro como progresso, à institucionalização do colonialismo, a perda do valor da solidariedade e a neutralização social e política das classes populares, o autor induz à conclusão de que houve o rompimento do equilíbrio entre estas duas formas de conhecimento. Com isso, o conhecimento científico assume caráter hegemônico, de regulação, sobretudo. E ao propor a valorização do passado, Santos espera recompor e aprofundar o conflito entre estas duas formas de conhecimento, incorporando outras dimensões: a subjetiva, a de sociabilidade alternativa e da imaginação, acirrando a crise deste paradigma.

O terceiro conflito epistemológico a ser incorporado no projeto da “pedagogia do conflito” é o conflito cultural entre o conhecimento eurocêntrico, representante também destes dois outros conflitos abordados anteriormente, e os conhecimentos não europeus. Representa o conflito entre a visão de mundo do colonizador, do imperialismo cultural do Ocidente contra as multiculturas existentes, dominadas - as culturas indígenas, as culturas negras, as culturas das minorias étnicas ou sócio-econômicas. Este conflito cultural, fruto da diversidade e um dos grandes desestabilizadores das relações nos sistemas educativos construídos sob a ótica da hegemonia eurocêntrica, tende a se agravar.

São inúmeras as leituras feitas desta situação agravada do conflito: pelo acirramento, em função de posições de defesa contra uma possível investida das culturas diferentes da tradição cultural eurocêntrica; pela luta a favor da manutenção das identidades culturais dos segmentos culturais não hegemônicos; pela aceitação irrestrita das diferentes culturas, num relativismo ultraliberal; pela transformação de culturas originárias em culturas híbridas, pelo contato que destrói as diferenças.

Segundo o autor, o debate sobre estes diferentes conflitos culturais não tem penetrado o espaço das discussões dos sistemas educativos. Sugere um projeto de educação emancipatória multicultural que coloque o conflito no centro de seu currículo, definindo a natureza deste conflito, e permitindo aos agentes inventarem dispositivos que facilitem a comunicação entre as culturas.

É um projeto de difícil realização pois necessita criar um novo tipo de convivência intercultural, multicultural, que se originaria nas desestabilização do tipo de relacionamento predominante entre as culturas - hierarquizado,

⁽⁴⁾ Ana Lúcia E. F. Valente em “Por uma antropologia de alcance universal” (1997) faz uma análise crítica da chamada crise dos paradigmas, e de um certo discurso pós-moderno, niilista, direcionado a algumas “*metalinguagens e, particularmente, no que se considera ser o*” marxismo”. (1997:61) Na realidade, o chamado discurso pós-moderno não é homogêneo, englobando filósofos e teóricos de várias tendências, necessitando ser apreendido de forma crítica, e não como verdade absoluta, única. A este respeito ver Tomaz Tadeu da Silva (org.) *Teoria Educacional crítica em tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

com culturas dominadas e marginalizadas conduzindo-as e a seus grupos ao silenciamento.

Na base do desenvolvimento deste novo modelo multicultural, a idéia de que todas as culturas são incompletas, contraditórias; e que as incompletudes de uma cultura só podem ser avaliadas a partir da comparação com as premissas de outra cultura. Portanto, pela prática da discussão e da reflexão dos conflitos culturais buscar uma convivência intercultural mais igualitária, mais justa, mais edificante.

M. Skilbeck, em outra abordagem da questão educativa, associada à Coesão Social e as Relações Interculturais, sugere uma educação voltada para o futuro, que mobilize recursos potenciais de experiências e capacidades de diferentes grupos culturais em direção a uma sociedade mais justa e democrática, pelo desenvolvimento de competências como maior comunicação interpessoal e intergrupal, mais responsabilidade, criatividade, participação em grupos e tolerância, procurando preservar as sociedades da homogeneidade cultural, garantindo coesão social a despeito das relações interculturais.

Observamos que os dois autores, embora apresentem propostas diferentes, atribuem grande relevância à educação em projetos de mudanças, referentes às relações interpessoais e inter-grupais, mediadas pela cultura.⁵

A questão da educação institucional nas sociedades industriais modernas, sobretudo nas que se situam na periferia do sistema capitalista, por razões políticas, sociais, econômicas e culturais constitui hoje um desafio teórico e prático. Fala-se em crise da educação. Na realidade, são várias as crises na educação - crise que diz respeito ao sistema educacional, a sua organização burocrática e curricular; crise da educação por ser instituição reguladora e, portanto, institucionalmente conservadora e

comprometida com a ordem estabelecida e com o fracasso social dos mais pobres; crise nas relações interpessoais entre alunos, e, entre alunos e professores; crise no valor atribuído pela sociedade aos educadores; crise pela desvalorização do saber escolar em contraposição a outros saberes; crise no financiamento da educação; crise nos paradigmas da ciência e da educação liberal, meritocrática, de um modo geral. Dependendo do lugar de onde se está, e de quem fala sobre o quê, o diagnóstico enfatiza este ou aquele aspecto crítico. Na verdade, a palavra crise diz respeito à perplexidade diante de problemas para os quais não tem sido encontradas respostas satisfatórias, ao nível teórico ou ao nível da prática. Qualquer resposta que seja dada deve ponderar sobre as implicações das mudanças de representações sobre a educação escolar, mudanças nas práticas escolares e nas representações das práticas, com a ampliação de conflitos entre os vários sujeitos sociais envolvidos no campo educacional. No cotidiano da escola, o grande desafio é a questão das diferenças entre administradores e professores depositários da chamada "cultura da escola", fundada num modelo de escola para elites, e uma clientela muito diferente da idealizada, por não partilhar do mesmo universo simbólico, por ter outro estilo de vida, por vivenciar outra realidade política, social e econômica.

Em função destes aspectos acima citados, há uma demanda por um esforço conjunto das várias ciências sociais no estudo da educação como instituição escolar, haja vista que qualquer análise com pretensão exclusivista é insuficiente perante os paradoxos que se apresentam à investigação.

Neste particular, sobre a Antropologia recai a expectativa de iluminar questões referentes à diversidade⁶, que induz a determinados conflitos nas relações entre pessoas e grupos ao nível da

⁽⁵⁾ Ver a este respeito John B. Thompson, O conceito de Cultura, In: *Ideologia e Cultura Moderna* - Petrópolis, Vozes, 1995.

⁽⁶⁾ "O objeto da antropologia foi e é a diversidade, a diferença entre as sociedades, suas singularidades e as formas de construção dessas identidades. Assim sendo, não há melhor aliado para forjar a imagem de uma sociedade caracterizada pela sua formação a partir de suas diversidades que a antropologia". Lovisolo, 1984.

escola como espaço sócio-cultural. Segundo Dayrell:

"Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura sob um olhar mais denso que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na História, atores na História. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição" (Dayrell, 1996:136).

Nesta perspectiva, o olhar antropológico desvia-se das determinações macro-estruturais, inerentes às análises funcionalistas e reprodutivistas que percebem a ação do social sobre os sujeitos, para a percepção das ações dos sujeitos na relação com a estrutura social. Sendo que a ação dos sujeitos denuncia a internalização das normas, regras e saberes institucionalizados que são apropriados pelos sujeitos. Esta apropriação faz-se em processo constante, de aceitação, elaboração, reelaboração ou conflitos e repulsa. (Ezpeleta & Rockwell, 1986, *apud* Dayrell, 1996:137).

Portanto, na visão destes autores a escola é um espaço em que processos sociais contraditórios ocorrem, dinamicamente: reprodução, criação e transformação de relações sociais e de conhecimentos; conservação ou não da memória coletiva; dominação e controle e/ou luta e resistência. É, dessa maneira, um espaço de construção, em processo constante de construção social, realizado por sujeitos, não passivos, que criam estratégias de concordância ou de transgressão sobre o que lhes é imposto, de forma individual ou coletiva. Este resgate do papel ativo dos sujeitos na vida social da escola, mediado pela cultura, garante uma visão da escola ampliada, por levar em conta aspectos intersubjetivos, que contemplam formas de transmissão e recepção de conhecimentos,

regras, valores, e suas vinculações com as relações de poder.

A ação dos sujeitos manifesta-se na relação constante com a instituição e com outros sujeitos, pela apropriação que fazem das regras e dos saberes impostos, pelas práticas e estratégias que usam, a partir da posição que ocupam. Este processo de apropriação por parte dos sujeitos não é homogêneo - faz-se de forma desigual sendo identificado, muitas vezes, como inferior.

Segundo afirma Carvalho:

"Fato incontestável é que essas formas e expressões culturais resultantes da apropriação desigual, porque conflitiva com os setores hegemônicos e, ao mesmo tempo, combinada porque não consegue construir formas simbólico-políticas capazes de minar a estrutura vigente, não se encontram expressadas e sistematizadas pela e na educação institucional" (Carvalho, 1989:22),

Ou seja, a educação escolar não tem conseguido captar as manifestações culturais próprias do atual momento histórico e as relações entre sujeitos em conflito. Percebe-se que crucial nesta abordagem é tentar resolver a ambigüidade que perpassa o fenômeno educativo, que é garantir continuidade ao sistema, promover a coesão social e legitimar o poder cultural, ao mesmo tempo que dá conta das diferenças, das desigualdades e dos conflitos entre visões de mundo, valores, identidades culturais e interesses divergentes. Portanto não se trata, apenas, de considerar o diferente mas de considerá-lo acrescido das relações assimétricas de poder.

Esta percepção é fundamental na compreensão da "crise" da instituição educativa, como inerente ao movimento das sociedades pós-modernas, ou sociedades de modernidade tardia, na concepção de Giddens (1994) e globalizadas. Outro aspecto a ser considerado, é que, nestas sociedades globalizadas, as relações das pessoas com a cultura e com os poderes instituídos, assim como, com o consumo dos bens econômicos e simbólicos sofrem a interferência da intermediação dos meios de

comunicação de massa, eletrônicos, gerando a comunicação intensa e simultânea entre grupos, etnias, nações- estados, em todos os continentes. E essa ação dos meios de comunicação vem impregnada do poder dos grupos que os controlam.

As sociedades complexas atuais, ricas ou não, por todos estes fatores acima citados, acrescidos, para as primeiras, dos movimentos migratórios de sentido inverso (da periferia para o centro)⁷ são sociedades multiculturais, acirrando os conflitos baseados nos aspectos culturais e os debates acadêmicos em torno da questão, muito presente nos países europeus. Alguns debates focalizam a coesão social e o multiculturalismo, ao nível de cada estado nacional; outros focalizam o universalismo e o particularismo, referentes à questão da identidade nacional, perante as demais nações.

Como afirma Souta (1997): *“Fazem-se sentir no mundo atual duas tendências, em certa medida contraditórias: o universalismo e o particularismo. O fenômeno da internacionalização e da crescente interdependência entre povos e nações - bem notório nas questões econômicas (União Européia, ASEAN e NAFTA), ambientais e da comunicação - aparece em simultâneo com o fenômeno da fragmentação em torno de pertencimentos clássicos e históricos”*...em torno de questões de religião, de linguagem, de política, de etnia, dando provas concretas da dificuldade de estabelecermos identificações culturais únicas.

Souta faz estas afirmações referindo-se à problemática européia, sobretudo. No entanto, podemos dizer que estas tendências são observáveis em todas as sociedades atuais. Qualquer espaço social é multicultural e a escola como espaço sócio-cultural é um dos *“locus”* dos conflitos inter-culturais e de luta pela criação e recriação das identidades, caracterizadas múltiplas, ambíguas, gerando relações de sociabilidade, no mínimo novas e conflituosas com os padrões estabelecidos.

⁷ Sobre esta questão ver L. Souta, 1997:22- 45.

Segundo Carvalho (1989:23):

“A reivindicação da diferença e a exigência de novas identidades culturais estão no cerne dos processos sociais contemporâneos. Trata-se mesmo de fenômenos coletivos novos, que se defrontam numa luta titânica entre relações de poder cada vez mais homogeneizantes e capacidades diferenciais crescentes”.

Segundo sua linha de pensamento, os grupos com identidades culturais diferentes, sob ação das forças homogeneizadoras e na luta por espaços de poder se articulam em torno da identidade nacional, e, normalmente, se apresentam com um projeto político de construção de uma sociedade mais igualitária. Neste processo, realça o papel dos sistemas de transmissão cultural, dentre eles, especificamente, do sistema educacional na negação das relações de poder vigentes; e, a sua transformação no sentido de se apropriar e expressar os movimentos de diversidade cultural que surgem historicamente.

Em sua concepção, a identidade cultural é aprendizagem e fruto da criação histórica e em permanente mudança. Caberia ao sistema educativo perceber o fluxo das mudanças e dos movimentos sociais, comprometidos com a resolução política das desigualdades e contradições culturais, *“se apropriar dele, sistematizando-o, desvendando e transmitindo seus conteúdos ideológicos sociais a todos os setores sociais”*(Carvalho, 1989:24).

Diante das várias colocações feitas pelos diversos autores sobre questões envolvendo relações entre diversidade cultural, alteridade, contexto cultural e educação, a complexidade é o dado presente.

Estas reflexões endossam o desafio que se coloca para a Antropologia em sua aproximação com a educação, nas sociedades complexas. A Antropologia, cujo objeto de estudo sempre foi a diversidade, e a compreensão de um

conhecimento que não é o “nosso”, vê-se diante de “um outro” que está próximo, que politicamente e juridicamente é parte do “nós”. Mas, é o “outro” que constitui “aquela parcela da sociedade não integrada social e/ou ideologicamente” (Peirano, 1992:99). As relações de poder, a questão da inclusão/ exclusão estão presentes permanentemente no debate que envolve as relações do “nós” com o “outro”, no espaço da escola, sob o olhar crítico, não ingênuo ou triunfalista, mas também não desesperançado, da Antropologia.

Bibliografia

- CARVALHO, E.A. As relações entre educação e os diferentes contextos culturais. In: *Didática*, vol.25, Marília, UNESP, 1989.
- DAYRELL, J. A Escola como espaço sócio-cultural, In: Dayrell, J.A. (Org.). *Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- GIDDENS, A. *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras, Editora Celta, 1994.
- GUSMÃO, N.M.M. (Org.) Antropologia e Educação - interfaces do ensino e da pesquisa. *Cadernos CEDES*, nº 43, Campinas, CEDES/UNICAMP, 1997.
- _____. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. In: *Antropologia e Educação*. Cadernos CEDES, nº 43, Campinas, CEDES/UNICAMP, 1997.
- LOVISOLO, H. R. Antropologia e Educação numa sociedade complexa. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, nº 65 (149):56- 69, jan. / abr. 1984.
- PEIRANO, M.G.S. *Uma Antropologia no Plural*. Brasília: Editora UnB, 1992.
- SANTOS, Boaventura S. A Queda do *Angelus Novus* - Palestra proferida na Conference on New Approaches to International Law-Harvard Law School e University of Wisconsin-Madison- 14 a 16/06/1996- In: *Novos Estudos*, CEBRAP, nº 47, mar/1997 p. 103-124.
- _____. Para Uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, L. et al. *Novos Papéis culturais - Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.
- SILVA, T. T. *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- SKILBECK, M. Intercultural Action and Social Cohesion: A Challenge of education. In: *Interculturalidade e Coesão Social na Intervenção Educativa*. Revista Colóquio/ Educação e Sociedade-Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa/ Conselho Nacional de Educação, Lisboa, nº 1/ 97 - Nova série, out.97.
- SOUTA, L. *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições, 1997.
- THOMPSON, J.B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- VALENTE, A. L. E.F. Por uma Antropologia de Alcance Universal. In: GUSMÃO, N.M.M. (org.) *Antropologia e Educação*, *Cadernos CEDES*, nº 43, CEDES/UNICAMP, 1997.

CULTURA E MULTICULTURALISMO EM PROJETOS EDUCACIONAIS NO BRASIL (1937 - 1960)

CULTURE AND MULTICULTURALISM IN EDUCATIONAL PROJECTS IN BRAZIL (1937-1960)

Ana CANEN¹
Libânia Nacif XAVIER²

RESUMO

Situando-se na perspectiva crítica e propondo a reflexão sobre o papel da educação em projetos de reconstrução nacional, o presente artigo visa detectar a emergência de preocupações com o caráter multicultural da sociedade brasileira, no âmbito de projetos educacionais oficiais implementados no período situado entre os anos 1937-1960. Argumentamos que o discurso da construção da identidade nacional, presente na era de Vargas e que se alastra no período estudado, ao mesmo tempo em que é associado a uma perspectiva de homogeneização cultural e a ideários de "superioridade racial", carrega, no entanto, germes de contradições e de insights multiculturais de resistência. Tais insights, argumentamos, impactaram a visão racista presente no imaginário social do pós-Guerra, resultando no fomento a pesquisas educacionais voltadas à detecção de padrões culturais locais e nas formas de incorporá-los à educação escolar.

Palavras-chave: Multiculturalismo; Projetos Nacionais de Educação; Historiografia.

ABSTRACT

Based on a critical multicultural perspective, the present paper aims to reflect upon the role of education in projects of national reconstruction, focusing on the emergence of multicultural concerns about Brazilian society as expressed in official educational projects between 1937 and 1960. Our central argument is that the discourse of national identity present in the Vargas era and afterwards within the studied period is underspinned both by a cultural homogenisation perspective, with its "racial superiority" assumptions, and with the seeds of contradictions and multicultural resistance insights. Such insights, we argue, have had a strong impact upon the racist and biologically marked vision about education which had prevailed in the social imagery up to the aftermath of the Second World War, resulting in the sponsoring of educational research projects turned towards understanding local, cultural backgrounds and meanings, as well as in possible ways to incorporate them into school education.

Keywords: Multiculturalism; National Educational Projects; Historiography.

⁽¹⁾ Phd em Educação pela University of Glasgow. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ e pesquisadora do PROEDES/UFRJ (Programa de Pesquisa e Documentação Educação e Sociedade)

⁽²⁾ Doutora em Ciências Humanas-Educação pela PUC-RJ. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ e pesquisadora do PROEDES/UFRJ (Programa de Pesquisa e Documentação Educação e Sociedade)

Introdução

Assim como o conceito de Cultura, o multiculturalismo tem sido estudado e debatido com intensidade crescente, no âmbito da educação, como corpo teórico de conhecimentos ou como prática política. Levantando críticas incisivas, de um lado, ou elogios apaixonados, de outro, trata-se, no entanto, de uma área que não pode ser ignorada. É reconhecido o fato de vivermos em uma sociedade multicultural, isto é, constituída de uma pluralidade de identidades raciais, culturais, de gênero, de religião, de classes sociais, de padrões lingüísticos e outros marcadores identitários, com desigual acesso a bens materiais e simbólicos e desigualmente representadas em nossos discursos e práticas educacionais. Como promover o reconhecimento da pluralidade cultural e o desafio a preconceitos no âmbito educacional constitui-se, em linhas gerais, a preocupação central do multiculturalismo.

Entretanto, conforme temos salientado (Canen, 1997, 1999; Canen & Grant, 1999; Canen & Moreira, 1999; McLaren, 2000; Semprini, 1997), se este horizonte é pouco questionado, as formas pelas quais o multiculturalismo se traduz nas propostas e nas estratégias desenvolvidas em seu nome evidenciam a polissemia do termo e as contradições pelas quais é, freqüentemente, concebido. Em linhas gerais, apresenta-se um espectro amplo de perspectivas, que vão desde uma concepção "folclórica" ou "de assimilação" da diversidade cultural, até posturas mais críticas de desafio a preconceitos de diferentes naturezas, localizando os contextos históricos, sociais e políticos nos quais estes foram construídos e buscando estratégias para enfrentar os processos de exclusão social a eles relacionados. Segundo Gonçalves (1998:41), no multiculturalismo de "assimilação", espera-se que os grupos étnicos abandonem suas referências culturais específicas e se expressem em termos universais, "ou seja, que se definam em função de sua situação de classe". Em tal perspectiva, acredita-se na existência de uma "identidade nacional", para a

qual a escola estaria contribuindo com a formação de futuros cidadãos socializados nos valores associados a essa identidade. Já no caso de perspectivas mais críticas- multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica (McLaren, 2000; Canen, 1997, 1999; Canen & Moreira, 1999) - trata-se de desafiar estruturas desiguais de poder que constroem as diferenças e hierarquizam padrões culturais. Nessa perspectiva, a identidade nacional, conforme Hall (1997), não pode ser entendida como conceito natural, mas sim como construção social, concebida com o silenciar de inúmeras identidades étnicas, raciais, religiosas e culturais em sua história, real ou simbolicamente, cabendo à educação desnudar tais representações e trabalhar em prol de uma educação anti-racista, democrática e emancipadora.

Situando-se na perspectiva crítica e propondo a reflexão sobre o papel da educação em projetos de reconstrução nacional, o presente artigo visa detectar a emergência de preocupações com o caráter multicultural da sociedade brasileira, no âmbito de projetos educacionais oficiais implementados no período situado entre os anos 1937-1960. Argumentamos que o discurso da construção da identidade nacional, presente na era de Vargas e que se alastra no período estudado, ao mesmo tempo em que é associado a uma perspectiva de homogeneização cultural e a ideários de "superioridade racial", carrega, no entanto, germes de contradições e de insights multiculturais de resistência. Tais insights, argumentamos, impactaram a visão racista e biologicamente marcada sobre raças, etnias e padrões sociais e culturais presente no imaginário social do pós-Guerra, resultando no fomento a pesquisas educacionais voltadas à detecção de padrões culturais locais e nas formas de incorporá-los à educação escolar.

Nessa perspectiva, analisamos o projeto educacional implementado durante o Estado Novo (1937-1954), abordando, também, algumas estratégias de renovação educacional levadas a efeito durante a gestão do Presidente Juscelino

Kubitschek (1956-1960). Trata-se de um programa de pesquisas desenvolvido no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), órgão ligado ao Ministério da Educação, fundado por Anísio Teixeira, em 1956. Examinaremos, mais detidamente, o Programa de Pesquisas em Cidades-Laboratório, idealizado por Darcy Ribeiro, quando ele atuou no CBPE como coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) deste Centro. Inspirado nos estudos de comunidade, o referido projeto pretendia contemplar a diversidade cultural brasileira, tomando cidades “representativas” das condições de existência social de determinadas regiões do país como campo empírico.

As tensões homogeneizantes e multiculturais presentes nessas iniciativas, bem como suas limitações e desafios são o foco do estudo, a partir da compreensão destas no contexto das contradições entre a emergência de visões culturalistas e a permanência de ideais de progresso e de identidade nacional fortemente marcados por vieses monoculturais e homogeneizadores referentes à educação brasileira. Reforçamos, no entanto, que não se trata de se afirmar a existência do pensamento multicultural nas iniciativas analisadas, mesmo porque o multiculturalismo, como corpo teórico e perspectiva política, é bem mais recente, começando a ser discutido com maior força, no Brasil, a partir dos anos 90s. No entanto, como já argumentamos (Canen & Xavier, 2000), o olhar multicultural sobre a história da educação brasileira pode nos auxiliar a entender as tensões entre projetos de homogeneização educacional e de valorização da diversidade cultural na construção do pensamento educacional brasileiro.

Analisar as contradições que acompanharam o processo histórico de construção da nacionalidade brasileira poderá contribuir, por um lado, para percebermos os momentos nos quais o Estado Nacional adotou um discurso ostensivamente homogeneizante, como ocorreu, por exemplo, durante o Estado Novo. Analisando outros momentos históricos, podemos observar que, sob a capa de um olhar hoje visto como

multicultural, projetos alternativos de construção da nacionalidade, ou, em menor escala, projetos de renovação educacional abertos à diversidade cultural presente na sociedade brasileira, foram efetivamente realizados, com seus limites e suas contradições. O esforço em prol da redemocratização do país, que marcou a segunda metade dos anos 40 até a primeira metade dos anos 60 apresenta-se como um contexto propício para pensarmos as questões que atravessam o debate atual em torno do multiculturalismo, ampliando, também, o nosso raio de visão sobre o processo histórico de montagem do sistema público de ensino brasileiro.

Projetos Educacionais no Brasil (1930-1950): que Brasil?

A literatura e a historiografia sobre os primeiros anos do século XX revelam a grande importância que alcançou a questão da formação nacional em um país marcado pela diversidade cultural, como o Brasil. No âmbito da produção literária, enquanto a publicação do livro *Os Sertões* de Euclides da Cunha (1902) revelava o problema da população marginalizada que vivia no interior do país, Graça Aranha publicava, no mesmo ano, a obra *Canaã*, na qual o autor debatia o problema da imigração européia, analisando suas vantagens e desvantagens para a formação do país. Contudo, como observou Carvalho (1989:278), nenhum dos dois enfrentou a questão mais óbvia para a construção da nacionalidade que era a da população negra. No meio intelectual brasileiro, até os anos 30, a omissão quanto ao papel do negro na sociedade brasileira conviveu com as idéias de embranquecimento da raça, tese defendida por Sílvio Romero, entre outros intelectuais de destaque na época. Importa destacar que, de uma maneira geral, a questão da diversidade cultural era vista como um obstáculo à formação nacional, um impeditivo da modernização do país e de sua própria positividade enquanto nação.

De fato, segundo Schwarcz (1993), a imagem do Brasil como um grande laboratório racial, um país de raças híbridas, foi tensionada por teorias raciais deterministas e evolutivas que impregnaram a sociedade brasileira nos anos 30 com noções de superioridade racial e étnica. A autora aponta a predominância, na época, de teorias eugenistas que interpretavam a mestiçagem como traço doentio, inferior, biologicamente marcado.

No âmbito educacional, a obra clássica de Fernando de Azevedo, **A Cultura Brasileira** (1942) é exemplar da expectativa de homogeneização cultural, sendo esta entendida como requisito para a unificação nacional.³ Na obra em tela, a cultura brasileira é tratada sempre no singular, o autor não considera a diversidade, e quando esta emerge em sua análise, apreço sempre como elemento dificultador, como um problema a ser superado. Articulada à categoria nacional, a cultura é representada como o elemento de ligação entre o universal e o nacional e a Educação, concebida como veículo de transmissão cultural, passa a ser encarada como fonte de elaboração da consciência nacional (Xavier, 1998:76).

Ainda nos anos 30, conforme Schwarcz (1993:248), a obra de Gilberto Freyre - Casa Grande e Senzala - promove a primeira ruptura com a visão negativista de nossa pluralidade cultural, configurando a imagem do Brasil como um país racial e culturalmente miscigenado, imagem esta que, segundo a autora, passa a vigorar como *“uma espécie de ideologia não oficial do Estado, mantida acima das clivagens de raça e classe e dos conflitos sociais que se precipitaram, na época”*. Apesar desta primeira ruptura, o entendimento dos mecanismos reguladores das relações raciais no Brasil apenas começava a aparecer como questão a ser enfrentada, seja no âmbito da construção nacional, seja no sentido da democratização das relações sociais. O percurso teórico dessa

questão, já bastante estudado pelos cientistas sociais, permanece, ainda, sendo um campo de estudos a ser explorado, contudo, é tema que foge aos objetivos imediatos deste artigo.

Educação no Estado Novo: monoculturalismo, padronização do ensino e centralização administrativa

O processo de formação do Estado Republicano no Brasil é outro indicativo da negação das elites políticas, intelectuais e econômicas em aceitar a nossa cultura plural, miscigenada, sincrética, mestiça.... A expressão mais acabada de organização do Estado Nacional com base em um projeto de homogeneização cultural é, sem dúvida, a experiência do Estado Novo. A política educacional adotada por Vargas, por intermédio do Ministro da Educação Gustavo Capanema não deixa margens para a aceitação do diferente, seja ele estrangeiro ou marginal, descendente de índio, africano ou a síntese destes com o europeu. Um único padrão de ensino deveria ser adotado em todo o território nacional, seja no âmbito da gestão escolar, seja no que toca aos conteúdos ensinados, assim como em relação ao material didático, à religião e à língua oficial veiculadas nas escolas.

A principal atuação do Estado Novo na área do ensino primário foi a repressiva, ou seja a nacionalização do ensino promoveu o fechamento de várias escolas no sul do país a fim de impedir que filhos de imigrantes japoneses, italianos e alemães fossem alfabetizados em suas línguas maternas, configurando uma política educacional francamente monocultural e homogeneizante, destituída de quaisquer sensibilidades multiculturais. De fato, o projeto educacional implementado durante a Era Vargas, ao longo década de 1930, teve como orientação primordial a perspectiva homogeneizadora, visando promover o processo de “integração” dos elementos

⁽³⁾ **A Cultura Brasileira** foi publicada em 1942, em atendimento à solicitação dirigida pelo Presidente Getúlio Vargas a Fernando de Azevedo, para que ele escrevesse a Introdução ao Recenseamento Geral de 1940.

formadores da nacionalidade segundo o modelo civilizatório ocidental, branco e cristão. De acordo com a ambiência intelectual da época, a idéia que orientou a construção das instituições nacionais, entre estas a escola, era a idéia de limpar a tradição africana e indígena, submetendo os imigrantes estrangeiros aos parâmetros do ideal de povo brasileiro acalentado pelas elites políticas e intelectuais reunidas em torno do poder do Estado.

Enfatizando o ensino humanista na escola secundária, o programa oficial deslocava para o segundo plano a formação científica e técnica do aluno. Reforçava-se, assim, a idéia predominante na cultura brasileira de que caberia à escola secundária a preparação das elites para o ensino superior, enquanto que as massas seriam atendidas pelo ensino primário ou por escolas profissionais menos valorizadas (comercial, agrícola ou industrial). Predominava, ainda, a idéia de uma cultura erudita, superior, universal, em detrimento da valorização das expressões culturais plurais ou mesmo da noção de cultura como conjunto de práticas construídas nas relações sociais, à base de perspectivas multiculturais (Canen, 1997, 1999; Canen & Moreira, 1999; Canen & Xavier, 2000; Hall, 1997; Semprini, 1997).

Em todo o território nacional, o ensino secundário e superior deveria pautar-se, segundo determinação oficial, nos moldes adotados no Colégio Pedro II e na Universidade do Brasil, respectivamente. Como se vê, a organização, regulamentação e legislação do ensino constituída durante o Estado Novo caracterizou-se pela extrema centralização administrativa e decisória, e pelo cerceamento a qualquer tipo de inovação ou manifestação de pluralismo. Como observou Schwartzman (1984), os resultados mais evidentes desta centralização foram a burocratização, o controle prévio e a ineficiência. Atribuindo ao Ministério da Educação a incumbência não apenas de educar mas de propriamente “formar o homem brasileiro”, Gustavo Capanema implementaria uma série de medidas com vistas a tornar o país mais

homogêneo e atenuar as diferenças regionais e raciais que o distinguiam negativamente, de acordo com as idéias vigentes na época, que associavam raças e temperamentos, atribuindo à miscigenação o atraso brasileiro (Cavalcanti, 1995:55).

Em síntese, a consolidação da nacionalidade deveria ser a culminação de toda a ação pedagógica do Ministério, em nome da qual promoveu-se um vigoroso esforço de nacionalização levado a efeito por meio de três frentes principais: 1) a imposição de um conteúdo nacional ao ensino - consubstanciado na introdução do ensino religioso nas escolas, posteriormente acrescida de ingredientes de civismo e patriotismo derivados das vertentes da história mitificada dos heróis e das instituições nacionais e o culto às autoridades. 2) O segundo aspecto era precisamente a padronização, ou seja, a existência de uma universidade-padrão, de escolas-modelo secundárias e técnicas, de currículos mínimos obrigatórios para todos os cursos, de livros didáticos padronizados, de sistemas federais de controle e fiscalização etc. 3) O terceiro aspecto era o da erradicação das minorias étnicas, lingüísticas e culturais que se haviam constituído no Brasil nas últimas décadas, correspondendo ao fechamento de centenas de escolas pertencentes a núcleos estrangeiros, colônias de imigrantes, situadas, em sua maioria, na região sul do país.

Consubstanciava-se, pois, uma política monocultural que, por intermédio da eliminação da autonomia didático-pedagógica e administrativa, participava ativamente da construção de um projeto de identidade nacional que silenciava identidades plurais e selecionava padrões culturais e identitários referentes a grupos brancos, europeizados, econômica e politicamente dominantes como constituidores da nação. Uma das conseqüências desse quadro, conforme apontado pelo multiculturalismo crítico, é o fato de que essa construção é omitida, passando o currículo a naturalizar os traços históricos selecionados como representativos de uma nacionalidade mas que,

na verdade, contam apenas a história de grupos privilegiados.

Os Estudos de Comunidade e seu desenvolvimento no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE)

A queda do Estado Novo, em 1945, coincidiu com o desfecho da Segunda Grande Guerra: um desfecho lamentável no qual o elevado número de mortes de pessoas inocentes revelava o horror causado pela intolerância racial que foi alimentada pelas teorias racistas. Como se sabe, no imediato pós-guerra, deu-se a criação de organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas (ONU), cujo objetivo era manter a paz e a segurança mundiais e promover a cooperação internacional na solução de problemas econômicos, sociais, culturais e humanitários. Dos órgãos que compunham a ONU, a Organização para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) estava destinada a ampliar as bases da educação no mundo e levar os benefícios da ciência a todos os países, estimulando o intercâmbio e a divulgação cultural. Integrada por 71 países e formada por uma Conferência Geral que a cada dois anos deveria estabelecer um programa para o período seguinte, a Unesco teve papel importante no Brasil e na América Latina, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento das pesquisas sociais e educacionais em nosso país.

A premência em promover a reflexão sobre os efeitos nefastos da nazi-fascismo e, paralelamente, desmontar as teorias que defendiam a superioridade racial levou a Unesco a mobilizar biólogos e cientistas sociais para debater a questão racial e divulgar ao mundo os seus resultados. Por ter sido apontado como

exemplo de desenvolvimento de relações raciais harmoniosas entre negros e brancos, o Brasil receberia atenção especial por parte da Unesco que, em 1952, subsidiou um amplo projeto de pesquisas sobre a cultura e a sociedade brasileiras.⁴

Tomando a concepção antropológica de cultura como noção-chave, foram desenvolvidos no CBPE uma série de estudos de comunidade, aplicados em diferentes regiões do país. Estes estudos expressavam a percepção do país como lugar plural, buscando o exame de situações concretas nas quais o contraste entre tradição e transição pudesse ser flagrado, permitindo assim, a análise do sistema social e, dentro deste, dos processos educacionais (formais e não formais) em processo de mudança. Avançava-se, já então, na necessidade de se resgatar a pluralidade cultural sem perder de vista o particular e suas articulações com o contexto maior.

Segundo Darcy Ribeiro, o objetivo dos programas de pesquisas financiados pela Unesco era exibir para o mundo, o que se pressupunha ser *duas realidades exemplares do Brasil: a democracia racial e a assimilação dos índios*⁵. Desta forma, a partir do referencial teórico do multiculturalismo, pode-se identificar, hoje, o forte componente conservador e assimilacionista (Canen, 1997, 1999; Gonçalves, 1998; Semprini, 1997) a impregnar a valorização da diferença aí presente. Nesta vertente do multiculturalismo, conforme comentado anteriormente, a noção de uma identidade nacional fixa, estável, bem como de valores culturais universais constituem-se pontos focais para o desenvolvimento de estratégias educacionais, podendo-se inferir que, nesse caso, o reconhecimento da diversidade cultural constitui-se apenas em ponto

⁽⁴⁾ Dentro desse horizonte, foram organizados vários grupos para realizarem pesquisas de observação direta sobre a realidade brasileira: um deles a cargo de Charles Wagley e Thales de Azevedo, dedicou-se ao estudo das relações interraciais no estado da Bahia; outro grupo, liderado por Roger Bastide e Florestan Fernandes voltou-se para a observação das relações entre negros e brancos no estado de São Paulo; outros dois grupos de pesquisadores desenvolveram suas pesquisas no Rio de Janeiro (sob a coordenação de Luís de Aguiar da Costa Pinto) e em Pernambuco (sob a coordenação de René Ribeiro). Ver a respeito: CORREA, Marisa (1988).

⁽⁵⁾ Ribeiro, Darcy. entrevista ao Jornal O Estado de São Paulo, 25/03/1979.

de partida para galgar as etapas que levarão à assimilação da cultura dominante, esta sim considerada universal.

Ainda que inicialmente imbuídas desta perspectiva, as demandas oficiais para a realização de tais pesquisas foram tensionadas pela realidade empírica com que se deparavam, representando, desta forma, passos importantes para o reconhecimento da natureza das diferenças culturais e de suas construções na sociedade brasileira. É interessante notar que o investimento nas pesquisas de campo, seguindo a metodologia dos estudos de comunidade, enfatizava o caráter regional da pesquisa, ao mesmo tempo em que se propunha que o Estado assumisse o apoio e incentivo a iniciativas regionais de estudo e investigação. O que estava por trás dessa formulação era a concepção de desenvolvimento nacional articulado aos processos de transição verificados em cada região do país, o que, embora pareça confirmar o viés hoje identificado como de um multiculturalismo de assimilação ou folclórico (Gonçalves, 1998; Canen & Moreira, 1999), apoiado na visão de uma identidade nacional e de uma cultura universal, ainda assim procurou promover o encontro da educação com o contexto multicultural brasileiro.

Um dos projetos mais ambiciosos do CBPE foi o Programa de Pesquisas em Cidades-laboratório. Este programa de pesquisas foi realizado por Darcy Ribeiro, à frente da Divisão de Pesquisas Sociais do CBPE, sendo coordenado por Oracy Nogueira, que afastou-se da Escola Livre de Sociologia e Política e da Universidade de São Paulo, mudando-se para o Rio de Janeiro, atendendo ao convite de Darcy, seu ex-aluno, para integrar-se à equipe do Centro.

Considerações sobre conceito de cultura e seu impacto sobre a pesquisa educacional

Inspirado nos estudos de comunidade, o Programa de Pesquisa em Cidades Laboratório pretendia contemplar a diversidade cultural brasileira tomando cidades representativas das condições de existência social de determinadas regiões do país. Como declarou Darcy Ribeiro à época (1958:12), o principal objetivo do programa *era tomar municípios-tipo que se defrontassem com problemas educacionais comuns a cada uma das regiões mais diferenciadas do Brasil, para constituí-los em laboratórios de estudos e, posteriormente, de experimentação educacional.* A idéia era partir para a caracterização de algumas áreas selecionadas (Leopoldina e Cataguazes (MG) Timbaúba (PE), Catalão(GO) e Santarém (PA), para em seguida formular orientação metodológica a ser aplicada em outras regiões do país pelos centros regionais de pesquisa educacional.⁶

Nessa linha, a pesquisa social seria basicamente orientada para a análise das formas pelas quais a educação se realizava localmente, observando-se a relação entre os padrões de cultura local e a organização dos sistemas formais de ensino. Interessante registrar que os artigos e relatórios de pesquisa incluídos na linha metodológica dos estudos de comunidade justificavam a sua relevância por contribuírem para a compreensão dos problemas educacionais.⁷

A idéia-força, portanto, era potencializar o uso e a eficácia social da instituição escolar, revelando, por meio da pesquisa social, os padrões de cultura local, conhecimento considerado indispensável para qualquer tentativa de adequação da escola às demandas e aspirações da comunidade a qual deveria servir,

⁽⁶⁾ O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais possuía várias ramificações regionais, com os Centros Regionais de Pesquisa existentes nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco.

⁽⁷⁾ Por exemplo, em artigo no qual justificava a relevância do projeto de pesquisa que coordenara no CBPE sobre as relações entre a escola e seu bairro na cidade do Rio de Janeiro, Andrew Pearse (1956:78), referiu-se a um *processo de busca do exato significado social e cultural da escola na comunidade*, inovando o espectro das metodologias de pesquisa no âmbito das ciências sociais ao aplicar o referencial teórico próprio dos estudos de comunidade ao contexto urbano.

invertendo o seu papel de agente de aculturação para torná-la um espaço de enculturação.⁸ Nessa perspectiva, o conceito de cultura tornava-se um poderoso instrumento de explicação para a Antropologia, tornando-se, também, uma poderosa arma para combater idéias nocivas que, embasadas na fatalidade genética, serviram, sobretudo, para a legitimação da desigualdade social (Laraia, 1986:77). Da mesma forma, a articulação de pesquisas sociais ao planejamento educacional apontava a tendência em redirecionar a implementação de políticas setoriais, nesse caso, da política educacional, à luz da observação científica da realidade empírica. A expectativa de algumas das lideranças do CBPE, particularmente de Anísio Teixeira, era, pois, contribuir para se estabelecer uma relação mais orgânica entre a instituição escolar e comunidade circundante.

Assim, a chamada “virada cultural” trazida a partir, principalmente, da Segunda Guerra Mundial, com algumas de suas vertentes multiculturais brevemente expostas acima, foi penetrando e se hibridizando em diferentes contextos sócio-culturais de formas específicas. Tais noções, que surgem particularmente na Europa e nos EUA, chegam ao Brasil e adquirem contornos próprios, intimamente ligados a momentos históricos e políticos, bem como a grupos e movimentos que as reivindicam, sejam eles mais ligados ao poder ou a identidades específicas que clamam por representatividade em instâncias sociais, em que se inclui a educação. Nosso foco, conforme indicado anteriormente, foi sobre projetos desenvolvidos pelos primeiros grupos, no âmbito das políticas oficiais de educação entre 1937 e 1960, debruçando-nos sobre as tensões entre preocupações hoje entendidas como multiculturais e as pretensões homogeneizantes, em suas propostas. Para isto, torna-se relevante

a compreensão do contexto em que as idéias de valorização da diversidade cultural penetram no pensamento educacional oficial do Brasil.

O Programa de Pesquisa em Cidades Laboratório era extremamente ambicioso, pois visava mapear as particularidades de regiões do Brasil, valendo-se dos estudos de comunidade típicas, entendendo que seria possível mapear as tendências universais, as características regionais e as particularidades locais que conformavam o país. Dada a abrangência requerida para tal estudo, os resultados esperados não foram alcançados e grande parte das monografias previstas não chegaram a ser concluídas ou publicadas. No entanto, este projeto de pesquisa encontrava eco entre educadores como Anísio Teixeira e alguns cientistas sociais nele envolvidos: 1) Em primeiro lugar, pela percepção de que as políticas educacionais implementadas no país trabalhavam com a representação de um Brasil hipotético, homogêneo e uniforme; 2) Ligada a esta, a consciência de que um plano unificado (nacional e único) de educação não dava conta das diversidades culturais existentes no país; 3) Em terceiro lugar, em função da idéia de que a racionalização das políticas educacionais, bem como do funcionamento da instituição escolar, requeriam um amplo programa de estudos sobre a realidade do país.

Tais considerações remetem à emergência de tensionamentos ao olhar multicultural de assimilação pelo qual as pesquisas sobre a realidade brasileira haviam sido inicialmente pensadas, conforme discutido anteriormente. Os avanços alcançados no âmbito das ciências sociais, entre estes, os novos instrumentos de observação, coleta de dados e análise da realidade empírica, assim como o impacto da natureza multicultural da(s) realidade(s) observadas, associados aos desafios que esta(s) impunha(m) à escola, passaram a clamar por

⁽⁸⁾ O conceito de enculturação, foi introduzido por Herskovits, em 1948, definido-se como o condicionamento consciente ou inconsciente, que atua no processo de aprendizagem através do qual o homem, criança ou adulto, alcança um certo domínio de sua cultura. No sentido que lhe atribuiu Herskovits, o conceito abrange parcialmente o de socialização e contrasta com o de aculturação, pelo fato desta referir-se à aquisição de cultura diversa daquela que possui a sociedade de um determinado indivíduo. Dicionário de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, FGV, 1986.

uma visão plural, construída no contexto da realidade cultural brasileira, configurando uma perspectiva mais crítica e menos centrada em projetos de superioridade racial e de unificação cultural.

A revista *Educação e Ciências Sociais* publicou dois artigos que antecederam a implementação e desenvolvimento do referido Programa de Pesquisas. Tais artigos eram, na verdade, avaliações produzidas no âmbito do CBPE, sobre a contribuição dos estudos de comunidade para a compreensão dos problemas educacionais. Ambos os artigos - *A Educação nos Estudos de Comunidade no Brasil*, de autoria de Josildeth Gomes (1956) e *Elementos para a análise dos Estudos de Comunidades*, de autoria de Maria Laís M. Guidi (1962) - avaliaram que os estudos de comunidade desenvolvidos por pesquisadores brasileiros e estrangeiros (norte-americanos em sua maioria) centravam foco no processo educativo informal, dispensando pouca ou nenhuma atenção para os processos formais de educação, ou seja, para a interação ou interferência da escola nas comunidades estudadas. No universo dos estudos analisados, a ação da escola na formação do indivíduo ou na divulgação de informações à comunidade, figurava de modo indireto, quando estes faziam referência à maneira como certos hábitos apareciam na vida das populações estudadas.

Na medida em que os estudos de comunidade consideravam a educação como sendo um aspecto da cultura, a educação formal, isto é, a vida escolar ficava à margem, já que a escola apresentava-se como um órgão estatal e, portanto, descolado, ou melhor, sobreposto à vida comunitária. O silenciar da escola no processo de recuperação e valorização da diversidade cultural permitia detectar os impasses em abalar estruturas arraigadas na noção de uma escola única, transmissora de um conhecimento universal, bem como nos desafios em flexibilizar as formas de gestão do sistema de ensino, as diretrizes pedagógicas e a formulação de currículos passíveis de incorporar a diversidade cultural brasileira à educação escolar.

A escola era e é uma instituição nacional e estatal, portanto, não se integra no particular, no específico, no diverso. Por sua vez, convencidos da importância de preservar as tradições culturais das comunidades, defendendo assim suas particularidades, os cientistas sociais não se sentiam motivados a enxergar a escola a partir da perspectiva de Anísio Teixeira, para quem cada escola, sendo *única, teria vida própria* e apesar de constituírem-se em *instituições voluntárias e intencionais*, isto é, de obedecerem a um conjunto de princípios e determinações externas, cada escola apresentava uma identidade própria posto que encontrava-se *inserida em um conjunto de estruturas e forças sociais de onde retiravam muitas de suas características* (Teixeira, 1956).

As possibilidades abertas pela percepção da variedade de modos de ser (sem dúvida favorecido pelo padrão de influências externas de organismos como a UNESCO no contexto do pós-guerra), permitiu a penetração de idéias de valorização da diversidade cultural e da necessidade de incorporar tal contexto multicultural na educação e, mais especificamente, na escola. Entretanto, conforme argumentamos, o viés folclórico, conservador e assimilador do multiculturalismo que hoje se identifica nas bases das demandas oficiais daquelas propostas (ligadas a determinantes "nacionais" como o planejamento da ação estatal e a expectativa na eficácia de integração social e econômica da população por meio da escola) entraram em contradição com a realidade conflitual que rege as relações multiculturais em sociedades desiguais, como a brasileira. O levantamento das culturas das comunidades, que deveria embasar as estratégias educacionais voltadas à sua assimilação em uma cultura dominante, tida como universal, ficou restrito ao universo das comunidades, tendo a escola se transformado em campo de silêncio no processo em tela. Uma das hipóteses pode ser a de que a tentativa de fazer conviver a idéia de uma escola única com o plural, o diferente, o diverso e o

descontínuo, que explodia nas pesquisas nas comunidades, dificilmente se sustentou.

As formas pelas quais a valorização da pluralidade cultural poderia se articular com aqueles valores culturais percebidos pelas próprias populações como importantes para sua ascensão social e que a escola seria chamada a ministrar, já se constituíam em questões desafiadoras, que ainda hoje, ocupam calorosas discussões no contexto do multiculturalismo crítico. Resgatar, a partir de fontes históricas, a presença de tais desafios nas pesquisas realizadas à época pode representar importante contribuição para se entender o pensamento educacional brasileiro da época, com sua historicidade e suas marcas políticas. Pode, ainda, fornecer subsídios para analisar políticas curriculares atuais e suas tensões entre a valorização da diversidade cultural e a preservação de tendências históricas de unificação, centralização e homogeneização cultural, objetivos que, conforme a história nos mostra, são dificilmente conciliáveis.

Como demonstramos em trabalho anterior (Xavier, 1999:163), a despeito das contradições e dissonâncias verificadas nas relações entre demanda estatal, projeto educacional e o interesse em torno do desenvolvimento da pesquisa social no país, é possível identificar alguma coerência, especialmente se considerarmos o caso relatado do ponto de vista do projeto de “renovação educacional” acautelado por Anísio Teixeira. Dito de outra maneira, essas questões nos remetem à articulação entre o projeto de (re) construção nacional presente no esforço envidado por Anísio Teixeira e seus pares na montagem do CBPE, com destaque para o lugar atribuído à educação escolar nesse projeto. Como já assinalamos, o investimento nas pesquisas de campo, seguindo a metodologia dos estudos de comunidade, sinaliza uma sensibilidade antropológica no trato das questões educacionais, traduzida na prática, pela defesa do planejamento regional da educação. Tais características convergem para a expectativa de promover a democratização das relações sociais,

expressa na possibilidade de incorporação do culturalmente diferente ao todo nacional por meio da adequação da instituição escolar às particularidades das comunidades nas quais se inseriam.

Multiculturalismo e História da Educação: algumas considerações

Conforme indicado pelo próprio termo, multiculturalismo traz à tona a idéia da pluralidade de culturas que constituem as sociedades. Embora esta seja uma feição social longe de ser contemporânea, as preocupações em levar em conta a multiculturalidade em práticas sociais, incluindo aí as educacionais, pode ser traçada a partir do pós-guerra, com a chamada virada cultural. Conforme Nelson et al. (1996), diferentes tradições dos chamados estudos culturais (em que se incluem o multiculturalismo, os estudos étnicos, feministas e outros) se desenvolveram a partir de esforços para compreender os processos que moldaram a sociedade e a cultura modernas e do pós-guerra, com a crescente mercantilização da vida cultural, o colapso dos impérios colonialistas, a disseminação mundial da cultura de massa, a compreensão e o horror com relação a processos discriminatórios e xenófobos que se manifestaram no genocídio judeu, na Segunda Guerra Mundial e que ainda emergem no contexto atual de guerras étnicas e recrudescimento de nacionalismos em vários cantos do globo. Tais questões alertam para as funestas conseqüências do ódio às diferenças e da busca por homogeneidade e pureza étnico-cultural.

A partir dessas preocupações, surge a necessidade de se romper com uma visão única, iluminista de cultura, que aposta em um processo linear de desenvolvimento da humanidade e em padrões superiores culturais e étnicos. Conforme salientado por Canen & Moreira (1999), um novo significado de cultura, proveniente principalmente da Antropologia Social, enfatiza sua dimensão simbólica, concebida como um conjunto de práticas por meio das quais significados são

produzidos e compartilhados por um grupo, não havendo um modelo único ou superior de cultura. Tal visão tensiona perspectivas homogeneizadoras que percebem a educação como uma via para se transmitir padrões culturais “eruditos”, promovendo um alargamento de horizontes na compreensão da diversidade cultural e de sua relevância na construção do tecido social.

Para autores como Semprini (1997), o multiculturalismo surge como um importante indicador da crise do projeto da modernidade, trazendo para o âmago de suas preocupações a questão das diferenças e de como tratá-las dentro de um sistema social. No entanto, a polissemia do termo indica que, a partir desta visão geral, matizes que vão desde perspectivas mais conservadoras do multiculturalismo até visões mais críticas do mesmo convivem, todas reivindicando, para si, o estatuto de “multicultural”.

Em vertentes mais conservadoras ou “de assimilação” do multiculturalismo, trata-se de “diluir” as diferenças dentro de uma perspectiva de “igualdade civil”. Presente principalmente em democracias liberais, tal visão preconiza o respeito às diferenças e a valorização de uma perspectiva multicultural como ponto de partida para a elaboração de estratégias que permitam que grupos diferenciados compreendam os caminhos a serem trilhados, a partir de suas culturas, para chegar a valores “universais”. As diferenças culturais, nesta perspectiva, ficariam restritas à esfera privada, cabendo à esfera pública, representada por instâncias tais como a educação e o direito civil, a manutenção de suas funções como guardiães da identidade nacional, bem como de valores da humanidade, interpretados como “perenes” e “únicos”.

A crítica feita a este tipo de perspectiva multicultural é a de que aquilo que se percebe como “universal”, “perene” ou “único” é, na verdade, fruto de uma construção cultural ligada a grupos que detêm o poder. Autores como Vernengo (1997) argumentam que este tipo de perspectiva estaria hierarquizando os sistemas sociais culturalmente diferenciados. Dessa forma, sob a

égide de multiculturalismo e de igualdade de direitos, estar-se-ia, na verdade, corroborando a desigualdade. Conforme argumentado por Hall (1997), tal perspectiva naturaliza a categoria “identidade nacional”, ignorando as lutas reais e simbólicas que foram travadas no sentido de silenciamento e/ou afirmação de identidades para a construção dessa mesma “identidade nacional” (as histórias de identidades indígenas e de negros escravizados, apagadas da construção da identidade nacional em livros didáticos, pode ilustrar o ponto apresentado).

Em um outro extremo do espectro, uma visão relativista do multiculturalismo considera qualquer tentativa de se chegar a valores universais como mera construção da linguagem. Em tal visão, a realidade é concebida como contingente, diversa, instável e imprevisível, gerando um grau de ceticismo com relação à objetividade da verdade ou qualquer tipo de pensamento que tome como referência elementos “universais”. Neste caso, todas as culturas são consideradas legítimas, requerendo sua compreensão nos referenciais culturais de origem. A educação, nesta perspectiva, deve abrir mão de qualquer projeto de construção de currículos comuns ou de transmissão de valores culturais a-prioristicamente definidos. A identidade nacional é vista como construção lingüística, desnaturalizada, reivindicando-se atenção às múltiplas histórias e identidades culturais que construíram e constroem as histórias das chamadas “nações”.

Conforme temos argumentado (Canen, 1999; Canen & Moreira, 1999; Canen & Xavier, 2000; Oliveira, Canen & Franco, 2000), uma visão intercultural crítica ou multicultural crítica que busque superar a dicotomia “universalismo-relativismo” poderia ser pensada, de forma que se desafie a noção de que existem valores acima da construção humana mas que, ao mesmo tempo, não caia no extremo de reificar as diferenças, impedindo de vê-las como construções sujeitas a hibridizações e superações críticas. Conforme salientamos, o desafio que se coloca para o multiculturalismo

crítico é a ressignificação da tensão universalismo e relativismo, de forma a conseguir “articular a identidade universal que nos constitui enquanto seres humanos e as identidades culturais plurais de que somos portadores” (Oliveira, Canen & Franco, 2000, 119).

Tais considerações permitem avaliar o impacto do pensamento multicultural na compreensão das funções da educação, bem como levam a vislumbrar, ainda que de forma incipiente nos limites do presente artigo, as tensões e contradições presentes nas diferentes perspectivas epistemológicas que informam as diversas visões sobre a realidade brasileira. Tais tensões refletem-se, também, em diferenciadas propostas educacionais, ainda que algumas possam vir a advogar a valorização da diversidade cultural e o respeito às diferenças como seus princípios organizadores.

Nesse sentido, é importante notar, mais uma vez, que o multiculturalismo, como campo teórico e político, ganha visibilidade a partir dos anos 90s. Isto, porém, não significa que não possa ser utilizado como ferramenta analítica na compreensão do impacto das novas visões relacionadas à cultura e à diversidade cultural (que penetraram no Brasil e em outros países, particularmente após a Segunda Grande Guerra, conforme comentado anteriormente), dentro dos projetos educacionais desenvolvidos no Brasil.

De fato, ainda que a ênfase de estudos educacionais multiculturais no Brasil se apresente, particularmente, no âmbito de movimentos sociais e de identidades culturais marginalizadas, com algumas incursões em etnografias escolares e em instituições de formação de professores, temos argumentado que o mergulho em projetos e diretrizes governamentais que preconizam a sensibilidade à diversidade cultural pode indicar limites e potenciais de tais discursos no favorecimento da educação multicultural no Brasil (Canen, 1997; Canen & Grant, 1999). Em uma perspectiva histórica, o olhar multicultural sobre as pressões para a valorização do que hoje se denomina

multiculturalismo e as formas pelas quais este se traduz, convivendo ou não com pretensões homogeneizantes, em outras épocas no Brasil, torna-se foco instigante para o campo da história da educação, conforme argumentamos recentemente (Canen & Xavier, 2000).

Nosso objetivo neste estudo foi demonstrar que a questão da diversidade cultural e do preconceito racial constituem questões históricas que acompanharam o processo de formação da nacionalidade brasileira e se refletiram em projetos educacionais implementados no país, dos quais aqueles focalizados nos limites do presente artigo tornam-se emblemáticos.

Conclusões

Estudos sobre determinadas experiências históricas no âmbito da educação brasileira podem fornecer importantes subsídios para identificar, em processos presentes nos dias de hoje, semelhanças, singularidades, repetições e possibilidades de transformação. No caso de uma educação que se pretende multicultural, a análise do germe de preocupações afins em momentos históricos específicos, evidenciaram silêncios, contradições e possibilidades abertas à reflexão sobre as potencialidades da perspectiva multicultural na educação brasileira.

Em primeiro lugar, ficou claro que o discurso multicultural “de assimilação” esteve presente na visão da UNESCO e, de certa forma, traduziu-se na proposta educacional brasileira, sob sua influência. O mito da democracia racial e da assimilação dos índios esteve presente, desde o início da concepção da proposta. Ainda que o Programa de Estudos em Cidades Laboratório levasse em conta a comunidade como local de pluralidades, em outros o ideal modernizador de planificação e homogeneização está presente. Sob uma aparência multicultural, as diferenças são reconhecidas apenas como pontos de partida para um projeto homogeneizador, articulado à idéia de construção de uma identidade nacional. Ao mesmo tempo, porém, uma virada multicultural

pôde ser apreciada, a partir do momento em que o conceito de cultura, socialmente construída nas relações sociais, passa a substituir a visão essencialista, biológica, eugênica que predominava no período da Segunda Guerra Mundial, inclusive no Brasil. Desta forma, a partir de fatos concretos ocorridos no mundo, bem como com o desabrochar do pensamento teórico-crítico e da centralidade do conceito de cultura, à época, tentou-se a imprimir uma nova dimensão aos projetos de pesquisa em educação, que buscavam Ter, na diversidade cultural, sua marca nuclear.

Os anos 50, marcados pela democratização e pelo desenvolvimentismo, herdariam todo o aparato institucional e legislativo do Estado Novo que, apesar das reformulações realizadas, ainda exercia influência marcante em muitos setores. A legislação referente ao ensino e as práticas vigentes em muitas das escolas públicas brasileiras enquadravam-se no rol dos setores da administração pública nos quais o peso da ideologia *estadonovista* tornavam-se evidentes.

Podemos perceber as contradições herdadas de nossa história passada, tanto no período enfocado, quanto ainda hoje, particularmente quando se discute a diversidade cultural preconizada em propostas curriculares nacionais. Percebe-se nestas, a presença de uma aparente contradição não resolvida entre a valorização do plural em currículos e a seleção de conhecimentos que se pretendem “únicos”, “universais”. É nesse sentido que o debate em torno do impacto do conceito de cultura sobre a educação e da questão do multiculturalismo, ao mesmo tempo em que é atual, tem o poder de ressignificar a reflexão em torno de questões aparentemente superadas no âmbito da política educacional em nosso país.

Ao se traduzirem localmente, os projetos de pesquisa analisados no presente estudo indicam espaços de resistência com relação à visão de identidade nacional de forma essencializada, pois tratava-se de reconhecer a pluralidade das comunidades e sua relevância

para a escola, entendida como necessariamente plural. Entretanto, evidenciou-se, a partir da documentação estudada, que foi, justamente, na escola que a contradição entre a visão homogeneizante e planificadora e a perspectiva multicultural, plural, emergiu, com força paralisadora.

O resultado é que as pesquisas realizadas, a nível de empiria e compreensão das comunidades locais e movidas pela categoria central da cultura, não chegaram a tomar a escola como objeto de estudo, embora esta tenha sido a proposta inicial. A relação entre o caráter plural da cultura brasileira e a imposição de construção de uma identidade nacional sempre foram um dos maiores desafios a serem trabalhados na escola.

Até hoje, o dilema multicultural encontra-se presente no debate educacional: faz sentido a concepção de uma escola única, em face da pluralidade cultural? Ao mesmo tempo, haveria espaço para um currículo mínimo, em torno de uma pretensa identidade nacional? Mais ao fundo, como assinalamos em outras discussões que extrapolam os limites do presente artigo, está a necessidade de se pensar o multiculturalismo e a educação para além de uma pretensa dicotomização entre universalismo e relativismo cultural. A perspectiva de visualização de culturas incompletas ou de diálogo para sínteses culturais que possuam a ética como horizonte norteador, pode representar um horizonte que vá além da polarização entre uma visão de escola em que há um “vale-tudo” cultural - posição que rejeitamos - assim como, igualmente, uma escola única, baseada em uma pretensa homogeneidade cultural ou de uma a-problemática identidade nacional.

A análise dos aspectos abordados no contexto da experiência do Programa de Pesquisas em Cidades-Laboratório evidenciou que tal dilema já se encontrava presente no âmbito da pesquisa social e da política educacional dos anos 50, sinalizando uma atitude de desafio ao preconceito racial presente

na sociedade brasileira. O silenciar do espaço escolar frente ao desabrochar das pesquisas sobre a comunidade foi emblemático da contradição entre propostas com potenciais multiculturais e o ideal de uma escola única, nacional. Ao mesmo tempo, no entanto, representou uma frente aberta para o repensar da escola como inserida em espaços multiculturais e desiguais, e a necessidade de se enfrentar esta condição, para garantir a democratização do ensino e a valorização da pluralidade que marca a nossa cultura.

A pesquisa histórica sobre fontes documentais oficiais pode, nesta perspectiva, representar subsídio importante para se buscar semelhanças, mas também avançar naquilo que foi silenciado. A atualidade da questão e dos dilemas detectados no estudo pode ser sentida pela comparação, por exemplo, com o discurso dos PCNs que, ao mesmo tempo que pretendem incorporar preocupações multiculturais (por intermédio de eixos transversais tais como o referente à pluralidade cultural), também exibem pretensões de “currículo nacional”, que se tensionam com a valorização da pluralidade cultural proposta. Em um outro nível de análise, é importante assinalar, também, que hoje assistimos a fenômenos de violência contra identidades definidas como “minorias”, entre estas os homossexuais, negros e outros, à semelhança dos ideais que predominaram na era varguista. Argumentamos, pois, que a educação não pode mais se evadir desta questão. Construindo sobre nossa experiência anterior, com Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, podemos ampliar, com referenciais multiculturais já presentes, a pesquisa sobre o multiculturalismo em face da globalização e da necessidade de afirmação e representação das identidades plurais nos currículos e práticas escolares. Nesta pesquisa, o papel da escola não pode mais ser omitido: repensar as questões e os desafios ligados ao papel da escola, singular ou plural, única ou não, como espaço de encontros e desencontros culturais, bem como de regulação e produção de significados e de identidades

culturais, deve ser trazido à tona. Assim, estaremos no fluxo da História, ajudando a construir uma escola inserida no contexto multicultural concreto de hoje e preparando-a para enfrentar os desafios do futuro.

Bibliografia

- AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1948.
- BOURDIEU, Pierre. *Esprits d'État : Genèse et Structure du Champ Bureaucratique. Actes de La Recherche en Sciences Sociales*, mars, 1996.
- CANEN, A. Formação de Professores: diálogo das diferenças, *Ensaio*, v.5, n.17, p. 477-494, 1997.
- CANEN, A. Multiculturalismo e Formação Docente: experiências narradas, *Educação e Realidade*, v. 24, n.2, p. 89-102, 1999.
- CANEN, A. & GRANT, N., Intercultural Perspective and Knowledge for Equity in the Mercosul Countries: limits and potentials in educational policies, *Comparative Education*, v. 35, n. 3, p. 319-330, 1999.
- CANEN, A. & MOREIRA, A.F.B. Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente, *Educação em Debate*, v. 2, n. 38, p. 12-23, 1999.
- CANEN, A. & XAVIER, L. Multiculturalismo, Memória e História da Educação Brasileira: reflexões a partir do olhar de uma educadora alemã no Brasil Imperial. In: Mignot, A.C.V., Bastos, M. H. C. & Cunha, M. T. S. (Orgs.) *Refúgios do Eu*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2000.
- CARVALHO, José Murilo de. Entre a liberdade dos antigos e a dos modernos: a República no Brasil. *Revista Dados*, v. 23, n.3, Rio de Janeiro, p.271-285, 1989.
- CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Oracy Nogueira e a Antropologia no Brasil: o estudo do estigma e do preconceito racial.

- Revista Brasileira de Ciências Sociais* v.31, n.11, p.05-28, 1996.
- CORREA, Mariza. A Revolução dos Normalistas, *Cadernos de Pesquisa*, n.66, Fundação Carlos Chagas, agosto, p. 13-24, 1988.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. Rio de Janeiro/Brasília, José Olympio Editora, 1981.
- GARCIA Jr., Afrânio. Les Intellectuels et la conscience nationale au Brésil. *Actes de La Recherche en Sciences Sociales*, jun., p.20-33. 1998.
- GOMES, Josildeth da Silva. A Educação nos estudos de comunidade no Brasil, *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, I (1) 2, agosto, p. 62-105, 1956.
- GUIDI, Maria Laís Mousinho. Elementos para análise dos estudos de comunidade, *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, II (10) 19, jan./ abril, p.44-87, 1962.
- GONÇALVES, L. A. O. Os Movimentos Negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos, *Revista Brasileira de Educação/ANPEd*, n. 9, p. 30-50, 1998.
- HALL, S. *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 1997.
- LARAIA, Roque. *Cultura: um conceito antropológico*. 9.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1993.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo Revolucionário*. Porto Alegre: Ed. ARTMED, 2000.
- MOREIRA, João Roberto. Plano de estudos de comunidades urbanas tendo em vista estabelecer bases para o planejamento educacional, *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, III (3) 7, abril, p.115-130, 1958.
- NELSON, C.; TREICHLER, P. & GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: Silva, T. T. (org.), *Alienígenas na Sala de Aula*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1996.
- NOGUEIRA, Oracy. Projeto de instituição de uma área laboratório para pesquisas referentes à educação, *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, III (3) 7, abril, p. 123-130, 1958.
- OLIVEIRA, R., CANEN, A. & FRANCO, M. Ética, Multiculturalismo e Educação: articulação possível?, *Revista Brasileira de Educação/ANPEd*, n. 13, p. 113-126, 2000.
- PEARSE, Andrew. A Escola e seu Bairro no Rio: um projeto de estudo em desenvolvimento, *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, I (1) 3, dezembro, p.76-89, 1956.
- RIBEIRO, Darcy. O Programa de Pesquisas em Cidades - Laboratório, *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, III (3) 9, dezembro, p.13-30, 1958.
- SCHWARCZ, L. M. *O Espetáculo das Raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SCHWARTZMAN, Simon et al. *Tempos de Capanema*. EDUSP/Paz e Terra, 1984.
- _____. (Org.). *Estado Novo: um auto-retrato*. Brasília: Editora da UNB, 1983.
- SEMPRINI, A. *Multiculturalismo*. Bauru: Ed. da Universidade Sagrado Coração, 1997.
- TEIXEIRA, Anísio. A Administração Pública Brasileira e a Educação, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 25 (61) jan./março, p. 03-23, 1956.
- VERNEGO, R. J. El Relativismo Cultural desde la Moral y el Derecho. In: Olivé, L. (org.) *Ética y Diversidad Cultural*. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional Autónoma de México, 1997.
- XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como Laboratório: Educação e Ciências Sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - CBPE/INEP/MEC (1950-60)*. Bragança Paulista, CDAPH/IFAN/EDUSF, 1999.

_____. Retrato de Corpo Inteiro do Brasil: A Cultura Brasileira por Fernando de Azevedo, *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 24, n.1, jan./jun., p.70-86, 1998.

_____. A Pesquisa do CBPE em Revista. in Brandão, Zaia e Mendonça, Ana Wleska P.C. (orgs). *Uma tradição esquecida: Porque não lemos Anísio Teixeira?*. Rio de Janeiro: Ravil/Escola de Professores, p. 85-139, 1997.

A ESCOLA IGUALITÁRIA: SONHO OU FALÁCIA?

THE EQUALITARIAN SCHOOL: A DREAM OR A FALLACY?

Dília Maria Andrade GLÓRIA¹

RESUMO

A escola brasileira respaldada pelo ideário liberal apregoa o princípio da igualdade de oportunidades educacionais, segundo o qual a todos são dados as mesmas chances de ingresso à escola, cabendo a cada um aproveitá-la, de acordo com o seu mérito, vocação, capacidade, motivação, etc.. Analisa-se, então, o discurso igualitário da escola na perspectiva da Sociologia da Educação e discute-se as desigualdades educacionais concretizadas socio-historicamente no fracasso escolar e na exclusão de muitos, mediante, sobretudo, as reprovações escolares. Defende-se o argumento de que embora a escola não apresente as mesmas condições de escolarização e de sucesso escolar para todos, pode-se e deve-se buscar alternativas que reduzam, de fato, as desigualdades educacionais. O estudo chama a atenção para o fato de que a reprodução das desigualdades parece persistir mesmo após a implantação da proposta político-pedagógica de não-retenção escolar.

Palavras-chave: *Desigualdades Educacionais; Sucesso Escolar; Não Retenção Escolar.*

ABSTRACT

Schools in Brazil, in support of liberal equalitarian principles, have frequently proclaimed that every citizen should be given equal educational opportunities to get access to public education. Accordingly, the proper use of these opportunities would depend upon each person unique merits, capacities, motivation and achievement. This study aims at discussing the school equalitarian discourse by analysing findings and conclusions obtained by researchers in the field of sociology of education. I argue, that educational inequalities and recent education democratization policies for fundamental schooling in Brazil should be analysed by establishing a distinction between the concepts of educational deficits and that of educational differences. By analysing repetitions along the schooling process, inequalities of education and differentiation founded within the schools are explained by : a) school failure in dealing with educational problems brought about by social and cultural minorities, b) by processes of social exclusion within brazilian society. I argue that, schools by itself, lack the power and knowledge to reduce educational inequalities found among students

⁽¹⁾ Professora da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

from different social and cultural background. Educational policies recently enforced by substituting traditional grading system by a non-retention pedagogy seems to be aggravating the problem.

Key-words: *Educational inequalities, schooling outcome, non-retention policies*

A educação parece constituir-se num processo intrínseco à natureza humana. O ensinar e o aprender são atividades que acompanham toda a história da humanidade, do homem das cavernas, passando pela Antiguidade, até os dias de hoje. Não se deve, entretanto, confundir o processo educativo com o processo de escolarização. A escola nem sempre existiu. Somente na Idade Média a educação se configura como produto da escola, mas notadamente destinada a uma elite, e de caráter estritamente religioso. A escola pública, nos moldes atuais, caracterizada pelo discurso de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade, tem sua origem vinculada à Revolução Francesa, no século XVIII, e à assunção e à afirmação da classe burguesa (LOPES, 1986), tendo sido instituída, de fato, em princípios do século XX (VARELA, ALVAREZ-URIA, 1992). A escola não é, pois, uma *ocorrência*, é, na verdade, construída num cenário político-econômico e histórico-social particular.

O advento da escola pública vem demarcar uma exigência da sociedade capitalista que se caracterizava pela demanda de forças produtivas que atendessem à nova ordem político-econômica, o liberalismo. E desde o princípio, a escola pública, tal como a conhecemos, apresenta um discurso liberal que apregoa sua independência diante das questões de classe, de religião, de política e estabelece o princípio da *igualdade*, que proclama que a todos devem ser dadas as mesmas oportunidades para competir pelos bens socialmente valorizados, de acordo com as competências e os talentos desenvolvidos. A escola assume, então, desde sua origem, o papel de possibilitar o acesso a novas posições sociais, ao mesmo tempo que permite a manutenção do sistema social na medida em que define o acesso *conforme a capacidade de*

cada um. A educação escolar estabelece uma hierarquia entre os indivíduos segundo sua capacidade e desempenho, o que, teoricamente, definiria o lugar social a ser ocupado por esses indivíduos. Nessa perspectiva funcionalista, torna-se imprescindível que todos tenham as mesmas oportunidades iniciais de escolarização, de modo que as desigualdades traduzidas em sucesso ou fracasso escolar sejam *naturalmente* aceitas, haja vista as diferenças individuais. O discurso da igualdade de oportunidades educacionais parece, pois, bem engendrado.

Os teóricos da teoria “conflitualista” argumentam, todavia, que

“... a escola não seleciona os mais capacitados ou produtivos, mas os mais conformes às representações e expectativas de um grupo particular: no caso, aquele que dispõe do poder de controlar sobre o sistema de ensino e exerce esse poder em vista de conquistar, preservar ou aumentar poderes e privilégios no seio da sociedade” (FORQUIN, 1995:59-60).

O que a teoria da reprodução aponta é que a escola legítima, difunde e perpetua os conhecimentos, os valores e as atitudes próprios da classe que detém o poder, transmitindo os padrões da cultura elitista às classes populares. Essa análise político-ideológica concede à escola um poder excepcional, o de reprodução e conservação social. Mas o fato é que, se, por um lado, a escola não é capaz de contribuir para a mobilidade social em termos de uma sociedade igualitária e harmoniosa, de acordo com os princípios funcionalistas, também não é capaz de mantê-la estática ou a serviçosamente de um grupo social e economicamente privilegiado.

DANDURAND e OLLIVIER (1991) apresentam, em um ensaio sobre a Sociologia da Educação, três momentos históricos em que a escola se definiu de modos bem distintos. Num primeiro momento, na pós-guerra, de 1945 a 1965, há um desenvolvimento da escola como instituição em todo o mundo capitalista buscando-se progresso e justiça social. Nessa visão otimista, a educação escolar é concebida como um meio de crescimento econômico e de igualdade de oportunidades. Mas a escola não atende às expectativas e percebe-se que ela não tem como propiciar avanços sociais significativos que ultrapassem o enquadramento social. Do otimismo pedagógico passa-se, assim, de 1965 a 1975, a um momento de radicalismo. Na visão de cunho marxista, as teorias da reprodução estabelecem uma relação entre a escola e o poder, e critica-se vigorosamente o papel ideológico da escola de reprodução do sistema capitalista em termos político, econômico e cultural. A escola é acusada de exercer um papel central na manutenção de uma sociedade desigual. No período de 1975 a 1986, há um sentimento de desencantamento em face das críticas radicais que veiculavam a idéia de impossibilidade de transformação da escola. Mas em todos esses momentos subjaz a dúvida “sobre a capacidade da escola de construir uma sociedade mais igualitária” (DANDURAND e OLLIVIER, 1991:139).

Embora o conceito de “igualdade de oportunidades” tenha sido em parte desmitificado pelas teorias críticas que mostraram que, a partir das desigualdades de condições concretas, não há como se falar de igualdade de oportunidades educacionais, ainda hoje parece atribuir-se à escola o poder quase mágico de transformar a sociedade².

Quando nas décadas de 60 e 70, a partir de grandes pesquisas realizadas (I.N.E.D.³, na França; O.C.D.E.⁴; relatório Coleman, nos Estados Unidos; pesquisas britânicas...), estabeleceu-se a desigualdade de acesso à educação como fato estatístico (FORQUIN, 1995), logo se buscaram explicações para isso. A disparidade cultural é um dos pontos de vista mais desenvolvidos e pesquisados, sobretudo pela sociologia americana. Segundo as pesquisas, haveria uma “oposição entre o racionalismo ascético, o voluntarismo, o espírito de competição e o esforço peculiares das classes altas e a passividade, o fatalismo, até mesmo a irresponsabilidade dos membros das classes baixas” (FORQUIN, 1995:38). Outros fatores apontados: o clima educacional familiar que tende ou não a propiciar o sucesso escolar; a discrepância do código sociolinguístico utilizado pela classe social e pela escola⁵; o déficit linguístico ou cognitivo das crianças das classes menos favorecidas (o que implicou os programas de “ensino compensatório”). Essas explicações e outras mais têm em comum o fato de estabelecerem como ponto determinante das desigualdades educacionais a origem social do indivíduo. Segundo PERRENOUD (1999), ao se considerar toda a trajetória escolar do aluno e o nível de formação alcançado, verifica-se que a correlação entre classe social e êxito escolar é realmente significativa. Mas deve-se também atentar com igual seriedade, de acordo com estudos atuais (LAHIRE, 1997), para a rede de relações familiares na qual o aluno se encontra inserido e na qual ele se constitui como sujeito singular. A pesquisa realizada na França por LAHIRE (1997) e sua equipe buscou esclarecer como crianças oriundas de um meio social pouco favorecido, apesar de todas as expectativas em contrário, apresentavam ótimo desempenho escolar e outras, com condições concretas mais

⁽²⁾ O que não quer dizer que a escola não possa *contribuir* para essa transformação, embora caminhe muito lentamente nesse sentido.

⁽³⁾ Sigla de *Institut National d'Études Démographiques*.

⁽⁴⁾ Sigla de *Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico*.

⁽⁵⁾ Explicação fundamentada na “teoria dos dois códigos”, o código restrito e o código elaborado, que estabelecem dois modos diferenciados de nos relacionarmos com a linguagem e com o mundo. Teoria desenvolvida por Basil Bernstein.

propícias, fracassavam. Portanto, a origem social é um fator de peso na determinação do sucesso ou do fracasso escolar, mas é *um fator*, nem sempre o decisivo.

O fracasso ou o sucesso escolar são, sem dúvida, determinantes visíveis do sucesso social alcançado. O nível de escolarização tem um papel no acesso aos empregos e na ascensão social, e a escola procura considerar a evolução do mercado, mas, certamente, não de modo tão determinado e eficiente como se imagina. É inegável que o acesso e o aumento do período de permanência na escola se têm estendido às diversas camadas sociais, o que parece atestar o discurso da igualdade: é a escola para todos! Entretanto, a problemática se desloca para a desigualdade no desempenho escolar dos alunos. E, mais uma vez, estabelece-se uma relação com a origem social: o fracasso escolar incide muito mais sobre os alunos das classes populares do que sobre os demais. Inúmeras pesquisas vêm sendo realizadas há décadas sobre as desigualdades no desempenho escolar e ressaltam, especialmente, os fatores culturais, tais como os valores e as aspirações de classe, as práticas educativas familiares e as disparidades lingüísticas (FORQUIN, 1995).

Pierre Bourdieu tem sido um dos estudiosos que mais têm contribuído para a compreensão da função da escola e das desigualdades educacionais. BOURDIEU (1998) refere uma cumplicidade entre a classe social dominante e a escola, no sentido de que esta elege como valor o saber e a cultura dos privilegiados, discriminando as demais representações culturais. Para ele (p. 53), “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”. A escola vem, assim, com seu discurso igualitário, ignorando as diferenças e perpetuando as desigualdades. As diferenças encontram-se basicamente no capital cultural

que o aluno herda de sua família. O capital cultural, “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados” (BOURDIEU, 1998:42), contribui na formação de pensamentos e atitudes perante a cultura e a escola. A herança cultural difere, pois, de uma classe social para outra e é determinante para o sucesso ou o fracasso escolar. Recebendo crianças com capitais culturais diversos, sendo muitos destes bastante discrepantes da cultura escolar, a escola não tem conseguido cumprir sua real função, a saber, “desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres” (BOURDIEU, 1998:62). Percebe-se, pelas palavras de Bourdieu, que a escola, apesar de uma atuação predominantemente conservadora, tem a perspectiva e o dever de exercer uma função transformadora. E essa real função da escola não deixa de apresentar um tom igualitário na medida em que busca atender *a todos os membros da sociedade*. Mas como poderia não fazê-lo?

Ao longo de toda a sua existência, a escola tem excluído um contingente imenso de indivíduos: alguns nem sequer conheceram escola; outros dela se afastam no decorrer do processo de escolarização (às vezes, muito cedo), mediante as reprovações. A massa de excluídos é muito significativa e tem sido motivo de impropérios contra uma escola que passa longe do igualitarismo sonhado⁶. O fato é que, historicamente, se consolidou no imaginário social o papel da escola como solução para o problema das desigualdades sociais. Estudar e obter um diploma é o sonho de muitos das classes populares que pretendem *mudar de vida*, o que, na prática, não necessariamente equivale à ascensão social e econômica, mas é um caminho possível e reconhecido. A escola é um sonho que já se vem realizando para um número crescente de pessoas desde a sua origem até a sua real democratização, com o acesso mais ampliado.

⁽⁶⁾ BOURDIEU (1975, p. 166) fala de *sobreviventes*, ou seja, aqueles indivíduos oriundos das classes populares que, apesar das condições objetivas aliadas às poucas esperanças de vida escolar, seguem o seu curso escolar.

Como já foi dito, à escola cabe, sim, pelo menos, cumprir seu papel básico de propiciar o acesso ao conhecimento socialmente valorizado, o que deve obviamente contribuir para uma certa mobilidade social. Mas atribuir-lhe o papel e a responsabilidade de erradicar as mazelas sociais por meio da educação nada mais é do que uma ilusão. A escola, como toda e qualquer instituição social, está circunscrita às suas raízes históricas e a determinantes sociais, econômicos e políticos que estão muito além de sua alçada. No entanto, como não se pretender uma escola que seja capaz de propiciar a todos o conhecimento que lhes é de direito, mesmo reconhecendo o igualitarismo como uma utopia? Falácia? Não, trata-se talvez de um ideal sobre o qual devemos construir as bases para uma escola *mais igualitária*. Igualitária no sentido de buscar incluir a todos no processo educativo escolar da forma mais eficaz. Assim, embora não se possa pretender uma escola ou uma sociedade igualitária, pode-se, ao menos, almejar e buscar mudanças que amenizem as desigualdades educacionais e sociais. Como bem nos diz PERRENOUD (1999:102):

“É que há realismo e realismo. Um deles conservador, de visão curta, que se esconde por detrás das tradições e interesses adquiridos para se resignar às desigualdades com um fatalismo sombrio ou alegre. (...)”

Existe um outro realismo, mais inovador, que se preocupa com o futuro, tanto dos indivíduos quanto das sociedades, que não se conforma com o fato de que tantas crianças e adolescentes passem tantos anos na escola para sair dela sem dominar verdadeiramente sua língua materna, sem ler correntemente e gostar disso, desamparados diante de um texto simples, desprovidos de meios de argumentação ou de expressão dos sentimentos. O realismo didático, tal qual defendo aqui, consiste em considerar os aprendizes como são, em sua diversidade, suas ambivalências, sua complexidade, para melhor levá-los a novos

domínio. Talvez seja um realismo utópico. Será que temos realmente escolha?”.

Preocupantes, pois, são os rumos que a escola vem tomando na atualidade. Buscando reduzir as desigualdades educacionais, muitos sistemas públicos de ensino, em todo o País, não têm reprovado seus alunos, mesmo quando estes não apresentam as mínimas competências básicas para prosseguir os estudos. Em outras palavras, há alunos com seus dez, onze anos de idade que não sabem ler nem escrever, mas que estão indo para o quinto ano de escolarização! Sem dúvida, a reprovação nunca resolveu o problema educacional, pelo contrário, sempre constituiu uma agravante. A supressão da reprovação é uma escolha política em que “não se perde nada” (PERRENOUD, 1999:164). Mas a aprovação automática em si não é certamente a solução. A escola deve comprometer-se não apenas com o acesso e a permanência dos alunos, mas também com a qualidade na saída da escola. Não se resolve o problema das desigualdades educacionais *deslocando*-o acesso e da permanência para o final do processo de escolarização: “O importante na democratização do ensino, não é ‘fazer como se’ cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender” (PERRENOUD, 1999:165).

Nesse sentido, a escola precisa rever esta nova estratégia política de não retenção escolar, avaliando seriamente os *custos* educacionais para aqueles que são sempre os preteridos, os menos privilegiados, adotar medidas viáveis e emergenciais e cumprir, de fato, sua função educacional da forma o mais igualitária possível.

Bibliografia

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- DANDURAND, Pierre, OLLIVIER, Émile. Os paradigmas perdidos: ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 120-142, 1991.
- FORQUIN, Jean Claude (Org.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. O escolanovismo: revisão crítica. In: MELLO, Guiomar Namó de (Org.). *Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória*. São Paulo: Loyola, 1986.
- MARTINS, Carlos Benedito. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, p. 59-72, abr./jun. 1990.
- ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: ———, *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SAVIANI, Demerval. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, Maria de Lourdes M. (Org.) *A cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- VARELLA, Julia, ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO RURAL BILÍNGÜE COM ÍNDIOS TERENA EM AQUIDAUANA-MS: UM RELATO PRELIMINAR

THE RURAL BILINGUAL EDUCATION EXPERIENCE WITH TERENA INDIANS IN AQUIDAUANA-MS, BRAZIL: A PRELIMINARY REPORT

Francisco Carlos Trindade LEITE¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho é contextualizar e apresentar os primeiros resultados obtidos pelo projeto de alfabetização bilíngüe com índios Terena, parte de um Programa de Educação Intercultural implantado pela Prefeitura Municipal de Aquidauana a partir de 1999. O projeto já apresenta impacto positivo na comunidade, com reflexos a serem sentidos nos próximos anos notadamente na redução drástica dos índices de evasão e retenção historicamente registrados, bem como na sensível melhora da auto-estima dos professores e alunos com o conseqüente reflexo no desempenho escolar. A garantia do sucesso em sua continuidade está centrada na manutenção de um programa contínuo de formação de professores em serviço, bem como numa atenção especial para com a continuidade do processo de transição para a língua portuguesa na segunda série do ensino fundamental.

Palavras-chave: Alfabetização Indígena; Alfabetização Bilíngüe; Educação Indígena; Educação intercultural; Índios Terena - Alfabetização.

ABSTRACT

The object of this paper is to put into context and present the first results obtained from the bilingual literacy project done with the Terena Indians, as part of a Program of Intercultural Education implanted by the mayor's office in Aquidauana, Mato Grosso do Sul State, Brazil, beginning in 1999. The project has already produced a positive impact in the community, waves of which will be felt in the next few years, notably in a drastic reduction in the drop-out failure rates that have been part of the village's tradition. There has also been a marked improvement in the teacher's and student's levels of self-esteem from this positive scholastic performance. The promise of further success is centered in a continual program of preparing teachers in the classroom, as well as giving special

⁽¹⁾ Engenheiro Agrônomo formado em 1981 pela Fundação Universidade Estadual de Maringá-PR. Especialista em Educação pelas Faculdades Unidas São Luís, de Jaboticabal-SP.

attention to the constant process of transition to the Portuguese language in the second phase of this fundamental education.

Keywords: *Indígene Literacy; Bilingual Literacy, Indígene Education; Intercultural Education; Terena Indians - Literacy.*

Introdução

O presente trabalho contextualiza e relata os primeiros resultados de um projeto educacional inédito que vem sendo desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Aquidauana-MS nas aldeias indígenas da Nação Terena, na zona rural do município, que inicia com a alfabetização bilíngüe na língua materna e cuja evolução prevê um novo currículo específico atingindo todo o ensino fundamental nas escolas indígenas mantidas pelo poder público municipal.

Trata-se da primeira experiência devidamente sistematizada com alfabetização bilíngüe na língua Terena que se tem no Brasil, uma vez que tais índios só existem em aldeamentos no Estado de Mato Grosso do Sul e em número bem menor na região de Bauru, no Estado de São Paulo.

A riqueza do trabalho se deve principalmente ao fato de a língua Terena escrita ter sido formulada no próprio município de Aquidauana a partir da década de setenta; até então, era uma língua ágrafa.

O trabalho trás em seu bojo vasta gama de dados reais e inéditos quanto à cultura e escolarização dos índios Terena na região de Aquidauana, apontando algumas conclusões balizadoras para o futuro educacional local no contexto bilíngüe.

Breve histórico da situação dos índios Terena em Aquidauana

O município de Aquidauana, localizado na região centro-oeste do Estado de Mato Grosso do Sul, é um dos maiores do estado em área territorial, com 17.008,5 km² nos quais residem 40.394 habitantes segundo a contagem populacional do IBGE, 1996. Da população total residente, 79% (31.977 hab.) está concentrada na área urbana e apenas 21% (8.417 hab) residem na vasta área rural do município.

Aquidauana abriga em sua área territorial uma população indígena da ordem de 6.058 pessoas distribuídas em 861 famílias, segundo informações obtidas junto aos postos indígenas da FUNAI existentes no município (PINs Bananal, Ipegue e Limão Verde), com dados relativos aos anos de 1997 e 1998. Isso significa que a população indígena representa algo em torno de 70% da população rural do município (ou 15% da população total), se tomarmos como referência a contagem de população do IBGE, 1996. São índios do grupo Terena que estabeleceram-se em dois pontos geograficamente distintos no município: na região do distrito de Taunay (70 km a noroeste da sede do município) e na região denominada Limão Verde (30 km a nordeste da sede do município). Os dados populacionais atuais sobre a comunidade indígena de Aquidauana podem ser visualizados na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1. Área e população indígena do município de Aquidauana-MS

LOCALIZAÇÃO	Nº DE ALDEIAS	ÁREA REGISTRADA (hectares)	ÁREA REIVINDICADA (hectares)	POPULAÇÃO TOTAL	Nº DE FAMÍLIAS
Taunay	07	6.471	-0-	4.612	575
Limão Verde	02	1.973	2.913	1.446	286
TOTAL	09	8.444	2.913	6.058	861

FONTE: FUNAI – PINs Bananal, Ipegue e Limão Verde, 1997/1998.

Os Terena, sub-grupo do grupo Guaná, que representam hoje o segundo maior grupo indígena de Mato Grosso do Sul (atrás apenas dos Guarani Kaiwá), têm sua origem na bacia amazônica, de onde migraram um grupo para o chaco paraguaio e outro para a margem direita do rio Paraguai, bem antes da chegada dos europeus na América Meridional.

A partir da segunda metade do século XVIII, por volta do ano de 1760, algumas tribos Terena começaram o processo migratório para a região banhada pelos rios Miranda e Aquidauana, sendo localizadas pelos missionários no século XIX já instaladas nessa região. Parece que tais ondas migratórias deveram-se a fatores de subsistência em relação a outras sociedades indígenas e à busca de melhores terras para sobreviverem; assim, os Terena que vivem do trabalho da terra irão se mobilizar mais para o alto, distanciando-se do rio Paraguai em busca de terras próprias para a agricultura, chegando até a encosta da Serra de Maracajú. Foi esse o movimento que os fizeram chegar às terras do município de Aquidauana, antes mesmo de sua fundação em 15 de Agosto de 1892.

Após a Guerra do Paraguai, a maioria do território antes ocupado por esses índios foi loteado entre os remanescentes do conflito. Esse fato, agravado pela construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil no início do século XX provocou um processo de desintegração tribal, não obstante ter sido promovida a demarcação da reserva indígena Terena na região do distrito de Taunay e posteriormente na região do Limão Verde, em Aquidauana, obrigando os homens a buscar trabalho nas fazendas para a satisfação de suas necessidades básicas, uma vez que em suas terras já não era mais possível a pesca e a caça nas quantidades necessárias, e nem a produção de uma agricultura suficiente para a manutenção de sua família.

Nos dias atuais, a comunidade Terena obtém seu sustento através do trabalho dos homens na lavoura, cujos produtos - mandioca, milho, arroz, feijão, abóbora, banana, cajú, laranja,

limão e tangerina - são vendidos principalmente em Aquidauana e Campo Grande (produtos esses que nem sempre são excedentes, mas muitas vezes subtraídos da própria ração diária familiar), da criação e venda de gado em pequena escala, do trabalho assalariado nas fazendas da região e nas usinas de álcool, além de algumas aposentadorias ou outros serviços fora das aldeias (tais como serviços domésticos ou trabalho temporário como "empreiteiros" em atividades variadas).

Os homens que permanecem na aldeia continuam a praticar a agricultura de subsistência. Às mulheres cabe hoje o trabalho doméstico, a educação dos filhos (antigamente mais dividida com os homens) e a venda dos produtos nas cidades, que é feita em feiras, em locais tradicionais de venda ou então de casa em casa, situação em que levam seus produtos em grandes bacias apoiadas sobre a cabeça; algumas poucas mulheres se dedicam ao artesanato em palha (abanicos e cestas) e à fiação, e raras são as que produzem as cerâmicas típicas dos Terena, em cor vermelha com adereços brancos. A tradição de excelentes ceramistas está deixando de existir entre os índios Terena de Aquidauana.

Originalmente, a sociedade Terena era estratificada e dividia-se entre os cativos e os Terena propriamente ditos. Estes, por sua vez dividiam-se em dois sub-grupos: o Naati, composto pelo cacique e seus familiares (uma espécie de nobreza) e os Waherê-txané, a camada dos homens comuns. Atualmente, essa divisão não mais existe; a comunidade é dirigida por um "conselho tribal" e tem como executivo o cacique, todos eleitos pela própria comunidade através do voto direto, numa absorção de costumes da sociedade não-índia. Além do conselho tribal e do cacique existe a figura do chefe de posto da FUNAI, vista como autoridade por toda a comunidade. Vale ressaltar que antigamente o cacique era escolhido entre os sábios da tribo, geralmente os anciãos, que formavam uma espécie de conselho que regia o código de conduta da tribo; provavelmente a

mudança no sistema de escolha do cacique, com a adoção do sistema do voto direto trazido pelo branco, tenha sido um dos fatores que contribuíram decisivamente para a alteração da estrutura social original do povo Terena.

Quanto à estrutura familiar, em tempos antigos segundo pudemos constatar pelos depoimentos dos Srs. Brígido Fialho, 76 anos, Erasmo Francisco, 45 anos (cacique da aldeia Ipegue) e da Sra. Delfina José, 104 anos, o pai participava ativamente da educação dos filhos, ao ponto de chegar a ser dito pelo Sr. Brígido Fialho que era o pai, mais que a mãe, o responsável pela educação dos filhos. Pelo relato da Sra. Delfina José, sabemos que existiam momentos diários de aconselhamento e transmissão de valores dos pais para os filhos. Em suas palavras, *“antigamente os pais juntavam os filhos para aconselhar, ensinar o modo de viver do índio, enquanto as meninas faziam a linha (numa referência ao processo de tecer, responsabilidade das mulheres). As crianças quase não apanhavam, pois eram obedientes. Hoje os jovens não querem obedecer nem respeitar os mais velhos; não é por falta de ensinar o que é correto. O que estraga é a televisão, que ensina coisas sem valor para os indígenas.”*

A contingência de ter os homens afastados da aldeia pela necessidade de prover o sustento da família mudou radicalmente essa relação familiar, deixando a mãe sobrecarregada com encargos que nem sempre pode atender. Dessa forma, a criança e o jovem indígena prescindem da formação cultural dos valores próprios da comunidade indígena, adotando muitas vezes valores diferentes ou mesmo conflitantes com aqueles tradicionais de sua etnia.

Quando os pais saem para o trabalho nas usinas ou outros fora da aldeia e as mães para a feira, algumas crianças as acompanham nas vendas e outras ficam em casa, onde as mais velhas cuidam das mais novas. Neste contexto, as crianças reagem de diferentes maneiras, algumas indo à escola sem asseio e sem fazer tarefas, às vezes sem levar o material escolar, às

vezes só para comer a merenda (pois algumas vezes ficam sem comida ou alguém que cozinhe para elas em casa), outras sequer vão à escola, tal é a falta de assistência e apoio por parte dos pais, que são compelidos a esse expediente em função de sua carência econômica.

Quanto ao processo de escolarização entre os Terena em Aquidauana, teve início no final do século passado por volta do ano de 1890, de forma rudimentar, na aldeia bananal, com a primeira escola surgindo formalmente no ano de 1911 na mesma aldeia.

Ao analisar o surgimento da escola entre os Terena em Aquidauana verificamos que a mesma está sempre ligada ou a fatores religiosos ou a conveniências econômicas e políticas da época, nem sempre no interesse dos indígenas, não obstante os mesmos terem adotado a Escola, desde o seu surgimento, como uma instituição desejável.

A tabela abaixo demonstra o quantitativo de alunos matriculados nas escolas indígenas mantidas pela Prefeitura Municipal de Aquidauana no ano de 1999, bem como os níveis de ensino oferecidos:

A Língua Terena

Em quatro das nove aldeias Terena de Aquidauana - Água Branca, Bananal, Lagoinha e Morrinho - a língua materna é falada fluentemente, inclusive as crianças relacionam-se com os pais e socialmente com as demais pessoas desde o nascimento exclusivamente na língua materna; nessas aldeias muitas das crianças ao chegarem na escola não entendem nada de português, e outras tantas entendem muito pouco. Nas outras cinco aldeias - Colônia Nova, Córrego Seco, Imbirussú, Ipegue e Limão Verde - a língua materna é falada entre os mais velhos; as crianças falam apenas o português. Em outras palavras, nas primeiras quatro aldeias o Português é a língua estrangeira, enquanto nas cinco últimas a língua estrangeira é o Terena.

Tabela 2. Número de Alunos e Níveis de Ensino nas Escolas Municipais Indígenas de Aquidauana-MS em 1999

Nome da Escola	Nº de Alunos	Níveis de Ensino
EMI* General Rondon - Aldeia Bananal	368	Ensino Fundamental - 1ª a 8ª Séries
NEI** Imbirussú - Aldeia Imbirussú	16	Ens. Fund. - 1ª a 4ª Séries Multisseriado
EMI Feliciano Pio - Aldeia Ipegue	243	Ensino Fundamental - 1ª a 8ª Séries
EMI Francisco Farias - Aldeia Água Branca Anexo São José	134 09	Ensino Fundamental - 1ª a 4ª Séries Educação Infantil - Pré alfabetização
EMI Marcolino Lili - Aldeia Lagoinha	178	Ensino Fundamental - 1ª a 8ª Séries
NEI Morrinho - Aldeia Morrinho	24	Educação Infantil - Pré alfabetização
EMI Lutuma Dias - Aldeia Limão Verde	344	Ensino Fundamental - 1ª a 8ª Séries
NEI Córrego Seco - Aldeia Córrego Seco	25 29	Educação Infantil - Pré alfabetização Ens. Fund. - 1ª a 4ª Séries Multisseriado
TOTAL	1.370	

* EMI = Escola Municipal Indígena **NEI = Núcleo Escolar Indígena

FONTE: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte - Aquidauana/MS

A língua é o mais forte traço cultural que identifica um povo; tudo o que a cultura possui se expressa através da língua. O conhecimento produzido pelo estudo de uma língua indígena contribui decisivamente para a solução de problemas educacionais, uma vez que a língua é a chave que nos permite conhecer todo o universo cultural de um povo.

O Terena é hoje a segunda língua indígena brasileira em número de falantes, só perdendo para o Tikuna.

Linguisticamente falando, o Terena pertence à família ARUÁK, à qual também pertencem várias línguas faladas por povos da região amazônica (o que comprova que os Terena ancestrais migraram da região amazônica para o chaco paraguaio antes de chegar a esta região). A família ARUÁK por sua vez, está ligada ao tronco lingüístico MACRO-JÊ, que juntamente com o tronco Tupi, constitui-se na principal base lingüística indígena do Brasil.

A língua Terena, a exemplo das demais línguas indígenas brasileiras era ágrafa, sendo que sua formatação escrita e conseqüente

documentação gramatical data dos primórdios da década de setenta, com o trabalho das lingüistas Elizabeth Ekdhal e Nancy Butler, iniciado nas aldeias situadas no município de Miranda e se desenvolvido e consolidado nas aldeias de Aquidauana, para onde as mesmas se mudaram em 1979 e até hoje permanece residindo a lingüista Nancy Butler, atualmente coordenando o projeto de alfabetização bilíngüe implantado pela Prefeitura Municipal de Aquidauana a partir de 1999.

A formulação da ortografia Terena começou a partir dos fonemas, pois o sistema fonológico Terena não apresenta complexidade; os sons da esmagadora maioria dos fonemas em Terena correspondem com os sons do alfabeto em português.

Uma das poucas polêmicas que ocorreram com a questão fonológica no estabelecimento da língua Terena escrita foi a questão da representação dos sons "ca, que, qui, co, cu". Por opção das lingüistas, inicialmente foi escolhida a representação gráfica "ka, ke, ki, ko, ku" para tais sons.

Por ocasião do início do processo de formulação gráfica da língua, havia entre o povo Terena o sentimento de que o seu alfabeto e padrão silábico deveria ser o mais parecido possível com o português. Esse era um sentimento generalizado à época, até mesmo em função do estímulo governamental que pregava mais do que nunca a “homogeneidade” como um dos principais pressupostos do nacionalismo exacerbado. Assim, a Portaria Nº 75/N de 06/07/72 da FUNAI, em seu item 3 traduzia com propriedade o pensamento governamental: “A grafia das línguas indígenas para textos de consumo dos grupos tribais deve ser a mais aproximada possível da grafia do português” (FUNAI, 1972:1).

Esse sentimento levou a comunidade Terena a se manifestar (em meados dos anos 70) no sentido de que fosse alterada a grafia do “ka, ke, ki, ko, ku” para “ca, que, qui, co, cu”; as linguístas, verificando que eram poucas as pessoas alfabetizadas primeiro em Terena para depois aprenderem a ler em português, respeitaram o desejo da comunidade e mudaram a ortografia, substituindo o k por c/qu.

Entretanto uma década mais tarde, por volta dos anos 1987/88, difundia-se entre a comunidade Terena os primeiros sinais do processo de auto-determinação, manifestos através da língua escrita. Naquela ocasião crescia o sentimento de que a ortografia da língua deveria refletir a realidade Terena ao invés de seguir rigorosamente os padrões da língua portuguesa.

Nesse contexto é que começaram a surgir as primeiras manifestações no sentido de substituir o c/qu pelo k, voltando à ortografia original.

As linguístas solicitaram então às lideranças que tomassem uma decisão definitiva sobre o assunto. Assim, várias reuniões sucederam-se e por fim ficou definitivamente adotado o “ka, ke, ki, ko, ku” na ortografia Terena ao invés do “ca, que, qui, co, cu”. Essa decisão atende ao item 4 da mesma Portaria Nº 75/N da FUNAI, de 06/07/72 já citada anteriormente, e que diz (ainda que de certa forma conflite com o item 3 para este caso): “Deve-se adotar como norma geral, na grafia das línguas indígenas, o princípio lógico da

representação de um fonema por um único símbolo.” (FUNAI, 1972:1).

A polêmica transcrita nos parágrafos anteriores ilustra bem a complexidade do processo de formatação gráfica de uma língua; a questão de uma ortografia prática, de um alfabeto viável, tem que levar em consideração tanto aspectos lingüísticos quanto aspectos práticos, como por exemplo a viabilidade de se produzir trabalhos gráficos impressos. É necessário considerar também as repercussões de conflitos ou semelhanças com a ortografia da língua nacional e principalmente os sentimentos do povo. A língua Terena, graças à sua simplicidade fonética, não apresentou muita polêmica nessa área.

Um outro aspecto que merece destaque nesta breve consideração sobre a língua Terena é a questão da acentuação.

O sistema de acentuação em Terena é muito eficiente, compacto e bonito, embora bastante complexo. Para ler fluentemente em Terena é indispensável um bom domínio dos acentos; com poucas exceções, quase todas as palavras em Terena levam o acento agudo ou o circunflexo, além do que existem palavras que são diferenciadas apenas pela acentuação: *énomea* (cunhada dele, cunhado dela) e *enómea* (talvez muitos) ou ainda *koêkuti* (qualquer) e *koekúti* (coisa). Existem casos de verbos onde a acentuação é a única diferença entre duas ou três formas verbais, como no caso de *símo* (ele veio), *símo* (quando ele veio) e *simô* (foi ele que veio).

Nos substantivos, as duas únicas posições dos acentos relacionam-se com posseção. Nesses casos, o que se chama de primeira posição de acento é o que marca possuidor definido, e a segunda posição de acento, acrescida do sufixo *-ti*, marca posseção indefinida: *íhikaxovoku* (escola dele) e *íhikaxovokuti* (escola de alguém).

Já as palavras não acentuadas muitas vezes mudam quando ditas sozinhas ou acompanhadas de objeto, como no caso de alguns verbos. Por exemplo, o verbo *nikôti* (ele está comendo) dito sozinho, sem objeto, leva o acento circunflexo; porém o mesmo verbo quando seguido imediatamente pelo objeto, perde o acento - *nikoti lapâpe* (ele está comendo beijú).

*Aa - Mb mb - Kk - Nd nd - Ee - Ng ng - Hh - Ii - Nj nj - Ll
Mm - Nn - Oo - Pp - Rr - Ss - Tt - Uu - Vv - Xx - Yy - Nz nz*

Figura. Alfabeto Terena

Em resumo, a língua Terena, em função de não apresentar complexidade no sistema fonológico e padrão silábico, e principalmente por ser uma língua bastante uniforme - possui quase sempre um símbolo por som e um som por símbolo - proporciona uma facilidade adicional às crianças em seu aprendizado, razão pela qual elas aprendem a ler mais rápido em Terena do que em Português. As pequenas dificuldades apresentadas, como no caso do sistema de acentuação, são facilmente solucionáveis se utilizamos a metodologia adequada para o aprendizado.

Os fatores determinantes para um programa de educação intercultural bilíngüe em Aquidauana

Falar dos fatores determinantes do programa de educação intercultural em operacionalização junto aos índios Terena em Aquidauana-MS deve necessariamente começar com a chegada das lingüistas Elizabeth Ekdhall e Nancy Butler à região do distrito de Taunay na segunda metade dos anos 70, quando tem início o processo de formulação da escrita e da gramática da língua Terena; sem a forma escrita da língua, dificilmente teríamos um programa de educação intercultural cujo eixo principal está centrado na questão lingüística como o retrato de toda a cultura do povo. As lingüistas, missionárias da Sociedade Internacional de Lingüística - SIL preocuparam-se, além de dar forma escrita à língua, em produzir as primeiras cartilhas de alfabetização e de transição para a língua portuguesa, embriões das cartilhas hoje utilizadas para a alfabetização na língua materna.

Em concursos públicos realizados nos anos de 1988 e 1993 pela Prefeitura Municipal de Aquidauana, ainda que não fossem diferenciados e específicos para a área indígena, alguns professores índios foram aprovados (cinco ao todo) e tomaram posse no quadro efetivo do magistério municipal. A partir daí começam a ser criadas, ainda que involuntariamente, as condições práticas que culminariam com a implantação de um programa de educação intercultural.

Entre os anos de 1992 e 1994, trabalhos realizados pelo Núcleo de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado de Educação, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Aquidauana despertou entre os professores que trabalhavam nas escolas indígenas, o interesse na direção de uma educação diferenciada e intercultural. Ainda que não tenha tido continuidade, chegou-se a produzir alguns materiais escritos e até mesmo uma proposta de grade curricular e regimento escolar específicos para as escolas indígenas.

As sementes lançadas a princípio de forma aleatória e até mesmo desordenada, tomam corpo no ano de 1998 por ocasião das discussões comunitárias ao longo do processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas. Acirradas discussões e estudos ocorreram entre professores, diretores, coordenadores, pais, alunos, lideranças indígenas e estudiosos da questão indígena naquela ocasião (de Fevereiro a Maio de 1998). Os participantes das discussões, em especial os professores, mostraram-se preocupados com a questão lingüística, uma vez que o desenvolvimento lingüístico da criança está intimamente associado

com o desenvolvimento cognitivo, sentindo-se despreparados para enfrentar a questão da alfabetização indígena, em que o aluno precisa aprender sua língua materna e a língua portuguesa, a fim de garantir o desenvolvimento cognitivo e promover a valorização cultural e lingüística.

A consciência obtida através das discussões e estudos por ocasião da elaboração do Projeto Político Pedagógico foi, sem dúvida, decisiva para o deflagrar do processo de educação intercultural.

Em 1997 a Associação de Educação Católica de Mato Grosso do Sul formou sua primeira turma de professores do curso de Magistério para o Contexto Indígena, o que dava a condição legal aos mesmos de se inscreverem em concursos para o exercício da função de professor.

Finalmente, em Junho de 1998, a Prefeitura Municipal de Aquidauana, através da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte fez realizar um concurso público diferenciado e específico para professor indígena, contendo inclusive prova escrita na língua Terena. Das 22 vagas oferecidas, 16 foram preenchidas com professores índios legalmente habilitados e com conhecimento da língua Terena escrita.

Estavam criadas as condições administrativas que permitiriam deflagrar o programa de educação intercultural. Faltava entretanto a segurança pedagógica e uma experiência balizadora. Questões importantes afluíam, muitas vezes sem resposta: como se comportariam nossos professores ministrando aulas em Terena? Apesar de todos dominarem a língua oral, será que tinham conhecimentos suficientes da estrutura gramatical da língua escrita? Que metodologia utilizar? Será que não causaria confusão nos alunos ensinar a língua materna escrita e ao mesmo tempo a língua portuguesa? Esses são exemplos de questões que afligiam a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação à época. A ansiedade

era no sentido de não errar, para não causar prejuízo às crianças.

A resposta a essas questões veio através da lingüista Nancy Butler, que juntamente com um casal de voluntários - Laucídio Sebastião e Lindomar Lili Sebastião (ele leigo e ela formada em magistério, ambos índios) - na aldeia Água Branca, em local denominado São José, vinham desenvolvendo um programa de educação bilíngüe com crianças ao nível de pré-escolar.

Nessa sala de aula voluntária, com 9 alunos com idades entre 5 e 6 anos, as cartilhas escritas pelas lingüistas foram amplamente testadas. A metodologia partia do real para o abstrato, com intensa utilização de material concreto de baixo custo, produzido no local. Os resultados eram surpreendentes! O desenvolvimento da leitura e do raciocínio lógico nas crianças era infinitamente superior ao das crianças das escolas municipais do mesmo nível. A alegria das crianças era contagiante.

O que acontecia em São José, na Aldeia Água Branca, dava as respostas às perguntas que os técnicos da Secretaria Municipal de Educação faziam.

Assim, a Prof. Nancy Butler foi contratada como consultora pela Prefeitura Municipal de Aquidauana e o projeto de educação intercultural tomou forma, para ser deflagrado na prática, em todas as escolas indígenas da Rede Municipal três meses depois, no início do ano letivo de 1999.

Não existem registros, até o ano de 1998, de qualquer programa de educação intercultural bilíngüe sistematizado e que tenha sido desenvolvido em caráter contínuo no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Aquidauana, não obstante existirem alguns estudos e materiais produzidos dentro da filosofia intercultural notadamente nos anos de 1995 e 1996.

Outro aspecto digno de registro é que até o momento, não obstante a tradição agrícola do

povo Terena, nenhum currículo privilegiou ou mesmo contemplou ainda que superficialmente em seu bojo, componentes ligados ao trabalho e produção na terra, constituindo-se, juntamente com a questão do resgate artístico e cultural do povo Terena, o grande desafio para a formulação de um currículo específico para a área.

O que se tem observado nos últimos anos com relação à educação escolar indígena em Aquidauana são índices alarmantes de fracasso escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no nível de alfabetização (1ª Série), conforme retrata o gráfico abaixo.

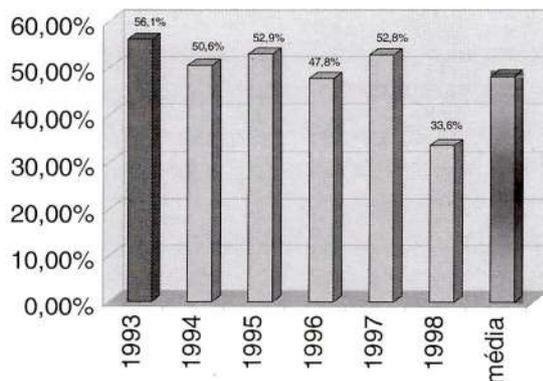


Figura 2. Índices de Retenção nas 1ªs séries das Escolas.

Na média dos últimos 6 anos, de cada 100 alunos que ingressam na 1ª Série, apenas 45 chegam à 2ª série, o que nos dá um índice médio de 55% de evasão + retenção anual.

Quando analisamos os mesmos dados, porém ampliando o universo para as séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª Séries), verificamos que a situação não se desenha muito diferente do que observamos ao analisar a 1ª Série isoladamente. O gráfico a seguir ilustra a situação da retenção nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas indígenas de Aquidauana:

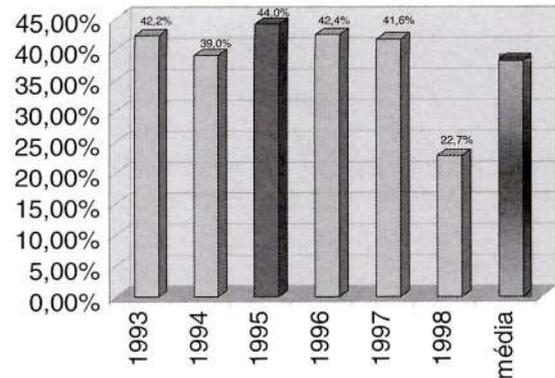


Figura 3. Índices de Retenção de 1ª a 4ª séries nas escolas indígenas de Aquidauana-MS.

Vários são os fatores que colaboram para a obtenção de resultados tão sérios quanto os apresentados nos gráficos acima. Nossa tese é a de que a questão do domínio da língua portuguesa está entre as principais causas do insucesso nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Toda a estrutura cognitiva da criança indígena, até os 6 anos de idade, aproximadamente, é construída em sua língua materna. Subitamente, aos 7 anos (em média), essa criança é inserida no contexto da escolarização formal dentro da própria aldeia. Na escola, o professor - que algumas vezes nem fala a língua Terena - começa o processo de alfabetização em português, exigindo da criança a decodificação de símbolos escritos em uma língua estrangeira com a qual a criança não tem qualquer familiaridade nem mesmo em relação à sua oralidade. Tão ou mais grave é a situação em que o professor domina a língua Terena e procura alfabetizar a criança em português estabelecendo comparações orais entre duas línguas estruturalmente diferentes, o que causa confusões mentais que a criança quase sempre carrega por toda a sua vida escolar.

Ora, se a criança não consegue romper a barreira da língua, naturalmente o seu desempenho na questão do raciocínio

matemático, das ciências e dos estudos sociais estará fatalmente comprometido.

Com o objetivo de verificar a real situação das crianças indígenas nas classes de alfabetização em língua portuguesa, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte realizou no 4º bimestre do ano de 1998 uma avaliação diagnóstica que atingiu 89,9% dos alunos matriculados na 1ª Série em todas as escolas indígenas do município. Essa avaliação foi efetuada diretamente com o aluno, através da utilização de instrumentos e critérios que visavam constatar até que ponto esse aluno alfabetizado em português já havia desenvolvido as competências mínimas de leitura e de produção escrita esperadas para o seu nível, no último bimestre do ano letivo. Os resultados são apresentados no gráfico abaixo.

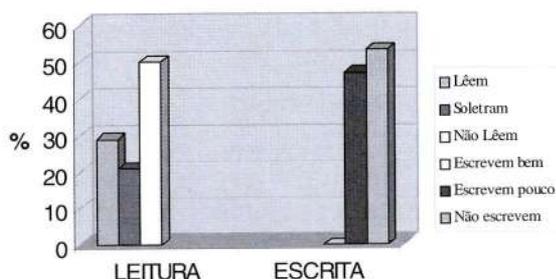


Figura 4. Resultados das Avaliações com alunos alfabetizados em Português nas escolas indígenas de Aquidauana/MS - 4º Bimestre/1998

De todos os alunos avaliados apenas 29% liam, no início do 4º bimestre do ano letivo; os outros 71% ou soletravam (21%) ou liam absolutamente nada (50%). Com a escrita, a situação não foi muito diferente: nenhum aluno foi capaz de produzir bem textos simples; apenas 47% produziram alguma coisa e 53% não foram capazes de produzir qualquer tipo de escrita.

O fracasso escolar histórico observado nas séries iniciais do ensino fundamental, aliado à

constatação de que os alunos trabalhados em classes de alfabetização em língua portuguesa não conseguiam evoluir dentro de padrões mínimos aceitáveis foram fatores determinantes que precipitaram a implantação do projeto de educação intercultural na Rede Municipal de Educação de Aquidauana, em virtude da gravidade da situação.

A Concepção e a Metodologia

Para entender a concepção, é importante não considerar a alfabetização bilíngüe como um fim em si mesmo. Tal ação é parte de um programa maior, cujo objetivo é implantar a prática da educação intercultural nas escolas indígenas mantidas pelo município de Aquidauana, dentro dos estritos princípios do respeito e da valorização da diversidade cultural.

Considerando que o desenvolvimento lingüístico e o desenvolvimento cognitivo estão inter-relacionados e são fundamentais no aprendizado escolar, o ideal para as comunidades indígenas nas quais as crianças têm a língua materna como primeira língua, é que elas sejam alfabetizadas em suas línguas maternas. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo que vem acontecendo através do uso da língua materna não é bruscamente interrompido com a entrada da criança no processo de escolarização formal.

Ora, se a língua é a expressão em miniatura de toda a cultura de um povo, como já vimos anteriormente, um programa de educação intercultural deveria necessariamente começar pelo aspecto lingüístico. A partir dessa premissa é que o Projeto Raízes do Saber - Alfabetização na língua materna, tornou-se a primeira ação concreta dentro do programa de educação intercultural desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Aquidauana através da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte.

É claro que, uma vez alfabetizada em sua língua materna, a criança aprenderá com maior facilidade a língua portuguesa, inclusive podendo

estabelecer comparações entre ambas e evitar os vícios de linguagem comuns a pessoas alfabetizadas originalmente em uma “língua estrangeira”. Entretanto o maior benefício parece ser o de que essa criança, além de cultivar e valorizar sua origem étnica, terá preservada a relação entre desenvolvimento lingüístico ↔ desenvolvimento cognitivo, caminho seguro para o sucesso no campo do conhecimento sistematizado e conseqüentemente para o sucesso escolar. Caminho seguro, portanto, para que possa exercer plenamente a cidadania em perfeita integração na sociedade nacional, preservando e valorizando sua identidade étnica.

O problema que historicamente se apresenta nas escolas da área indígena é que a criança aprende a ler mecanicamente, sem compreensão, isto é, conhece o valor das letras e lê palavras, mas nem sempre compreende o sentido das frases. Isso deve-se, em boa parte, ao fato de serem alfabetizadas em uma “língua estrangeira” (no caso o português), o que desestimula a curiosidade e a paixão por aprender e contribui grandemente para os altos índices de evasão e retenção observados.

O objetivo maior do alfabetizador é fazer com que o aluno leia com compreensão. Uma criança que aprende a ler sem compreensão, apenas mecanicamente, quase nunca atinge a plenitude de seu potencial de desenvolvimento cognitivo, pois a leitura - componente essencial na aquisição do conhecimento na sociedade moderna - torna-se uma atividade desagradável, enfadonha.

A aprendizagem sempre começa (ou sempre deveria começar) do conhecido para o desconhecido; em nosso caso, o conhecido é representado pela língua oral e o desconhecido pela língua escrita. No caso das crianças indígenas cuja primeira língua é a língua materna, o processo de alfabetização em português leva-as a partir de um desconhecido - o português oral - para outro desconhecido - o português escrito. O processo é grandemente dificultado e as chances de

fracasso são enormes. As estatísticas comprovam.

Na alfabetização na língua materna essa distorção é corrigida. É um processo lógico onde à criança índia é proporcionada a mesma oportunidade das demais crianças da sociedade nacional, pois as mesmas partem do conhecido - o Terena oral - para o desconhecido - o Terena escrito; isso elimina uma barreira muito grande que as crianças das escolas indígenas vêm enfrentando ao longo dos anos anteriores. Depois de serem alfabetizadas em sua língua materna, é tarefa relativamente fácil fazer a transição dessas crianças para o português. O processo bilíngüe prepara a criança para ser um participante ativo no processo educacional, pois garante que seus processos mentais e lógicos de raciocínio se desenvolvam de maneira normal, o que nem sempre ocorre quando essa mesma criança é alfabetizada em outra língua que não a materna.

Quanto à metodologia adotada, tem como fundamento principal o máximo envolvimento e participação do educando no processo educacional; o aluno é um elemento ativo no processo, e não passivo, recipiendário.

O material didático impresso especialmente para a alfabetização baseia-se no conceito do “inteiro para as partes”. Cada nova atividade apresenta uma “palavra-chave”, sempre contextualizada com a realidade rural do dia a dia vivido pela criança na aldeia - cada palavra-chave tem um forte significado real para ela. Da palavra-chave é extraída a “sílabas-chave” da qual, por sua vez, é extraída a vogal-chave. Faz muito mais sentido à criança ouvir uma palavra inteira, que para ela tem significado, e a partir dela perceber outros sons que a compõe, do que partir de uma família silábica que em si mesma carece de significado real.

Somente a partir do momento em que a criança já têm o conceito de que as palavras compõem-se de sílabas, passa-se a ensinar os nomes das letras do alfabeto, trabalhando inicialmente apenas com as vogais, para só depois apresentar as consoantes.

Em cada atividade (lição) no material impresso, existe uma pequena leitura correspondente onde é utilizada fartamente a palavra-chave relativa àquela atividade; o objetivo é que o professor faça a leitura e os alunos reconheçam a palavra-chave no texto. Gradativamente, com o evoluir das atividades a criança passa a conhecer sílabas ou palavras suficientes para começar a acompanhar no texto as pequenas leituras. Reforço importante com as palavras-chave e sílabas-chave é a sua utilização constante em recursos tais como o quadro de pregas, fichas, dominós, quadro-negro, etc.

Não obstante a simplicidade da língua ao nível das sílabas e dos fonemas, na gramática a questão da acentuação é um tanto complexa. Conforme dissemos anteriormente, não obstante o sistema de acentuação ser eficiente, bonito e compacto, ele é bastante complexo, existindo inclusive palavras que são diferenciadas em seu significado apenas pela acentuação. Porém tal complexidade não apresenta barreira no processo de alfabetização. A chave para o aprendizado do sistema de acentuação está em apresentá-los agrupando palavras com o mesmo número de sílabas, o mesmo tipo de acento e a mesma sílaba acentuada. Apresentando os acentos por grupos de palavras onde as mesmas soam iguais em virtude do mesmo padrão de acentuação, facilita grandemente o aprendizado.

O segundo pilar de sustentação da metodologia está na intensa utilização de materiais concretos tais como o quadro de pregas, o dominó de sílabas e letras, etc. Utiliza-se muito fichas escritas com as palavras contidas nas leituras de cada atividade, estimulando as crianças a ordená-las da forma correta, ou ainda tirar certas fichas com palavras solicitadas pelo professor, ou então verificar se as palavras estão postas na ordem correta do texto. Essa estratégia serve para verificar se a criança sabe a palavra em outro contexto além daquele apresentado no material impresso, evitando assim a pura memorização do conteúdo da leitura apresentada. Além desses materiais, jogos e outras atividades lúdicas atraentes e prazerosas

nas quais as crianças se envolvam ativamente são fartamente utilizados como reforço de aprendizagem.

O Terena é uma ótima língua para alfabetizar, pois a estrutura silábica é completamente desprovida de complexidade. Existem apenas quatro padrões silábicos - CV, CVV, V e VV, onde "C" representa consoante e "V" representa vogal. O fato de existirem apenas 4 padrões silábicos em Terena contrasta enormemente com a complexidade da língua portuguesa, que possui mais de quinze diferentes padrões. Quanto mais complexo o padrão, maior a dificuldade para o alfabetizando.

Outra facilidade da língua Terena em relação a alfabetização é a uniformidade total existente na ortografia; tem apenas um símbolo por som e um som por símbolo. Não existem casos como "x" e "ch" na língua portuguesa, isto é, dois símbolos representando o mesmo som (ex: xuxa e chapéu). Essa uniformidade ortográfica, aliada à ausência de complexidade no padrão silábico facilita grandemente o processo de alfabetização.

A última etapa da alfabetização bilíngüe é a transição para o português escrito, que ocorre normalmente a partir do 4º bimestre do ano letivo ou pouco antes, dependendo do grupo. Na etapa de transição, para a qual também existe um material especialmente impresso, se ensina e treina as diferenças na ortografia e no padrão silábico comparados. Entretanto, desde os primeiros dias de aula os alunos já têm aulas de português oral sem utilizar ou fazer qualquer referência a material escrito em português. O objetivo dessa fase é desenvolver a oralidade na língua portuguesa, preparando a criança para a fase de transição escrita.

A rigor, o processo de alfabetização bilíngüe só termina na segunda série, com a consolidação da transição para a língua portuguesa, para as crianças que não tenham freqüentado a pré-escola. Para aquelas oriundas da pré-escola, o processo de alfabetização bilíngüe estará consolidado ao final da primeira série do ensino fundamental.

A execução

A execução do programa de educação intercultural começou, a rigor, com a aprovação de um novo quadro curricular de 1ª a 4ª séries para as escolas indígenas, em Novembro de 1998, no qual já está prevista carga horária específica para o aprendizado da língua materna. Não obstante a prática já apontar hoje a necessidade de nova reformulação em tal instrumento legal, evoluindo-o para o sistema de ciclos e diminuindo a segmentação disciplinar, foi esse quadro, ora em vigor, que deflagrou na prática o programa de educação intercultural.

A partir daí, o passo seguinte foi efetuar a seleção dos professores que atuariam no programa no ano de 1999. Todos os vinte professores índios ativos no quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte participaram do processo seletivo coordenado pela lingüista Nancy Butler e realizado no início do mês de Fevereiro de 1999. O objetivo era averiguar o conhecimento prévio da gramática e escrita da língua Terena e a pré-disposição em experimentar um processo de profunda mudança conceitual e na prática pedagógica até então calcada quase que exclusivamente em métodos tradicionais, para uma prática pedagógica baseada numa metodologia mais progressista, interacionista e intercultural. Dos vinte professores avaliados, onze foram aproveitados nesse primeiro momento.

Os professores selecionados foram submetidos então a intenso programa de treinamento metodológico e de aperfeiçoamento na gramática e ortografia da língua Terena ministrado pessoalmente pela lingüista Nancy Butler. Num primeiro momento, foram 40 horas concentradas em uma semana. A partir daí, são oito horas por semana de treinamento, estudo, confecção de material e troca de experiência, que perdurará até o final do ano letivo de 1999.

Todos os professores são remunerados com 8 horas semanais adicionais específicas para estudo e aperfeiçoamento, além de sua jornada normal de 22 horas. Isso permite que

todos eles tenham oportunidade de se reunir semanalmente em duas sessões de 4 horas cada uma, com a presença da lingüista coordenadora do Projeto e técnicos da Secretaria Municipal de Educação. Uma professora índia, lotada no órgão central da Secretaria de Educação, está permanentemente acompanhando todo o processo, in loco, garantindo assim uma eficiente e rápida interface entre o que acontece na sala de aula e as decisões/interferências/providências necessárias por parte do órgão oficial.

Dos onze professores selecionados e treinados, três exercem a função de "professor volante", termo pelo qual é conhecido o professor que ministra aulas em várias escolas e turmas. Tais professores atendem à disciplina "Língua Materna" nas 2ªs, 3ªs e 4ªs Séries das escolas indígenas, num programa especial que consiste não em alfabetizar, mas em ensinar a forma escrita da língua Terena às crianças já alfabetizadas.

A avaliação é contínua e não mais resulta em medidas quantificáveis matematicamente, mas em registros descritivos centrados nas competências adquiridas pela criança em relação àquelas esperadas para a etapa. Tais registros são consolidados em portfólios individuais para cada aluno, agrupados por bimestre. O regime é o da progressão continuada da 1ª para a 2ª série.

É importante registrar, finalmente, que logo no início da implantação do projeto houve resistência por parte dos pais e de algumas lideranças, quanto a alfabetização na língua materna. Entendiam esses pais e líderes que o processo de escolarização estava ligado exclusivamente à língua portuguesa, que no entender deles é a que interessa. Chegava-se a afirmar, em alguns casos, que era "perda de tempo" aprender a língua escrita, uma vez que ela "não tem finalidade". Sucessivas reuniões com pais e com lideranças locais promovidas pela Secretaria de Educação, nas quais era explicada de forma bem objetiva e concreta a concepção e os benefícios do projeto, aliado ao fato de os próprios pais estarem constatando o

rápido desenvolvimento escolar dos filhos, tem contribuído grandemente para superar as resistências, hoje quase inexistentes.

Os primeiros resultados

Os resultados aqui descritos referem-se ao acompanhamento da execução do projeto até o dia 11 de Junho de 1999. As avaliações individuais realizadas com os alunos, referenciadas mais abaixo, foram realizadas no período de 26 de Maio a 8 de Junho. Para que o leitor situe-se em relação ao calendário escolar, o ano letivo de 1999 teve início no dia 8 de Fevereiro de 1999.

O primeiro aspecto a ressaltar, diz respeito ao ambiente na sala de aula. A nova dinâmica adotada com a metodologia do projeto trouxe alegria e movimento às salas de aula; as crianças, antes tristes e silenciosas, rigorosamente sentadas em filas linearmente organizadas, trabalhando individualmente, na maioria do seu tempo ouvindo o professor, tímidas e retraídas, hoje apresentam um perfil completamente diferente. Estão participativas, extrovertidas, cooperativas, falantes. Há alegria na escola, que se tornou um local prazeroso.

Prova disso é que os alunos estão chegando regularmente à escola com até 1 hora de antecedência ao horário de início das aulas. O índice de faltas é extremamente baixo - durante o período acompanhado as faltas de todos os alunos, acumuladas, não atingiram 2% do total das aulas dadas. A evasão, até 11 de Junho de 1999, não havia atingido os 0,5%.

Entretanto, é no aspecto da aquisição da leitura e da escrita que residem os resultados mais surpreendentes, principalmente quando comparados com os mesmos resultados obtidos no ano de 1998 e já descritos anteriormente.

A avaliação realizada no quarto bimestre do ano letivo de 1998 com os alunos das classes de alfabetização em língua portuguesa das escolas indígenas municipais repetiu-se no segundo bimestre do ano letivo de 1999, com as classes de alfabetização bilíngüe. Os resultados chamam

a atenção, quando comparados. Enquanto a avaliação de 1998 com as classes de alfabetização em língua portuguesa das escolas indígenas atingiu um universo de 89,9% do total de alunos matriculados, a avaliação realizada em 1999 atingiu um total de 96,3% do total de alunos matriculados nas salas de alfabetização bilíngüe.

Nas salas de alfabetização em língua portuguesa em 1998, no decorrer do 4º bimestre, apenas 29% dos alunos liam; nas salas de alfabetização bilíngüe em 1999, no decorrer do 2º bimestre, 54,6% dos alunos já lêem. Com relação à escrita, a disparidade é ainda mais acentuada: enquanto na avaliação de 1998 nenhum aluno foi capaz de produzir bem um texto simples em língua portuguesa no decorrer do 4º bimestre, em 1999 um total 47,4% dos alunos conseguiram produzir bem textos simples na língua Terena no decorrer do 2º bimestre. Os dados encontram-se traduzidos no gráfico comparativo abaixo:

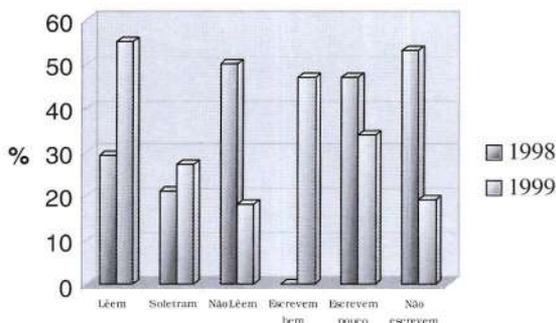


Figura 5. Comparativo das avaliações realizadas com os alunos nas classes de alfabetização: 1998 - Alfabetização em português, 4º bimestre

1999 - Alfabetização bilíngüe, 2º bimestre

É importante registrar que as maiores dificuldades encontradas no aspecto da leitura e da escrita, nas avaliações realizadas em 1999, concentram-se nas crianças repetentes. Esse fato, para uma análise mais apurada, merece um estudo aprofundado de suas causas.

A permanecer a tendência apresentada pelos resultados obtidos até o momento, tudo indica que o processo de transição para a língua portuguesa escrita, previsto para o 4º bimestre do ano letivo, possa ser adiantado.

Conclusão

Os primeiros resultados já observáveis no processo de alfabetização bilíngüe, apresentam-se alvissareiros. Como parte de um programa maior, de educação intercultural, o processo de alfabetização bilíngüe desempenha um papel de extrema importância, que podemos dizer ser decisivo para o sucesso ou o fracasso do programa como um todo.

Nesse sentido, todo o projeto está calcado no desempenho do professor, o que requer um programa intensivo e eficiente de capacitação continuada ao longo dos próximos anos, dentro da metodologia adotada.

Parece-nos claro que uma queda significativa nos índices de evasão e reprovação nas salas de alfabetização bilíngüe é irreversível, entretanto é necessário prever a continuidade de todo esse processo na segunda série, que acreditamos ser decisiva para a consolidação e o aperfeiçoamento da transição para o português escrito. Um eventual despreparo do professor recipiendário desses alunos na segunda série no aspecto da educação intercultural bilíngüe poderá por a perder todo o sucesso obtido no processo de alfabetização.

É necessário, por fim, garantir a evolução desse processo até a oitava série do ensino fundamental, avaliando continuamente para assegurar o alcance dos objetivos em termos de qualidade de ensino e da concepção intercultural. Nesse sentido imediatas medidas precisam ser adotadas para a criação de uma "teia" de relações entre as várias facetas culturais características da Nação Terena, evoluindo para um novo currículo específico, para que não surja a tendência de a alfabetização bilíngüe vir a constituir-se, num futuro próximo, em um fim em si mesma.

Bibliografia

- ASSIS, Eneida. *O visitante inoportuno: o estudo da escola num grupo tribal*. Brasília: INEP, 1993 (Série Documental. Relatos de Pesquisa; 8).
- BRASIL. Fundação Nacional do Índio. *Bases conceituais da educação intercultural*. Disponível: <http://www.funai.gov.br>. [Capturado em 16 de Maio de 1999].
- _____. Fundação Nacional do Índio. *Relatório de identificação e delimitação da terra indígena limão verde em aquidauana-MS*. [s. n. t], 1997.
- _____. Fundação Nacional do Índio. *Portaria n. 75/N de 6 de Julho de 1972*. Brasília: 1972.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília : MEC-SEF, Comitê de Educação Escolar Indígena, 1999.
- BUTLER, Nancy ; EKDAHL, Elizabeth. *Alguns pontos salientes sobre a fonologia e gramática da língua terena*. Aquidauana: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, 1999.
- BUTLER, Nancy. *Perguntas e respostas relacionadas com a formação de professores para salas de alfabetização em língua terena*. Aquidauana: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, 1999.
- CÂMARA JÚNIOR, J. Mattoso. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.
- HERNÁNDEZ, Isabel. *Educação e sociedade indígena*. São Paulo: Cortez, 1981.
- MATOGROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Diretrizes gerais para a educação escolar indígena*. Campo Grande: SED, 1992.
- MELIÁ, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo : Loyola, 1979.

A GLOBALIZAÇÃO E A PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

THE GLOBALIZATION AND THE INTERCULTURAL PERSPECTIVE IN EDUCATION: ITS IMPLICATIONS ON MATHEMATICS TEACHING

José Roberto Boettger GIARDINETTO¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é apontar algumas reflexões sobre as implicações da globalização para a Educação através do destaque dado a perspectiva intercultural no cenário educativo europeu. Para isso, o autor vai se valer de uma pesquisa por ele realizada em Portugal relativa a essa temática. A partir daí, buscar-se-á apontar algumas reflexões sobre as implicações dessa perspectiva para o ensino de Matemática no Brasil.

Palavras-chave: *Interculturalismo/Multiculturalismo; Educação Intercultural; Globalização e Educação Matemática.*

ABSTRACT

The purpose of this article is to show some reflections on the implications of globalization in education matters, through the highlight given to intercultural perspective in the European educational scenario. With this objective, the author will use his research done in Portugal related to this subject. Starting from this point, some considerations will be featured on the implications of these perspectives for the mathematics teaching in Brazil.

Keywords: *Interculturalism/Multiculturalism; Intercultural Education, Globalization and Mathematics Education.*

⁽¹⁾ Professor Doutor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP - Campus de Presidente Prudente

⁽²⁾ Os termos "interculturalismo" (intercultural, interculturalidade) e "multiculturalismo" (multicultural, multiculturalidade) são aqui considerados conceitos distintos. A perspectiva intercultural denota uma relação entre culturas. A perspectiva multicultural denota a multiplicidade de culturas sem referir-se a relação possível entre elas. As reflexões aqui apresentadas apontam para as implicações da perspectiva intercultural na educação (e na educação matemática).

Considerações iniciais

No quadro atual das pesquisas em Educação no Brasil é crescente a preocupação com a discussão do papel da escola diante de um mundo que se globaliza cada vez mais. No interior dessa discussão, emerge já com uma certa frequência, debates a respeito da relação entre educação e multiculturalismo/interculturalismo². Em linhas gerais, esses debates convergem para uma discussão quanto a necessidade de se respeitar as diferenças culturais no momento da efetivação do processo pedagógico de socialização do saber escolar.

Embora seja possível verificar que o debate relativo a relação entre escola e cultura tenha progressivamente se manifestado a muito mais tempo, verifica-se que somente com Paulo Freire (trata-se da abordagem do processo de ensino-aprendizagem denominada por MIZUKAMI (1986) de abordagem sócio-cultural), a questão cultural na educação tenha aparecido como elemento central do debate educacional. Importante também observar que no cenário da Educação Matemática, a obra de Paulo Freire influenciou o surgimento da denominada tendência sócioetnocultural com a Etnomatemática tendo Ubiratan D'Ambrósio seu maior representante (Cf. FIORENTINI, 1995:25).

Hoje, o grau de preocupação com a questão cultural na educação é tão urgente que o próprio Ministério da Educação, através da publicação dos "Parâmetros Curriculares Nacionais" (1997), apresenta algumas considerações para a viabilização de um trabalho didático com as disciplinas escolares mediante um enfoque multicultural/intercultural baseado no respeito das diferenças culturais. Tais considerações estão presentes num tópico exclusivo denominado "Pluralidade Cultural".

Já no cenário internacional, o debate sobre a educação e o multiculturalismo/intercultu-

ralismo já comparece há muito mais tempo de forma destacável, sendo hoje objeto de pesquisa em muitos países.

O presente artigo traz algumas considerações relativas a pesquisa de pós-doutoramento do autor realizada em Portugal³ em que se pretendeu analisar a questão de como o fenômeno da globalização imprimiu a reflexão sobre a perspectiva intercultural na Educação em Portugal (como reflexo da discussão já realizada na Europa) e, como a partir daí, é possível se pensar na especificidade da realidade brasileira na construção de uma educação matemática intercultural.

Nesse sentido o artigo se compõe de dois momentos:

Num primeiro momento, intitulado "A globalização e a perspectiva intercultural na Educação: das instituições européias à realidade portuguesa", o objetivo é tecer algumas considerações relativas ao surgimento da perspectiva intercultural na Europa a partir da compreensão do fenômeno da globalização como elemento gerador dessa perspectiva.

Num segundo momento deste artigo, intitulado "Reflexões sobre a perspectiva intercultural para o Ensino da Matemática no Brasil" vai se valer da análise de uma experiência de ensino realizada em Portugal. A partir daí, algumas considerações serão apresentadas como subsídios à elaboração e sistematização de propostas de ensino de matemática na perspectiva intercultural.

Nas considerações finais, alguns pontos são apresentados como uma contribuição para suscitar novas reflexões.

l: A globalização e a perspectiva intercultural na Educação: das instituições européias à realidade portuguesa.

⁽³⁾ Pesquisa de Pós-doutoramento intitulada "Reflexões sobre o papel da escola e do ensino de matemática em tempos de globalização: multiculturalismo e/ou 'monoculturalismo? ?'", pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP.

A globalização em curso na esfera mundial é hoje fator de preocupação para a maioria dos países dadas as profundas transformações que a esses países inflige.

Implementada no âmbito econômico através da expansão a escala mundial dos centros operacionais da economia dos grandes países industriais (nomeadamente Estados Unidos, Japão e países da Europa Ocidental), sua amplitude se estendeu para os âmbitos cultural e social.

Para isso, condições objetivas foram materializadas: progresso das tecnologias dos transportes, das comunicações e dos sistemas de informação (Cf. SIMÕES, 1998).

No entanto, os avanços, nomeadamente na informática, e em conseqüência, o acesso rápido e facilitado ao conhecimento, se fez no quadro das desigualdades sociais da sociedade capitalista.

Dessa forma, visando a expansão e enriquecimento cada vez maior da economia dos países mais industrializados, o fosso entre países ricos e pobres se agravou ainda mais.

Nesse sentido CASTILHO (1999:28) comenta:

“O Relatório do Desenvolvimento Humano 1998, recentemente trazido à estampa, deixa-nos perplexos. Lá se constata que mais de mil milhões de pessoas não têm possibilidade de satisfazer as suas necessidades básicas; que 85% da riqueza mundial é detida por 23% da população e que a barreira entre ricos e os pobres duplicou nas últimas três décadas; que estes pobres contribuíram, entre 1983 e 1990, com uma renda anual de quase 3000 milhões de contos a favor dos países ricos, conseqüência de um mecanismo de cálculo de juros da dívida do terceiro mundo aos países industrializados, que os guindou à taxa incrível de 17% (enquanto a mesma taxa se cifrou, para os ricos, em 4 %)”.

Essa realidade determina uma série de contradições frente ao discurso liberal de acesso

igualitário aos produtos do avanço tecnológico e à uma realidade em que esse acesso é facultado a muitos.

A internacionalização da economia determina a internacionalização das culturas. Isso porque o rompimento das barreiras territoriais se dá na forma de obtenção de novos consumidores. Assim, as culturas não hegemônicas sofrem a absorção dos costumes da cultura capitalista de forma a se transformarem em consumidores dessa cultura dominante.

Esse processo não se dá de forma passiva. Muito pelo contrário, a globalização faz ressurgir movimentos étnicos no interior de países de forma que a proclamada unidade global torne ameaçada por conflitos locais.

Nesse sentido HARGREAVES (1998: 59) afirma:

“À medida que a globalização se intensifica, que o McDonald's abre em Moscovo, que os bares sushi prosperam em New York e que as paisagens urbanas internacionais se assemelham cada vez mais entre si em termos da mercantilização global da vida comunitária, assistimos ao ressurgimento de identidades étnicas, religiosas e lingüísticas de uma natureza mais localizada. As identidades nacionais, postas em perigo pela globalização, estão a ser reconstruídas a um ritmo frenético.(...) Neste contexto, a rebalkanização contemporânea da Europa de Leste é apenas um exemplo particularmente vivo e extremo da forma como a globalização econômica e a incerteza ideológica estão a criar, a nível mundial, um recuo em direção à reconstrução de identidades étnicas, religiosas e lingüísticas mais localizadas, claramente delimitadas e, por vezes, de natureza profundamente competitiva. Em termos nacionais, ninguém parece já saber quem é !”.

Com o advento da globalização, as reações de cunho étnico se afloram e revelam a enorme multiplicidade de etnias existentes até então

escamoteadas, como atesta a citação abaixo de MOREIRA (1996:21).

“Numa amostra de 132 Estados-nação apenas 12, ou seja, aproximadamente 9 por cento são Estados constituídos por um só grupo culturalmente homogêneo: em 25 Estados - 18,9 por cento - um grupo cultural representa 90 por cento da população total; noutros 25 Estados o grupo étnico predominantemente alcança 80 por cento da população. Por sua vez, em 31 Estados - 23,5 por cento do total - o conjunto cultural mais significativo alcança apenas 55 por cento da população e em 39 Estados - 29,5 por cento - o maior contingente cultural nunca alcança metade da população estatal. Por último, em 53 Estados, quer dizer, em 40,2 por cento do total, a população está dividida em cinco ou mais grupos culturalmente significativos (...) Outras das formulações do problema regional é o seguinte: há pelo menos, 862 grupos diferentes, regiões ou culturas distintas que subsistem com maior ou menor evidência nas nações-Estado em que se divide o globo. Nestas, 239 encontram-se ao sul do Sara [Saara - JRBG], 95 em volta do Mediterrâneo, 93 na Eurásia oriental, 128 no Pacífico insular, 218 na América do Norte e 89 na América Central e do Sul”.

O conceito de minoria étnica aqui empregado é o conceito utilizado por CARDOSO (in SCOPREM, 1998c:24): *“Minoria étnica é um grupo étnico ou ‘racial’ que, no contexto de uma sociedade alargada, tem status menor/inferior em termos de poder, de direitos e de acesso aos valores e bens estimáveis dessa sociedade (educação, habitação, saúde, participação política, etc.)”*

Ainda sobre o conceito de minorias étnicas, segundo ROCHA-TRINDADE (1995:222), além do sentido numérico da etnia envolvida, esse

conceito denota também que essa etnia considerada é claramente identificada quer seja pela suas características físicas ou pelas características sociais, comportamentais. Além disso, essa etnia apresenta-se numa posição de desigualdade em termos econômicos e políticos frente à sociedade majoritária. Em função das discriminações, essa etnia apresenta a tendência a fortes laços de coesão social que os diferencia frente à maioria.

Diante dessa diversidade étnica, constata-se que a maioria dos conflitos existentes no mundo tem como origem, questões étnicas: *“Como referem Said e Simmons, nos 164 casos de violência ocorridos no mundo, de 1958 a 1966, apenas 15 conflitos bélicos envolveram dois ou mais Estados. O resto, ou seja, 91 por cento, teve por causa conflitos étnicos, tribais, em suma, culturais”* (ibid:22).

E mais *“Estudos da Universidade de Uppsala (Suécia) sobre a origem dos conflitos registrados no mundo no período de 1989 a 1994, mostram que dos 90 conflitos armados detectados, 86 são de natureza local, isto é guerras civis que ocorrem no interior de um único estado”* (SCOPREM, 1996:117).

A diversidade étnica presente nos países, até então adormecida, transformou-se em elemento de conflitos entre países e no interior deles porque a mundialização da economia permitiu a redefinição dos territórios. Mas essa redefinição se deu através de uma lógica peculiar: *“os que estavam unidos, querem separar-se e os que estavam separados querem unir-se”* (Cf. PAIVA, 1994:07).

Além disso, com os movimentos migratórios de países de economias enfraquecidas para países mais desenvolvidos, viu-se ocorrer uma reação dos países receptores aos grandes contingentes migratórios, ocasionando o acirramento de movimentos racistas e de intolerância contra as minorias étnicas que se instalaram nesses países o que corresponde aos crescentes problemas oriundos da xenofobia⁴ e da violência contra as minorias étnicas.

⁽⁴⁾ Segundo ROCHA-TRINDADE (1995:p.381), xenofobia é o “conceito que descreve a predisposição de um indivíduo ou de um grupo para a aversão ou a rejeição dos indivíduos cujos padrões de cultura e práticas sociais considera diferentes dos seus, sendo por isso encarados como estranhos e indesejáveis.”

Os conflitos, de grande monta, passaram a ser elemento de preocupação das potências industrializadas, pois, não deixam de expor as diferenças entre países cada vez mais ricos e os países cada vez mais pobres.

A temática multicultural passa a ser um elemento importante de reflexão estendendo-se para as diversas instâncias da estrutura social, entre elas, a escola.

A Educação Intercultural passa a ser uma necessidade de nosso tempo. Na Europa, a Educação Intercultural, através de suas instituições, manifesta-se como uma necessidade frente à problemática do insucesso escolar das crianças e adolescentes filhos dos migrantes. Na esfera escolar, o debate multicultural surge por conta dos problemas oriundos das migrações⁵. Isso é claramente percebido pela análise de alguns documentos do Conselho da Europa⁶.

Composto por 23 países (dentre eles Portugal), o Conselho da Europa, em matéria da Educação, tem como finalidades (Cf. RICCI in ALVARENGA, 1997:17):

- *Levar, ao conhecimento de todos os Estados membros, as idéias, as técnicas e as realizações novas de um ou outro de entre eles;*
- *Estudar as questões que a Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação, o Comité dos Ministros dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa, e a Assembleia Parlamentar julguem importantes;*
- *Reforçar as relações e a cooperação entre educadores europeus;*

- *Encorajar os Estados membros a melhor se entreajudarem;*

- *Sensibilizar os povos para a herança comum e para as suas obrigações comuns enquanto europeus;*

- *Instaurar entre europeus e entre europeus e povos de outras partes do mundo um clima de compreensão activa e de respeito relativamente às qualidades e às culturas de cada um. (itálicos no original)*

Em 1975, o Conselho da Europa, na 9ª sessão da Conferência Permanente dos Ministros Europeus, em Estocolmo, emitiu as seguintes resoluções relativas a educação dos migrantes (BAPTISTA, 1997:27):

“Garantir e/ou promover o acesso à educação e igualdade de oportunidades; - oferecer aos migrantes meios de encorajamento que lhes permitam adquirir um conhecimento suficiente da língua e cultura do país de acolhimento assim como as do país de origem com vista ao desenvolvimento da personalidade; - promover meios de formação geral e técnica e fornecer instrumentos de educação permanente que lhes permitam adaptar-se e integrar-se no meio, salvaguardando as suas possibilidades de retorno; - tomar medidas para implementar “classes de acolhimento” e “classes especiais”, para facilitar a integração; - fornecer material didáctico gratuito; - oferecer alojamento e bolsas de estudo; - formação de professores, educadores e animadores culturais; - promoção e participação dos pais nas actividades escolares; - reconhecer

⁽⁵⁾ Os conceitos de emigração e imigração aqui utilizados apresentam o mesmo significado de ROCHA-TRINDADE(1995:p.31): O termo **emigração** designa tradicionalmente o acto de emigrar, isto é, a saída de alguém com ausência suposta de duração significativa, do país que é seu por relação de nacionalidade e por vivência no território que politicamente lhe está adstrito (...) Emigrar significa, portanto, deixar a pátria ou a terra própria para se refugiar, trabalhar temporariamente ou estabelecer residência em país estrangeiro; os protagonistas desta acção serão designados, por quem os considere como ausentes e enquanto essa situação se mantiver, por **emigrantes**. Do outro lado do itinerário espacial da emigração, no destino que foi encarado como objectivo e alvo da decisão de partir, a visão e as perspectivas são diferentes, embora complementares. Os mesmos protagonistas são agora encarados como aqueles que chegam do exterior e, por parte de quem os sabe chegados, serão considerados como **imigrantes**. (grifos no original)

⁽⁶⁾ Instituição criada em 1949 com o objetivo de “aprofundar o patrimônio comum dos povos europeus e a protecção dos Direitos Humanos e das Liberdades Fundamentais” (Cf. ROCHA-TRINDADE, 1995:p.362).

oficialmente a contribuição do sector privado e coordenar esforços no âmbito da ajuda a migrantes e suas famílias; assegurar recursos à investigação no domínio da educação linguística do migrante e da sua família (quer do país de origem, quer do acolhimento) que lhes permita a adaptação e integração.

Em Dezembro de 1981, em Strasbourg, o Conselho da Europa promove uma reunião entre especialistas para debater a questão da educação e desenvolvimento cultural dos migrantes. Intitula-se “Projet nº 7 du CDCC”, *‘La Culture d’origine et la culture des migrants’*⁷ (Cf. CONCEIL DEL’EUROPE, 1982:15). Segundo ROCHA-TRINDADE (1988:302), este Projeto teve como objetivos:

- estudar as várias componentes ligadas à educação e cultura de migrantes;
- adequar os métodos educativos e de dinamização cultural a todos os grupos etários da população;
- estabelecer ações concretas a desenvolver no âmbito de uma orientação intercultural.

A preocupação do Conselho da Europa decorre do contexto histórico daquele momento, como muito bem comenta ALVARENGA (1997:18):

“...desde o começo dos anos 80, se assiste a um aumento de: intolerância entre os diferentes grupos sociais; movimentos políticos e ideológicos nacionalistas xenófobos; multiplicação de “atitudes racistas” em vários países que pertencem ao Conselho da Europa. A esta recrudescência parece estar associada a “instalação definitiva de importantes comunidades imigradas extra-europeias, a chegada massiva de refugiados políticos dos países asiáticos, a persistência da crise económica, a falta de emprego (em

certo pontos da Europa) e fenómenos de resistência à difusão duma cultura cosmopolita, transfronteiriça, vinculada pelos novos media”.

No contexto do “Projecto nº 7”, viu-se gerar uma série de documentos sistematizados sobre a temática da Educação para os Migrantes. O documento inicial de apresentação das finalidades e dos objectivos do projeto, datado de 08 e 09 de Dezembro de 1981, é fruto de uma primeira reunião com especialistas nessa temática, reunião presidida por Louis Porcher. A importância do “Projecto nº 7” do Conselho da Europa está na sua contribuição para a tomada de consciência entre os países envolvidos, de uma progressiva reflexão de cunho intercultural.

Em 1986, em mais um documento elaborado a partir deste Projeto, se verifica a posição do Conselho da Europa por defender a necessidade de se passar da constatação da multiculturalidade para ações que promovam a relação entre as culturas, a interculturalidade (CONSEIL DE L’EUROPE, 1986:04):

Le Conseil de l’Europe

- *partant du constat que nos sociétés sont devenues **multiculturelles**, et qu’elles le deviendront de plus en plus en raison des facilités et de l’accroissement des déplacements,*
- *considérant le multiculturalisme comme une **source de richesse potentielle** pour l’ensemble de la société,*
- *affirmant que chaque culture a ses **spécificités propres, respectables en tant que telles**, a priori équivalentes et ne constituant aucune menace les unes envers les autres,*
- *et notant que l’interculturalisme n’est pas seulement un but en soi mais également un instrument pour promouvoir l’égalité des chances et une insertion optimale des minorités économiques et sociales, propose de développer une **stratégie**,*

⁷ “A cultura de origem e a cultura dos migrantes” (tradução de JRBG)

dans le but de passer du "multiculturalisme" à "l'interculturel", pour favoriser l'interpénétration des différentes cultures sans pour autant gommer l'identité spécifique à chacune.

Cette interpénétration ne doit pas tendre à un métissage culturel, mais à développer la connaissance des points de vue réciproques et favoriser l'acceptation de l'autre.

(...) L'interculturalisme est avant tout un choix de société humaniste qui opte résolument pour l'interdépendance. Il ne concerne pas seulement les migrants, mais la société tout entière. (grifos do original)⁸

Em 1987, o Conselho da Europa organiza o seminário "Interculturalidade e Educação" (ibid:28) e, dois anos depois (1989), desenvolve-se o Seminário Europeu de Professores com a temática "Para uma educação intercultural: a formação de professores com alunos ciganos". Nesse mesmo ano, o Conselho da Europa, publica o trabalho intitulado "A luta contra a intolerância e a xenofobia" (ibid:28).

A Comunidade Européia, em 1993, através da "Declaração de Viena" elege a Educação Intercultural como uma de suas prioridades (Cf. SCOPREM, 1998a:p.15).

Já em 1997, a União Européia decreta o "Ano Europeu contra o Racismo".

Cumpra ainda ressaltar os Programas Europeus Comunitários que tinham como objetivo maior, promover através da Educação, um fator estruturante de construção da Europa e, como tal, tornaram-se também um fórum de discussão e viabilização de práticas interculturais.

Segundo GALVÃO (1998), a evolução dos Programas Europeus Comunitários apresenta três gerações⁹.

A primeira geração, refere-se aos Programas Comunitários "Erasmus", "Comett", "Língua", "Petra" e "Juventude para a Europa".

A segunda geração, em meados dos anos 90, apresentam uma conotação intercultural mais explícita. Isso pode ser explicado pela época histórica em que os problemas racistas e xenófobos se avultaram. Fazem parte desta segunda geração, os Programas "Sócrates" e "Leonardo da Vinci"¹⁰.

A terceira geração de Programas Comunitários, iniciada em 01 de janeiro de 2000¹¹. Apresenta como subsídio, um documento elaborado em 1997 pela Comissão Européia, intitulado "Por uma Europa do Conhecimento".

O que se verifica nas ações institucionais da Europa, é a difusão da idéia segundo a qual à escola compete a promoção do respeito à diversidade étnica-cultural de forma que as desigualdades sociais possam ser minimizadas.

⁽⁸⁾ O Conselho da Europa

- partindo da **constatação** de que as sociedades europeias se tornaram **multiculturais** e que elas se tornarão, cada vez mais, em razão das facilidades e crescimentos dos deslocamentos,
- considerando o multiculturalismo como uma **fonte de riqueza potencial** para o conjunto da sociedade,
- afirmando que cada cultura tem suas **próprias especificidades, respeitáveis enquanto tais**, a priori, equivalentes e não constituindo nenhuma ameaça uma às outras,
- e notando que o interculturalismo não é só um fim em si, mas igualmente um instrumento para promover a igualdade das oportunidades e a inserção das minorias sociais,
propõe desenvolver uma **estratégia**, com o objectivo de passar do "multiculturalismo" ao "interculturalismo", para favorecer a **interpeneção das diferentes culturas** sem apagar a identidade específica de cada uma delas. Esta interpeneção não deve tender a uma mestiçagem cultural, mais ao desenvolvimento do conhecimento dos pontos de vista recíprocos e favorecer a aceitação do outro.

(...) O interculturalismo é antes de tudo uma escolha da sociedade humanista que opta decididamente pela interdependência. Ela não se destina somente aos migrantes, mas à sociedade como um todo. (tradução de JRBG)

⁽⁹⁾ Não se vai aqui explicitar cada um dos Programas Europeus. Para maiores detalhes, além de GALVÃO (1998), ver também Porfírio SILVA (1998).

⁽¹⁰⁾ Segundo reportagem do jornal "O Expresso" de 08/01/2000, mais de 18 mil portugueses (considerando professores e estudantes) se beneficiaram desses dois Programas.

⁽¹¹⁾ No jornal "O EXPRESSO", de 08/01/2000, há nota do Ministério de Educação - Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais (GAERI) informando abertura de inscrições para a segunda fase do Programa Sócrates (Sócrates II), fase que abrange o período de 01 de janeiro de 2000 a 31 de Dezembro de 2006.

O mesmo se verifica em Portugal.

A nível das instituições governamentais portuguesas, constata-se que as ações relativas ao debate multicultural refletem as idéias das instituições mais amplas (Conselho da Europa e Comunidade Européia) referente à educação dos migrantes.

Portugal, embora já apresente na *Constituição da República* referências à interculturalidade¹², somente em Março de 1991, se compromete efetivamente com a problemática da interculturalidade quando, através do Ministério da Educação, lança o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (o SCOPREM, mais tarde chamado "Secretariado Entreculturas").

É interessante verificar que, se por um lado, o debate sobre a questão multicultural na Educação é assumido por Portugal somente no início dos anos 90, por outro lado, no plano genérico do continente europeu, essa questão perdura a mais tempo. Como se verificou, as ações mais incisivas das Instituições da Europa, frente aos problemas contra as minorias étnicas, remontam a meados da década de 70. Constata-se, portanto, um relativo "atraso" de Portugal, frente aos demais países, no que concerne a preocupação intercultural no contexto moderno atual. CARDOSO(1996:p.23) aponta, como fatores desse "atraso", o fato do denominado "império colonial português" e o movimento Salazarista ter existido até meados dos anos 70:

"Até 1974, a idéia de «Portugal uno e indivisível do Minho até o Timor» correspondia, no sistema educativo, a um quadro de fundo branco, europeu, profundamente católico, autoritário e centralizador, que determinava a exclusividade das orientações assimilacionistas e etnocêntricas na educação".

O fato é que, após 1974, com a Revolução de Abril, implementaram profundas transformações na sociedade portuguesa que não deixaram de provocar novas reflexões sobre o sistema educativo.

Essa mesma Revolução, traz em seu bojo, a descolonização de suas ex-colônias¹³ e em consequência, um enorme fluxo de imigrantes dessas ex-colônias e de portugueses de retorno a Portugal.

Acrescenta-se, no movimento de retorno, que os portugueses se lançaram para emigração em outros países europeus, motivados pela necessidade de fugir da guerra colonial existente, bem como das condições de debilidade econômica e social na época de Salazar. Com a abertura política, em 1974, muitos desses portugueses decidiram também retornar, juntando-se aos portugueses que saíram das ex-colônias.

Particularmente, quanto ao fluxo emigratório português, ROCHA-TRINDADE (1988:34) assim sintetiza:

- até a 2ª Grande Guerra, o fluxo de emigração portuguesa era o Brasil;
- o grande "boom" emigratório português para a Europa situa-se no início da década de 60;
- em 1963, o Brasil perde o posto de principal destino emigratório;

MATOS (1997) esclarece que, nos anos 60, esse fluxo emigratório português tem como causas, a crise da mão-de-obra devida basicamente pela destruição provocada na 2ª Grande Guerra. A autora afirma (ibid.:p.96) que: *"entre 1960 e 1973, perto de um milhão e meio de portugueses deixou o país em direção à Europa. Nesse mesmo período, quase um milhão fixou-se em França, deste número, mais de metade abandonou o país clandestinamente".*

⁽¹²⁾ Lê-se na Constituição da República, capítulo III, referente à Educação (Cf.: CARDOSO, 1996: p. 22): Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (artº 74º 1) O ensino deve contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade. (artº 74º 2)

⁽¹³⁾ A Revolução do 25 de Abril de 1974 promoveu no tocante as colônias portuguesas da época, isto é, Angola, Moçambique, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Timor e Macau, as suas imediatas emancipações (Cf. MARTINHO e ARAÚJO, 1990:p.427-430)

ARROTEIA (1983) in BAPTISTA (1997: 5), afirma que já na década de 50 o movimento emigratório português se estendeu para Venezuela¹⁴, Canadá, França e República Federal da Alemanha.

Mas, com a abertura política em 1974, Portugal recebe um grande número de jovens provindos do estrangeiro, quer sejam das ex-colônias, quer sejam portugueses em retorno.

Com isso, verificaram enormes problemas sociais gerando reflexos no sistema educativo. Particularmente quanto aos descendentes africanos¹⁵, essas dificuldades foram muitas:

“Frequentemente vítimas de atitudes racistas e xenófobas, o seu desenraizamento é muito grande: no momento da sua instalação entre nós, devem fazer a aprendizagem de uma nova cultura e, por vezes, de uma nova língua, adaptar-se a um habitat [itálico da autora - JRBG], em muitos casos, degradante, suportar ritmos de trabalho intensos; além disso, são maioritariamente originários de meios rurais e devem fazer a sua integração nas grandes cidades - ou na periferia destas - onde as probabilidades de encontrar trabalho são maiores. Esta conjugação de factores torna a inserção uma tarefa árdua. Os seus filhos serão, conseqüentemente, portadores de dificuldades acrescidas à entrada para a escola” (MATOS, 1997:93)

Percebe-se que toda reflexão de cunho intercultural tem como base de sustentação a problemática decorrente dos movimentos migratórios. O debate intercultural se realiza pela necessidade de se criarem possibilidades de respeito e convivência mútua entre sociedades formadas por grupos étnico-culturais distintos. A Educação Intercultural é vista como uma estratégia do Conselho da Europa, idéia que também se mantém no cenário português.

Com a criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM) pelo Ministério da Educação português, tem-se em 1993, a criação do Projecto de Educação Intercultural (PREDI), projeto criado no âmbito do SCOPREM.

Uma leitura atenta sobre o documento de criação do SCOPREM evidencia os fatores que justificam a criação do SCOPREM:

- as mudanças do mercado europeu ao se expandir no quadro de uma União Européia, determina mudanças internas nos países em todos seus setores. Particularmente à educação, essas mudanças impõem um entendimento plural das sociedades européias;
- diante dos “problemas de convivência intercultural” (ibid:96) que se agravam com as ações de intolerância, à educação compete formar indivíduos para a promoção da “solidariedade, tolerância e respeito pelo direito à diferença” (ibid:96).

Nesse sentido

“Ao Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, adiante designado por Secretariado, compete coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as ações que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (ibid:96).

Já a criação do PREDI, surge como extensão à criação do SCOPREM: em face à constatação de que “nas sociedades modernas tendem a agravar-se problemas de convivência intercultural, manifestações de intolerância e de violência física e psicológica exercidas sobre

⁽¹⁴⁾ A pesquisa de BAPTISTA (1997), aponta que na Venezuela, os portugueses ocupam o segundo lugar de imigrantes residentes naquele país.

⁽¹⁵⁾ Segundo dados do SCOPREM, os angolanos, guineenses, caboverdianos formam a maior comunidade de imigrantes que vivem em Portugal.

*minorias étnicas*¹⁶ (ibid: 98) e dada a constatação de um número significativo de alunos de minorias étnicas nas escolas portuguesas¹⁷ e, também, das muitas dificuldades de convivência e integração dessas minorias para com a população escolar restante, o PREDI surgiu como “*um conjunto de ações que visem a educação para os valores de convivência, do diálogo e de solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas*” (ibid: 98).

Os objetivos do PREDI são (ibid:98):

- a) Incentivar uma educação intercultural que permita desenvolver atitudes de maior adaptação à diversidade cultural da sociedade portuguesa;
- b) Dinamizar a relação entre a escola, as famílias e as comunidades locais;
- c) Incrementar a igualdade no acesso e usufruto dos benefícios da educação, da cultura e da ciência;
- d) Considerar e valorizar os diferentes saberes e culturas das populações servidas pelas escolas abrangidas neste projecto;
- e) Criar ou intensificar a oferta de, pelo menos, um ano de pré-escolaridade às crianças na área servida pelas escolas;
- f) Apoiar social e psicologicamente os alunos e suas famílias;
- g) Promover a qualificação do pessoal docente e não docente no âmbito da educação intercultural;

Verifica-se que, no plano institucional, a criação do SCOPREM e do PREDI é justificada aos educadores como uma necessidade de promoção da tolerância, de respeito à diferença em sala de aula, como caminho de superação dos conflitos étnicos. Levada a esses termos, as

iniciativas educacionais no âmbito da interculturalidade recaem em questões pontuais a práticas curriculares.

No entanto, mesmo considerando ser necessário e pertinente aprofundar essas questões, é preciso não perder de vista os fatores sociais, políticos e econômicos pelos quais a Escola se condiciona. Esse dado é percebido por alguns educadores portugueses como VALENTIM (1997:93) que alerta:

“a educação intercultural pode traduzir uma mudança importante, ao proceder a uma valorização das diferentes culturas estranhas à escola, através da qual as suas crianças não são caracterizadas só pela negativa (não têm, não sabem,...), mas sobretudo pela positiva (também têm, também sabem,...). Certo: não é só carências, não é só “não tem”, também é “têm”. Mas, mesmo neste domínio, é bom não esquecer que o que “têm”, por mais valorizado que seja por um relativismo de práticas e saberes, se encontra numa situação de dominado e subordinado a critérios que, mais cedo ou mais tarde, a escola não deixará de pôr em funcionamento (...) Se a transformação de uma diferença numa carência é uma questão político-social, a relativização da cultura escolar não é o menos. Uma cultura que se expande à escala planetária dificilmente pode ser considerada como uma mera cultura entre outras (cf. OCDE, 1987). Há aqui aspectos de carácter não só cultural, mas também de dominação política e tecnológica, nos quais o próprio sistema de ensino desempenha um papel fundamental. (...) Se é legítimo, embora não seguro, supor que permitem a passagem do outro de uma forma turístico-exótica ao reconhecimento

⁽¹⁶⁾ Destacável a menção ao agravamento dos problemas de convivência e intolerância. Entre a criação do SCOPREM (1991) e a criação do PREDI (em 1993) passam-se dois anos. E os problemas avolumaram, como assim se faz crer na leitura do texto.

⁽¹⁷⁾ O maior número é constituído por indivíduos oriundos das ex-colônias africanas. Segundo o SCOPREM (1995c:p.11) “mais de 174 das escolas têm uma percentagem de crianças de etnia africana superior a 40% do total de crianças.” Dentre os africanos, a etnia cabo-verdiana é o maior grupo étnico. É significativo também a atenção dada à etnia cigana. Isto porque “embora representadas em menor percentagem, estão presentes em cerca de 3/4 das escolas” (ibid.:p.11)

e até ao respeito pela diferença, mantém-se intacta a questão de saber como é possível ultrapassar as condições de dominação, marginalização e de silenciamento a que essas culturas são voltadas. Ou seja, mesmo com o respeito pelas diferenças que caracteriza a leitura relativista das culturas, não sendo estas igualitárias em termos de recursos, como é que -mantendo-se "diferentes"- deixam de ser também "inferiores" nos quadros sociais, políticos e económicos dominantes, marcados pela eficácia, pela supremacia da cultura técnico-instrumental (e pela regra da maioria)?"

As considerações aqui apresentadas evidenciam os condicionantes pelos quais a temática intercultural se fez valer como tema de maior relevância na Europa e, particularmente em Portugal. A Educação Intercultural origina-se da necessidade e da possibilidade da escola em vir a minimizar os conflitos étnico-culturais através de práticas interculturais que promovessem o respeito à diversidade. No entanto, colocando-se como mera possibilidade de minimizar os conflitos, a Educação Intercultural da forma como tem se apresentado, não faz emergir as contradições entre uma realidade globalizada que promove as diferenças sociais, económicas e culturais entre grupos culturais e uma realidade que proclama, no plano pedagógico, um discurso de promoção da igualdade entre grupos culturais.

No próximo item será apresentada algumas considerações sobre a implementação da perspectiva intercultural no ensino de matemática.

II Reflexões sobre a perspectiva intercultural para o Ensino da Matemática no Brasil

Dados os limites deste artigo, as reflexões sobre as possibilidades de implementação da perspectiva intercultural no ensino da matemática se basearão apenas na análise do documento "Sugestões de trabalho para uma abordagem intercultural do programa de matemática" apresentado no volume 10 do SCOPREM (1998c), "Coleção Educação Intercultural"¹⁸. No total, as experiências de Ensino Intercultural para a Matemática presentes nas publicações do SCOPREM abrangem os volumes 2¹⁹, 6²⁰ e 10 do SCOPREM.

Após a análise do referido documento, algumas considerações serão apresentadas referentes a implementação da perspectiva intercultural para o Ensino da Matemática no Brasil.

É possível iniciar a análise:

II.1 Sugestões de trabalho para uma abordagem intercultural do programa de Matemática.

Tratam-se de sugestões apresentadas no volume 10 do SCOPREM, Coleção Educação Intercultural (1998c). Esse trabalho foi coordenado pelo Prof. Doutor Carlos Manuel Cardoso²¹, a convite do SCOPREM

As sugestões visaram apresentar alguns elementos para um trabalho intercultural a partir do entendimento de que existe no currículo formal escolar, "uma margem de manobra" para que os professores possam adequar "o currículo

⁽¹⁸⁾ A "Coleção Educação Intercultural", composta até o momento de 10 volumes (ver bibliografia), permite uma rica análise da questão intercultural numa perspectiva que permite visualizar vários aspectos que não se limitam a uma mera descrição sobre o que Portugal tem feito, pois, abrangem questões conceituais da Educação Intercultural, bem como apresentam dados sobre experiências de outros países. Nessa perspectiva, esmiuçar os 10 volumes até o momento publicados dessa coleção, significa entender os debates de ponta hoje colocados, não só em Portugal, na busca de uma Educação Intercultural.

⁽¹⁹⁾ Trata-se de "Educação Intercultural como público alvo a etnia cigana" com referências a trabalho educativo em disciplinas escolares, inclusive matemática.

⁽²⁰⁾ Trata-se de "Educação Intercultural: relatos de experiências" em que se encontra uma análise de trabalho cooperativo em matemática.

⁽²¹⁾ Aconselha-se a leitura da obra desse autor (CARDOSO, 1996) em que são abordados vários aspectos teóricos da concepção de Educação Multicultural.

formal à diversidade dos alunos que trabalham” (Cf. *ibid*: 12)²²

As sugestões apresentadas, seguem a sequência do Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico para todas as disciplinas com exceção da Língua Portuguesa e “Área Escola”. Cumpre apresentar aqui, as sugestões relativas a disciplina de Matemática elaboradas por Lina Vicente, Ana Vieira Lopes e Maria João Lagarto (Cf. *ibid*:129-140).

Segundo esses autores, a perspectiva intercultural ao ensino da Matemática se imprime através da “visão histórica” dessa ciência e, também, da “*compreensão da natureza da matemática e à sua importância na vida da humanidade*” (Cf. *ibid*:129).

As sugestões de trabalho mantêm-se nos temas explícitos no programa de Matemática do 1º ciclo: números e operações; forma e espaço; grandezas e medidas (nota-se a semelhança com os “Parâmetros Curriculares” no Brasil).

Em função da concepção intercultural em que se busca valorizar os costumes culturais através do conhecimento do contexto sócio-cultural dos alunos, os temas do Programa foram desenvolvidos em função de tópicos específicos a essa concepção intercultural (cf. *ibid*:131).

Assim, para o tema “Números e Operações”, os tópicos foram: a mão, cálculo mental, sistemas de numeração oral, ábaco, sistemas de numeração, rimas e adivinhas, quadrados mágicos.

Para o tema “Forma e Espaço” os tópicos foram: puzzles, origami, padrões decorativos, casas tradicionais e maquetes.

Por último, para o tema “Grandezas e Medidas”, os tópicos foram: medidas de

comprimento/medidas corporais, medidas tradicionais de peso e massa, receitas tradicionais, dias festivos e calendário.

Para o tema “Números e Operações” tem-se:

A mão: apresenta-se referências históricas ao cálculo mental em vários países em épocas remotas. Menção especial à Índia, Indonésia, China e Maias.

Apontam o jogo “par-ou-ímpar”, jogo muito comum entre as crianças portuguesas, francesas, marroquinas e chinesas, como um bom exemplo de instrumento lúdico para o desenvolvimento do cálculo mental e da própria identificação dos números pares e ímpares.

O cálculo mental: variados procedimentos de cálculo mental foram implementados na Europa durante séculos até a introdução dos números indo-arábicos. Destaque é dado para o método da duplicação para realizar as multiplicações²³.

Sugere-se também nesse tópico a utilização de jogos como o Ouri²⁴, jogo muito comum na África sub-sahariana e muito presente em Portugal na comunidade cabo-verdiana (Cf. *ibid*:132).

Sistema de Numeração Oral: sugere-se o desenvolvimento de atividades em sala de aula de comparação entre os sistemas de contagem de diferentes línguas ou dialetos.

Ábacos: verdadeiras “máquinas de calcular”, diversos povos utilizaram-se de ábacos (alguns ainda hoje utilizam). Os ábacos muito bem servem para a apropriação da relação entre as unidades, dezenas, centenas e milhar e para a compreensão da lógica do “vai um” nas adições e subtrações.

Sistemas de numeração: através da apresentação de sistemas de numeração desenvolvidos em diferentes povos, como os

⁽²²⁾ Tal idéia denota que o trabalho intercultural se faz possível dentro dos limites da grade curricular. Não se trata, portanto, de excluir ou acrescentar determinado tópico mas imprimir a feição intercultural na grade curricular já estabelecida.

⁽²³⁾ Por exemplo 15×15 era calculado da seguinte forma: $15 \times 10 = 150$; $15 \times 2 = 30$; $15 \times 2 = 30$ e $15 \times 1 = 15$. Depois somam-se os resultados, assim: $150 + 30 + 30 + 15$ obtendo o resultado final 225 (Cf. *ibidem*, p.132)

egípcios, romanos e chineses, pode-se mostrar aos alunos que o sistema hindu-arábico nem sempre existiu.

Rimas e adivinhas: são provenientes da tradição oral portuguesa. Sugere-se sua utilização como forma de interpretação matemática. Alia-se, dessa forma, a língua materna e a matemática. Sugere-se a procura desse tipo de expressão em outros povos. A nível de ilustração reproduz-se abaixo duas rimas e adivinhas apresentadas no texto (Cf. *ibid*:135).

Uma meia meia feita,
outra meia por fazer,
 diga lá minha menina,
 quantas meias vêm a ser ?

Sete e sete são catorze,
 com mais sete são vinte e um,
 tenho sete namorados
 e não gosto de nenhum.

Quadrados Mágicos: também presente em vários povos, trata-se hoje de um jogo numérico que no passado, era relacionado à magia, ao sobrenatural, chegando a ser talismã contra a Peste Negra na Europa Medieval e faz parte da religião muçulmana. Podem ser explorados didaticamente para a apropriação das propriedades dos números inteiros e operações numéricas. O texto apresenta um exemplo de quadrado mágico, o “Lo-Shu”, quadrado mágico chinês. O quadrado é dito “mágico” porque a soma dos números de qualquer linha, coluna ou diagonal, se mantém constante (Cf. *ibid*:135):

4	9	2
3	5	7
8	1	6

Para o tema “Forma e Espaço”, tem-se:

Puzzles: na verdade, no texto se percebe que se trata do “Tangran”, jogo milenar com ótimos recursos para a apropriação das formas geométricas.

Origami: arte muito antiga, proveniente do Japão. Os origami são figuras construídas por dobragens de papel.

Padrões decorativos: presentes em vários povos, permite uma interdisciplinaridade entre Matemática e Educação Artística.

Casas tradicionais e maquetes: através do estudo das habitações e sua relação com a região, clima e outros fatores, pode-se elaborar maquetes explorando “o sentido espacial dos alunos” além de também promover a interdisciplinaridade com a Educação Artística (expressão plástica) e o Estudo do Meio.

Finalmente, para o tema “Grandezas e Medidas”, tem-se:

Medidas corporais: através da medição dos pés, palmo, polegada, côvado, jarda ou braça dos alunos e até dos familiares, e como esses procedimentos vieram a ser utilizados entre vários povos, pode-se introduzir o conceito de unidade padrão

Medidas tradicionais: trata-se de promover a pesquisa sobre unidades de medidas de capacidade e de massa utilizadas em regiões e países promovendo a necessidade de elaboração de sistema de equivalência entre elas.

Receitas tradicionais: através de receitas pede-se que os alunos trabalhem com unidades de medidas diversas como “colheres de sopa ou de chá, chávenas, quilogramas, litros, etc” além de propiciar a investigação de “hábitos alimentares de diferentes povos” (cf. *ibid*: 139)

Dias festivos e calendário: a heterogeneidade étnico-cultural na própria sala de aula pode ser sentida através da análise do calendário. De acordo com os diferentes contextos culturais, pode-se apontar os diferentes dias de festas.

Feita a análise dessa experiência, é pertinente agora tecer algumas considerações sobre essa perspectiva de interculturalidade para o Ensino da Matemática.

II.2 - Algumas considerações visando a implementação da perspectiva intercultural para o Ensino da Matemática no Brasil.

⁽²⁴⁾ Maiores esclarecimentos ver SILVA(1994).

No geral, as experiências interculturais de Matemática desenvolvidas em Portugal, abordam uma prática de sala de aula cuja atividade com os alunos é de grupo e de projeto, em que os conteúdos matemáticos são contextualizados em função do modo de vida da etnia da clientela trabalhada. Quando essa contextualização não é associada diretamente com a etnia dos alunos envolvidos, percebe-se que a perspectiva intercultural se dá através da dimensão histórica dessa ciência (ressaltando a contribuição dos diferentes povos) e pelo resgate das manifestações do conhecimento matemático nas diversas atividades do homem (nas artes, no cotidiano, etc).

Tais possibilidades imprimem uma série de exigências para o trabalho docente. Dentre tais exigências, cumpre aqui comentar as seguintes:

- um profundo estudo da História da Matemática;
- uma busca em procurar destacar a presença da Matemática nas diversas atividades humanas (jogos, passatempos, culturas populares, etc)
- desenvolvimento de atividades de sala de aula baseado em trabalhos de grupo e de projeto (aprendizagem cooperativa).

Sobre a História da Matemática, a perspectiva intercultural no ensino de Matemática trouxe como um dos principais contributos à melhoria do ensino desta ciência, a necessária re-valorização da história desta ciência e a consequente reflexão sobre o emprego da história no seu ensino. Dessa forma, a disciplina "História da Matemática" presente nos cursos de Licenciatura em Matemática, até então relegada a segundo plano em muitos desses cursos, muitas vezes considerada como uma mera curiosidade, com a perspectiva intercultural, é recuperada quanto a sua importância, se firmando como elemento ineliminável na formação dos futuros professores. A perspectiva intercultural exige uma reflexão sobre os contextos sócio-

culturais que determinaram a gênese do conhecimento matemático.

Quanto a caracterização da Matemática nas diversas atividades humanas (jogos, passatempos, culturas populares, etc) trata-se de uma dimensão de caráter mais lúdico ao Ensino da Matemática que exige um trabalho de investigação por parte dos professores.

Verifica-se entre os professores um pouco uso de bibliografias nesse sentido. Embora existam muitos livros específicos sobre isso²⁵, esses livros são em sua maioria, importados, o que dificulta sua leitura, dado seu preço e o baixo poder aquisitivo dos professores. Além disso, freqüentemente, essas bibliografias não se apresentam organizadas para o uso imediato em sala de aula o que não motiva os professores para sua utilização.

Nesse sentido, cumpre por parte dos cursos de formação e de reciclagem de professores, a organização de cursos que possibilite uma adequação desses livros para atividades de sala de aula. É preciso uma adequação desta bibliografia aos conteúdos escolares de forma a não apresentarem dissociados da tarefa de contribuir para apropriação dos conteúdos escolares. Sem essa associação, essa bibliografia aparece como curiosidades sem aplicações mais diretas para a sala de aula.

Finalmente, quanto às atividades de grupo e de projeto nas salas de aula de Matemática, tratam-se de recursos poucos utilizados no ensino da Matemática. No entanto, essas atividades em muito contribuem para a apropriação dos conteúdos matemáticos, pois, suscitam uma interação entre alunos que em muito facilita a aprendizagem.

Além disso, o que é muito importante, as atividades de grupo e de projeto propiciam o debate sobre as formas distintas de raciocínio utilizados pelos alunos, fato esse muito enriquecedor para o ensino/aprendizagem da Matemática.

⁽²⁵⁾ Um bom exemplo é a Coleção "O Prazer da Matemática" da Editora Gradiva de Lisboa. Ver o site <http://www.gradiva.pt>

Sobre a atividade de projeto cumpre ainda observar que se trata de uma perspectiva interdisciplinar. É preciso maiores esforços para a elaboração de atividades de projetos. E cumpre aqui apontar a Modelagem Matemática como um recurso interessante.

O que se percebe é que a perspectiva intercultural traz de positivo a necessidade de se imprimir profundas transformações no modo de conceber e realizar o ensino da Matemática, o que exigirá a formação de um professor que não pode mais se limitar apenas ao domínio restrito do conteúdo matemático. Esse profissional deverá ter um entendimento da Matemática em sua dimensão social e histórica. O conteúdo matemático continua sendo um elemento necessário, porém, a interculturalidade vem apontar que não basta dominar o conteúdo matemático, é preciso entendê-lo inserido nessa perspectiva das culturas.

Considerações Finais

As reflexões aqui apontadas evidentemente não esgotam o assunto. À luz das implicações mais gerais à Educação, cumpre refletir sobre alguns aspectos suscitados quando da realização da pesquisa em Portugal.

Em primeiro lugar, é imprescindível indagar em que medida uma escola que promove a tolerância modifica ou é “engolida”, por uma sociedade globalizada que gera a níveis cada vez mais profundos a intolerância. Trata-se de uma questão importante e que merece maiores reflexões. É preciso considerar os limites e conseqüências do condicionamento da escola frente a realidade social. Os movimentos sociais implicam reflexos na instituição escolar. É em decorrência dos problemas sociais de ordem racial e étnica, que o debate intercultural se tornou objeto de preocupação na esfera escolar. Se, por um lado, esta ingerência dos problemas sociais à escola propicia, por parte da escola, questionamentos e práticas que contribuem para questionar a estrutura maior em que a escola é

um elemento, por outro lado, tais práticas se apresentam como meras possibilidades. Como tal imprimir à Educação Intercultural o poder de determinar o apaziguamento das injustiças sociais frente a elaboração de uma educação que possibilitaria a cada indivíduo a liberdade de se manter a sua identidade étnica tem que ser vista em seus limites.

A questão central aqui apontada é que a sociedade moderna é a sociedade globalizada. O fenômeno da globalização, tem estendido o campo de atuação do lucro do capital a níveis cada vez maiores. E com isto, vê-se criar o agravamento das desigualdades sociais, raciais, étnicas com explosão de lutas no plano étnico-cultural. É este o ambiente de fundo da sociedade multicultural característico da sociedade moderna. Se por um lado, uma Educação Intercultural pode emergir a reflexão e desvelamento dos mecanismos sociais injustos, por outro lado, ela por si só não determina a possibilidade de uma sociedade multicultural justa. Aos olhos do capital, uma Educação Intercultural pode até mesmo servir para harmonizar, no sentido de camuflar os conflitos, servir para proclamar aos indivíduos, valores, ideais de igualdade de raças e etnias quando na práticas tais valores não são respeitados. Daí que uma Educação Intercultural que se pretende ir a fundo em suas implicações, precisa apontar as contradições da sociedade que a engendra até às últimas conseqüências. Precisa apontar para o plano da insuficiência de convivência entre uma sociedade injusta e uma sociedade igualitária formada por etnias distintas. Se assim não faz, essa Educação Intercultural pode acabar contribuindo, embora assim não queira, para um discurso de igualdades que muito bem serve a lógica do capital, pois, este não é ameaçado, pois, sua dinâmica estrutural intrínseca não é descortinada.

Em segundo lugar, a questão das minorias étnico-culturais. Se por um lado, no plano europeu, essas grupos sociais são claramente delimitados, por outro lado, o mesmo não acontece no Brasil dada a mestiçagem na composição do povo brasileiro. Determinadas

etnias perdem sua definição e precisam ser vistas na perspectiva de uma “filtragem” dada a descendência de 2ª, 3ª, e outras gerações. Isto exige leituras sobre como isto tem sido visto no Brasil. Uma hipótese é pensar a multiculturalidade no plano dos grupos sociais (raças, classes sociais) minoritários existentes no Brasil. A mudança de grupos étnicos para grupos sociais necessariamente lança novos parâmetros para a investigação sobre a temática.

E, por fim, o conceito de cultura. É preciso questionar o conceito de cultura diante da globalização em curso. E neste aspecto, cumpre questionar o papel da escola na formação dos indivíduos. Compete à escola socializar os conhecimentos ditos universais para a inserção do indivíduo às exigências da sociedade moderna. Esta tarefa dada a escola necessariamente deve ser refletida considerando a relação entre o local e o global. É preciso considerar, respeitar o conhecimento local mas tendo como ponto de chegada o conhecimento global exigido pela sociedade moderna que impõe o domínio de determinados aspectos expostos nas disciplinas escolares ao longo dos anos escolares (cumpre indagar “o que”, “para que” de Matemática é preciso hoje).

Embora careça de maiores reflexões, o autor deste artigo entende, tendo como parâmetro sua pesquisa relativa a temática da supervalorização do saber matemático cotidiano (Cf. GIARDINETTO, 1999), que muitas pesquisas que apontam para a produção matemática de determinados grupos sociais marginalizados, tem valorizado por demais o local, perdendo-se de vista, a dimensão da relação do local com o global. Mais que pontuar, esmiuçar a produção matemática de determinados grupos (pescadores, moradores de favelas, trabalhadores rurais, etc) é preciso indagar qual formação matemática compete dar a um indivíduo situado num mundo globalizado. Esta formação, ao contrário do que tem sido feito na escola atual, tem que ser vista na perspectiva da interculturalidade,

considerando os diversos aspectos pontuados relativos ao ensino da matemática. Nesta perspectiva, o local é destacado, mas na sua necessária relação com o global. Valorizar o local sem relacioná-lo com o global, é limitar o indivíduo ao conhecimento que ele já produz de forma assistemática não lhe permitindo o acesso ao conhecimento sistemático, elaborado, presente na escola e que é exigido pela sociedade.

Sem dúvida, as questões aqui apontadas lançam para novas reflexões e, nesse sentido, espera-se que o presente artigo seja uma boa contribuição.

Bibliografia

- ALVARENGA, Maria Luísa. *A Aula de Português - Espaço Intercultural: para uma Pedagogia da Recepção numa Perspectiva Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta, Instituto de Estudos Pós-Graduados, 1997. (Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais).
- BAPTISTA, Helena Margarida da Silva Verejão. *Diversidade na Escola e Educação Intercultural*. Porto: Universidade Aberta, Instituto de Estudos Pós-Graduados, 1997. (Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais)
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1997
- CANEN, Ana. *Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares*. 21ª Reunião Anual da ANPEd, Brasil, Caxambu, 1998 (Grupo de Trabalho: Currículo)
- CARDOSO, Carlos Manuel. *Educação Multicultural: Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora, 1996.
- CASTILHO, Santana. *Manifesto para a Educação em Portugal - Os Equívocos e as Soluções, as Tendências do Terceiro Milênio*. Lisboa: Texto Editora, 1999.

- COMUNIDADES EUROPÉIAS. *Livro Verde sobre a Dimensão Europeia na Educação*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias, 1993.
- CONCEIL DE L'EUROPE. "Résolution (68) 18 relative a l'enseignement des langues aux travailleurs migrants". In *Résolutions en Faveur des Travailleurs Migrants Adoptées par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe sur Proposition du Représentant Spécial pour les Réfugiés Nationaux et les Excédents de Population*. Strasbourg, p.02-5, 1979a.
- _____. "Résolution (70) 35: Scolarisation des Enfants des Travailleurs Migrants". In *Résolutions en Faveur des Travailleurs Migrants Adoptées par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe sur Proposition du Représentant Spécial pour les Réfugiés Nationaux et les Excédents de Population*. Strasbourg, p.37-42, 1979b.
- _____. "Résolution (76) 12: sur le Livret Scolaire et de Santé pour les Enfants Scolarisés dans un Pays Étranger". In *Résolutions en Faveur des Travailleurs Migrants Adoptées par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe sur Proposition du Représentant Spécial pour les Réfugiés Nationaux et les Excédents de Population*. Strasbourg, p. 91-4, 1979c.
- _____. "Résolution (78) 4: Relative aux Répercussions Sociales et Économiques sur les Travailleurs Migrants des Récessions ou Crises Économiques". In *Résolutions en Faveur des Travailleurs Migrants Adoptées par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe sur Proposition du Représentant Spécial pour les Réfugiés Nationaux et les Excédents de Population*. Strasbourg, p. 104-6, 1979d.
- _____. *La Scolarisation des Enfants de Migrants*. Strasbourg, 1981 (Nuevième séminaire d'enseignants du Conseil de l'Europe).
- _____. *Projet n° 7 du CDCC: L'Éducation et le Développement Culturel des Migrants, la Culture d'Origine et la Culture des Migrants*. Strasbourg, 1982 (Conseil de la Coopération Culturelle, Division de l'Enseignement Scolaire).
- _____. *Projet n° 7 du CDCC: L'Éducation et le Développement Culturel des Migrants, L'Interculturalisme: de l'Idée à la Pratique Didactique et de la Pratique à la Théorie*. Strasbourg, 1986 (Conseil de la Coopération Culturelle, Division de l'Enseignement Scolaire).
- CORTESÃO, Luiza, STOER, Stephen. *Projectos, Percursos, Sinergias no Campo da Educação Inter/Multicultural*. Porto: CIIE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, s/d (Projectos PIC e PEDIC - Relatório Final)
- _____. "A interculturalidade e a Educação Escolar: Dispositivos Pedagógicos e a Construção da Ponte entre Culturas". In *Revista Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, v.9, n° 1 e 2, pp.35-51, 1996 (Educação e Diversidade)
- _____. "*Levantando a pedra*": da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização. Porto: Edições Afrontamento, 1999 (Biblioteca das Ciências do Homem, n° 12).
- EXPRESSO. *UE entre justiça e segurança*. Lisboa: 16 de Outubro de 1999, p. 02-03 (Jornal)
- _____. *Europa abre mais vagas para alunos e docentes*. Lisboa: 08 de Janeiro de 2000 (Jornal)
- FIORENTINI, Dario. *Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil*. In: Zetetiké. Campinas, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Círculo de Estudo, Memória e Pesquisa em Educação Matemática, n° 1, 1995.
- GALVÃO, Maria Emília. "Dimensão Europeia da Educação: Realidade ou Utopia?" In *Revista Millenium*. Viseu: Instituto Superior Politécnico, ano 3, n° 11, p. 34-51, 1998.

- GIARDINETTO, José Roberto Boettger. *Matemática Escolar e Matemática da Vida Cotidiana*. Campinas: Editora Autores Associados, 1999a (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, nº 65).
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HARGREAVES, Andy. *Os Professores em Tempos de Mudança: o Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Editora McGraw-Hill, 1998.
- JORNAL de NOTÍCIAS. *Extrema-direita Segunda na Áustria*. Porto, 04 de Outubro de 1999, p.42 (Jornal)
- MARTINHO, Antonio Manuel P. Matoso, ARAÚJO, Francisco Costa. *História: 11º Ano de Escolaridade*. Porto: Areal Editores, 1990.
- MATOS, Isabel Aires de. "Integração Escolar de Minorias Étnicas e de Luso-Descendentes em Situação de Retorno". In *Revista Millenium*. Viseu: Instituto Superior Politécnico, ano 2, nº 8, pp.92-96, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Despacho Normativo nº 63/91*. Lisboa, 1991.
- _____. *Despacho Normativo nº 170/91*. Lisboa, 1993.
- _____. *Encontros no Secundário - Documentos de Apoio ao Debate nº 1*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/OCDE. *Relatório Nacional de Portugal*. Lisboa, 1984a (Exame das políticas educativas / OCDE)
- _____. *Exame das Políticas Nacionais de Educação*. Lisboa, 1984b (OCDE)
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- MOREIRA, Carlos Diogo. *Identidade e Diferença: os Desafios do Pluralismo Cultural*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 1996.
- OCDE. *O Ensino na Sociedade Moderna*. Porto: Edições ASA, 1989 (Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino).
- PAIVA, Maria Lizália Leitão Ribeiro Vilhena e. *Minorias e Indisciplina Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, Instituto de Estudos Pós-Graduados, 1994 (Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais).
- ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz. "O Papel das Universidades Abertas nas Relações Interculturais". In *Revista Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, v.9, nº 1 e 2, p. 165-175, 1996 (Educação e Diversidade).
- ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz et alii. *População Escolar Directa e Indirectamente ligada à Imigração*. Lisboa: Instituto de Apoio à Emigração e às Comunidades Portuguesas, Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, 1988.
- _____. *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, 1995 (Coleção de Estudos Pós-Graduados).
- ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz e MENDES, Maria Luísa Sobral. *Educação Intercultural de Adultos*. Lisboa, Universidade Aberta, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, 1996 (Coleção de Estudos Pós-Graduados).
- SCOPREM. *Educação Intercultural: Guia do Professor - 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1995a (Coleção Educação Intercultural, nº 2).
- _____. *Educação Intercultural: Abordagens e Perspectivas*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1995b (Coleção Educação Intercultural, nº 3)
- _____. *Educação Intercultural: Concepções e Práticas em Escolas Portuguesas*. Lisboa: Ministério da Educação,

Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1995c (Coleção Educação Intercultural, nº 4).

_____. *Tolerância: Limiar da Paz-Manual Educativo para Utilização pelas Comunidades e pelas Escolas - UNESCO*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1995d.

_____. *Educação para a tolerância: actas da conferências*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1996 (Coleção Educação Intercultural, nº 5)

_____. *Educação Intercultural: relatos de experiências*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1997a (Coleção Educação Intercultural, nº 6).

_____. *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1997b (Coleção Educação Intercultural, nº 7).

_____. *Projecto de Educação Intercultural 1993/94 - 1996/97: Relatório de Execução*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1998a (Coleção Educação Intercultural, nº 8)

_____. *Projecto de Educação Intercultural: Relatório de Avaliação Externa*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado

Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1998b (Coleção Educação Intercultural, nº 9)

_____. *Gestão Intercultural do currículo - 1º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1998c (Coleção Educação Intercultural, nº 10)

SARDAR, Ziauddin, RAVETZ, Jerry e LOON, Borin van. *Matemática para Principiantes*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.

SILVA, Porfírio. "Por uma Europa do Conhecimento, Programas Comunitários que Aprendam (uma Reflexão a partir do Programa Leonardo da Vinci)". In *Revista Millenium*. Viseu: Instituto Superior Politécnico, ano 3, nº 11, p. 94-108, 1998.

SIMÕES, Vítor Corado. "O Processo de Globalização: Implicações para Portugal". In *Globalização: implicações para o desenvolvimento sustentável*. Lisboa: Conselho Económico e Social, p. 08-24, 1998 (Série "Estudos e Documentos").

TAVARES, Manuel Viegas. *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal: uma Abordagem Antropológica da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

UNESCO. *Professores e Ensino: num Mundo em Mudança*. Porto: Edições ASA, Relatório Mundial de Educação, 1998. (Coleção Perspectivas Actuais)

VALENTIM, Joaquim Pires. *Escola, Igualdade e Diferença*. Porto: Campo das Letras, 1997.

**¿CÓMO SE LLEGA A SER HOMBRE? ACERCA DE LA
CONSTRUCCIÓN ESTÉTICA Y SIMBÓLICA DE
MASCULINIDADES EN LOS TEXTOS ESCOLARES UTILIZADOS
EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS ARGENTINAS**

***HOW DO WE REACH MANHOOD? STUDIES ON BUILDING UP
AESTHETICAL AND SYMBOLIC MANHOOD IN DIDACTIC TEXTS
USED IN THE ARGENTINIAN PRIMARY SCHOOLS***

**Myrian ANDRADA¹
Pablo SCHARAGRODSKY²**

RESUMO

Trata-se de um estudo onde a partir de textos escolares destinados a estudantes das escolas primárias argentinas, investiga-se como os conceitos de masculinidade e feminilidade são construídos.

Palavras-chave: Livros Didáticos; Escolas Primárias Argentinas

ABSTRACT

The main objective of this paper is to analyze how the manhood and womanhood concepts are constructed in the didactic books in the Argentinian primary schools.

key-words: Didactic Books; Argentinian Primary Schools

Introducción

El presente trabajo indaga en los procesos que configuran ciertos modelos de infancia desde

una perspectiva generizada. Para ello se utilizaron como fuente de análisis doscientos treinta textos escolares destinados a los alumnos y alumnas de las escuelas primarias argentinas. Dichos

⁽¹⁾ Licenciada en Educación y candidata a Magister en Sociología por la FLACSO Argentina. Miembro del Programa de Investigación "Sujetos y políticas en educación", dirigido por el Dr. Mariano Narodowski, en la sede de la Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires. Argentina.

⁽²⁾ Profesor de Educación Física, Licenciado en Ciencias de la Educación y candidato a Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la FLACSO Argentina. Miembro del Programa de Investigación "Sujetos y políticas en educación", dirigido por el Dr. Mariano Narodowski, en la sede de la Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires Argentina.

textos se dirigen a distintos grados o años de la enseñanza básica, aunque se focaliza el análisis, principalmente, en los textos de tercer a sexto grado - este recorte obedece a la evidencia encontrada en relación con el tema de estudio. El período abordado se ha situado desde las primeras décadas del siglo XX hasta los últimos años de dicho siglo. Tal periodización responde a una dinámica micropolítica vinculada estrictamente con la producción y distribución de saberes que moldean a la infancia generizada en situación de escolarización.

El análisis ha sido abordado a partir de la iconografía y del lenguaje que acompaña a dichas imágenes en los textos escolares de aquellas épocas. Los aspectos considerados han sido: *el uso de la vestimenta*: zapatos, medias, ropa interior (ausente), pelo recogido, pantalones, remeras, ropa en general (limpia, prolija, sucia, desprolija), etc.; *los usos del cuerpo* como resultado de un proceso escolar de institucionalización: ciertos desplazamientos, ciertos movimientos corporales, ciertas posturas, ciertas ubicaciones de las manos en relación al cuerpo, ciertos gestos, cierta relación entre el cuerpo y el espacio arquitectónico, cierta relación entre el cuerpo y el tiempo escolar.

Hablando y dibujando masculinidad y femineidad

La evidencia obtenida en este estudio, permite afirmar que a través de los textos escolares, se construye cierta masculinidad y cierta femineidad. Tanto a partir del análisis del lenguaje como del análisis iconográfico utilizado en los textos escolares se han identificado las siguientes continuidades y rupturas:

- 1) Desde las primeras décadas del siglo XX hasta aproximadamente la década del

70 del mismo siglo, *el control del aseo* sobre el infante ha sido ejercido por la figura materna, es decir por la mamá o madre. Tal control ha recaído tanto para niños como para niñas. Sin embargo, los términos que acompañan a cada género son distintos. En caso de estar acompañado en el baño es la mamá quien esta corporalmente más cerca y están literalmente en contacto corporal. La figura femenina que representa a la madre (íntegramente vestida y tapada, peinada con rodete o pelo recogido) acaricia la cabeza de su hijo o le toma la mano. El padre (tiene bigotes y una pipa signos de que es un hombre) cuando aparece en las imágenes de aseo se encuentra en una actitud corporal erguida y más distante en relación con la mamá. Esta última, no tiene el cuerpo erguido sino que se encuentra cubriendo al niño - idea de protección, de intimidad, de afectividad-. La postura del niño, en cambio, pareciera ser receptiva. Reiteradamente, es la madre quien lava y seca al niño luego del baño corporal. Esta tendencia comienza a perder peso a partir de la década del 60 del siglo XX.

- 2) Abundan las prescripciones morales que están referidas a ciertos hábitos, costumbres y comportamientos: lavarse, peinarse, despertarse, sentarse, ordenarse, limpiarse, dormirse, ser educado, ser valiente, ser obediente, respetar al prójimo, ser trabajador, utilizar el tiempo en formas no ociosas, ser feliz, ser simpático, ser moralmente limpio, ser modesta, ser suave, ser frágil, ser decorosa, ser bonita, ser prolija, no ser desordenada, etc. Todos estos modos que configuran un estilo de vida determinado se "encarnan"³ en los

⁽³⁾ Por "encarnación" se entiende, siguiendo a McLaren, la "relación dialéctica entre la organización material de la interioridad y las formas y los modos culturales de la producción material en las que vivimos subjetivamente". La encarnación no solamente se refiere a la inserción del sujeto en un orden simbólico preexistente o preconstituido, sino también a la investidura afectiva por parte del sujeto. Encarnarse no es solamente apropiarse de símbolos, sino identificarse con el símbolo del que uno se está apropiando. McLaren, P. (1993). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires: Aique, p. 91-93.

cuerpos en forma diferencial. En este punto la diferencia se instala como sinónimo de "jerarquía"⁴. Ser niña es diferente a ser niño.

- 3) Entre fines de la década del 60 y principios de los años 70 del siglo XX, paulatinamente, se han identificado ciertas rupturas en el lenguaje de los textos escolares. Entre los quiebres más significativos podemos mencionar un cierto "relajamiento": de la disciplina, el orden, la obediencia y la corrección se pasa a otras regulaciones corporales con términos como: descubrimiento, creatividad, diálogo (los niños emiten opiniones propias, discuten con los adultos, etc.), afianzamiento, vivenciar o expresar. Otras tantas 'fisuras' se han identificado a partir de estos mismos años para el caso de los modelos de familias, tal como se demuestra en la investigación de Wanerman y Heredia (1999) y particularmente en relación a la infancia, la aparición del conflicto en las lecturas dedicadas a las familias y cambios en la especificidad del amor maternal y el amor paternal (Andrada, 2000).
- 4) Los textos escolares desde principios de siglo XX hasta mediados de la década del 70 muestran recurrentemente la figura de varones, tal como se ha demostrado en otras investigaciones (Wainerman y Heredia, 1999), desde una perspectiva de género. Sin embargo, cuando aparecen figuras femeninas las mismas refieren a ciertos mandatos muy

acotados, vinculados a la maternidad y al espacio doméstico. Asimismo, la construcción de una cierta masculinidad esta asegurada a partir de actitudes, gestos, desplazamientos y mandatos vinculados a ciertos roles. En el niño ser valiente, ser caballero o ser viril; en el padre, ser proveedor, ser el ejemplo o estar laboralmente ocupado en el espacio público. Cuando se muestran a niñas, sus actitudes, gestos, desplazamientos y mandatos son claramente constructores de femineidad "subordinada": laboralmente ocupada en el espacio privado y/o doméstico.

- 5) El aseo del cuerpo es dirigido a ciertas partes del mismo y no a otras: cara, orejas, cuello, dientes y manos.⁵ Las imágenes del aseo corporal se encuentran recurrentemente protagonizadas por niños -tal como se muestra en las imágenes del Anexo II-. Por otra parte, en ningún momento se mencionan y mucho menos aún, se muestran imágenes de partes vinculadas al aparato genital, a las axilas, al ano, a los senos, etc. A su vez, toda vez que se mencionan cuestiones sobre la 'pulcritud' con relación a las niñas, las mismas se proponen destacar el cuidado y la delicadeza que ellas tienen para con su ropa y objetos personales. Vale la pena recordar el trabajo del historiador Georges Vigarello (1988), acerca de la historia de la pulcritud, ya que contribuye a demostrar como las prácticas y significados vinculados a la limpieza de

⁽⁴⁾ La diferencia jerarquizada de propiedades, funciones y recursos asignados a mujeres y a varones conlleva la consideración de lo masculino como dominante, superior y fuerte y lo femenino como dominado, inferior y débil. Tal consideración de la diferencia es homologable (y legítima) a la desigualdad.

⁽⁵⁾ Las zonas corporales que vigilaban tradicionalmente los tratados de urbanidad (manos y rostros, bocas y dientes) se convierten de pronto en algo de lo que se ocupaban los tratados de higiene. La higiene escolar toma a su cargo la regulación de ciertos comportamientos corporales afirmando su lazo con la moral. El aseo del cuerpo implica una necesidad social de limpieza contra los individuos sucios, un modelado del psiquismo a través de la limpieza corporal y una educación de la voluntad, útil para un buen equilibrio productivo. Siguiendo a Vigarello a partir del siglo XIX los fines de la limpieza se emparentan con la resistencia, el vigor y el control del orden social. Vigarello, G. (1991) *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media*. Madrid: Alianza.

los cuerpos, no se mantienen estables en el tiempo e incluso, pueden variar según las culturas. La pulcritud evolucionó a través de prácticas secas, sin la utilización de agua. La privacidad corporal surgió de una historia que desplazó la noción de apropiado y limpio desde la superficie del cuerpo (usar ropa limpia) a la intimidad (bañarse o tener el cuerpo limpio). Y recién a partir del siglo XIX, vinculado a la difusión de discursos científicos, comienza a considerarse que la limpieza tenía una finalidad y utilidad física precisa: incrementaba los recursos orgánicos, producía cuerpos más vigorosos y aseguraba el orden (citado en Dussel, 2000).

- 6) Desde principios de siglo hasta principios de la década del 70, los cuerpos aseados son mostrados cerca de un lavatorio con espejo (no de un bidé) o una silla. Se insiste hasta el cansancio en la asociación limpieza - civilización⁶:

“El hombre civilizado es aquel que dedica gran parte de su atención al aseo personal. El hombre salvaje apenas se acuerda de la higiene. Lavaos niños!, higienizad vuestros cuerpos para que los poros de la piel cumplan su tarea. No os parezcáis al salvaje” (Macías 1915).

La abundancia de las imágenes de aseo corporal continúan vigentes, sin cambios significativos, durante las décadas del 40 y del 50 del siglo XX. Así, por ejemplo, se mencionan o

citan las mismas partes del cuerpo que en décadas anteriores, aunque se hace más hincapié en el ritmo y la frecuencia con que dichas acciones deben llevarse a cabo y reiteradamente, se indican los momentos:

“Manuel y Benito son muy aseados. Al levantarse se lavan y peinan con esmero. Después toman el desayuno... Quienes los ven pasar piensan: qué nenes tan lindos y aseados! (Eguren, 1946).

“Dardo se levante siempre temprano. Después de darse un buen baño de lluvia, se viste, se limpia los dientes y las uñas, y luego, antes de tomar el desayuno, hace un poco de gimnasia. Dardo llegará a ser un hombre ágil y vigoroso. Su fortaleza será el escudo de su salud.” (Luchía, 1945).

También se destaca la frecuencia con la que las acciones se desarrollan:

“Yo me lavo la cara dos veces por día.”, “yo me lavo la cabeza dos veces por semana en invierno, y más a menudo en verano”. (Escuelas Pías, 1940).

“Hoy me olvidé de peinarme -dice José-. -¿Sí?. Pues yo acabo de hacerlo -contesta Héctor. Esto del aseo -agrega José- me resulta divertido”. (Idem).

A partir de la década del 60, la importancia asignada al aseo y a la higiene⁷ decrece, tanto en el número de imágenes sobre el tema, como en la cantidad de referencias en el lenguaje de los textos analizados. En otras palabras, la problematización⁸ de un cuerpo limpio comienza

⁽⁶⁾ Según Elias el proceso civilizador no es el resultado de algún plan a largo plazo; más bien es un producto histórico “cuya transformación se produce sin un plan previo, aunque sin embargo sigue un orden peculiar”. Para caracterizar el desarrollo de la civilización occidental se identifican tres procesos: el incremento de la interdependencia y de la diferenciación en las relaciones sociales, los procesos de concentración económica y militar dando lugar a la emergencia de naciones-estados y la emergencia de conductas civilizadas. Elias, N. (1993). *El Proceso de la Civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

⁽⁷⁾ Términos como el aseo y la higiene dan paso a otros cuya proyección semántica es diferente, como el caso de la salud o la vida saludable.

⁽⁸⁾ El concepto de problematización, es utilizado aquí en el mismo sentido que en los trabajos de Foucault (1988, 1989 y 1996) y Larrosa (1998): en tanto una problematización hace que - en ciertas condiciones y en ciertos momentos - se nos manifieste un objeto, una cuestión o un aspecto que hasta entonces no era percibido como foco de atención. Cada problematización tiene su historia.

a decrecer apareciendo lecturas e imágenes más vinculadas al juego de los niños, travesuras y otras actividades en la escuela o en el interior del hogar, pero con significativas ausencias a las relacionadas con la limpieza corporal.

- 7) En las imágenes de los cuerpos, desde comienzos del siglo XX hasta principios de la década del 70, se manifiestan ciertas tendencias en relación a su uso⁹. En este sentido, el cuerpo del niño aparece en forma recurrente erguido o levemente inclinado hacia al frente y en menor medida hacia atrás. En el análisis no se han identificado imágenes en las que el mismo, aparezca acostado o arrodillado. En el varón, el pelo esta siempre corto y en general es de color oscuro (negro o gris). Tampoco hay pelos visibles (vello) en el resto del cuerpo. En la figura del padre los vellos se instalan e identifican en el cuerpo, como por ejemplo en los bigotes. En la niña el cuerpo también aparece erguido, aunque en general el tamaño de ella es menor al de él. El cabello, en general es largo y tiene más rizos. Tampoco hay pelos visibles (vello) en el resto del cuerpo. La figura de la madre es menor en tamaño a la del padre y generalmente, sus manos sujetan a los hijos. Pareciera que las manos de la madre tienen un mandato corporalmente afectivo. Sin embargo, no sucede lo mismo con el padre. Pareciera que la expresión en el rostro de la mamá es más afectiva.

Los niños no se tocan corporalmente. Tal como sucede en una de las imágenes del libro de lectura *Girasoles* (1952) en las que uno sostiene una rama. Los brazos nunca se muestran levantados, casi siempre miran hacia abajo. En este mismo libro y de igual forma que en la mayoría de los analizados, los niños visten

guardapolvo blanco (con un cinturón y bolsillo, moño en el cuello y muchos botones, muy similar al de las niñas) y entre las conversaciones se mencionan ciertas cualidades -atributos y mandatos sociales destinados a los niños varones- como: arriesgados, ánimo de emprender alguna aventura grandiosa, remontar ríos caudalosos, leer hazañas, etc. Por otra parte, si bien, los roles asignados a los niños difieren de los asignados a las niñas, no sucede lo mismo si se focaliza la mirada en la vestimenta escolar -la que se presenta altamente indiferenciada para ambos sexos-. No obstante ello, los textos escolares contribuyen a construir subjetividades diferentes y, específicamente el análisis de la vestimenta en situaciones distintas a la escolar, sí permite diferenciar a niños de niñas, en formas casi fijas o estables.

- 8) Las imágenes de la vestimenta en el niño presenta una tendencia clara. Desde principios de siglo hasta principios de la década del 70 los niños (y no las niñas, que usan polleras en todas las imágenes analizadas) usan pantalones hasta la rodilla, en general de color oscuro. Esta práctica se presenta como exclusiva del varón y constituye uno de los antecedentes al uso de los pantalones largos, los cuales garantizarán la carrera hacia una determinada masculinidad -tal como semuestra en las imágenes del Anexo II que acompañan este trabajo-:

“Ponerse pantalones largos obliga a portarse muy bien... Manuel Ramón debió querer empezar a ser hombre, tenía derecho a fumar a demorarse en la calle, a faltar en la escuela, a buscar amigos mayores que el y a salir con ellos...”

“Yo no me pondré pantalones largos para *parecer* hombre; me los pondré para comenzar a *ser* hombre”.¹⁰ (Capdevilla y Velloso, 1957).

⁽⁹⁾ Tales usos del cuerpo configuran lo que Boltanski en su clásico libro ha denominado cultura somática. Sin embargo, tal cultura somática es diferente si se refiere al varón o a la mujer. Boltanski, L. (1975) *Los usos sociales del cuerpo*, Buenos Aires: Periferia.

⁽¹⁰⁾ La cursiva es de la fuente original.

“-Señor Pérez ya es tiempo de que usted se ponga pantalones largos- todo el mundo se dispuso a obedecerle. En vano apunte yo, tímidamente: -Pero señor, aún soy muy chico...

-¿Y que importa señor? dijo mirándome fría y severamente-. ¿Piensa usted, acaso, graduarse con pantalones cortos?- Y me endilgó un largo discurso sobre la estrecha relación que existe entre la autoridad magistral y la longitud de los pantalones”. (Tolosa, 1954).

En esta misma línea, otras lecturas tienen como tema principal, la compra del primer traje - es importante aclarar que en las imágenes, los trajes para niños si bien suelen incluir una camisa, saco y corbata, el pantalón no es el ‘clásico’ pantalón largo, ya que se trata de pantalones cortos o pantalones ‘a media pierna’, largos hasta las rodillas - siempre para el caso del niño y es la figura paterna quien lo acompaña a realizar la compra de esta prenda de vestir. Coincidentemente, con algunas de las conclusiones a las que arriba Badinter (1993) en su trabajo acerca de la masculinidad, es el padre y no la madre quién inicia en la masculinidad al niño varón.

“Papá, cómprame un traje -pidió Cachito a su padre.-

-Papá, este traje marinero es el que me agrada.

-Bien, hijito, veo que tienes buen gusto; es bonito y te sienta bien- y muy complacido le compró el traje deseado. (Sanz, 1949).

El resto de la vestimenta utilizada presenta la siguiente tendencia: la remera, en general es blanca y los zapatos son cerrados (en décadas posteriores aparecen zapatos con cordones) y de color negro o gris. Las medias, a veces recogidas sobre el tobillo y otras hasta casi la rodilla. Las mismas son de color negro. Salvo la parte del cuerpo que va desde la rodilla hasta los tobillos, el resto del cuerpo está cubierto. También las manos y la cara están descubiertas. La

remera esta arremangada hasta el codo. Hay imágenes de varones con ciertos uniformes como el de “marinerito”.

Hacia mediados de la década del 60 las imágenes muestran a niños con pantalones cortos y también con pantalones largos. Ello pareciera sugerir que la presencia de ciertos *rites de passage* - ritos de paso - que convertían y simbolizaban el cambio de ser niño a ser hombre, dejan de aparecer como requisito a cumplir por parte de los niños varones, justamente, a partir de cambios corporales vinculados a su desarrollo.

En este estudio, se utiliza el concepto: rito de paso o rito de pasaje, en el mismo sentido que en los estudios clásicos de la Antropología social y cultural, en referencia a ciertas ceremonias propias de las formas no historizadas de educación, típicas de tribus y grupos aborígenes. Entre estos estudios, se destacan los de: Mead (1928), Evans-Pritchard (1940), Erikson (1950), Van Gennep (1960), Bock (1969), para los cuales el rasgo más relevante de todas estas ceremonias -nacimiento, compromiso, matrimonio, funerales, viajes o “paso territorial”, etc.- es que tienen que ver con el movimiento de individuos (o grupos) de una posición social (status) a otra. El cambio puede referirse a la situación corporal, afiliación a un grupo o avance dentro de una carrera social, pero en cada caso, según Van Gennep (1960) las ceremonias contienen al menos, tres etapas: 1) separación, 2) transición e 3) incorporación.

Es decir, que si un individuo se encontrara atravesando este proceso de cambio de un status social a otro, primero se separaría física o simbólicamente de su posición actual; después pasaría por una etapa transitoria; y finalmente, se reincorporaría a la sociedad, pero con un status diferente. La descripción de este proceso guarda muchas semejanzas con las situaciones, representaciones de los niños varones y el lenguaje que presentan los textos escolares, en relación a la temática. Por ejemplo, el paso de los pantalones cortos a los pantalones largos, el comenzar a usar reloj pulsera (puntualidad), el

fumar, la fortaleza corporal, la primera entrevista laboral, entre otros.

No obstante el registro de la ausencia de lecturas dedicadas a explicar la importancia de estos ritos de paso, no implica vacío de ritos, símbolos o cierta estética propia de la masculinidad en el ámbito escolar. Lo que si se ha podido constatar es que los requisitos para llegar a ser hombre sufren una serie de mutaciones, asociadas por una parte, a cambios en la disposición espacial y a las características que el cuerpo masculino presenta en las imágenes. Por otra parte, se ha identificado una pronunciada ausencia de lecturas dedicadas exclusivamente a resaltar cualidades que un niño varón debía alcanzar y hacer suyas para llegar a constituirse en un "verdadero" hombre.

Un proceso similar ocurre para el caso del "primer reloj con cadena o pulsera". Ya que se han identificado lecturas dedicadas a resaltar la importancia del cumplir con los horarios, una vez alcanzada la edad de 12 años, aproximadamente. En estos casos, también las lecturas muestran la figura del abuelo o del padre -nunca a la abuela o a la madre- obsequiando al niño varón -y no a la niña- el reloj que había pertenecido a su progenitor o a su abuelo, durante su 'juventud':

"Pero lo que no sabe ninguno de ustedes -intervino el papá- es que el reloj será siempre el testigo de nuestra actividad o tal vez el inoportuno de nuestra pereza; pero en todos los casos, hijos míos, un testigo utilísimo. Porque nos recordará la observancia de la puntualidad, que, si para él es sencilla obligación mecánica, para nosotros es un verdadero deber moral." (Ruiz, 1941).

"Ven para acá Rubén. No he olvidado que hoy cumples doce años...Aquí tienes mi libreta de calificaciones escolares...Aquel reloj había señalado la actividad de una vida honesta y laboriosa. El reloj podía estar tranquilo: seguiría marcando horas fecundas de su vida, como lo había hecho con las

serenas y fructíferas del horado anciano. (Davel de Dambrioso, 1941).

La vacancia de ritos de paso: ¿hacia la disolución de la representación moderna y unidimensional de infantes masculinos?

Las lecturas que incluyen alguna clase de rito de paso o ceremonia de iniciación para los niños varones -como las descritas anteriormente, dejan de encontrarse en los textos escolares con fecha de edición, a partir de principios de la década del 60 del siglo XX. La evidencia hallada en el marco de este estudio, pareciera mostrar que la desaparición de los ritos de paso para *llegar a ser* hombre, borran o al menos tornan muy difusa la existencia de etapas o momentos claves entre adultos y niños (varones). La evidencia en esta línea, alimenta la hipótesis que vienen sosteniendo varios investigadores (Baquero y Narodowski, 1994; Corea y Lewkowicz, 1999; Narodowski, 1999) en torno al fin de la infancia moderna y/o a la desaparición o disolución de las etapas de espera o el progreso (características de la infancia moderna). Desde el punto de vista de estos investigadores, se trataría del agotamiento de la potencia instituyente de las instituciones que forjaron la infancia moderna. Fenómeno explicado, principalmente, a partir de las mutaciones socioculturales registradas desde mediados del siglo XX para el caso de los países occidentales, en tanto, la producción institucional de la infancia en términos tradicionales sería hoy prácticamente imposible.

Si la infancia moderna concebida como etapa de latencia, la cual contribuía a forjar la imagen del niño como hombre o mujer de mañana y expresada a través de un conjunto de prácticas estatales burguesas instituidas sobre el cuerpo infantil: produciéndolo como cuerpo dócil durante casi tres siglos, las que produjeron ciertas significaciones con las que la modernidad trató, educó y produjo niños: la idea de inocencia, la

idea de docilidad y la idea de latencia o espera (Corea y Lewkowicz, 1999) se encuentran en crisis, como cualidades que permiten definir a la niñez -en tanto concepto moderno- en la actualidad¹¹ (Narodowski, 1999), surgen varios interrogantes: cómo se establece la diferencia simbólica entre hombre y niño varón, o expresado en forma más extrema aún, qué masculinidad o masculinidades son 'forjadas' durante el proceso de escolarización, a partir de mediados del siglo XX.

Tal como explican Corea y Lewkowicz (1999), en la institución escolar moderna el niño no existe como sujeto en el presente sino como promesa en el futuro. Tendrá que pasar por una serie de etapas de formación, de *ritos de paso* para el caso de los niños -en el sentido de los identificados en este estudio- hasta hacerse hombre. Como se lo supone dócil¹², la escuela es una institución eficaz. En ella se cumple la misión social de educar al futuro ciudadano; la escuela es el ámbito en que la niñez espera, ¿o esperaba al futuro?.

La paulatina desaparición de las lecturas dedicadas a resaltar las cualidades que un niño varón debía asumir durante su carrera para llegar a ser hombre, puede asociarse a la desaparición práctica de la distinción entre edades de la vida. Al caer del paradigma moderno del progreso, cae con él la concepción genética de las edades, para la cual la infancia constituye la etapa de espera de la adultez (Corea y Lewkowicz, 1999: 118). Es decir, cae el modo de concebir a la infancia como edad en lo que *no se es*, en oposición a la adultez como edad en la que *se es*. Pero, si para *llegar ser* hombre, un niño ya no necesita de los ritos de pasaje, la idea de latencia propia de la etapa infantil, cae; el niño *ya es*, y la infancia se disuelve como edad de espera.

Por otra parte, el registro de estos cambios, suele asociarse con las transformaciones registradas en los ideales: la juventud ya no es una etapa de espera de la vida del hombre, el imperativo social es ser joven (Lipovetszky, 1994) y según Sarlo (1994) en su ensayo acerca de la vida posmoderna en Argentina, la cultura juvenil tiende a ser universal y, de hecho, atraviesa las barreras entre clases y naciones. La infancia, casi ha desaparecido, acorralada por una adolescencia tempranísima. La infancia "ya no proporcionaría un sustento adecuado a las ilusiones de felicidad, suspensión tranquilizadora de la sexualidad e inocencia" (Sarlo, 1994: 41). La juventud se convierte en un territorio en el que todos quieren vivir indefinidamente y las estrategias para definir lo permitido y lo prohibido entrarían en crisis.

La investigadora Beatriz Sarlo (1994) afirma que, la edad del individuo como jerarquía superior, ya no cuenta, al menos del mismo modo que en la modernidad. Al desarticular el paradigma de etapas vitales, el mito actual de la eterna juventud disuelve el sentido moderno de la infancia. Estas modalidades de institución de la infancia que preparan para una vida adulta cuya subjetividad opera como meta, caracterizan las sociedades que tienen un modo particular de relación con la temporalidad. Si la infancia es preparatoria y si la sociedad sabe cómo preparar a esos niños, entonces esa sociedad funciona en base a una temporalidad programable (Corea y Lewkowicz, 1999).

El pasaje de niño, muchacho, muchachuelo a hombre: ¿Macho: se nace o se hace?

La iconografía y el lenguaje que se refiere a la infancia escolar (entre los 8 y 12 años) presenta

⁽¹¹⁾ Narodowski (1999) sostiene que esta crisis no es una crisis de vacío o de vacancia, sino de una crisis en la que la infancia moderna, declina hacia dos grandes polos. Uno es el polo de la infancia hiperrealizada, la infancia de la realidad virtual. El otro punto de fuga que presenta es el de la infancia desrealizada y con ella se refiere a la infancia independiente, que es autónoma, porque vive en la calle, porque trabaja a edad muy temprana.

⁽¹²⁾ Concepto en referencia al significado acuñado por Foucault (1986). Es decir, "Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado". p. 140.

ciertas características específicas y fijas o estables. Con respecto al lenguaje una batería de lexemas o términos establecen proyecciones semánticas diversas. Dicha variación está vinculada, por un lado, con el juego del lenguaje en relación al resto de los términos que conforman un enunciado¹³, y por el otro, con la especificidad propia del término. Vale decir, niño, muchachuelo, chicuelo, muchacho y hombre adquieren un sentido con atributos y propiedades distintas. El niño, el muchacho, el muchachuelo se diferencian, en los textos escolares, no sólo en su aspecto corporal, sino también en la vestimenta utilizada y, en especial, en los mandatos sociales que le son atribuidos. Esto último implica una fuerte responsabilidad de la institución escolar en la contribución a la construcción de una *cierta* masculinidad y cierta femineidad.

Las tendencias manifestadas en los textos escolares permiten identificar ‘mandatos’ asignados a los niños varones: es un deber del niño ser feliz -una tendencia semejante se ha identificado en un trabajo anterior, en relación a las cualidades de los modelos de familias que presentan los textos escolares¹⁴-, no ser cobarde, soportar las diversidades de la vida: “Serpacientes, y aceptar con paciencia el billete que nos toca en la lotería de la vida” (De Toro y Gomez, 1926).

Ser sereno, esforzarse, no ser travieso, jugar pero también estudiar:

“A los muchachos les gusta jugar, y eso no es malo; pero también debe gustarles ir a la escuela y estudiar. Hay tiempo para todo: para jugar y para estudiar.” (Vásquez, 1910).

La simpatía y la fortaleza corporal, son también cualidades resaltadas como propiedades de los varones:

“La simpatía una fuerza comparable a la del imán, por su poder de atracción. Entran en ella varias cualidades que forman la verdadera superioridad de unas personas sobre otras. En la simpatía hay sinceridad de sentimientos, modestia, firmeza, tolerancia...” (Almagro, 1929).

“-Sóis pequeños, sóis alegres, jugáis: estáis en la edad feliz.” (De Toro y Gómez, 1932).

“Los varones protegen a sus hermanas, que son más débiles; en cambio las hermanas son como madrecitas que cuidan a sus hermanos en todo lo que es propio de una niña.” (Martin, 1930).

Por el contrario, el hombre se diferencia del niño a través de la asignación de ciertos mandatos como: previsión, ahorro, tener un trabajo, escuchar atentamente, no ser ocioso, entre otros. Dichos atributos están fuertemente vinculados con la organización económico-productiva y también familiar. El modelo de familia es monolítico, unidimensional y con una compulsiva tendencia *hacia* la heterosexualidad.

A su vez, la imagen del hombre está, en muchos casos representada por el padre, cuyas funciones son ser proveedor de la familia con el sudor de su trabajo:

“El papá de Luisito y Zelmita es un hombre alto, *ornado*, de anchas espaldas y rostro inteligente y *varonil*... Merced a sus *hábitos* de orden y economía; merced a su

⁽¹³⁾ Buenfil, Burgos, R. (1995) “Horizonte posmoderno y configuración social”, en Alba, A. (comp.) *Posmodernidad y Educación*, México: Porrúa. Ningún discurso es fijo o estático sino relacional. Cada término adquiere sentido en función al juego del lenguaje en el que está inmerso.

⁽¹⁴⁾ A comienzos del siglo XX, las imágenes muestran y hacen referencia a la figura de la madre, como la única capaz de lograr el aumento de la felicidad del hogar, a través de diferentes acciones domésticas y la demostración de afecto, las madres monopolizan la ternura. En cambio, a partir de la segunda mitad del siglo XX se identifican discontinuidades en la hegemonía de ese modelo familiar, sustentadas en cambios en el número y tipo de integrantes, sus actividades y trabajos, cualidades personales y relaciones afectivas entre ellos. Este desarrollo integra el trabajo: Andrada, M. (2000) *Happy families according to the schoolbooks used in primary school in Argentina*, ponencia presentada en la XXII th. International Standing Conference for the History of Education, Alcalá de Henares. Mimeo.

acendrado amor al trabajo; merced a sus vigorosas iniciativas y *acrisolada*¹⁵ honradez, se ha labrado una posición holgada...” (Montes, 1909).

Ser el padre asegura ciertos mandatos como “dar lecciones”. Por el contrario, la madre brinda consejos y en varias ocasiones se convierte en la mediadora para tomar alguna decisión entre el padre y el niño o la niña. Sin embargo, en los textos escolares, aparece el padre como poseedor de “la última palabra”, es decir, de aquella que es considerada la correcta y adecuada por los niños y/o niñas.

Otra característica propia del hombre es no ser holgazán, ni ser haragán. Tales atributos son sinónimos de masculinidad denigrada. Así lo atestigua la evidencia encontrada: “Los que están siempre ociosos, cuando llegan a hombres no sirven para nada” (Vásquez, 1910).

“Del taller salió formado el ciudadano ya hombre, sin una mancha en su nombre, ni una sombra en su honradez. En el taller de la patria se formó buen ciudadano virtuoso, digno, cristiano, generoso y varonil...Honro al hijo del pueblo que en el trabajo se eleva y en él engrandece y prueba su abnegado corazón!” (De Toro y Gómez, 1926).

No sólo existe una diferenciación entre el niño, el muchacho, el muchachuelo y el hombre. La niña también es configurada como tal. No obstante, el proceso es absolutamente distinto. Asignándosele cualidades y acciones como las siguientes: “A Juana le compran vestidos y sombreros (De Toro y Gómez, 1926).

Debe ser elegante y todos esos comportamientos son a la vez, tanto físicos como morales. Todos estos comportamientos son a la vez que tanto físicos como morales. Así lo confirman numerosas frases: “*La única superioridad que debemos tener en cuenta es la superioridad moral*” [ídem]

⁽¹⁵⁾ El resaltado de las palabras marcadas pertenece al texto original. En la lectura se incluye el significado otorgado a esos términos: fornido: robusto; varonil: fuerte, valeroso; hábitos: costumbres; acendrado: puro, sin manchas, ni defecto; acrisolada: purísima.

Asimismo, ser mujer implica ser estudiosa, obediente y ordenada. También las actividades lúdicas constituyen potentes prácticas que configuran subjetividad generizada. Las imágenes de los niños muestran una variedad mayor de movimientos que en las niñas. Asimismo las ‘niñitas’ son caracterizadas de la siguiente manera:

“La niña estudia con empeño, escucha atentamente las explicaciones de la maestra y hace sus deberes con prolijidad.” (De la Vega, 1941).

“Una niña debe ser dulce, suave, cariñosa siempre... Siempre con buenos modales y con discreción, pues nada hay más feo en una niña y en una mujer, que la falta de femineidad. (Estrella Gutierrez, F. y Estrella Gutierrez, 1942).

Las niñitas son limpias y lindas. En cambio, el niño es un destrozón de ropa y calzado:

“Tenía yo nueve años, y era, como la mayoría de los chicos de esa edad, un soberano destrozón de ropa y calzado.” (Berrutti, 1918).

“Pero, hijo!. Hay que tener más cuidado con las cosas; bueno ya está pegado el botón.” (Berdiales, G. e Inchauspe, 1944).

“Carmencita no tiene más que un guardapolvo. Todos los lunes lo lleva limpio y planchado. Lo cuida para que se conserve sin manchas toda la semana. (Arena, 1956).

Es posible plantear como hipótesis, a partir de las imágenes y del contenido de las lecturas, que de niña o niñita el rito de paso o pasaje, destacado en forma exclusiva en los textos es el matrimonio, en cambio, y tal como se ha desarrollado anteriormente, para el caso de los niños existen toda una serie variada de ritos de

paso, de pertenencia masculina. Entre estos ritos se han identificado: los primeros pantalones largos¹⁶, el primer reloj pulsera, el primer traje con corbata y pantalones largos, el primer sombrero elegante, fumar, la primera entrevista laboral.

En cambio, el camino de niña a mujer, en los textos escolares, pareciera ser un pasaje con menos desafíos y cambios.¹⁷ No se ha encontrado evidencia empírica de hechos similares a los del varón. Pareciera que de la niña a la madre hay un solo pasaje: el matrimonio y el hogar.

Si bien, este estudio se encuentra en su etapa inicial, ya que se pretende continuar con este tipo de abordaje, realizando un análisis más exhaustivo en relación al uso del lenguaje, merecen destacarse ciertas cuestiones terminológicas. Se identifican términos como: muchachito y muchachuelo y no sus opuestos muchachita y muchachuela. El 'muchachuelo' tal como se encuentra en algunos textos como *Estudio* de 1918 y en especial el muchacho, transgreden, realizan acciones que no están permitidas al 'niño'. Entre ellas, tirar piedras a un perro como se observa en el libro *Lectura expresiva* en su edición de 1919, fumar cigarrillos, tal como se muestra en *Compañero -s/* fecha de edición-, entre otras. La vestimenta cubre toda la pierna ocultando los vellos de la misma. La vestimenta comienza a diferenciarse, respecto de la del niño, ya que cuando se hace referencia a 'muchacho', la imagen que lo representa, incluye un gorro y saco.

Consideraciones finales

Este trabajo presentó algunos de los focos de análisis que se consideran más relevantes, para un estudio genealógico de los infantes masculinos a través de los textos escolares:

cuáles han sido, cuáles son y qué tipo de iconografía y discursos les han dado origen. A partir de los datos apostados, pareciera que desde fines de la década del '60 del siglo XX los textos escolares permiten identificar transformaciones significativas respecto a la estética y los símbolos a través de los cuales, se representan las diferencias sexuales, en el proceso de escolarización: los roles asignados a la mujer y al varón, la vestimenta, los usos del cuerpo, los gestos y movimientos, los atributos morales, entre otros.

Esta serie de cambios implican la configuración de un nuevo escenario de relaciones de saber y poder entre ambos colectivos. Se ha intentado demostrar que ciertos mecanismos vinculados a la construcción de la masculinidad en las instituciones escolares, dejan de ser preponderantes y otros se instalan en su lugar. En esta última línea se pretende continuar este estudio, profundizando el análisis aquí presentado, pues, sin dudas, la institución escolar continúa produciendo cuerpos generizados.

Por otra parte, puede afirmarse que hasta mediados de la década del 60 del siglo XX los textos destacan cierto modelo de infante burgués, anclado en cierta unidimensionalidad de la masculinidad. Recién a partir de esos años, se reconoce en los textos escolares una cierta diversidad, comienza a admitirse la diversidad -especialmente en la representación de los niños y en la variedad y heterogeneidad de cualidades que le son atribuidas. Las prescripciones sobre usos del cuerpo y acciones hacia los infantes masculinos decrecen de manera significativa, a partir de los años '80 del siglo XX. Se opera un cierto desplazamiento hacia otras actitudes, posturas corporales, otras vinculaciones entre niños y niñas: en los que la investigación,

⁽¹⁶⁾ Entre la década del 40 y 50 se identifican lecturas sobre el tema de los pantalones largos.

⁽¹⁷⁾ Continuamente se cita en las lecturas dedicadas a los ritos de pasaje de niño a hombre la importancia de "estar preparado para...."

indagación, descubrimiento, tolerancia, convivencia, pasan a ocupar el centro de las lecturas escolares. Resultados, tal vez, del rechazo del deber austero (Lipovetsky, 1994) propio de una "sociedad posmoralista" consagrada a la explosión y satisfacción de los deseos, a la búsqueda de la felicidad y del placer, en la que una 'moral de la obligación' ha sido reemplazada por la 'moral del sentimiento'.

Bibliografía

- ALMEGRO, J. *El mundo que yo veo*. Buenos Aires: Ed. Independencia, 1929.
- ANDRADA, M. *Happy families according to the schoolbooks used in the primary school in Argentina*. Ponencia presentada en la XXII th. International Standing Conference for the History of Education, Alcalá de Henares, 2000.
- ARENA, L. *Rama Florida*. Buenos Aires: Estrada, 1956.
- BADINTER, E., *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVIII al XX*. Barcelona: Paidós-Pomare Colección Padres e Hijos, 1981.
- BADINTER, E., *XY La identidad masculina*. Madrid: Alianza, 1993.
- BALL, S. (Comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1993.
- BAQUERO, R. y Narodowski, M. "¿Existe la infancia?", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año II, N° 4. Buenos Aires: 1994.
- BERDIALES, G.; INCHÚASPE, P. *Actividades y conocimientos*. 14.ed. Buenos Aires: Kapelusz, 1944.
- BERRUTTI, J. *Estudio*. 13.ed. Buenos Aires: Estrada, 1918.
- BUENFIL, Burgos, R. "Horizonte posmoderno y configuración social", en Alba, A. (Comp.) *Posmodernidad y Educación*, México: Porrúa, 1995.
- BOCK, P. *Introducción a la moderna antropología cultural*. México: Fondo de Cultura Económica, 1969.
- BOURDIEU, P. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- CAPDEVILA, A.; VELLOSO, G. *Ruta Gloriosa*. Buenos Aires: Kapelusz, 1957.
- CONNELL, R. "La organización social de la masculinidad", en Valdés, T. y J. Olavarría (Eds.) *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. Santiago: Ediciones de la Mujer, N° 24, Isis Irenacional y FLACSO, 1997.
- COREA C. y LEWKOWICZ, I. *¿Se acabó la infancia?. Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas, 1999.
- DAVIEL DE AMBROSI, R. *De mi Tierra*. Buenos Aires: Estrada, 1941.
- DE LA VEJA, L. *Entre Amigos*. Buenos Aires: Independencia, 1941.
- DE TORO Y GÓMEZ, C. *La escuela y la vida*. Buenos Aires: Kapelusz, 1932.
- _____. *El Hogar de Todos*. Buenos Aires: Kapelusz, 1926.
- DUSSEL, I. "Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela", en Gvirtz, S. (Comp.) (2000). *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana, 2000.
- EGUREN, S. *Primeras Luces*. Buenos Aires: Independencia, s/d.
- ERIKSON, E. *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI, 1950.
- ESCUELAS PIAS, Argentina. Brisas. Buenos Aires: Kapelusz, 1940.
- ESTRELLA GUTIERREZ, F.; ESTRELLA GUTIERREZ, J. *Días de Infancia*. 1.ed. Buenos Aires: Kapelusz, 1942.
- EVANS-PRITCHARD, E. *Los Nuers*. Barcelona: Anagrama, 1940.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. 5.ed. Madrid: Siglo XXI Edic, 1986.

- LIPOVETSKY, G. *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama, 1994. Colección Argumentos.
- LUCHIA PUIG, D. *Delantales Blancos*. Buenos Aires: Marcos Sastre, 1945.
- MACIAS, Jose. *Ilusión*. 4. ed. Buenos Aires: Estrada, 1915.
- MARTIN, L. *Nuevas Sendas*. 6. ed. Buenos Aires: Independencia, 1930.
- MEAD, M. *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Laia, 1928.
- MCLAREN, P. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique, 1993.
- MONTES, V. *La Frase - método para la lectura de cláusulas*. 5.ed. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Cia Gral. de Fósforas, 1909.
- NARODOWSKI, M. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- NARODOWSKI, M. *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999. Colección *edulcausa*.
- RUIZ LÓPEZ, R. *Caminito de Luz*. Buenos Aires: Kapelusz, 1941.
- SANZ, H. *Mi Tesorito*. Buenos Aires: Kapelusz, 1940.
- SARLO, B. *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel, 1994.
- SCHARAGRODSKY, P. *Cuerpo, Género y Poder en la escuela. La construcción de la masculinidad en las clases de Educación Física*. Tesis presentada para obtener el título de Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO, sede Argentina. Sin publicar, 2000.
- TOLOSA, Oscar. *Al pasar*. 1.ed. Buenos Aires: Estrada, 1955.
- TURNER, B. *The Body and Society. Explorations in Social Theory*, Oxford-Nueva York.: Basil Blackwell, 1984.
- VAN GENNEP, A. *The Rites of Passage*. Chicago: Phoenix Books, 1960.
- VÁSQUEZ, Acevedo. *Serie Graduada de Libros de Lectura*. Buenos Aires: Ceppi, Muller & Cia, 1910.
- VIGARELLO, G. *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media*. Madrid: Alianza, 1991.
- WAINERMAN, C. y HEREDIA, M. *¿Mamá amasa la amasa?. Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1999.

COLÉGIOS FEMININOS: IDENTIDADE, HISTÓRIA INSTITUCIONAL E GÊNERO

FEMALE SCHOOLS: IDENTITY, INSTITUTIONAL HISTORY AND GENDER

Flávia Obino Corrêa WERLE¹

*Colaboradores: Ruth Vieira Dornelles,
Luciana Storck de Mello Auzani, Sueli Rosane Gonzatti,
Elenar Luisa Berghahn, Luciana Backes*

RESUMO

O foco de análise deste estudo incide sobre a questão histórica da formação para o magistério, a partir de um modelo maternalista.

Palavras-chave: Educação e Gênero; Formação de Professores

ABSTRACT

This study focuses the historical question about teachers' preparation according to a "mother-figure" model

Key-words: Education and Gender; Teachers Preparation

Este texto foi produzido no contexto do Projeto de Pesquisa "Escola Complementar: práticas e instituições". Dentre seus objetivos² destaco os que mais se aproximam da presente

produção: a sistematização da memória social de Escola Complementar do Rio Grande do Sul, Brasil, compreendendo-a em suas possibilidades de preparação da mulher e de candidatas para o

⁽¹⁾ Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação.

⁽²⁾ É um projeto de pesquisa realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com o apoio do CNPq e FAPRGS e, inclui também dentre seus objetivos: * A produção de um CDROM com os dados da pesquisa de cada escola retornando-o para a instituição que representa, acompanhando o impacto inicial e avaliando suas possibilidades interventivas na construção do processo de identificação institucional da escola. * A possibilidade de desencadear um processo de comprometimento das instituições para com sua própria história mediante o envolvimento de uma professora de cada na equipe de pesquisa, fomentando uma cultura de preservação do passado, de questionamento e busca da historicidade dos acontecimentos, pessoas e relações sociais. * E o compromisso de subsidiar a reflexão sobre a escola de educação básica e os processos de formação de professoras bem como sobre o papel social e político da mulher professora refletindo a partir de sua inserção num estabelecimento educativo e num corpo profissional.

magistério público, de profissionalização e de construção/reforçamento de esquemas de ação, contribuindo para pensar historicamente a escola do presente e a posição da mulher na sociedade; e a identificação da forma e das peculiaridades com que as diferentes escolas que ofereceram o Curso Complementar se constituíram como instâncias institucionais de poder e formação de professoras, analisando-as como locais de geração e reforçamento de práticas sociais femininas a partir de sua vinculação aos processos de formação docente e suas inter-relações com instâncias do sistema político-administrativo da educação. Discute componentes teóricos referentes à instituições, identidade institucional e ao modelo de formação maternalista proposto pelo Curso Complementar em três escolas femininas³ que até os dias de hoje oferecem curso de formação para o magistério.

Instituições: o que as caracterizam

Vivemos em instituições. Dentre elas, a escola é uma das mais marcantes na vida das pessoas.

Várias são as características das instituições. O saber é um componente fundante das instituições assegurando-lhes coesão (Enriquez, 1997) e produzindo, pela proposta formativa, pelo disciplinamento e coação, pela interiorização da lei através da obediência e submissão, uma adesão em seus membros. Este conjunto de elementos produzem marcas naqueles que fazem parte da instituição.

As instituições são lugares de ação social e, como tal, marcadas pelo tempo, espaços e pessoas. Em geral, na origem das instituições há uma pessoa principal que lhes dá uma paternidade/maternidade à qual está vinculada um saber fundador. Além de uma personalidade marcante, fundadora, as instituições como formas

sociais, são dotadas de organização jurídica e material. Elas são o espaço real, tanto objetivo como subjetivo, no qual vivenciamos relações, valores, normas, poder, experiências de lideranças, rivalidades, conflitos e competição. Seu estudo envolve a análise de suas origens, gênese, estabilidade, rupturas e processos de formação.

Há nas instituições uma tensão entre uma forma cristalizada que tende a autonomizá-las⁴ do movimento histórico e um movimento instituinte que constantemente as recria e que as insere e vivifica como produtos da atividade material e imaginária da sociedade.

Este texto alinha elementos teóricos para a discussão de identidade institucional, história institucional e estudos de gênero, tendo como base empírica dados referentes a três escolas femininas mantidas por duas ordens religiosas, criadas entre 1872 e 1905, no sul do Brasil.

Identidade e instituições:

Uma questão importante a discutir inicialmente é se elementos teóricos referentes à discussão de identidade se aplicam a análise de instituições.

“Para compreender o que faz da identidade um conceito tão central, precisamos examinar as preocupações contemporâneas com questões de identidade em diferentes níveis. Na arena global, por exemplo, existem preocupações com identidades nacionais e com identidades étnicas; em um contexto mais ‘local’, existem preocupações com a identidade pessoal como, por exemplo, com as relações pessoais e com a política sexual” (Woodward, 2000:16).

⁽³⁾ As escolas envolvidas são de natureza privada, mantidas por congregações religiosas católicas.

⁽⁴⁾ Refiro-me à “transformação progressiva dessas instituições em artefatos, quer dizer, em conjuntos que, criados de início pelo homem, são colhidos num processo de autonomização que os destaca de seus criadores, que os faz funcionar numa esfera independente que tem suas leis e seu jogo próprio ...” (Enriquez, 1997:75).

Evidencia-se no trecho transcrito a multidimensionalidade e a diversidade de níveis com que o conceito de identidade tem sido empregado. Se grande parte das vezes é utilizado na discussão de características de grandes grupos e suas relações frente a questões como raça, credo, gênero, pode também ser empregado para a compreensão dos processos de cunho pessoal, bem mais restritos do que os anteriores.

Chantal Mouffe discute a precariedade dinâmica e as decorrências do tratamento destes diferentes níveis contidos na idéia de identidade, apontando uma tensão entre o sujeito que se constitui dinamicamente e referentes coletivos que utilizamos para expressar nossa compreensão do mundo social e cultural.

“É por isso que cada posição de sujeito se constitui dentro de uma estrutura discursiva essencialmente instável, posto que se submete a uma variedade de práticas de articulação que constantemente a subvertem e transformam. Por isto não há nenhuma posição de sujeito cujos vínculos com outras estejam assegurados de maneira definitiva e, portanto, não há identidade social que possa ser completa e permanentemente adquirida. Isto não significa, no entanto, que não possamos reter noções como ‘classe trabalhadora’, ‘homens’, ‘mulheres’, ‘negros’ outros significantes que se referem a sujeitos coletivos” (Mouffe, 1999:34).

Esta tensão entre permanências e instabilidades, entre as posições de sujeito e os coletivos universais nos quais estes se incluem é um elemento importante que também perpassa as discussões acerca de instituições.

Na busca de articular um instrumental teórico para situar a possibilidade de estudo da questão da identidade institucional, recorro ainda a outros conceitos teóricos para auxiliar neste debate.

Tomaz Tadeu da Silva, em seu vocabulário crítico referente à teoria cultural, compreende a identidade cultural, como decorrente de sua

conexão com a produção da diferença, a qual ocorre por meio de processos sociais discursivos (Silva, 2000:69).

Rutherford, apud Woodward (2000:19), nos apresenta o quanto as relações de tempo estão presentes na noção de identidade: *“...a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora ...”*.

E explicita Woodward que identidade opõe-se a fixidez, estabilidade e coerência, implicando em deslocamentos: *“A discussão sobre identidades sugere a emergência de novas posições e de novas identidades, produzidas, por exemplo, em circunstâncias econômicas e sociais cambiantes” (Woodward, 2000:19).*

Os trechos acima indicam como centrais na idéia de identidade, a diferença, o discurso, a relação do passado com o presente e, presente em todas estas características a dinâmica envolvida, a produção sempre renovada da identidade.

Ora este texto coloca em seu título a articulação entre identidade e história institucional, pressupondo que não há como tratar de identidade a não ser retomando, as histórias, as narrativas construídas ao longo do tempo e em diferentes momentos e por diferentes sujeitos, as identidades que são lembradas e que foram faladas e que estão sendo retomadas pelas escolas como instituições e pelos sujeitos que dela fizeram ou fazem parte. Esta concepção indica que não há total unidade e homogeneidade entre as compreensões, formulações e posições dos diferentes elementos da instituição e dela para consigo mesma ao longo do tempo. Portanto, pressupõe-se muitas possíveis identidades em cada instituição, chega-se à noção de “identidades” no plural e não a um identidade com uma, única, constante e permanente.

Chantal Mouffe (1999) acrescenta que toda a identidade é contingente e ambígua; há um duplo movimento, uma dialética de descentralização e recentralização. A

descentralização evita a fixação de posições, produzindo instabilidade, entretanto, ao seulado ocorrem fixações parciais, pontos que tentam fixidez. A autora diz que não há mera coexistência de uma pluralidade de posições de sujeito, mas um movimento de “*constante subversão e superdeterminação de umas pelas outras, o qual possibilita a geração de ‘efeitos totalizantes’ dentro de um campo que se caracteriza por ter fronteiras abertas e indeterminadas*” (Mouffe, 1999:33).

Se aplicarmos esta idéia de indeterminação, constante subversão, de descentralização e re-centralização, as discussões acerca da identidade e história institucional não podem pretender chegar à formulação, à essência da identidade da instituição. Ademais, a compreensão teórica acerca da instituição aponta para uma tensão semelhante entre o movimento instituinte e o instituído.

Compreende-se que para discutir a identidade institucional será necessário aceitar que ela poderá ser construída por muitos discursos, muitas interpretações nem sempre convergentes, e que será necessário considerar não apenas seu presente e sua visão de futuro, mas sua história institucional.

Como afirma Stuart Hall, “*A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia*”; ao contrário, ela é uma “*celebração móvel*”, definida historicamente (Hall, 1999:13). É preciso pois ter claro que não se chegará à “*essência da instituição*” discutindo a identidade institucional mas a diversificadas compreensões a respeito da mesma.

Assim, sempre tendo presente a idéia de identidades, de não fixidez das interpretações produzidas, de que serão construídas diferenças (diferentes interpretações e não consensos, rupturas com visões institucionais que venham sendo praticadas e diferenciações frente a outras instituições e acerca de suas relações mútuas) e de tendência não completada a interpretações de “*efeitos totalizantes*”, parece-nos possível discutir identidade institucional. Entretanto, a

discussão empírica acerca da identidade de instituições concretas, precisa contar com elementos que lhe dêem embasamento e possibilitem compreender sua gênese. Para tanto, um suporte documental é necessário e uma sensibilização para a preservação histórica, documental, oral e digital. É acerca da base documental que a seguir discutiremos.

Algumas considerações metodológicas convergentes com este quadro teórico

Um estudo acerca da identidade institucional contará por certo com a base documental disponível na instituição, na casa mãe da congregação (na medida em que trabalhamos com escolas privadas) que mantém a escola, em arquivos públicos locais.

Recorrer a relatórios, planos, atas, fichários, livros escolares, fotos, consultar narrativas acerca da instituição construídas em seu interior e externamente, publicadas ou sob a forma de diários, e outros materiais, além de percorrer seus espaços, considerar plantas, imagens, favorecerá a construção da identidade institucional e a compreensão de que não há uma única e essencial história institucional, mas muitas que variam no tempo.

Neste trabalho a datação de materiais e fatos é importante mas não a preocupação central. A tensão entre instituído e instituinte, os tempos diferenciados para as diferentes bases da instituição – a base material tem um tempo bastante longo -, o distanciamento da noção de essencialidade institucional e a aproximação das possibilidades de conter o contraditório, o múltiplo, o conflitante; afasta a necessidade de produzir compreensões acerca da instituição numa perspectiva de continuidade e datação estrita. O quadro teórico com que estamos trabalhando permite explicar e compreender registros que numa primeira impressão seriam desconexos e inconsistentes. Por vezes a datação de um determinado documento pode ser dificultada pois muitos ambientes, uniformes,

mobílias, espaços foram usados por longo tempo, décadas. Quem assinalou uma data e a partir de que indício a escreveu numa foto pode ser um elemento diferenciador e explicativo do porquê imagens iguais trazem datas diferentes, ou um único fato é contado de forma diversa, um endereço de escola é modificado quando mencionado em um relatório trinta anos depois, como que atualizado para a designação e numeração das ruas.

A base documental é importante para a história institucional mas, além dela é preciso considerar a base subjetiva, aquela que os sujeitos que nela viveram acerca da mesma construíram e reconstróem pela memória. Discutiremos a seguir as instituições como espaço objetivo e subjetivo e a possibilidade de construir suas identidades a partir da consideração destes dois espaços.

As instituições são um *espaço objetivo*, material, concreto, real, a partir da consideração de sua base material a qual constitui o primeiro elemento de sua materialidade, a ancoragem primordial da instituição. A experiência da instituição e seus espaços oferece a sensação de existira aqui, de estar nesta situação, permitindo percepções, observações, descrições e representações. (Butelman, 1996:14). As instituições têm um espaço físico demarcado frente às demais e, internamente, as diferentes propostas, também estabelecem demarcações, criando níveis, especificações expressas materialmente.

O espaço objetivo de demarcação das instituições frente às demais é fundamentalmente o prédio. O prédio escolar é um elemento importante na busca de identidade da instituição educacional funcionando como agente físico ativo

nas subjetividades e na materialidade da cidade. Expressa uma visão da funcionalidade institucional presente no momento em que foi erigido, trazendo um fardo de história pelas relações e vivências construídas em seu interior e arredores. Muitas vezes, em nome da inovação e sob desculpas de desgaste físico, o fardo da história sofre intervenções que o vão descaracterizando e tirando a historicidade. As pessoas que nele viveram ao revisitá-lo são surpreendidas pelas alterações (reformas, ampliações, demolições) percebendo quase como uma traição as alterações introduzidas nos espaços que emolduravam os acontecimentos guardados na memória (Werle, Bühler, Dornelles, 2000)⁵.

O prédio traz história mas também uma visão de futuro na medida em que abriga uma proposta pedagógica, expectativas quantitativas e qualitativas de atendimento, e com isto uma forma de explicitação de suas funções numa dimensão prospectiva. Assim pode-se identificar uma forte atenção à função de preparação profissional, em laboratórios e oficinas, máquinas e equipamentos escolares. Ou ainda, uma forte marca de cuidado com a saúde e com o corpo se expressa nos pátios, canchas esportivas, equipamentos de ginástica e gabinete médico, janelas e preocupação com arejamento e iluminação, dimensões das classes e cadeiras utilizadas pelos alunos.

No caso de instituições educativas a materialidade de seu prédio as localiza frente às demais escolas e no espaço da cidade como um todo. A institucionalidade material da escola não é um aspecto circunscrito à comunidade escolar - alunos, professores, administradores, funcionários, pais -, mas ampliado para a cidade.

⁽⁵⁾ O trecho transcrito a seguir indica como a depoente se refere a um tempo que não é o de hoje no qual ela fala, e no qual os espaços e funções eram localizados diferentemente do que hoje se encontra na escola. "Lembro sempre do Sévigné antigo. Infelizmente, o corredor de entrada, o hall da capela desapareceram... Mas a Capela ali está como um tesouro, uma obra de arte..." (Rezende, 2000: 118). A expressão usada pela depoente não é "lembro do Sévigné", mas "lembro sempre do *Sévigné antigo*" (grifo nosso) e complementa "Infelizmente o corredor de entrada, o hall da capela, desapareceram...". A depoente diferencia o Sévigné atual (base material) de um outro, o antigo, ao qual ela se referia. Sua expressão é de desagrado e tristeza – infelizmente – referindo as modificações introduzidas no hall e no corredor de entrada. Este é um exemplo do sentido de traição da memória quanto a alterações na base material das instituições.

A materialidade da escola tem significado não apenas para a própria instituição mas para os moradores e instituições das cercanias, mesmo que não tenham estudado, trabalhado ou enviado seus filhos ou netos para aquela escola. À cidade como um todo pertence o prédio escolar e portanto as questões referentes às instituições escolares estão afetadas ao ambiente no qual a escola se insere, às ruas e demais prédios, à vizinhança, bairro, cidade, às demais escolas, aos cidadãos da cidade. Memória institucional não é apenas memória da instituição escolar, de seus agentes, e das demais instituições educativas com que manteve relacionamentos, mas é memória da cidade.

Assim, falar de identidade institucional implica em falar da identidade da cidade, do lugar que a escola ocupou e ocupa no cenário material, social e cultural da cidade.

Por outro lado, o espaço objetivo de demarcação das instituições frente às demais são também suas propostas. A capacidade de formulação de propostas, planos e projetos, de expressão e operacionalização de intenções que respondem a funções sociais e a traços culturais importantes para a comunidade em um certo tempo e lugar, constitui uma força impulsionadora relevante para situar a instituição escolar frente às demais e no contexto da cidade. O surgimento e funcionamento das propostas ocorrem e produzem diferenciações internas, criando níveis, especificações no interior das instituições caracterizando-as também frente às demais. As vivências decorrentes das posições diferenciadas de alunas externas e alunas internas, de funcionários e de professores, de docentes de Ciências Exatas ou de professores de primeiras letras, entre os turnos de funcionamento, estabelecem demarcações que configuram as instituições como um espaço real tanto objetivo como subjetivo de vivências, relações, conflitualidades e convergências. A base de gestão - regimentos, normas, currículos, procedimentos e seus administradores - são um espaço concreto de manifestação da instituição.

Discutir a identidade institucional exige revisitar também estes elementos.

Entretanto, as instituições são também um *espaço subjetivo* pois se reconstróem na memória a partir das relações vividas em tempos e espaços definidos, compreendidos e rememorados a partir das subjetividades particulares dos que nelas viveram e se relacionaram. São um espaço subjetivo pois, embora elementos universalizantes, gerais e abrangentes a todos os que nela formam ou se formaram, nelas também se inscrevem relações de autonomia, de liberdade, na medida em que há uma pluralidade de modos de pertencimento e maneiras de interagir que produzem compreensões diferenciadas acerca da própria instituição.

A instituição como espaço subjetivo é uma outra forma de designar o “substrato não material das instituições”, segundo o qual a instituição é a idéia que os seus membros fazem dela e a definição que a comunidade dá a respeito da mesma (Malinowski, apud Lourau, 1995:125). Este “substrato não material das instituições” de alguma maneira traduz as diferentes posições de sujeito e as articulações que entre si e com a instituição constróem e que subvertem e recriam permanentemente as identidades da instituição.

Trabalhar com esta dimensão subjetiva na qual a instituição se produz, implica em aceitar múltiplas formas de caracterizá-la, ligada àqueles que nela atuaram, seus papéis, visões de mundo e relacionamentos. Assim não há uma, mas múltiplas histórias da instituição, de acordo com os grupos que as contam e com a época em que viveram a instituição. Desentranhar estas memórias e histórias da instituição contribui para torná-la mais viva, evitar seu esclerosamento e a hipertrofia do instituído. Dar fala a seus diferentes atores que em diversas posições e em diferentes tempos viveram a instituição revela suas múltiplas estratégias de construção e as variadas e muitas vezes conflitantes identidades institucionais e os processos de rejeição e aproximação que em seu interior se construíram.

A consideração dos espaços objetivos e subjetivos em que as identidades da instituição se constroem, de alguma forma explica a idéia de identidade como “celebração móvel”, e reconhece o constante movimento de descentralização e recentralização de identidade que anteriormente foi discutido.

Curso Complementar: delineamento preliminar

As Escolas Complementares se desenvolveram no Rio Grande do Sul no período de 1906 a 1946 e tinham objetivo de formação profissional.

“Art. 3º - O ensino complementar será ministrado em escolas complementares e destinado a alunos que se mostrarem habilitados nas matérias do curso elementar.

Art. 4º - Cada escola complementar terá tantos professores quantos forem necessários, segundo o número de seções em que for dividido o respectivo curso.

Art. 5º - O ensino complementar terá, quanto possível, caráter prático e profissional com o fim de desenvolver o ensino elementar e de preparar candidatos ao magistério público primário”. (Decreto Estadual 874, de 28 de fevereiro de 1906).

Anteriormente a este período, a Escola Normal ocupava o espaço de formação do professor e, posteriormente, a Lei Orgânica do Ensino Normal alterou profundamente o currículo oferecendo, mediante o desdobramento da disciplina de Pedagogia em disciplinas específicas, conhecimentos técnico-científicos ao trabalho docente.

As Escolas Complementares no Estado do Rio Grande do Sul foram predominantemente femininas, e desenvolvidas pela iniciativa privada de congregações religiosas. Transpassavam-nas as práticas de gênero da época. Chama a atenção o papel das mulheres na direção destas

escolas. Dados do ano de 1943 informam que havia no estado 25 escolas de formação de professoras sendo sete oficiais, quinze particulares e três rurais, com predominância marcante portanto, das escolas privadas.

No final dos anos vinte, os Cursos Complementares oferecidos por instituições privadas, se inspecionados pelo poder público, passavam a expedir diplomas reconhecidos e válidos para o exercício do magistério público.

Escolas femininas e a perspectiva maternalista no Curso Complementar como uma das faces de identidade institucional

Como colocado anteriormente, as instituições se constituem por processos que pretendem uma estabilização mas que constantemente são subvertidos, alterados, em tensão permanente entre instituído e instituinte.

Para o estudo das instituições escolares envolvidas nesta investigação, procurou-se um quadro teórico que fornecesse uma compreensão da proposta formativa do curso complementar. Tais referências teóricas acenam para uma tendência predominante identificada em tais processos, tratada como tendencial e predominante mas não como exclusiva ou monolítica.

A perspectiva maternalista presta atenção à maternidade e dá ênfase especial ao privado. Sua caracterização, utilizada por Dietz (1999) para discutir a cidadania e as mulheres, auxilia a compreender e explicar as propostas das escolas femininas estudadas.

“O pensamento maternal não só depuraria o público ‘arrogante’ (masculino); proporcionaria além disso a base para uma concepção do poder totalmente nova, assim como da cidadania e do âmbito público. O cidadão que surge é um ser afetuoso que, nas próprias palavras de Elshtain, está ‘dedicado à proteção da vulnerável vida humana’ e tenta fazer das virtudes da

maternidade o 'molde' de um novo mundo público mais humano"(Dietz, 1999:18).

As escolas femininas formavam mulheres comprometidas com os demais pela atenção e amor para com os outros, pautadas para a "ética do cuidado" (Gilligan apud Dietz, 1999:18) centrada na responsabilidade, nas relações e em necessidades decorrentes de situações específicas. A ética do cuidado de Carol Gilligan, comenta Mouffe, se alinha com "*um conjunto de valores baseados na experiência das mulheres como mulheres, ou seja, a experiência da maternidade e do cuidado que realizam no âmbito privado da família*" (Mouffe, 1999:35).

As escolas femininas, para além do currículo escolar, reconheciam e desenvolviam capacidades, atributos e atividades especificamente ligadas à condição de mulheres as quais eram requeridas pela sociedade da época.

Embora Dietz e Mouffe critiquem a perspectiva maternalista na discussão da cidadania e ação política por considerarem-na essencialista, pode-se utilizar tal instrumento teórico para expressar a formação e proposta das escolas femininas católicas onde o Curso Complementar era oferecido. Estas escolas privilegiavam e desenvolviam a identidade das mulheres como mães, portanto no âmbito privado da família, articuladamente à formação profissional da professora, dimensão esta que as colocava no domínio público, pois as preparavam para trabalhar em escolas elementares públicas. As escolas elementares muitas vezes ficavam distantes das escolas onde haviam sido formadas, distantes também das residências de suas famílias, exigindo das alunas-mestras recém formadas no Curso Complementar, capacidades para lidar com um ambiente diverso daquele em que haviam sido educadas. As escolas elementares públicas estavam fundamentadas nos valores liberais da igualdade, liberdade e universalidade.

"As maternalistas também afirmam que o discurso público e a cidadania deveriam estar inspirados nas virtudes da

maternidade - amor, atenção, compaixão, cuidado e 'absorção' - em resumo, em todas as virtudes que o âmbito liberal estatal e público despreza"(Dietz:19).

A perspectiva maternalista tem entretanto um certo sentido de cidadania e consciência política ao defender a re-humanização da participação na sociedade e o reconhecimento da importância do inter-relacionamento humano (Dietz, 1999:19). Os dados sugerem que este sentido de cidadania era assumido e desenvolvido pelas escolas femininas, embora uma formação de cunho político voltada para um aberto compromisso público, coletivo e a participação em assuntos da comunidade - bairro, cidade, região, estado, nação - não fosse proposta.

Os dados sugerem que as escolas preparavam predominantemente para o mundo maternal (afetuoso, privado, virtuoso) e não para um mundo masculino (competitivo, público e estatal) (Dietz, 1999:20) embora, como se considerou anteriormente, a preparação para o magistério possa ser considerada como uma tímida forma de tratar virtudes privadas como públicas em decorrência de uma certa abertura da perspectiva maternalista.

Pode-se dizer também que as escolas femininas pautavam-se por um feminismo essencialista ao considerarem muito centralmente a identidade das mulheres como mães, sua ação no âmbito privado da família e, em decorrência, a ação docente inspirada nas "*virtudes específicas da família, ou seja, de amor, intimidade e compromisso com o 'outro concreto'*" (Mouffe, 1999:36, comentando a posição de Jean Bethke Elshtain).

A concepção essencialista, associada à perspectiva maternalista, pode ser identificada na homogeneidade da formação proposta, nos procedimentos disciplinares utilizados, como que forjando um tipo-padrão de mulher-mãe-professora. O internato era um espaço que favorecia a formação voltada para esta essencialidade feminina pois tirava a jovem da sociedade e a devolia quando estava em idade

de casamento, de assumir sua família ou, como professora⁶, um lugar no mundo público. Havia uma certa idealização da família e do casamento - corte e costura, boas maneiras faziam parte da formação.

Entretanto uma forte carga de controle e distanciamento dos corpos femininos estava presente: salas de banho individualizadas com banheiras em peças separadas, banhos com camisola e com duração controlada, supervisão das amizades evitando companhias íntimas - as alunas deviam andar de três em três e não de duas a duas - uniformes que encobriam as formas femininas - saias longas, mangas compridas, golas altas. As alunas (as externas, principalmente, pois as internas viviam num mundo muito mais controlado em que os traços de futilidade não tinham lugar) eram repreendidas e controladas em seus penteados, maquiagens e pinturas das unhas, de forma que traços mais mundanos e que manifestassem a individualidade fossem deixados fora da porta da escola.

Contribuía para a proposta formativa uma formação religiosa e moral que opunha razão, controle, disciplina e comportamento feminino a desejo e sensualidade.

Os dados sugerem que havia de parte das escolas um reconhecimento da condição feminina e suas especificidades e lugar no mundo social e cultural e no espaço público da época. Pode-se identificar uma concepção essencialista⁷ na proposta formativa, na medida em que as escolas buscavam formar mulheres identificadas com a família, com a maternidade e, sendo professoras, com o cuidado de crianças. Assim o tipo de

pessoa a formar - mulher e professora - tinha uma essência e identidade comum, era homogêneo, uniforme, estável e coerente.

Pode-se também identificar na proposta formativa das escolas femininas estudadas, elementos do feminismo social em sua *"tentativa de encontrar algo único na identidade das mulheres como mães (potenciais)"* (Dietz b, 1999:49)⁸, pela *"defesa dos 'laços familiares' e da prática da maternidade"* (Dietz b, 1999:50) e pelo fato de *"incrementar a identidade das 'mulheres como mães' e estabelecer a primazia moral da família, assim como do âmbito privado da vida humana"* (Dietz, b, 1999:51).

"Para o feminismo social, a família é o âmbito primordial e mais elevado da vida humana" (Dietz b, 1999:52). *"Os valores de intimidade, amor e atenção caracterizam o âmbito do privado; a maternidade, como prática social, gera uma postura que preserva a vida e ressalta a atenção com os outros, e é pessoal, empática e amorosa"* (Dietz b, 1999:53).

Assim, as escolas femininas em estudo, além de formarem mulheres para práticas familiares e da maternidade, preparavam para o mundo público quando formavam professoras para o magistério no ensino elementar.

Elementos conclusivos

Trabalhar com escolas privadas de formação de professoras exige a compreensão de que as mesmas são marcadas no tempo e espaço, têm

⁶ Apenas se tivessem mais de 18 anos as professoras eram remuneradas pela atividade de lecionar, mesmo que recém-formadas no Curso Complementar. Muitas se submetiam a esta condição pois trabalhavam nesta condição, como professoras substitutas, na medida em que contavam este tempo para a aposentadoria (Werle, 1997).

⁷ Stuart Hall discute o sujeito do Iluminismo "como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo 'centro' consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou idêntico a ele - ao longo da existência do indivíduo" (1999:10-11).

⁸ Mary G. Dietz em seu artigo "Cidadania com cara feminista. O problema com o pensamento maternal" (1999:48-69), opõe-se ao pensamento maternal e ao feminismo social, apresentado, no início de seu texto, uma reconstrução do pensamento de Jean Belthke Elstain, formuladora do feminismo social, apresentando seus argumentos para caracterizar o feminismo social. Nesta base teórica me apóio para explicar o tipo de feminização do magistério que encontrei na base empírica com que trabalho, embora Dietz, para defender seu ponto de vista com referência à defesa de uma política feminista, apresente críticas profundas ao feminismo social de Jean Belthke Elstain.

uma organização jurídica e material e obtém a adesão de seus membros pela obediência à lei, disciplinamento e coação. Que o sentido de identidade da mesma não é dado, permanente, único, pois não há uma essência institucional a ser identificada, mantida, preservada, contada. Os sentidos da instituição são múltiplos conforme os tempos, as intervenções, os sujeitos.

Trabalhar com a identidade institucional não implica abandono do passado institucional e numa construção definitiva a ser atingida, mas em construções provisórias que vão se subvertendo, superando e buscando novas identificações.

O estudo feito sobre três escolas femininas que ofereceram o Curso Complementar possibilitou a compreensão que uma das perspectivas identitárias das mesmas foi, por ocasião da formação de complementaristas, a maternalista, voltada para a ética do cuidado, e ao incremento da identidade das mulheres como mães, e à defesa dos laços familiares.

A profissionalização para o magistério apresentava uma nuance nova e diferenciada frente a este maternalismo, com ele se misturando, embora aceitando a inserção feminina no mundo público, por meio do magistério em escolas públicas elementares atividade esta com traços da referida perspectiva maternalista.

Esta é uma narrativa que interpreta a formação dada no Curso Complementar e que oferece um fragmento da identidade das instituições femininas estudadas.

Bibliografia

- BUTELMAN, Ida. *Pensando as Instituições: teorias e práticas em educação*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- DIETZ, Mary G. O contexto é o que conta: feminismo e teorias da cidadania. IN: LAMAS, Marta. *Cidadania e feminismo*. Edição Especial: feminismo e teoria, identidade pública/privada. São Paulo: Melhoramentos, 1999.
- DIETZ, Mary G. (b) Cidadania com cara feminista. In: LAMAS, Marta. *Cidadania e feminismo*. Edição Especial: feminismo e teoria, identidade pública/privada. São Paulo: Melhoramentos, 1999.
- ENRIQUEZ, Eugéne. *A organização em análise*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- LOURAU, René. *A análise institucional*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MOUFFE, Chantal. Feminismo, cidadania e política democrática radical. In: LAMAS, Marta. *Cidadania e feminismo*. Edição Especial: feminismo e teoria, identidade pública/privada. São Paulo: Melhoramentos, 1999.
- REZENDE, Janina Andrade Sobral. A magia do passado. *Histórias do Sévigné Centenário 1900- 2000*. Porto Alegre: Pallotti, 2000.
- RIBEIRO, Marcus Venício Toledo. Os arquivos das escolas. In: NUNES, Clarice (Org). *Guia preliminar de fontes para a História da Educação Brasileira*. Brasília: INEP, 1992.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria Cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa, BÜHLER, Caren, DORNELLES, Rute Vieira. Preservação da memória: impactos do processo de estudar a história de um colégio. São Leopoldo, *II Congresso Internacional de Educação*, 3 a 5 de out. 2000. Mimeo.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola Complementar como espaço de formação. *Véritas*, Porto Alegre, v.42, n.2, p. 307-316, jun. 1997.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL DE MUITOS BRASIS: UNIVERSIDADE SOLIDÁRIA - UM GRANDE DESAFIO¹

Sílvia Helena de Oliveira Piazzentino²

*"O que vale na vida não é o ponto de partida
e sim a caminhada. Caminhando e semeando.
No fim, terás o que colher"* (Cora Coralina).

O ano de 1999, último ano da graduação, foi um ano especial, rico em experiências desenvolvidas, cumprindo as exigências do 4^o ano do curso de Pedagogia. Uma das experiências foi a participação no Programa Universidade Solidária.

No final de 1998, houve a inscrição dos universitários que pretendiam participar do Programa Universidade Solidária, um dos inúmeros programas desenvolvidos pelo Comunidade Solidária, programa este, de mobilização de universitários, que permite conhecer melhor a realidade do país e participar de um exercício de responsabilidade social, no qual os estudantes divulgam informações e promovem atividades para a melhoria das condições de saúde, educação e organização das comunidades, trabalhando com lideranças locais que possam atuar como agentes multiplicadores. É portanto, uma forma de aproximarmos o conhecimento acadêmico e a população que não tem acesso ao mesmo.

Através de um sorteio se estabelece a universidade³ que atenderá determinado município. À PUC-Campinas coube desenvolver seus trabalhos no município de Mâncio Lima, no Estado do Acre. Enviou um professor precursor para fazer o diagnóstico das demandas municipais.

Mâncio Lima, cidade desde 1976, situa-se a vinte quilômetros de Cruzeiro do Sul, segunda maior cidade do Estado do Acre.

⁽¹⁾ Esta experiência é parte integrante da monografia elaborada como exigência parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da PUC-Campinas, com o título "Relação Família e Escola: uma vivência de esperança", sob a orientação da Profa. Eliana Pires da Costa.

⁽²⁾ Pedagoga formada pela Faculdade de Educação da PUC-Campinas em 1999, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição, bolsista CAPES e orientanda da Profa. Dra. Olinda Maria Noronha.

⁽³⁾ Para participar do Programa Universidade Solidária, universidades e municípios interessados se inscrevem, sendo que os últimos são escolhidos pelas carências apresentadas.

Relato de Experiência

Anteriormente colônia de seringueiros, contava, na época, com dez mil habitantes; é uma cidade pobre, mas não havia a miséria com que nos defrontamos diariamente em cidades como por exemplo Campinas. É composta por várias comunidades, que procuram se auto-gerir, evitando-se assim, o êxodo para o centro.

As prioridades diagnosticadas envolviam dez cursos, a saber: Jornalismo, Psicologia, Educação Física, Engenharia Sanitária, Nutrição, Enfermagem, Pedagogia, Medicina, Odontologia e Biblioteconomia.

Cada curso enviaria apenas um aluno, e como foram selecionados vários, houve sorteio para decidir quem iria. A Faculdade de Educação, com duas alunas selecionadas, não realizou o sorteio, optando pela aluna com experiência docente. Porém, o curso de Odontologia não manifestou interesse e esta vaga foi sorteada, cabendo ao curso de Pedagogia.

Todos os universitários e o professor coordenador⁴, responsável pelo grupo, receberam as vacinas necessárias para a viagem à região considerada endêmica.

Cada área iniciou a elaboração de planos de ação, a seleção de material didático de apoio e a confecção de recursos necessários.

O treinamento durante o mês de dezembro de 1998, envolveu todos os cursos; a cada dia, através da contribuição de um docente dos cursos, ocorria o esclarecimento dos integrantes do grupo sobre as ações possíveis de serem desenvolvidas para atingir o objetivo do Programa Universidade Solidária, que é levar algumas contribuições para a comunidade e não resolver seus problemas; aprender também era o nosso objetivo, por isso o elemento fundamental ser a solidariedade, entre os membros do grupo, entre o grupo e a comunidade. Vale a pena ressaltar que a grande diferença entre este programa e o extinto Projeto Rondon, é o seu caráter preventivo e não assistencialista.

Este treinamento foi importante para que cada universitário soubesse um pouco sobre cada área e para o entrosamento do grupo, que iria conviver vinte e oito dias longe de seus familiares, com pessoas diferentes, estranhas, num lugar totalmente desconhecido.

Após o treinamento, entregamos para a Coordenadoria Geral de Extensão (COGEX), que administra os programas de extensão da PUC-Campinas, o material didático-teórico e material confeccionado, denominada bagagem técnica; entregamos também o plano de ação individual da área educacional, contemplando as diretrizes de ação – metodologias e objetivos, além do plano geral, elaborado pelo professor coordenador, auxiliado pelo grupo, baseado nos planos individuais anteriormente citados.

O plano de ação específico da educação compreendia a alfabetização no ensino básico e a alfabetização de jovens e adultos, o ensino especial, as rotinas burocráticas da escola e a utilização de sucatas, principalmente madeira, que é abundante na região.

O encontro de todas as universidades envolvidas no Programa Universidade Solidária se deu na Base Aérea de Guarulhos, São Paulo, em 9 de janeiro de 1999, embarcando para Manaus, instalando-se no quartel do Centro de Instrução de Guerra na Selva (CIGS) – Comando Militar da Amazônia, para a realização do Estágio de Adaptação Amazônico, que nos instruiu sobre a região e como sobreviver às suas condições naturais.

Foi muito interessante e nova a relação estabelecida com as Forças Armadas do Brasil (Exército, Aeronáutica e Marinha), alterando um pouco a concepção que a maioria de nós temos, baseada na ditadura militar que vivemos e que nos marcou demasiadamente. Além de protegerem nossas fronteiras, as atividades sociais realizadas nesta região tão desfavorecida, merecem louvor.

⁽⁴⁾ Prof. Bruno Fuser (Jornalismo), Patrícia Capovila (Jornalismo), Andréa F. Martins (Psicologia), Leonardo B. Pignata (Educação Física), Daniel G. Carvalho (Engenharia Sanitária), Patrícia Anicézio (Nutrição), Marcela R. Santos (Enfermagem), Onéa S. Arruda (Pedagogia), Juliana B. Cruz (Medicina) e Marinês C. Ribeiro (Biblioteconomia).

O tempo do estágio foi meticulosamente organizado para que fosse cumprido, incluindo até atividades de lazer e turismo programadas pelo comandante do CIGS. Após o encerramento desta etapa, embarcamos em um avião Hércules C-130, que nos levou até Cruzeiro do Sul, onde fomos recebidos pelas autoridades de Mâncio Lima, pela banda militar do 61º BIS (Batalhão de Infantaria da Selva) e pelo comandante responsável pelo respectivo batalhão. Ressalta-se que a responsabilidade de locomoção de todas as equipes, por terra, água e ar, é das Forças Armadas, cabendo aos municípios proporcionar acomodação e alimentação.

Ficamos alojados no Centro Betânia, de propriedade da Igreja Católica e tivemos um micro-ônibus designado para nosso transporte durante a estadia.

A nossa grande surpresa foram as inúmeras inscrições feitas para os cursos que os “técnicos da PUC-Campinas” iriam ministrar, ampla e erroneamente divulgadas pela prefeitura municipal. Só para a área de educação tivemos mais de duzentos inscritos. A população considerava que teriam cursos profissionalizantes e dada as dificuldades vividas por ela, entendemos a enormidade de inscrições.

Essa falha de interpretação do Programa Universidade Solidária pelas autoridades locais, fez com que todos nós universitários, auxiliados pelo professor coordenador, refizéssemos nossos planos de ação. Para tanto, estabelecemos um cronograma para dois dias, objetivando o reconhecimento da cidade e da comunidade, reuniões do grupo para reelaboração das atividades, reuniões com os líderes locais para esclarecimentos necessários.

A proposta elaborada pelas alunas de Pedagogia, em virtude do número de inscrições, estabeleceu um dia para trabalharmos a administração escolar, um dia para a supervisão escolar, três dias para planejamento educacional, enquanto a alfabetização utilizou quatro dias.

Fixamos os programas em locais estratégicos no centro e nos bairros, aproveitando

todas as oportunidades para nos mantermos informados. Com as visitas aos bairros, pudemos perceber a precariedade do município com relação ao saneamento básico, sistema de abastecimento de água, o estado precário das unidades escolares e das casas dos moradores. A maioria dos bairros conta com posto de saúde, igreja, escola e local para a integração e lazer da comunidade. Todas as comunidades têm uma casa de farinha e todos trabalham na “farinhada”. De cada cinco sacos de cinquenta quilos, vinte e três quilos ficam com o líder da comunidade, para usar o seu valor na administração. Todos os bairros têm o roçado de macaxeira atrás das casas, sendo a única produção agrícola do local, dada a degradação da terra, na qual antes eram cultivados café, feijão e cana-de-açúcar.

O centro da cidade, chamado Vila, concentra o comércio, Correios, Igreja Matriz, Prefeitura, Câmara Municipal, dentre outros. Foi o único lugar que encontramos casas de alvenaria, diferente dos bairros, onde as casas são de madeira. Passa pela cidade de Mâncio Lima, o rio Japiin (nome de um pássaro nativo) que ao chegar em Cruzeiro do Sul, recebe o nome de Rio Moa, desembocando no Rio Juruá. Os igarapés existentes são utilizados para a lavagem de roupas e louças.

Após traçar este panorama da cidade, vamos nos ater à área da educação. De acordo com o Secretário Municipal de Educação, a rede municipal não era um sistema organizado, poucas escolas tinham um regimento escolar, seguindo o Regimento Estadual. Pouco tempo antes da nossa chegada, houve o primeiro concurso público municipal para os cargos educacionais, docentes e não docentes, sendo aprovadas pessoas com curso de Magistério e pessoas que concluíram apenas a 4ª série do Ensino Fundamental. Na zona urbana, os professores tinham essa formação, enquanto na zona rural, conhecida como ribeirinha, os professores eram leigos na sua maioria.

A Secretaria Municipal de Educação seguia todas as orientações dadas pela Inspeção de

Ensino Estadual (equivalente as Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo). Na rede municipal, o prefeito indicava quem ocuparia os diversos cargos, utilizando como critérios a formação e o partidário político. Na rede estadual, ocorriam eleições para os cargos de direção, e as disputas eram tão acirradas quanto as disputas políticas. Poucos fizeram ou fazem o curso de Pedagogia em Cruzeiro do Sul (faculdade ligada à Universidade Federal do Rio Branco), e ao longo dos trabalhos, através de observações e diálogos estabelecidos com os participantes das atividades, percebemos ser um curso de Magistério mais elaborado, com grade curricular bem diferente da ministrada no curso de Pedagogia da PUC-Campinas, no ano em questão.

As maiores dificuldades e problemas elencados pelo Secretário Municipal da Educação estão relacionados à qualificação pessoal, falta de compromisso e assiduidade, defasagem idade/série dos alunos, repetência, desistência e conseqüente evasão escolar.

Outro fato que nos chamou a atenção diz respeito ao supervisor escolar, que nada mais é que o professor coordenador da rede estadual paulista. O trabalho de supervisão, equivalente ao do Estado de São Paulo, é realizado pelo inspetor de ensino. Levando-se em conta a existência de dois grupos que se revezam no poder, a cada mudança se altera o responsável pela Inspeção de Ensino (representa a Secretaria Estadual de Educação), o que afeta a continuidade de qualquer trabalho a ser realizado.

Além destes problemas relevantes, nos pediram que organizássemos a Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Esclarecemos as nossas limitações, nos colocando à disposição para coleta de dados/informações quando do nosso retorno, para envio posterior. Infelizmente, as comunicações não se concretizaram.

A primeira dama do município, responsável pela ação social, coordenava o Projeto Brasil Criança Cidadã, atendendo cerca de cento e quarenta crianças, entre sete e quatorze anos. Há uma marcenaria que confecciona jogos com madeira da região (Marupá), e como não podem profissionalizar, as crianças não lidam com as máquinas, exercendo apenas serviços de lixamento e pintura. Além disso, desenvolvem atividades de lazer, esportivas, atividades lúdicas, oficinas e reforço escolar (informações recebidas da primeira dama que não puderam ser confirmadas dado o período de férias escolares).

Iniciamos as atividades relacionadas com administração escolar, suprimindo as necessidades do público atendido (total de cinquenta e três pessoas), relacionadas com as funções do diretor e a organização da secretaria das escolas⁵.

Com o desenvolvimento do encontro foi perceptível a falta de preparo e capacitação da grande maioria presente, o que pode ter sido elemento responsável pela pouca participação. No entanto, percebemos nitidamente que todos estavam atentos ao que era tratado. Eram sempre as mesmas pessoas que se manifestavam, questionavam.

O segundo dia de trabalho foi sobre supervisão escolar e o grupo era composto por cinquenta e nove pessoas. A participação foi muito maior, e a nossa preocupação também foi grande em trabalhar utilizando a denominação conhecida por eles. Nos pediram esclarecimentos quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ressaltando a importância dos mesmos terem sido analisados no curso de Pedagogia da PUC-Campinas.

Nos três dias seguintes o trabalho foi sobre planejamento, esclarecendo os conceitos, as diferenças e relações entre planejamento e planos, os vários níveis de planejamento (esmiuçando o Projeto Político Pedagógico),

⁵ Cabe ressaltar a importância da participação em sala de aula durante a graduação e a importância de realizar estágios de forma comprometida pelas alunas e supervisionada com competência pelos docentes, pois com a ausência de suporte teórico – as equipes tinham um limite de peso para a bagagem técnica e pessoal -, as vivências no decorrer das aulas e estágios foram relevantes para o desenvolvimento dos trabalhos.

Planos de Curso e de Aula. A cada dia trabalhamos com um número grande de pessoas (noventa e quatro, cinqüenta e quatro, setenta e nove), e além dessa dificuldade, tivemos que lidar com situações nas quais o partidarismo político se apresentava, de forma constrangedora. Atualmente, com o aprofundamento das reflexões realizadas no curso de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e auxiliada por diversos autores, como por exemplo Morais (2000), entendemos porque isso ocorria:

“Por comodismo ou excessiva (mas inconfessável) limitação, escolhem-se uns poucos dogmas como referenciais e avalia-se tudo em virtude deles. Eis porque denominamos atitudes assim como a ingenuidade do furor crítico, pois, na melhor das hipóteses, isso é ingênuo, e, na pior, é incompetente mesmo”(Morais, 2000:55).

Encerrou-se a primeira semana de trabalho, que contou com momentos de integração da equipe, proporcionada pelas atividades, brincadeiras, dinâmicas, desenvolvidas pelo aluno de Educação Física, eleito responsável pelo entretenimento do grupo. Todas as oportunidades de participação nas atividades desenvolvidas pelos outros universitários, foram aproveitadas, conforme o acordo prévio de trabalho conjunto. Interessante observar a integração entre os alunos dos cursos diferentes; uma integração possível na prática, que poderia acontecer no cotidiano do espaço acadêmico também – transpondo barreiras, socializando experiências, articulando ensino e pesquisa, e tantas possibilidades mais.

O final de semana foi utilizado para descanso, para um passeio pelo rio Japiin, programado pela esposa do prefeito, para revermos as próximas ações.

O primeiro dia da semana seguinte, foi preenchido com diversas atividades, inclusive a participação na solenidade de troca de comando do 61º Batalhão de Infantaria da Selva. O comando reservou lugares para a equipe do Universidade

Solidária, ressaltando nos discursos de despedida e de posse, a relevância do nosso trabalho.

Iniciamos a última etapa do trabalho previsto. Durante três dias, desenvolvemos conteúdos relacionados com a alfabetização. No primeiro dia trabalhamos com setenta e quatro pessoas, desenvolvendo aspectos teóricos da alfabetização, auxiliadas pelo aluno de Educação Física, que realizou atividades práticas com o grupo relacionadas aos pré-requisitos para o processo de alfabetização.

Dividimos o grupo em três turmas para a realização das oficinas pedagógicas, que aconteceram no período da manhã e tarde. A dificuldade de algumas pessoas em entenderem a confecção dos diversos jogos e sua utilização foi notória.

No último dia de trabalho com este grupo, foi realizado o Projeto Leitura, com exposição teórica e atividades práticas. No dia seguinte, as alunas do curso de Pedagogia se dividiram para desenvolver o Projeto Leitura em escolas de três bairros do município, que foram abertas para isto, visto que no momento estavam em férias escolares. As crianças participaram de maneira tímida inicialmente, se soltando com o desenvolvimento dos trabalhos.

Este trabalho também foi desenvolvido com a participação dos universitários de diversas áreas, com contribuições riquíssimas, confirmando assim a necessidade da humildade em reconhecer que nosso saber não é absoluto, total, precisamos do coletivo, necessitamos reconstruir o conhecimento ligando-o com o social, fazendo-o ter uma função social (Demo, 1997).

No final de semana realizamos o passeio programado pela prefeitura para a Serra do Moa, no pé da Serra do Divisor (divisa do Brasil com Peru). Esta viagem foi uma aventura e tanto. Viajamos de voadeira⁶ pelo rio durante sete horas, debaixo de uma chuva torrencial, nos alojamos na casa de uma família ribeirinha,

⁽⁶⁾ Embarcação do tipo canoa com motor, que atinge velocidade surpreendente.

dormindo em redes, todos juntos, casa esta utilizada como residência, como hospedaria, como salão de forró, e durante o período letivo, como escola.

Voltamos para Mâncio Lima nos preparando para o encerramento do Programa Universidade Solidária, que aconteceu no único local de lazer da cidade, o Clube Céu. Tivemos que providenciar certificados para os participantes, dada a importância disto para eles. As despedidas foram emocionantes, e apesar de todas as dificuldades encontradas nos sentimos realizadas, afinal, muitos questionamentos foram levantados neste período, fazendo com que a população começasse a perceber a sua realidade se unindo num esforço coletivo para mudanças. Esse processo de conscientização político-social é demorado como o processo de aprendizagem que *“tem seu tempo, pois passa pela elaboração, interpretação, reconstrução, e não apenas por um procedimento de gravação mecânica”* (Demo, 1997:28).

Esta experiência nos fez refletir sobre a dificuldade de se lidar com as diferenças. E neste país elas são inúmeras, abrangendo aspectos sociais, econômicos, culturais..., presentes em todos os contextos e relações sociais. Se esta diversidade, presente no trabalho pedagógico, não for respeitada, o processo de ensino e de aprendizagem se torna vazio, difícil de ser concretizado.

São inúmeras as contradições existentes e todas elas são fundamentais para que nós, educadores, façamos uma análise reflexiva, nos comprometendo com a opção política que fizermos, como bem diz Paulo Freire (1996).

A partir da vontade dos homens, da organização coletiva em torno de objetivos comuns, é que ocorrerá o processo de transformação social. Caso contrário, se nos mantermos passivos diante da concepção dominante, aceitaremos todos os problemas educacionais como sendo meramente administrativos.

Vale lembrar Castanho quando afirma que *“a educação, como processo vivo e dinâmico, cresce na qualidade do serviço que presta, na medida em que vive no dia a dia a íntima e indissociável relação técnica/política”* (Castanho, 1996:55), criando condições que favoreçam a participação, não apenas no contexto escolar, mas nos inúmeros contextos que permeiam a nossa vida.

Bibliografia

- CASTANHO, M. E. L. M. Os objetivos da educação. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). *Repensando a Didática*. 12. ed., Campinas: Papirus, 1996.
- DEMO, Pedro. *Conhecimento Moderno: sobre ética e intervenção no conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MORAIS, J. F. Regis de. A criticidade como fundamento do humano. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN: OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO

Sidney Reinaldo da SILVA¹

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo, Cortez; Brasília, DF, 2000.

“A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser tarefa da educação do futuro” (Edgar Morin).

O livro *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (1998), escrito pelo pensador francês Edgar Morin, conforme solicitação da UNESCO, configura-se numa proposta desafiadora para todos os educadores. Esta resenha refere-se a recente tradução portuguesa. Não visio avaliar o trabalho das tradutoras, mas o conteúdo da obra e seus aspectos filosóficos. Trata-se de uma obra instigante, que apresenta diversos pontos de vista: o epistemológico, o pedagógico, o ético e o político. Essas perspectivas são apresentadas, para usarmos uma expressão do autor, de forma complexa. Os “sete saberes” são expostos em partes separadas, mas eles estão intimamente articulados entre si e com aqueles pontos de vistas.

O livro combate a unidimensionalização do multidimensional. Nele é ressaltada a complexidade do conhecimento contra a inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista. Essa visão do conhecimento humano é solidária da concepção de mundo do autor. Para Morin, apregoador da mundialização, expressão francesa para a globalização, o global “*é mais do que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional*” (p.37). O planeta terra é ao mesmo tempo o todo “organizador e desorganizador de que

⁽¹⁾ Graduado em Filosofia pela PUC-Campinas, Mestre e Doutor em Filosofia pela UNICAMP, Professor de Filosofia da UNIMEP.

Resenhas

fazemos partes” (*ibid.*). Esse todo abriga uma contrariedade expressa no fato de que o processo de “unificação mundializante faz-se acompanhar cada vez mais pelo próprio negativo que ele suscita, pelo efeito contrário: a balcanização” (p.64), a fragmentação. Ainda que esse antagonismo seja tomado como essência da mundialização, ele deve ser superado pela *cidadania terrestre*, através da propagação da denominada “ética da compreensão planetária”. Segunda esta, a consciência da humanidade na era planetária “*deveria conduzir-nos à solidariedade e à comiserção recíproca de indivíduo para indivíduo, de todos para todos*” (p. 78). O livro de Morin apresenta-se como proposta de uma ética e uma política para a globalização ou mundialização.

É muito comum ouvir-se dizer que boa parte dos atuais professores brasileiros, dos mais diversos níveis, ensina a ciência do século XIX. Daí a importância de se discutir uma proposta para o ensino do século XXI, tal como nos oferece o pensador francês. Para educadores que ainda não trabalham nem com a ciência do século passado, as idéias contidas no texto *Sete saberes necessários à educação do futuro* certamente são motivo de perplexidade e estranhamento. Perplexidade devido à própria noção de ciência ali apresentada e estranhamento perante a importância que é dada aos outros saberes não-científicos, em especial à forma como é tratada a ética, “disciplina” que só recentemente vem sendo resgatada pelas escolas.

O conceito de ciência apresentado por Morin é problematizado pressupondo, sobretudo, a impossibilidade de se suprimir os efeitos da afetividade na produção do conhecimento e, com isso, também as incertezas. A ciência apresenta-se como empreendimento intelectual: “conhecimento, sob forma de palavra, de idéia, de teoria” (p.21). Trata-se de um processo de “tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento” (*ibid.*). Ao analisar os elementos que comumente estão associados à ciência, tais como racionalidade, especialização, redu-

cionismo, o autor o faz acentuando a condição de que ao traduzir a realidade, e não meramente refleti-la ou espelhá-la, não podemos eliminar o erro que seria inerente à toda atividade humana de transcrição, pois “nossa realidade não é outra senão nossa idéia da realidade.” (p. 85) Ao circunscrever-se polemicamente nesse âmbito da incerteza, ao qual todo saber humano não metódico é pacificamente incluindo, o saber científico deve buscar novas fontes de legitimação diversas da procedência pela mera garantia de infalibilidade dos supostos meios de se eliminar a ilusão e erro.

Para Morin, a linha demarcatória dos saberes não pode ser desembaralhada. Isso torna o ideal de uma ciência sinônimo de certeza apenas um programa protocolar ou um compromisso dos pesquisadores em promover o rigor dos procedimentos. Mas esse rigor não suprime as incertezas da ciência. Ó desafio é sempre o de mapear para poder se orientar. Dentro da casamata defensora das ameaças dos erros e das ilusões, aninham-se os fatores que a desviam dessa tarefa. Nesse sentido, o autor retoma idéia kuhniiana de paradigma. Os paradigmas, diz, controlam a ciência e podem desenvolver ilusões e erros. Aos desvios referentes a essa forma de as ciências se constituírem somam-se os erros mentais e intelectuais. Os órgãos e as estruturas cognitivas são constituídos de tal modo que não podem ser imunizados do erro e da ilusão. A incerteza é racional e há irracionalidade na certeza da racionalização. Esta “*se crê racional porque constitui um sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou intuição, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica*” (p. 23). Já a “verdadeira racionalidade” conheceria os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo e saberia “que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério” (*ibid.*). Portanto, por força da autocrítica, ela está apta para *negociar* com a irracionalidade, o obscuro, o irracional. É essa denominada “verdadeira

racionalidade” que possibilitaria a ética da compreensão, proposta pelo autor.

Perante a crise da crença em um saber inabalável e da impossibilidade de prever o futuro, Morin fala da primazia de se ensinar a “enfrentar as incertezas” e de se ensinar “a compreender”. No primeiro caso, trata-se de admitir as conseqüências éticas da idéia de que o futuro “permanece aberto e imprevisível”. Perante a incerteza não podemos mais tomar decisões baseadas na idéia de progresso, que embora seja possível, é incerto, o que o torna inválido para justificar qualquer atitude relevante. O que caracteriza a *ecologia da ação humana* agora é a necessidade de “levar em consideração a complexidade que ela supõe, ou seja, o aleatório, o acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisto, consciência de derivas e transformações” (p. 87). O princípio norteador é o lema pós-moderno segundo o qual não devemos buscar segurança, mas aprender a conviver com os riscos e as incertezas. Logo a ação é decisão, escolha, mas é também “uma aposta”. Se o princípio do progresso supõe que se deve agir a partir de nossas convicções a respeito dos benefícios a auferir, o princípio ético da incerteza exige a consciência de se estar preparado para lidar com os efeitos perversos de nossas escolhas.

Essa conduta deve ser preparada por uma educação apropriada. Daí a importância dada pelo autor a *ensinar a compreender*, a “aprender em conjunto” (p. 94). A compreensão é uma forma de abordagem da complexidade do real - da inseparabilidade dos diferentes elementos interativos que constituem o todo em suas unidades multidimensionais -, superando a dicotomia sujeito-objeto e a insuficiência da análise, que daria lugar a “mobilização da consciência geral”; A compreensão apresenta-se também como princípio ético da tolerância, da solidariedade entre indivíduos, sociedade e cultura, e da abertura para a planetarização dos povos. Articulada na “consciência terrena”, a compreensão envolve a dimensão *antropológica* da unidade e diversidade humana, a *ecológica*, substituindo o princípio da convivibilidade da

biosfera pelo do domínio do universo, a *cívica terrena*, da responsabilidade e solidariedade com todos, a *espiritualidade da condição humana*, do pensamento complexo amplamente crítico e compreensivo (p. 76). Trata-se, outrossim, de ensinar a “enfrentar as incertezas” *cérebro-mentais, lógicas, racionais, psicológicas*; de despertar a auto-crítica e despertar para a ética da correlação indivíduo-sociedade-espécie, que “apóiam-se, nutrem-se e reúnem-se” (p. 105); de promover a democracia como sistema complexo de organização política que preserva a diversidade, a pluralidade, o diálogo, o consenso e o conflito, de modo a manter a comunidade sem eliminar as pluralidades, as concorrências e os antagonismos.

Mas uma questão básica persiste irredutivelmente minando a ética proposta em *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*: como falar de “compreensão desinteressada” num mundo moldado pela Mídia atrelada aos interesses econômicos, por imposições arbitrárias de políticas conservadoras a povos indefesos e/ou desarticulados. Como ensinar às nações condenadas a desaparecer pela incapacidade de se superar a miséria, devido, sobretudo, à exploração e/ou à indiferença econômica e política das elites locais e mundiais, a “compreender a incompreensão”, ensinando o “bem pensar” e a “introspecção”. Enfim, qual democracia amplamente aceitável poderia alargar-se a ponto de tornar-se capaz de solucionar os conflitos atuais e superar as injustiças sociais?

Essa crítica que se faz à obra de Morin é mais política do que ética. Até que ponto a compreensão permitirá “salvar a humanidade realizando-a”, em especial incrementando as democracias, democratizando a mídia, o acesso aos benefícios culturais, econômicos e tecnológicos. Qual “compreensão” deve ser ensinada para transformar a condição humana? A história nos mostra que na falta do consenso e mesmo do entendimento daquilo que se está buscando um acordo, resta apenas uma saída: o prevalecimento do interesse dos mais fortes ou detentores dos meios mais violentos de

“persuasão”, dos mais bem articulados politicamente, daqueles que têm acesso às informações mais pertinentes. A supremacia de quem, de certo modo, controla os processos de mundialização se dá com a manipulação, suspensão e/ou supressão do debate e/ou constrangimento bélico. Frente as insuperáveis dificuldades de se chegar a acordos em torno das regras do mercado mundial, de se estabelecer critérios para definir fronteiras e de se elaborar um protocolo para as questões ecológicas, tem prevalecido soluções unilaterais, incapazes de contemplarem a todos. Ainda estamos longe de supressão da política compreendida como a capacidade de lidar com o desentendimento. Acredito ser mais adequado ensinar a compreender essa condição radical de desentendimento. Isso seria mais importante do que nos desentendermos sobre o quem vem a ser um autêntico entendimento entre indivíduos e entre povos.

Se admitirmos que os intolerantes só podem ser combatidos pela força, de modo que a questão estaria em como decidir com precisão quem são eles, não poderíamos aceitar uma ética da compreensão política, principalmente quando sabemos que a intolerância vem das mais poderosas organizações imperialistas (empresas, nações e elites locais), que controlam, a Mídia, a educação e governos, para quem é conveniente abortar ou impedir projetos alternativos de coexistência humana, com propostas voltadas para valores divergentes daqueles impostos pela atual globalização.

Para superarmos o imperialismo é necessário descobrir uma forma de integrar contracorrentes que são irredutíveis, não pelo

seu caráter fragmentário e balcanizador, mais por serem propostas divergentes de mundialização. Num cenário otimista, no qual acredita Morin, as contracorrentes tenderiam a se interpenetrar e “*constituir múltiplos focos de transformação*” e a “*verdadeira transformação só poderia ocorrer com a intertransformação de todos, operando assim uma transformação global, que retroagiria sobre as transformações individuais*” (p. 73-74). Não se trata de negar a possibilidade dessa retroação, que supõe um mundo sem centro, portanto não imperialista, mas dos termos (éticos) segundo os quais devemos prepará-la ou estar pronto para ela.

Em que devemos apostar? Se o futuro chama-se incerteza e permanece aberto e imprevisível, por que devemos jogar nossas fichas no cenário de compreensão indicada por Morin e não nos prepararmos para o desentendimento? A prudência exige que trabalhem com diversos cenários, inclusive com o do confronto e da incompreensão mútua. Estamos longe do tempo da superação dos fanatismos fundamentalistas e da intolerância religiosa e racial, e é um compromisso ético lutar para uma maior compreensão mútua dos povos nesse sentido. Contudo, as raízes econômicas da discriminação e da opressão não podem ser “compreendidas” e sim combatidas e o grande desafio da política e da ética da solidariedade é o de se encontrar meios e formas de confrontos capazes de transformar as situações injustas. A superação das injustiças econômicas, ao meu ver, se dará mais pela incompreensão declarada. As ciências, em especial as sociais, malgrado a incerteza e a irremediável subjetividade, devem também contribuir para fundamentar essa declaração. Isso também deve ser ensinado.

A SAGA DE UMA PROFESSORA NEGRA

Eva Aparecida da SILVA

GONÇALVES, Marlene. *Viva Bela Verena: a saga de uma professora negra na memória de uma comunidade da mesma cor.* Ceilândia, DF: Idéa Editora, 2000.

O livro *Viva Bela Verena: a saga de uma professora negra na memória de uma comunidade da mesma cor* de Marlene Gonçalves, professora da rede pública de Mato Grosso e pesquisadora da UFMT, resgata a memória de Verena Leite de Brito, mulher, negra e professora, membro da comunidade de Vila Bela da Santíssima Trindade/MT, região constituída majoritariamente por negros até a década de 70.

Ao resgatar a história de vida de Verena, por intermédio de lembranças individuais, e o seu significado para a comunidade de Vila Bela, como construção de uma memória coletiva, Gonçalves recupera a visibilidade da mulher, especificamente da mulher negra que atua, no interior do seu grupo étnico, de maneira diferenciada, assumindo um posicionamento educacional, político e religioso em prol da preservação das tradições da comunidade negra, a qual pertence.

A atuação de Verena no campo educacional, de acordo com a autora, permite compreender “a relação entre educação e cultura, bem como a contribuição para se pensar a democratização da escola sob o enfoque da diferenciação étnico-cultural” (p.13), dando a entender que a prática educativa deve ser construída a partir da experiência e do saber local, articulando-se às tradições étnico-culturais diferenciadas, que levem em consideração as especificidades culturais e as aspirações de grupos e comunidades.

O livro é composto, inicialmente, por uma Introdução, em que Marlene Gonçalves expõe os motivos de sua opção em analisar a história de vida de Verena Leite de Brito em Vila Bela, como tema de sua Dissertação de Mestrado pela UFMT, seu contato com a cidade no momento em que fora professora de sua rede pública, bem como as direções metodológicas que assume na investigação, quais sejam: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo.

A primeira, constituída por um aporte teórico diversificado, objetiva a análise da comunidade de Vila Bela: as determinações econômicas sobre a questão de gênero; a presença feminina no espaço urbano, bem como o silêncio dos arquivos sobre a vida da mulher, especialmente a invisibilidade das mulheres do povo; a dimensão antropológica da secundarização da mulher; as lembranças individuais e coletivas; a relação entre memória e história.

A segunda, a da pesquisa de campo, é constituída pela pesquisa etnográfica, observação, entrevistas, coleta de dados na escola com professores, alunos e membros da comunidade, como forma de perceber, através dos depoimentos, a presença viva (mitificada e ancestralizada) de “Dona Verena” na comunidade.

Em seguida, o livro compõe-se de três capítulos: “Verena Leite de Brito”, “Mestre sempre viva, ancestral mítica”, “Verena. A (des) memória escolar” e para finalizar a autora nos apresenta as Considerações finais, em que retoma a idéia

de que o posicionamento pedagógico de Verena constitui um exemplo da relação entre educação e cultura e da democratização da escola, através do reconhecimento da diferença étnico-cultural.

De forma sucinta, no primeiro capítulo livro, a autora faz uma incursão pela história de Vila Bela, passando pelo momento de sua formação, pelo contexto da crise econômica durante a Primeira República, no qual “Verena passa a sua adolescência, compartilhando com todos os sentimentos e acontecimentos comunitários” (p.45), enfatizando o caráter de comunidade negra, consolidada a partir da solidariedade comunitária, da afiliação racial e da identidade étnico-cultural até culminar no momento da ocupação das terras vazias de Vila Bela, em que há uma migração branca acelerada e a resistência ao domínio dos brancos, detentores de uma visão racista, “que vêem na raça negra uma raça subalterna, culturalmente atrasada; ou seja, eles tinham como parâmetro de progresso e de cultura a sociedade branca à qual pertenciam” (p.39).

É, ainda, nesta parte do texto que Gonçalves nos fala sobre a formação educacional de Verena e do seu espírito de liderança, que a torna o orgulho da comunidade e a expressão do coletivo e, posteriormente, a ancestral mítica de Vila Bela, especificamente devido a sua atuação como professora alfabetizadora das duas primeiras séries do ensino fundamental, da Escola Mista Rural Santa Terezinha, e como a rezadeira da comunidade (papel anteriormente exercido por homens), responsável por suas práticas religiosas, sendo a depositária das tradições religiosas e a mediadora entre comunidade e Igreja (zeladora), atuando, também, como agente de saúde. Fatos que demonstram a presença feminina em espaços, até então, considerados masculinos.

Segundo a autora, Verena, como professora, assume um posicionamento diferenciado ao articular a educação escolar às

tradições comunitárias do grupo étnico de Vila Bela, utilizando-se do saber escolar como instrumento de formação dos indivíduos como membros da comunidade, preservando suas manifestações culturais e ao mesmo tempo preparando-os para as relações de alteridade, no contexto da sociedade mais ampla: “*Transformando a escola num escudo para amortecer a violência do contato com a sociedade regional, persuadindo a comunidade a ver na escola o escudo público de resistência*” (p.54).

Cabe aqui observação que: em meio à diversidade cultural existente no âmbito escolar, a relação entre educação e cultura assume papel fundamental para estabelecer as bases do conhecimento ou, ainda, para a construção do saber, com base no reconhecimento da alteridade, em que os diferentes sujeitos estejam em relação uns com os outros.

Neste sentido, a prática educativa deveria pautar-se em um modelo cultural que não fosse único e controlador do “diferente”, possibilitando, assim, uma prática pedagógica descentralizada e não homogeneizadora, construída mediante constantes conflitos, como nos diz a Pedagogia do Conflito de Santos¹: modelo único de saber versus diferentes saberes; conhecimento como regulação versus conhecimento como emancipação; etnocentrismo versus multiculturalismo (reconhecimento da existência de diferentes culturas).

Percebo, porém, que embora a autora destaque a importância da relação entre educação e cultura na atuação profissional da professora Verena Leite de Brito, no caso específico de Vila Bela, em que sua comunidade é predominantemente negra (até a década de 70), esta relação é utilizada como um mecanismo de auto-defesa, o qual não coloca o sujeito negro em relação com o outro (branco), mas o “protege” deste. Daí a escola ser vista como um “escudo público de resistência”.

⁽¹⁾ Santos, Boaventura Souza de. “Para uma Pedagogia do Conflito”. In: Silva, Luiz H. et al (orgs). *Novos Mapas Culturais. Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1996.

Parece-me que, por intermédio da educação, procurou-se que a cultura adquirisse um caráter estático, congelado, garantindo a continuidade, ou ainda, a preservação das tradições comunitárias e identitárias da população negra de Vila Bela, como forma de resistência ao novo, ao incerto.

Vale aqui a afirmação de Bornheim², no que diz respeito à cultura como tradição: “a tradição se pretende eterna, determinando não apenas o passado e o presente, mas o próprio futuro, porquanto tudo pode ser previsto, exige-se a antecipação: tudo vai ser sempre idêntico, sem percalços maiores com o possível surto da alteridade. A tradição se pretende, assim uma grande segurança...” (1987:18).

No segundo capítulo, Gonçalves faz algumas considerações acerca da construção da história de Verena, através de memórias individuais, organizadas numa memória coletiva, já que estão inscritas num mesmo contexto social, a partir da experiência cotidiana de cada membro do grupo.

Relata que a recuperação da memória de Verena, de forma mitificada e ancestralizada, faz com que os vilabelenses resgatem, também, a história da comunidade negra de Vila Bela, revivendo sua cultura e reafirmando-se como sujeitos de uma história particular, dentro de nossa sociedade, construídos socialmente em torno do ser negro, grupo étnico ao qual Verena representava:

“A ancestralidade de Verena é uma forma de preservação de sua memória, o que, de certa forma, é a preservação da comunidade que ela representa. Verena mitificada é a representação étnica de Vila Bela, que tem em Verena o seu retrato... Verena será sempre a Verena cuja vida serve de exemplo. E sobretudo, continua viva na memória das pessoas, num momento em que a comunidade negra, enquanto identidade

étnica, enquanto visão de mundo e enquanto valores, se vê cada vez mais ameaçada pela ‘invasão’ do capitalismo urbano-industrial que a alcançou no movimento de expansão da fronteira pioneira na década de 70” (p.84).

É interessante notar que, o fato de Verena servir como referencial étnico durante sua vida, em virtude de suas ações junto à comunidade de Vila Bela, valorizando e preservando a identidade étnico-cultural dos vilabelenses, com o objetivo de “protegê-los” do contato com o desconhecido, especificamente com o racismo, faz com que, após sua morte, seja divinizada e transformada na ancestral mítica desta comunidade.

O recurso à ancestralidade e ao mito parece significar, simbolicamente, uma “válvula de escape”, através da qual o grupo negro de Vila Bela retorna a suas “origens”, como forma de reafirmar a sua negritude, principalmente no momento em que sua identidade negra é posta em xeque. Momento este, marcado pela presença e pelo domínio branco no ambiente que constitui a expressão maior dessa identidade - a escola, como veremos a seguir.

A necessidade deste constante regresso às origens, às raízes, à tradição, caracteriza o caráter estático atribuído à noção de cultura, tida como própria e essencial da comunidade negra de Vila Bela, representada pela figura da professora Verena Leite de Brito, bem como é reveladora da estaticidade imposta à noção de identidade, na tentativa de preservação do grupo étnico-cultural vilabelense.

Julgo necessário chamar a atenção para o fato de que a identidade, passa por uma sucessão de mudanças, de acordo com os contextos e realidades, com os quais vamos nos defrontando, devendo ser concebida na relação entre o “eu” e o “ele”, entre “nós” e o outro”. Sendo assim, não podemos pensar em uma identidade essencial “negra” ou “branca”, mas em uma “multiplicidade

² Bornheim, Gerd A. “O conceito de tradição”. In: *Cultura Brasileira: tradição/contradição*. Funarte (coord.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

de identidades em cada pessoa”, proveniente de um processo de integração cultural.

Podemos notar, então, a insistência da comunidade negra de Vila Bela em cristalizar uma “cultura negra”, bem como uma “identidade negra”, no sentido de evitar a inter-relação entre as diversas culturas e identidades, como forma de poupar-se de um confronto com o “outro”, neste caso o “branco”, e com o racismo, sinônimos de mudanças, incertezas e inseguranças. Daí a dificuldade desta comunidade em reconhecer a dinamicidade inerente à cultura.

No terceiro capítulo, a autora retrata o processo de branqueamento da Escola, em que Verena havia sido professora e atuava como diretora, sendo que durante “trinta e três anos a escola de Verena manteve em Vila Bela uma educação voltada para sua etnia, uma educação de negros para negros” (p.94).

Como já foi mencionado, anteriormente, Vila Bela foi uma comunidade majoritariamente negra até a década de 70, quando há uma migração acelerada. Até então, havia apenas contatos eventuais com o branco, como por exemplo aquele que se refere à presença da missão protestante e sua escola.

O processo de branqueamento da ‘escola de Dona Verena’ ocorre, portanto, em virtude de determinações econômicas ocorridas de fora para dentro, caracterizadas pela ocupação de terras vazias na região de Vila Bela e a migração em massa, com o objetivo de acumular riquezas (expansão da fronteira pioneira) aliadas à institucionalização da Escola de Verena pela Secretaria de Educação do Estado.

Com a institucionalização, Verena deixa de ser diretora, por não possuir o Curso de Magistério, em nível de 2º grau, assumindo-se no posto uma “normalista branca, detentora de uma visão etnocêntrica, baseada na ‘superioridade’ de ser branca e por ser a normalista que modernizaria a escola de Mato Grosso” (p.102).

Esta escola, a Escola Estadual de I e II graus, com curso de magistério em nível de 2º

grau, “Verena Leite de Brito, que ganha seu nome por imposição da comunidade de Vila Bela, como forma de oficializar a ancestralidade de Verena e como representação pública de resistência, passa a ser um retrato de todas as outras escolas públicas do Estado e seus problemas como instituições padronizadas, pois segundo a autora:

“A nível de postura pedagógica, a escola perdeu o sentido comunitário. Currículo, programas e estilos de relações harmonizam-se ao modelo estadual vigente, preocupado com a instrução, com a transmissão de conhecimentos, sem relação com a realidade. Desta maneira, a Escola ‘Verena Leite de Brito’ é uma escola pública como as demais escolas do Estado de Mato Grosso, mais a serviço do Estado do que da comunidade, seguindo sem objeção as recomendações da SEDUC, distanciando-se das tradições da comunidade...” (p.106).

De acordo com Gonçalves, há a ruptura entre a educação escolar e a comunidade negra de Vila Bela e sua tradição cultural, estabelecendo-se uma relação problemática entre educação e cultura, na qual a comunidade negra não reconhece mais sua identidade étnico-cultural, através da escola, mas na ancestralidade de Verena, uma vez que “para eles, nos limites de suas possibilidades, continuam resistindo, pois ensinam a seus filhos a conhecer e a respeitar Verena...” (p.117). Fato que ocorre por intermédio da oralidade, na transmissão de geração para geração.

Diante do exposto, constato que o processo de branqueamento da escola de Vila Bela, a desestabilização da identidade étnico-cultural da comunidade negra vilabelense, bem como a chamada “ruptura” entre educação e cultura são provenientes da dinamicidade próprias da cultura, caracterizada por um processo de renovação constante, em meio às mudanças políticas, econômicas, sociais e educacionais ocorridas no âmbito da sociedade mais ampla.

Nesse sentido, oponho-me à uma noção imutável de cultura, como me pareceu ser proposta pela autora, a qual permitiria o isolamento e a preservação de uma suposta unidade étnico-cultural que, no caso de Vila Bela, centrava-se na relação entre a educação escolar e as tradições comunitárias de sua comunidade negra, idealizada na figura da professora Verena.

Em minhas considerações finais coloco que, por um lado, a leitura do livro de Marlene Gonçalves mostra-se relevante à medida em que esta autora nos chama a atenção para a importância da relação entre educação e cultura, onde a prática educativa deveria enfatizar a experiência e o saber local, e para a necessidade de se pensar a democratização da escola sob o enfoque da diferenciação étnico-cultural.

Por outro lado, o livro fornece elementos, através do exemplo da escola de Vila Bela da Santíssima Trindade/MT, para pensarmos a construção da prática educativa a partir da relação entre educação e cultura e da diferenciação étnico-cultural, desde que não seja centrada no isolamento, no segregacionismo e na valorização de uma noção monolítica de cultura (negra ou branca), pautada pelos princípios da

multiculturalidade³, conforme Valente⁴, mas na valorização da relação entre os sujeitos (brancos e negros), tendo como princípio a interculturalidade⁵, como nos informa Vieira⁶.

Sob esta perspectiva, a prática educativa poderá ser construída mediante a relativização entre o modelo educacional instituído e aquele que se pretende construir, partindo de uma "zona de tensão", como campo mediador, entre o modelo etnocentrista e o multiculturalista, entre o modelo do equilíbrio, permitindo a regulação/conservação e o do conflito, que possibilite a transformação, e assim sucessivamente.

Para finalizar, esta prática educativa poderá ser constituída, ainda, não através do abandono de todos os vestígios da cultura dita dominante, o que pode levar a uma busca fútil por raízes pré-modernas, ou do abandono da busca por identidade, o que pode levar ao assimilacionismo ou a perda da ação histórica crítica, mas por intermédio do conflito entre estes dois posicionamentos, que vai além da lógica entre este ou aquele. Daí nossas observações acerca do trabalho realizado pela pesquisadora Marlene Gonçalves, um trabalho que deve ser lido, em virtude de seus acertos e desacertos.

⁽³⁾ Constatação das diferenças culturais entre os grupos sociais ou entre indivíduos, sem estabelecer a conexão com a dinâmica das relações sociais, contextualizadas no processo histórico

⁽⁴⁾ VALENTE, Ana Lúcia E. F. *Para além do multiculturalismo: a educação intercultural na Europa*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.79, n.1919, p.7-18, jan/abr/1998.

⁽⁵⁾ Referente à noção de reciprocidade e troca, em que haja a comunicação entre diferentes, não de forma desigual, tendo como pano de fundo a dinâmica das relações sociais, no decorrer do processo histórico.

⁽⁶⁾ VIEIRA, Ricardo. "Da infância à adultez: o reconhecimento da diversidade e a aprendizagem da interculturalidade". In: ITURRA, Raul (org.). *O saber das crianças*. Cadernos ICE, 3. Instituto das comunidades educativas. Setubal, 1996.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. *"ARTICULAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO E GRADUAÇÃO: DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR"*. Tese de Doutorado em Educação. Unicamp, 2001, 208p. Orientador: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan.

Neste trabalho, analisa-se a articulação entre a pós-graduação e a graduação no Brasil, tendo se identificado o surgimento da pós-graduação como um nível de ensino sobreposto à graduação com a incumbência, dentre outras, de uma nova e específica qualificação para a graduação. Questiona-se o processo de integração preponderante no sistema de ensino, propondo-se, então, a articulação entre os dois espaços de ensino como um movimento de mão dupla, construído no interior da universidade, sustentado em determinada concepção de homem, de mundo, de educação, de ciência, e criador de possibilidades de rompimento de barreiras entre a pós-graduação e a graduação no processo de formação profissional e de produção e socialização de conhecimentos. O foco de referência é a PUC-Campinas, onde esta pesquisadora é docente, e os indicadores apresentados para a articulação entre a pós-graduação e a graduação, dada sua dimensão, abrem possibilidades para outras universidades que pretendam tratar a questão em seu projeto institucional.

PARREIRAS, Sandra Heloiza Criscuolo. *"DESAFIOS AO ENSINO UNIVERSITÁRIO: PROPOSTAS INOVADORAS JUNTO A INGRESSANTES"*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1999, 106 p. Orientador: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan.

Centrado na Linha de Pesquisa Docência em Instituições de Ensino Superior, este estudo tem como objetivo fundamental conhecer como determinados professores trabalham face as deficiências de aprendizagem dos ingressantes, apontando possíveis propostas e soluções para que o aluno iniciante vença as suas dificuldades de aprendizagem. Através da abordagem etnográfica, que supõe prolongadas permanências do pesquisador no meio natural, observando e participando da prática escolar cotidiana, procuro observar atividades desenvolvidas pelos professores junto aos ingressantes em duas conceituadas Universidades da cidade de Campinas: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - e Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas.



Resumos de Teses e Dissertações

Inicialmente busco conhecer a história e a caracterização das Universidades selecionadas, o perfil e desempenho dos ingressantes no vestibular, identificando professores que realizam trabalho inovador com esses alunos. Em seguida, parto para o campo onde passo a viver o cotidiano da sala de aula dos professores selecionados, entrevisto-os, converso com eles informalmente. Experiencio e vivencio o dia-a-dia da Universidade, busco conhecer os desafios vividos por professores e alunos. A análise e interpretação dos dados partiram de dois eixos, que emergiram das observações realizadas: as dificuldades

discentes - referem-se às deficiências de aprendizagem dos ingressantes e o interesse que eles têm para superá-las; as propostas dos docentes - que utilizam-se de atividades inovadoras resultando na melhoria da aprendizagem dos alunos. Finalmente são levantados pontos para reflexão que possivelmente poderão contribuir para a qualidade do Ensino Superior, envolvendo professores críticos, criativos, ousados em inovar suas práticas pedagógicas e ingressantes que apresentam defasagem em termos de conteúdos básicos, porém, potencialmente interessados em aprender.

SABINO, Maria Clara Moraes. *"UM OLHAR SOBRE A 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL"*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1999, 137 p. Orientador: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan.

A presente pesquisa teve por objetivo uma 5ª série do ensino público estadual, trazendo à tona sua trajetória na busca de compreensão dos problemas vividos pelos alunos da série referida, de um modo generalizado. Valendo-nos da abordagem metodológica denominada qualitativa, buscamos alcançar o objetivo mediato desta pesquisa: a compreensão do desajustamento de crianças e adolescentes no convívio com uma realidade que não atende as necessidades nem de uns, nem de outros (5ª série do Ensino Fundamental). Nosso olhar para a 5ª série, conforme proposta inicial de trabalho fez-se pela interseção de sensações diversas, em que se

ouviram as vozes de alunos, professores, diretora, coordenadora, inspetora de alunos da 5ª série e também de pai de aluno, por meio de instrumentos variados - entrevistas (com os adultos), redações e desenhos (alunos-crianças e adolescentes), questionários (com os professores) o que nos permitiu a visão da série referida (5ª série) como uma ponte suspensa mal ancorada, em razão de não se ter lograda com a reformulação do ensino (Comunicado SE. De 22-3-95) a integração das 8 séries que constituem o Ensino Fundamental. O estudo feito pretende-se como abertura a novas pesquisas na busca de propostas de solução para o problema.

PARIZZI, Sônia Regina Meira. *"MÚLTIPLAS IDENTIDADES: A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO"*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2000, 106 p. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

O objetivo do presente trabalho, ligado à linha de pesquisa Docência no Ensino Superior, é situar a Psicopedagogia no contexto histórico-social brasileiro e valorar o seu significado diante da educação do homem que aprende e que ensina. O estudo reflete sobre as múltiplas identidades do Psicopedagogo, bem como analisa a sua

formação e atuação. Questiona o Objeto da Psicopedagogia que historicamente passa de Distúrbio de Aprendizagem para o Ser do Conhecimento, hoje visto como "sercognoscente". A Interdisciplinaridade é enfocada juntamente com a importância da relação dialógica que sustenta essa área. A Organização da

Psicopedagogia no Brasil nesse trabalho é balizada pela contribuição da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) e os cursos de especialização são analisados de acordo com a Resolução CFE nº 12/83, considerando todas as alterações posteriores. Quanto à Regulamentação da profissão, busca levantar as discussões que estão movimentando a proposta. Quanto à Formação do Psicopedagogo no Brasil, é questionado o papel dos cursos frente à formação e à informação e a Teoria Curricular é vista como possibilidade de abrir novas visões nos cursos de Psicopedagogia. A partir de pesquisas via Internet, são levantados em todo o país os cursos de especialização, analisados

em gráficos quanto à quantidade de cursos por Estado, denominação, carga horária, duração, dias oferecidos, público alvo, formação dos coordenadores, valores dos cursos. Percebe-se que cada profissional tem a sua identidade própria e que estaria aí um dos grandes entraves quando se pensa em delimitar a identidade do psicopedagogo, considerando que os futuros especialistas são graduados em diferentes campos de ação que norteiam o seu entendimento bem como sua prática. Traz informações quanto a Laboratórios e Centros de pesquisa em Psicopedagogia, no Brasil, e no mundo, especialmente, na Argentina, Espanha, Portugal e México.

RIBEIRO, Waldere Fabri Pereira. *“DO PROJETO POLÍTICO À IDENTIDADE SOCIAL: O PROCESSO DE AVALIAÇÃO A E.E.W.B. SEGUNDO SEUS EGRESSOS”*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2000, 126 p. Orientadora: Profa. Dra. Olinda Maria Noronha.

O trabalho apresentado tem como objeto de pesquisa a Escola de Enfermagem Wenceslau Braz, instituição de ensino superior, inserindo-se, portanto, na **Linha de Pesquisa Avaliação Institucional**. O objetivo do estudo foi o de refletir o seu Projeto Político Pedagógico e a opinião dos egressos sobre a Enfermagem como profissão. Privilegiou-se uma abordagem de campo doxológico, onde se procurou desprender-se das pré-noções, das aparências, do senso comum, procurando chegar à essência do fenômeno, sem deixar de considerar o relacionamento entre o conhecimento científico e as práticas espontâneas (opiniões de senso comum). Privilegiamos na abordagem metodológica a análise histórica na medida em que esta possibilita a compreensão dos determinantes históricos das condições estruturais do social, e considera o homem um ser social e histórico, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, sendo o criador da realidade social e o transformador desses contextos. Esta abordagem permitiu trabalhar com as categorias: Totalidade, Contradição, Mediação e Hegemonia. Analisaram-se questões da formação do enfermeiro e da Enfermagem na sociedade atual,.

Pudemos constatar que, em relação à formação do enfermeiro, ainda hoje são tomados como ponto de referência, aspectos formativos deste profissional quando da primeira Escola de Enfermagem no Brasil; a formação privilegiando o aspecto curativo onde são visíveis várias dicotomias: saúde/doença, prevenção/cura, e outras. Em relação à prática da profissão, a hegemonia médica na saúde e, conseqüentemente, na Enfermagem; a indefinição da posição que este profissional ocupa na divisão técnica e social do trabalho, entre outras. Nas considerações finais, desenvolvemos algumas reflexões que, possivelmente, podem direcionar discussões que devem privilegiar mudanças básicas necessárias não só em relação ao ensino/formação do enfermeiro como também à prática da Enfermagem. Sugere, como possível saída para os problemas da profissão, a construção de um novo projeto pedagógico-histórico-político-filosófico e social para a Enfermagem brasileira, para que esta inove o seu saber/fazer, através do enfermeiro possa exercer o seu compromisso social; e este, enquanto sujeito da história contribua para a [re]construção de uma sociedade mais justa e humana, onde os direitos humanos possam ser preservados.

PERALTA, Sueda Soares. *"A TERCEIRA DIMENSÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM ESTUDO DE DIFERENTES AVALIAÇÕES"*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2000, 133 p. Orientadora: Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi.

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa: Avaliação Institucional e analisa as diferentes dimensões presentes nos processos avaliativos, ao focalizar experiência desenvolvida em uma IES, de natureza privada, a partir dos resultados obtidos em dois de seus cursos em uma dimensão que precisa ser estimulada nas Instituições, pois propicia uma visão panorâmica dos resultados das diferentes avaliações, de forma crítica e complementar, ao construir um novo olhar e ao resignificar a capacidade de compreender e problematizar o processo avaliativo, em prol da melhoria de qualidade do ensino superior. Destaca ainda, de forma crítica, qual deveria ser o papel do docente

universitário, numa sociedade do conhecimento, as possíveis articulações com a política nacional de educação superior e o papel do avaliador oficial externo, considerando os fatores intervenientes na avaliação. Propõe-se a analisar os achados numa perspectiva qualitativa, histórica e dialética num esforço ético, do cruzamento da Auto-avaliação/Provão/Parecer de Comissão de Especialistas para Condições de Oferta, de se aproximar da visão de totalidade da Instituição a fim de mensurar as decisões decorrentes da avaliação numa lógica e direção que respeitem as marcas do projeto institucional. Exercita-se assim a **re-avaliação** que é uma dimensão.

ORRÚ, Sílvia Ester. *"O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA PERSPECTIVA DA MODIFICABILIDADE COGNITIVA ESTRUTURAL E A PESSOA COM AUTISMO"*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2000, 177 p. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

O presente trabalho encontra-se inserido na linha de pesquisa "Universidade e a Formação de Professores para o ensino Fundamental e Médio" do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Foi desenvolvido com cinco professoras e dez alunos com autismo da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Espírito Santo do Pinhal. A pesquisa centra-se na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural desenvolvida

pelo Professor Dr. Reuven Feuerstein. O objetivo foi a formação das professoras, visando uma educação qualitativa para os alunos com autismo e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida. As perspectivas a partir dos resultados obtidos com professores e alunos apontam para a possibilidade de novas estratégias de ensino a partir da prática docente dentro de um processo de mediatização contínuo entre o aluno, a dinâmica do professor e o conhecimento.

MILANESI, Irton. *"INSTITUÍDO INSTITUINTE: A TRAVESSIA DE UM CURRÍCULO LINEAR PARA UM CURRÍCULO INTEGRADO/INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES"*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2000. 81 p. Orientadora: Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi.

O presente estudo situa-se na área de concentração *Ensino Superior*, linha de pesquisa: *Universidade e Formação de Professores para o*

Ensino Fundamental e Médio. Tem os seguintes objetivos: a) desenvolver o conhecimento a partir do currículo formal fragmentado (reconstituindo

sua construção histórica para melhor compreendê-lo - explicitando suas contradições); b) subsidiar teórico-metodologicamente a construção do currículo integrado/interdisciplinar, para que sejam implantados seus princípios nos Cursos de Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio. Partimos do pressuposto de que, o professor, compreendendo melhor o processo histórico de construção da formação docente fragmentada, reunirá mais “energia” no sentido de se levar a cabo a construção do “novo” paradigma curricular de formação que vem emergindo, o integrado/interdisciplinar. A nossa investigação de *abordagem qualitativa*, centrou-se em dois grandes momentos: o primeiro, foi o do *levantamento bibliográfico intensivo*, o que nos permitiu a interlocução com os teóricos do currículo formal e do aberto; o segundo foi o do *diálogo com 8 (oito) professores* que desenvolvem o *Projeto Coletivo de Estágio Supervisionado*, projeto este, institucionalizado há mais de três anos na Unemat (Universidade do Estado de Mato Grosso) - Campus de Cáceres. Procura-se no trabalho de formação docente interdisciplinar contribuir para a *mudança/transformação do contexto da formação aliada ao contexto das escolas* onde se realiza a prática de ensino sob

a forma de estágio supervisionado. Quanto às conclusões, trata-se da elaboração de uma síntese, a que chamamos de *síntese provisória*, a qual aponta: 1) As principais contradições do currículo fragmentado técnico linear, como: a) o estímulo excessivo à competitividade e à individualidade; b) a implantação da concepção utilitarista na educação; c) o privilégio da dimensão técnica sobre a ética; 2) Os pressupostos fundamentais do currículo integrado/interdisciplinar, como: a) a necessidade de revisão histórica de nossa formação profissional fragmentada, para melhor entendê-la; b) a mudança de atitude em relação ao conhecimento, de uma concepção fragmentada para outra mais alargada; 3) Os principais obstáculos e avanços obtidos pelos professores do Projeto Coletivo de Estágio da Unemat, como: a) as suas confluências e os seus confrontos; b) a abertura de novos espaços físicos e de conquista; e 4) O modo de operacionalizar o currículo integrado/interdisciplinar, como: a) a necessidade de criação de espaço ambiente para os professores e os alunos se encontrarem; b) o entendimento de que uma “nova cultura” de base interdisciplinar não se constrói sincronicamente, porém diacronicamente; além de outros.

COSTA, Eliana Junqueira Barbosa. *“MODELAGEM MATEMÁTICA - UMA METODOLOGIA ALTERNATIVA PARA SE ENSINAR GEOMETRIA: REFLEXOS NA FORMAÇÃO DO DOCENTE”*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2000. 149 p. Orientador: Geraldo Pompeu Junior

A avaliação pedagogicamente mais crítica da Educação brasileira permite afirmar que o ensino da Matemática nos currículos das séries iniciais tem se pautado, historicamente, na simples transmissão de conhecimentos e saberes alicerçada tão-somente em fórmulas e conceitos, caracterizando-se por uma postura inerte do docente no âmago desta situação e, ademais, sempre posicionou a disciplina como um instrumento “coadjuvante” para outras Ciências julgadas mais nobres. Dentro desse contexto, decidi-me por desenvolver um projeto, inserido na

linha de pesquisa “Universidade e a Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio”, que me permitisse concluir pela viabilidade de uma metodologia alternativa, direcionada a alcançar um ensino mais interessante e significativamente mais motivador para o aluno, no processo ensino-aprendizagem da Geometria euclidiana elementar: a Modelagem Matemática. No desenvolvimento do projeto, analiso, inicialmente, dois importantes documentos: as diretrizes traçadas pelo National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), que apontam

as habilidades cognitivas básicas em Matemática para a formação do cidadão do século XXI, e as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que apresentam sugestões pedagógicas para o ensino fundamental brasileiro. O projeto, com um direcionamento para o alcance de todas essas expectativas, foi desenvolvido junto a uma classe de 5ª série de uma escola pública municipal e teve, como pressuposto, a construção de um modelo matemático, cujas variáveis principais contemplam os conhecimentos matemáticos adquiridos pelos alunos em sala de aula e a realidade do seu dia-a-dia. Com vistas a atender às diretrizes

delineadas pelos PCN, o projeto contempla a aplicação prática da transversalidade da Matemática com um dos temas transversais - o meio ambiente - e aspectos da possível interdisciplinariedade da disciplina com outras áreas do ensino. Os resultados alcançados com o projeto permitem-me afirmar que a Modelagem Matemática, ao possibilitar a modificação do modelo “teoria-aplicação-exercício de fixação” para o “realidade-Matemática-realidade” dentro de uma sala de aula, constitui-se em uma estratégia alternativa para o processo ensino-aprendizagem da Geometria e, indubitavelmente, contribui para a formação do cidadão do século XXI.

CARVALHO, Rita de Cássia Gonçalves de. *“FORMAÇÃO DE FORMADORES NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO NORMAL: CEMEP - PAULÍNIA”*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2000, 85 p. Orientadora: Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo.

Este estudo insere-se na linha de pesquisa “Universidade e Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio”. A dissertação aborda o processo de formação de formadores, a partir da construção de um projeto político-pedagógico para o curso normal de ensino médio: CEMEP - Paulínia. Analisa, por meio de uma metáfora, as tentativas, as dificuldades e as conquistas dos formadores no processo de organização e construção do projeto. No primeiro e segundo capítulos, recupera a trajetória histórica das mais importantes mudanças do sistema educacional brasileiro; reflete sobre as políticas neoliberais que hoje interferem na política educacional brasileira, em especial a atual LDB/96; a ideologia presente nos decretos, nas campanhas educacionais e projetos governamentais, ao mesmo tempo em que abre espaço para a reflexão sobre as tentativas de articulação de projetos pelos formadores, para enfrentar os mecanismos da lei e da política educacional. No terceiro capítulo, defende a

formação continuada em serviço, como núcleo fundamental para o início do processo de construção do projeto político-pedagógico, objeto desta pesquisa. Finalmente, destaca as contribuições deste trabalho de formação, que vem ainda hoje se concretizando, seja através de levantamento de temáticas, seja através da organização de grupos de estudos e elaboração-ação de projetos de trabalho em equipes integradas. No quarto capítulo, apresenta os resultados das entrevistas, questionários e o levantamento de fontes primárias e bibliográficas que ofereceram um material riquíssimo para a concretização desta pesquisa. Apresenta, ainda, a interpretação das categorias levantadas a partir da análise dos dados, onde são destacadas as perspectivas e a postura dos formadores frente às mudanças no curso. “O projeto é como o limão...” e o sumo deste concentrou-se nas reuniões pedagógicas, espaço continuado para a reflexão prática da prática.

PINTO, Umberto de Andrade. *"OS CURSOS DE COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA CIDADE DE SÃO PAULO (1970-2000)".* Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2000, 115 p. Orientadora: Profa. Dra. Olinda Maria Noronha.

Este trabalho vinculado à linha de pesquisa "Avaliação Institucional" tem por objetivo examinar a experiência desenvolvida pelos cursos de Complementação Pedagógica em "habilitar o especialista de ensino no professor de 5ª série em diante". Esta modalidade do curso de Pedagogia, prevista pelo Parecer 252/69 do MEC, foi oferecida de 1970 ao ano 2000, para professores já licenciados em uma graduação. O estudo de caráter histórico, busca registrar a experiência acumulada por estes cursos na cidade de São Paulo ao longo deste período. Os dados da pesquisa foram

coletados em cinco instituições de ensino superior, junto aos alunos, professores e coordenadores de curso nos anos de 1989 e 2000. A análise dos dados evidencia que a experiência docente dos alunos facilita a articulação entre a "teoria" (conteúdo veiculado ao curso) e a "prática" (pedagógica) na formação do especialista. As conclusões do estudo são interpretadas no interior do debate atual sobre o curso de Pedagogia, recomendando ao final que a formação do pedagogo escolar seja acessível somente aos professores com experiência de sala de aula.

EPISTEMOLOGIA E TEORIAS DA EDUCAÇÃO¹

EPISTEMOLOGY AND EDUCATIONAL THEORIES

José Luís SANFELICE²

RESUMO

Este texto é uma breve reflexão sobre possíveis relações de algumas questões epistemológicas e as Teorias da Educação tomadas como manifestações de concepções essencialistas ou existencialistas do homem. A perspectiva de superação da dicotomia essencialismo versus existencialismo é apresentada como desafio para uma nova sociedade.

Palavras-chave: *epistemologia, teorias da educação, educação essencialista e educação existencialista*

ABSTRACT

This text is a brief reflection about possible relationships between some epistemological questions and educational theories taken as manifestations of essentialist or existentialist conceptions of man. The perspective of overcoming the essentialism versus existentialism dichotomy is presented as a challenge for a new society.

Keywords: *epistemology, educational theories, essentialist education and existentialist education.*

Assim que voltei minhas preocupações para tratar do tema proposto, senti-me com uma gama de incertezas que me conduziram a uma série de perguntas, que divido, neste momento, com os presentes: que objetivos visavam os autores desta proposta temática?

⁽¹⁾ Artigo apresentado no III Colóquio de Filosofia e de Filosofia da Educação. Universidade Federal de Viçosa, 26 a 30 de abril de 1999.

⁽²⁾ Professor da Pós-Graduação em Educação - Unicamp.



Republicação

Quais as relações que eles imaginavam que se poderia estabelecer entre a Epistemologia e as Teorias da Educação? Pensavam eles numa relação negativa, na qual epistemologia e Teorias da Educação se opõem? Pensavam, pelo contrário, uma relação positiva em que a epistemologia se oculta ou permeia as Teorias da Educação? O que estaria sendo entendido por Teorias da Educação? As perguntas, na verdade, acabaram se pondo para mim mesmo, pois permanecia o desafio de ter que tratar o tema e de explicitar, não só um certo possível conteúdo seu, mas também o lugar teórico de onde eu mesmo estou falando e tentando compreendê-lo.

Uma primeira tentativa de ordenar-me foi revisitando o verbete “epistemologia” em dicionários filosóficos onde deparei-me apenas com a indicação: “Conhecimento, Teoria do” (ABBAGNANO, 1960), ou “Ciencia, Conocimiento y Gnoseología” (MORA, 1971). O verbete epistemologia mesmo, nada continha quanto ao seu significado.

No verbete “Conhecimento, Teoria do” encontramos o termo “epistemology” com um uso mais freqüente em inglês e menos comumente o uso de *gnoseology*; em francês a situação se inverte: o termo mais comum é “gnoséologie” e mais raramente “épistémologie”; idêntica situação se apresenta na língua italiana, enquanto em alemão “*erkenntniss theorie*” é o comum e “gnoseologie” menos. Fomos também informados que “todos esses nomes têm o mesmo significado: não indicam, como muitas vezes ingenuamente se crê, uma disciplina filosófica geral, como a lógica ou a ética ou a estética, mas, de preferência o tratamento de um problema que nasce de um pressuposto filosófico específico, isto é, no âmbito de uma determinada diretriz filosófica”. A mesma fonte considera que a Teoria do Conhecimento perdeu seu primado e significado desde que uma certa Teoria do Conhecimento de pressupostos idealistas (o dado primitivo do Conhecimento é interior à consciência ou ao sujeito) foi contestada e, contemporaneamente, vem sendo substituída por outra disciplina, a **metodologia**, como “a

análise das condições e dos limites de validade dos processos de investigação e dos instrumentos lingüísticos dosabercientífico” (ABBAGNANO, 1960). Mas, como tudo em filosofia, é evidente que estas informações seriam discutíveis.

Isto posto, pareceu-me satisfatório entender epistemologia, gnoseologia, teoria do conhecimento como termos sinônimos e sem estabelecer entre eles especificidades diferenciadoras, o que para alguns especialistas da área, seria uma possibilidade. Isto significa dizer que em relação ao tema proposto, um dos seus eixos é, então, relacionado à teoria do conhecimento ou às teorias do conhecimento. Estaríamos então falando de teorias do conhecimento e teorias da educação.

Indo além, enveredei-me pelo verbete “conhecimento”, como havia sido recomendado acima, para resgatar a informação de que as perguntas clássicas sobre o conhecimento (que é o conhecimento? em que se funda o conhecimento? como é possível o conhecimento? etc.) pertencem à Teoria do Conhecimento, considerada ou não uma disciplina filosófica (MORA, 1971). Como então relacionar estas questões clássicas, abordadas fartamente pelo pensamento filosófico, com as Teorias da Educação? Filósofos e educadores, responsáveis historicamente pela formulação de determinadas Teorias da Educação, teriam tratado, explicitado ou concebido também correspondentes teorias do conhecimento? Se não o fizeram, teriam se aproveitado de Teorias do Conhecimento disponíveis para absorvê-las em suas Teorias da Educação? As Teorias da Educação implicam sempre em uma Teoria do Conhecimento?

Finalmente, para completar a sugestão recebida, remeti-me ao verbete “ciência” que, após consultado, me fez concluir que havia sido indicado porque se constitui em um certo resultado do conhecimento. Ciência equivale, inclusive etimologicamente, a saber (do verbo *scire*), um determinado tipo de saber uma vez que nem todos os saberes são científicos. Um modo de

definir este saber diferenciado é considerá-lo um saber culto, um saber desinteressado, um saber teórico suscetível de aplicação prática e técnica ou, então, um saber rigoroso e metódico. A ciência, de uma certa maneira, pode ser considerada uma resposta às teorias do conhecimento. Os homens fazem ciências, conhecem, adquirem saberes, utilizam-se deles praticamente e comprovando sua eficácia. Eu poderia mesmo dizer que as grandes e clássicas questões teóricas das teorias do conhecimento vão historicamente sendo solucionadas pela *praxis* humana coletiva. Mas, o meu tema não é ciências e teorias da educação e sim epistemologia e teorias da educação. Volto portanto a ele, sem grandes progressos, mas talvez convencido pelos esclarecimentos anteriores, todos de amplo domínio dos já iniciados, que quando se propôs o tema, o seu primeiro eixo, possivelmente estava centrado nas questões clássicas e contemporâneas das Teorias do Conhecimento, revisitadas sistematicamente pelas múltiplas filosofias. Ou seja, quando se sugeriu o tema, estava implícito o desejo de que algumas questões das Teorias do Conhecimento se pronunciassem.

Quanto ao segundo eixo do tema - Teorias da Educação - contive-me fazendo uma digressão menor, não porque o termo "teoria" seja filosoficamente menos complexo, mas porque considere suficiente para esta ocasião levar em conta que teoria designa, em geral, "uma construção intelectual que aparece como resultado do trabalho filosófico ou científico (ou ambos)". No caso das teorias que dizem respeito à realidade humana (e não à realidade física) é preciso considerar que elas têm um potencial de transformação desta mesma realidade: são resultados de uma atividade humana relativa a ações humanas, com as implicações óbvias que daí advém em relação à ética (MORA, 1971). No caso do nosso tema, o seu segundo eixo seria então a referida construção intelectual resultante do trabalho filosófico ou científico, cujo objeto constituiu-se no fenômeno humano designado por educação (Teorias da Educação).

Posto desta forma, restaria decidir por qual caminho podemos nos aproximar das Teorias da Educação uma vez que me ocorrem as seguintes possibilidades: a) identificar individualmente os principais nomes/autores que contribuíram significativamente para com a elaboração das Teorias da Educação; b) explicitar escolas ou tendências que aglutinando determinados autores viabilizam explicitar uma determinada teoria da educação através dos tempos, ou: c) periodizar cronologicamente a predominância de certas teorias da educação.

Minha opção, por razões de uma tentativa de adesão crítica a uma determinada concepção teórica, é, sem dúvida, pela segunda alternativa. Por conta disto, passo a acompanhar sucintamente o pensamento do polaco Bogdan Suchodolski em sua obra *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, publicado em língua portuguesa na década de 70 e, claro, conforme minha leitura. Esse autor assim propõe:

- 1) *"No processo histórico de desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno a prioridade pertence às concepções que atribuem à educação a função de realizar o que o homem deve ser. Como deve ser o homem? É a sua essência que o determina ou, como foi exprimido com mais precisão, a sua 'essência verdadeira'? A grande herança do idealismo antigo e cristão constitui a base destas concepções. O retorno constante a estas tradições levou a distinguir o eu 'empírico' do homem e a sua essência 'real'" (p. 18). Platão, sem dúvida, é a grande inspiração. A conseqüência, na linguagem que estamos usando nesta ocasião, é que se constituiu uma Teoria da Educação da essência que descuida do que é empírico (corpo, desejo, sentidos) no homem e em torno do homem e concebe "a educação como medidas para desenvolverem no homem tudo o que implica a sua participação na realidade*

ideal, tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela sua existência empírica" (p. 19).

- 2) "O cristianismo manteve, transformou e desenvolveu a concepção platônica. Realçou ainda com mais força a oposição de duas esferas da realidade: verdadeira e eterna por um lado, aparente e temporal por outro. Acentuou, ainda com mais intensidade, o conflito interior do homem dilacerado entre o que o ligou à vida material e o que o une ao mundo espiritual" (p. 20). Esta concepção, entretanto, não esgota a tradição cristã, porque Aristóteles e Tomás de Aquino trilham por caminhos diferentes de Platão, mas o seu modo, permaneceram essencialistas.
- 3) "Na época do Renascimento, a pedagogia da essência desenvolveu-se ainda mais. Este desenvolvimento caracteriza-se pela sua ligação às tradições laicas e racionalistas do mundo antigo, à concepção do homem 'ser pensante'." Erasmo de Roterdã "expôs como deve ser entendida a natureza humana. É aquela propriedade comum a todos os homens cuja razão é a força que orienta a vida humana. Em conformidade com este caráter fundamental da natureza humana, a educação deve combater tudo o que se lhe opõe e desenvolver tudo o que lhe é próprio" (p. 23).
- 4) Mas, o Renascimento também fez renascer concepções opostas à tradição: a essência do homem não consistirá justamente na riqueza da diversidade? **Nasceu aí o problema da individualidade.** "Terá o homem uma essência completa desde o início ou estará em formação, em transformação, pelo menos nalguns domínios? **Assim nasceu o problema do desenvolvimento do homem**"

(p. 25). "As idéias da pedagogia da existência, ainda vagas, mas já fortes e vivas, manifestavam na obra de Montaigne tendências para revoltar-se contra a pedagogia da essência; **esta revolta condenava não somente os princípios de adestramento postos em dúvida pela maioria dos humanistas, mas também as afirmações fundamentais da pedagogia da essência, isto é, a submissão do homem aos valores e aos dogmas tradicionais e eternos**" (p. 27).

- 5) No século XVII a **pedagogia da essência** tem sua **manifestação mais tradicional** na obra dos jesuítas (*Ratio studiorum*) com uma postura essencialmente reacionária.
Na **forma moderna**, a pedagogia da essência manifestou-se através de uma filosofia que utilizava a noção de Natureza. A função desempenhada no sistema de Platão pelo mundo das Idéias foi retomada pela "Natureza" que se tornou lei e modelo supremo (Comenius).
- 6) O século XVII também produz concepções filosóficas que vão alimentar, mais à frente, a **pedagogia da existência**: ali se formulam concepções que se referem à natureza empírica do homem; concepções sobre o problema da individualidade.
- 7) A pedagogia de Rousseau foi a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia de existência. São seus seguidores Pestalozzi e Froebel.
- 8) Ainda no âmbito da pedagogia da essência, de forma totalmente renovada e também com profundas diferenças entre si, Kant, Fichte e Hegel elaboram

preciosas contribuições (criticismo e idealismo objetivo).

- 9) A resposta da pedagogia da existência, cada vez mais presente a partir do século XIX, será dada por Kierkegaard, Stirner e Nietzsche.

Para Kierkegaard, apesar da dimensão religiosa e teológica de sua obra, “o indivíduo é uma pessoa que não se repete, é a única, condenada a ser ela mesma, devendo recomeçar perpetuamente uma luta dramática para se tornar ela própria, porquanto aspira a algo de mais elevado do que ela” (p. 48).

Stirner lançou uma luta radical contra a pedagogia da essência partindo dos direitos ilimitados do indivíduo e Nietzsche defendeu a vontade egoísta dos eleitos e do menor número que deviam ter a coragem de se opor a qualquer ideal comum, ou a qualquer norma comum (p. 52).

- 10) Mas a pedagogia da essência não estava morta e modernizou-se num **humanismo racionalista** (continuidade aos autores do sistema natural da cultura), procurando “*definir os caracteres universais e permanente do ser humano, com o fim de estabelecer os fundamentos da luta em defesa da igualdade de direitos para todos. Encontrando estes traços comuns e universais na razão, formulou um programa educativo que dava prioridade à formação do espírito e fazia desta formação a base de toda a educação*” (p. 55). É criticada pela universalidade e perenidade do conteúdo fundamental da razão.
- 11) A pedagogia da existência, sob a influência do evolucionismo social de H. Spencer, foi proposta como uma pedagogia da luta pela vida: a) “*o que serve para a manutenção da vida e da saúde; b) o que contribui para procurar*

meios de subsistência; c) o que é útil para a educação das crianças; d) o que serve para manter os contatos sociais; e) o que permite repouso e é motivo de contentamento na vida.” (p. 59). Tem um caráter utilitário e instrumental.

Pela primeira vez, sob estas influências, a pedagogia da existência tornou-se, além de revolta contra a pedagogia da essência e programa geral de ação, um sistema determinado de investigações, um conjunto de métodos e aquisições na via do conhecimento. Estavam abertas as portas para muito do que se sistematizou na Escola-Nova e a sua decantada revolução: a criança, seus interesses e sua vida eram o que de fato importava.

- 12) Finalmente, registre-se uma existencialização da pedagogia da essência quanto a uma assimilação - mais de métodos do que de princípios e no âmbito da pedagogia da existência, a convivência de duas correntes que vêm se conflitando: a) a oposição à pedagogia da essência em nome da vida da criança e, b) a oposição à pedagogia da essência em nome da vida dos grupos sociais.

Creio que foi necessária essa caminhada, com imperfeições, imprecisões e às vezes um tanto reducionista, para que eu pudesse formular agora, após cumprir o que anunciei, ou seja, minha aproximação às Teorias da Educação pela apresentação de escolas ou tendências que, aglutinando determinados autores, viabilizam explicitar uma determinada teoria da educação através dos tempos, pois, rigorosamente falando, temos assistido à construção apenas e tão somente de duas Teorias da Educação, as quais, na linguagem de B. Suchodolski, foram denominadas de Pedagogia da Essência e de Pedagogia da Existência. O autor em questão é pródigo em demonstrar como essa construção, ao longo dos séculos, mantém-se nesta

polarização irreconciliável, apesar das múltiplas maneiras pelas quais cada uma das Teorias se manifestou, quer com filósofos, com homens das ciências ou com educadores. No meu entendimento reproduz-se aqui, o mesmo quadro que toda a História da Filosofia sempre nos apresentou: “Do ponto de vista filosófico” e, eu diria, do ponto de vista dos *a priori* de cada uma das Teorias da Educação focadas, “a oposição e a incompatibilidade de materialismo e idealismo são absolutas”.

“Eles formam duas correntes fundamentais, em luta perpétua; uma considera a natureza como o fator primário, enquanto o outro faz exatamente o contrário”. Insisto, uma postura irreconciliável quanto ao a priori e alerto que materialismo aqui não é sinônimo de marxismo”(LEFEBVRE, 1979: 58).

Este alerta é importante porque é possível falar-se também de um materialismo metafísico que essencializa a natureza. Além disso, as filosofias e, conseqüentemente, as Teorias da Educação delas decorrentes, “podem ser examinadas sob outros ângulos que não a do ‘problema’ doutrinário que contrapõe materialismo e idealismo. Do ponto de vista da **história das idéias**, as doutrinas idealistas e materialistas não se mantiveram uma diante da outra; penetraram-se reciprocamente; reagiram entre si numa interação perpétua, umas criticando as outras e esforçando-se por completá-las; umas e outras, nessa crítica recíproca, tinham razão” (LEFEBVRE, 1979: 59).

Retornando à minha inferência de que quando se propôs o tema, a idéia teria sido de que o seu primeiro eixo estivesse possivelmente centrado nas questões clássicas e contemporâneas das Teorias do Conhecimento, considero que, após ter percorrido sucintamente também as Teorias da Educação Essencialista e da Existência (idealista e materialista), é possível dizer que, grosso modo, a elas corresponde uma epistemologia, ou seja:

- 1) para que o conhecimento se torne um “problema” é preciso que a análise separe

e isole o que é dado **efetivamente** como indissolúvelmente ligado: os elementos do conhecimento, o sujeito e o objeto. Essa operação foi efetuada pela maioria das doutrinas do conhecimento. Elas definem isoladamente o sujeito e o objeto. Por definição, chamá-la-emos de **metafísicas**. O problema do conhecimento torna-se insolúvel. Como relacionar duas realidades assim definidas, ou seja, uma exterior à outra e uma sem a outra? É até possível, nesta ótica, concluir que o conhecimento é impossível. Tanto quanto a Teoria Educacional da Essência, ontologia e epistemologia metafísicas traduzem um certo desprezo pela vida concreta, um hiato entre sua teoria e sua prática uma vez que seu domínio favorito da vida real, como a própria palavra diz, é num além do mundo físico. Disto resulta que todos os essencialistas, inclusive os da Teoria da Educação, **essencialistas idealistas**, são metafísicos. Todo idealismo é metafísico: põe o conhecimento como algo acabado, numa idéia misteriosa, antes daquilo do que é conhecimento, o pensamento absoluto antes do pensamento humano e da experiência humana, condenando-se a tomar uma pequena parte do conhecimento, uma parcela da ciência atingida em seu tempo, e a transportá-la no absoluto. É em decorrência disto que em educação busca-se o que o homem deve ser. A busca de sua essência verdadeira.

É preciso uma ressalva: há idealistas **objetivos**, como Hegel, que admitem um certo valor para nossos instrumentos de conhecimento e idealistas **subjetivos** - Berkeley -, segundo os quais todo nosso conhecimento não passa de uma construção artificial - solipsis-

mo - (só o pensador existiria e nada mais). Em questões de epistemologia **há mais acordos entre os idealistas objetivos e os materialistas**. Isto interfere fortemente nas Teorias da Educação Essencialista ou da Existência, exatamente no que diz respeito às suas respectivas epistemologias. Aqui já não se coloca a questão como mero antagonismo do idealismo e o materialismo;

- 2) inversamente, para os materialistas o conhecimento é um fato: a) fato prático; fato social e fato histórico. O postulado que os materialistas sustentam entre si e contra o idealismo é a admissão do mundo exterior, da existência dos objetos fora da nossa consciência e independentemente dela. Os materialistas metafísicos, como já foi dito, são ontologicamente materialistas, mas absolutizam a natureza ou parte dela (o atomismo de Epicuro). Nesse sentido foram apontados indícios de um materialismo às vezes metafísico na Teoria da Educação da Existência e, talvez, por esta ter atingido sua maior expressão tão somente no âmbito da sociedade capitalista burguesa, por exemplo com o movimento da Escola Nova, parece ser a grande tônica de boa parte da produção pedagógica;
- 3) o materialismo moderno constata a existência real, efetiva e eficaz da consciência e do pensamento. Nega que essa realidade possa ser definida isoladamente e destacar-se da história humana (social) do organismo humano e da natureza.

O mundo humano organizado, o mundo da percepção, os objetos determinados, é o **produto do trabalho** e não o produto do espírito.

Logo:

- a) o conhecimento supõe: um “objeto” real exterior, penetrado no curso da **prática, da ciência e da filosofia**;
- b) o ser humano é um “sujeito-objeto” - pensa, mas não se separa de uma existência objetiva e,
- c) há uma interação entre o sujeito e o objeto (LEFEBVRE, 1975).

É em decorrência destes pressupostos dos idealistas e materialistas que Suchodolski (1978), sugere que a antinomia - essência e existência -, só pode resolver-se em condições nas quais a educação e a sociedade sejam concebidas à escala do homem:

“... o pensamento pedagógico perde-se quando escolhe a pedagogia da existência, quando opta pela pedagogia da essência e quando tenta unir esses dois princípios em função das condições históricas e sociais existentes. A pedagogia devia ser simultaneamente pedagogia da existência e da essência, mas esta síntese exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche, exige também que se criem perspectivas determinadas de elevação da vida quotidiana acima do nível atual. O ideal não deve nem sancionar a vida atual, nem tomar uma forma totalmente alheia a essa vida” (p. 117).

Com Suchodolski passamos para uma dimensão dialética da clássica oposição epistemológica e das Teorias da Educação (idealismo x materialismo; pedagogia da essência x pedagogia da existência). Temas decorrentes como o desenvolvimento dos indivíduos e a necessidade de adaptá-los à sociedade ou, os interesses individuais e os interesses sociais, tomados como excludentes, não fazem sentido. Há, entretanto, um elemento fundamental nesta ótica de superação das antinomias, ou seja: a realidade futura. É a realidade futura desejada, a realidade futura para além das determinações da sociedade capitalista burguesa que nos aponta uma terceira possibilidade tanto epistemológica

quanto de outra teoria educacional. Claro está que esta tendência origina-se no pensamento pedagógico que não admite "... *que o princípio da adaptação ao presente fosse o princípio capital da educação não como um convite para evadir-se do presente, mas como um apelo para melhorá-lo*" (SUCHODOLSKI, 1978: 119).

Decorre, portanto, do que acaba de ser exposto, que esta última postura alicerça-se na afinidade com a pedagogia da essência, enquanto propõe a construção de um novo homem e, funda-se na pedagogia da existência com a ênfase no homem de hoje e na ação do homem de hoje, como a real oportunidade de construção do futuro.

Concluindo, mais uma vez remeto-me a Suchodolski: "... *a concepção da 'essência' humana não pode dar origem a uma existência do homem correspondente a esta 'essência'; no entanto, nem toda a 'existência' humana dá*

necessariamente origem à 'essência' do homem. O que importa é facultar à vida humana condições e encorajamento, garantias e organização tais que possa tornar-se base do desenvolvimento e da formação, base da criação da 'essência' humana" (1978: 117).

Bibliografia

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- LEFEBVRE, H. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- MANACORDA, M. A. *História da Educação*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.
- MORA, J. F. *Diccionario de Filosofia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1971.
- SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

NORMAS PARA OS COLABORADORES

A Revista de Educação PUC-Campinas aceita para publicação trabalhos originais na área de Educação (História, Filosofia e Ensino) que serão encaminhados às seções de artigos, relatos de experiência, comunicações, resenhas, resumos de teses e dissertações, notícias, eventos e outros.

Os originais escritos devem ser apresentados em duas vias, impressos em espaço 1,5 linhas, em folha tamanho A4, de um só lado da folha. Solicitamos envio em disquete (programa Word for Windows). Anexo ao artigo deverá ser enviado também um resumo no idioma de origem e em inglês. Incluir também três palavras-chave (keywords) que permitam a indexação do trabalho e o título do trabalho em inglês.

Em folha à parte informar o nome completo do autor (ou autores), instituição, setor de trabalho, ocupação profissional e endereço completo para contato.

Solicita-se que a extensão máxima dos originais sigam a seguinte orientação:

- artigos/entrevistas/depoimentos - 20 páginas
- comunicações e resenhas - 05 páginas
- notícias e resumos - 01 página.

As notas e referências bibliográficas devem observar as normas da ABNT.

Os originais serão avaliados por especialistas (de forma anônima) e o parecer destes, será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao autor. Os originais recusados não serão devolvidos.

Cada colaborador terá direito a três exemplares do número onde seu artigo foi publicado.

A Revista de Educação PUC-Campinas reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, não podendo o mesmo ser reproduzido sem a autorização do Conselho Editorial.

Os editores esperam que os colaboradores tenham especial empenho na divulgação da Revista para que a publicação possa manter-se e crescer em qualidade e quantidade.

Normas para os Colaboradores

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Grão-Chanceler

Dom Gilberto Pereira Lopes

Reitor

Prof. Pe. José Benedito de Almeida David

Vice-Reitor Administrativo

Prof. José Francisco B. Veiga Silva

Vice-Reitor Acadêmico

Prof. Carlos de Aquino Pereira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor

Prof. Jamil Cury Sawaya

Diretora Adjunta

Profa. Marina de Macedo Arruda

Coordenadora da Pós-Graduação em Educação

Profa. Mara Regina Lemes De Sordi

Artigos

Superando a Dicotomia Entre o Senso Comum e o Conhecimento Científico

Eliete Martins Cardoso de Carvalho e Celestino Alves da Silva Júnior

Nova Paradigma e seus Desafios Educacionais

Luiz Antonio Damas

Diversidade Cultural, Conflitos e Educação: algumas reflexões teóricas

Dirce Maria Falcone Garcia

Cultura e Multiculturalismo em Projetos Educacionais no Brasil (1937-1960)

Libânia Nacif Xavier e Ana Canen

A Escola Igualitária: Sanha Ou Falácia?

Dilcia Maria Andrade Glória



PUC
CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

A Experiência de Educação Rural Bilingüe com índios

Terena em Aquidauana-MS: um relato preliminar

Francisco Carlos Trindade Leite

A globalização e a perspectiva intercultural na Educação:

implicações para o ensino de matemática

José Roberto Boettger Giardinetto

¿Cómo se llega a ser hombre? Acerca de la construcción estética y

simbólica de masculinidades en los textos escolares utilizados en las

escuelas primarias argentinas

Myrian Andrada & Pablo Scharagrodsky

Colégios Femininos: Identidade, História Institucional e Gênero

Flávia Obino Corrêa Werle