

**Revista
de**

FEQ

**Educação
PUC-Campinas**

n. 08 Junho 2000

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)

Capa

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

Organização

Olinda Maria Noronha

João Batista de Almeida Júnior

Dulce Maria Pompêo de Camargo

Luis Antonio Vergara Rojas

Revista de Educação PUC-Campinas

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: (0XX19) 3735-5806
E-mail: sbi-spdi@acad.puccamp.br

Endereços da Faculdade de Educação:

Pós-Graduação	Graduação
Praça Imaculada, 105 - Vila Santa Odila Campinas-SP - CEP: 13045-901 Fone: (0XX19) 3776-6730 Fax: 3271-1526 E-Mail: medu@acad.puccamp.br	Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro Campinas-SP - CEP: 13020-904 Fone: (0XX19) 3735-5827 Fax: 3735-5820 E-Mail: faeduc@acad.puccamp.br

Editorial 5

ARTIGOS / ARTICLES

Epistemologia e Teorias da Educação 7

Epistemology and Educational Theories

José Luis Sanfelice

Alfabetização para Leitura de Imagens: Apontamentos para uma Pesquisa Educacional 15

Image Literacy: Items for Educational Research

João Baptista de Almeida Júnior

Professor, a Construção do Currículo e as Tecnologias 22

The Teacher, Curriculum Elaboration and Technology

Carlos Alberto Camargo Baccaglini

A Educação Libertária na Bagagem dos Imigrantes: Uma Trajetória no Brasil 28

Anarchical Education in the Baggage of the Immigrants: A Trajectory in Brazil

José Damiro de Moraes

Programa de Educação Continuada (PEC): Nossa Experiência - nossa Reflexão 40

The Continued Education Program (PEC): Our Experience - our Reflection

Arlêta Nóbrega Zelante e Luiz Roberto Vasconcellos

As Meninas Mesmo à Margem têm Voz e Falam sobre a Escola 46

Even Underprivileged Girls Have Voices and Talk about the School

Maria José Bastos Martins

A Educação Física nas Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental nas Escolas
Estaduais de Campinas (SP): Descompromisso ou Falácia? 62

*Physical Education in the First Four Years of Primary School in the State Public Schools
of Campinas (São Paulo): Unfulfilled Commitment or illusion?*

Zilá Nepomuceno

Formação e Aprendizagem de Conceitos na Perspectiva Sócio-Histórica 76

Social-historical Perspective of Concept Formation and Learning

João Serapião de Aguiar

PONTO DE VISTA / POINT OF VIEW

Classes Aceleradas: As Voltas e Voltas de uma Corrida sem Volta	83
<i>Accelerated Classes: The Return of a Race With no Return</i>	
Eliana Romão e Telma Romão	
Globalização, Política Neoliberal e Reforma na Educação	90
<i>Globalization, Neo-Liberal Politics and Educational Reform</i>	
Antonio Carlos Pinheiro	
Paulo Freire: Entre Luzes e Idéias	97
<i>Paulo Freire: Between Lights and Ideas</i>	
Margarida Montejano da Silva	

RESENHA / Summary

Focalizando a Pedagogia Universitária Praticada em Sala de Aula	100
<i>Focussing The University Teaching in Classroom</i>	
Carlos Alberto Baccaglioni, Irene Rio Stéfani, Jaqueline da Silva Aguiar, Mário Martins Rios, Sílvia Ester Orru, Sônia Siquelli Monaco e Rafisa Roberta de Sousa	

NOTÍCIAS / News	104
------------------------------	-----

RESUMOS DE DISSERTAÇÕES / Dissertation Abstracts	105
---	-----

NORMAS PARA OS COLABORADORES / Norms for Collaborators	119
---	-----

EDITORIAL

É com satisfação que publicamos o número 8 da Revista de Educação PUC-Campinas, que num esforço contínuo tem procurado se aprimorar a cada número visando colocar nas mãos dos leitores uma publicação de qualidade intelectual que possibilite a reflexão e o debate a partir de diferentes vozes, numa perspectiva aberta e plural.

Dentro deste espírito, a organização da revista previu para este número uma estrutura formada de quatro blocos. O primeiro bloco é composto pelos artigos que se dedicam a uma discussão de ordem epistemológica. Esse conjunto de artigos é aberto pelo texto conciso e rigoroso de José Luís Sanfelice, intitulado "Epistemologia e Teorias da Educação" que desenvolve uma reflexão sobre as 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 pelo autor como desafio para uma nova sociedade. Em seguida vamos encontrar o artigo de João Baptista de Almeida Júnior, "Alfabetização para Leitura de Imagens :apontamentos para uma pesquisa educacional" que discute a necessidade de vivências educacionais da imagem de modo a exercitar a percepção e atenção dos educandos, na forma de leitura aberta, inventariante e crítica, em direção a um gênero de conhecimento de base icônica. O artigo de João Serapião de Aguiar, intitulado "Formação e aprendizagem de conceitos na perspectiva sócio-histórica", analisa o papel que os conceitos exercem sobre as aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais dos seres humanos, desde uma perspectiva sócio-histórica.

O segundo bloco é formado por artigos que analisam as relações entre as políticas de formação de professores, os embates travados no cotidiano da escola e a necessidade de um posicionamento das instâncias envolvidas com a educação na construção de um projeto educacional emancipatório. A temática das concepções de currículo existentes e a necessidade de organização dos professores através das várias instâncias representativas da sociedade civil na discussão e construção de uma proposta educacional emancipatória é focalizada por Carlos Alberto C. Baccaglini, no artigo "O professor, a construção do currículo e as tecnologias". A questão da formação continuada é discutida por Luiz Roberto Vaconcelos Boseli e Arlêta Nóbrega Zelante no artigo "Programa de Educação Continuada (PEC): nossa experiência – nossa reflexão". Os autores procuram trazer à reflexão o papel das Delegacias de Ensino na operacionalização das propostas e levantar as dificuldades enfrentadas pelos docentes da rede estadual de ensino no seu cotidiano escolar. Os autores sugerem alguns encaminhamentos que poderiam contribuir para a melhoria do projeto. Uma das sugestões é que a educação continuada não se dê de forma isolada, mas integrada a uma rede de apoio formada pelas Associações de Bairro, Sistema de Saúde e instituições de Segurança.

O terceiro bloco traz um conjunto de textos com perspectivas críticas e inovadoras sobre a educação. Neste sentido vamos encontrar o artigo de Maria José Bastos Martins, "As meninas mesmo à margem têm voz e falam sobre a escola" que incide a análise sobre o problema do absentismo das meninas marginalizadas à escola, situando o problema no interior das circunstâncias históricas que levam ao surgimento deste fenômeno. A partir da compreensão do

universo social e escolar no qual vive e sobrevive a menina marginalizada, o artigo sugere o encaminhamento de práticas pedagógicas alternativas que contribuam para a manutenção dessa menina marginalizada na escola. O artigo de Zilá Nepomuceno apresenta uma importante reflexão sobre o modo como a Educação Física vem sendo desenvolvida nas quatro primeiras séries no ensino fundamental em escolas da rede estadual da cidade de Campinas, procurando explicitar o desencontro entre a proposta educacional prevista pela legislação para o componente em questão e a sua prática escolar no ensino fundamental.

O quarto bloco traz um enfoque eminentemente histórico e, apesar de incluir apenas um artigo, é de grande importância para a Revista na medida que trata de uma temática relevante para a compreensão da história da educação no Brasil desde uma perspectiva mais abrangente. Trata-se do artigo de José Damiro de Moraes, intitulado “A Educação Libertária na bagagem dos imigrantes :uma trajetória no Brasil”. O autor analisa a trajetória educacional dos anarquistas na Primeira República, centrando seu enfoque nos Centros de Cultura e Ateneus.

Na sessão Ponto de Vista selecionamos para o presente número as reflexões de Eliana Sampaio Romão, “Classes Aceleradas: as voltas e voltas de uma corrida sem volta”, onde a autora analisa este programa da Secretaria Fundamental do MEC, que tem como objetivo acabar com um dos fatores determinantes da crise do ensino através do controle sobre a evasão e a repetência, por meio da criação de classes de aceleração. Nesta mesma sessão vamos encontrar as reflexões de Antonio Carlos Pinheiro intitulada “Globalização, Política neo-liberal e Reforma na Educação”, onde o autor procura contextualizar a realidade local e mundial, relacionando este processo com as políticas neoliberais e trazendo a discussão para o impacto destas políticas no ensino.

Os textos aqui reunidos constituem importante subsídio a todos aqueles que, como pesquisadores, professores, estudantes, responsáveis pelas políticas educacionais ou lideranças comunitárias, interessam-se por investigar e analisar a questão educacional e o papel que a escola pode desempenhar no fortalecimento da cidadania brasileira.

Olinda Maria Noronha

In Memoriam

A Revista de Educação presta neste número sua homenagem à educadora **Alzira Leite Carvalhais Camargo**, falecida em 05/02/2000. O trabalho da profa. Alzira faz parte da história da Faculdade de Educação da PUC-Campinas como uma pessoa competente, íntegra e dedicada à análise e compreensão dos problemas educacionais.

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.



Artigos

no desvendamento do trabalho docente que tem sido concretizado em práticas já existentes de formação e no desvelar dos pressupostos que têm norteado as discussões e os fazeres no campo da formação do professor de medicina; assim, uma questão emergiu como via fecunda de apreensão: *como têm sido concretizadas as disciplinas Pedagogia Médica e Didática Especial, oferecidas obrigatoriamente nos cursos stricto sensu, entendendo-as como uma prática de formação docente?*

Esta opção justifica-se pelo fato de estas disciplinas representarem o momento intencionalmente colocado no pós-graduação *stricto sensu* em medicina para formar o professor: vindo de uma trajetória acadêmica que não tematiza nem mesmo a dimensão educativa do exercício profissional do médico, e que enfatizou a chamada competência técnica, o pós-graduando tem, em muitos casos, a primeira oportunidade de discutir aspectos da docência universitária e do ensino médico (NORATO e SILVA, 1996).

Estas disciplinas estão previstas como obrigatórias nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Medicina, através do Parecer 576/70 do Conselho Federal de Educação, em seu artigo 5º, e da Resolução 11/77, em seu artigo 8º. Apesar da legislação específica, há uma significativa flexibilidade no que se refere a carga horária, conteúdos e objetivos das disciplinas, uma vez que não há qualquer referência a estes aspectos nem no Parecer, nem na Resolução. Tal flexibilidade tem implicado em diferentes organizações das disciplinas, em função do que é concebido como importante para e na formação didático-pedagógica do professor de medicina.

A delimitação do objeto de pesquisa requer a definição do trajeto teórico-metodológico pretendido, entendendo que a apropriação do dado implica em sucessivas escolhas, em movimentos de fazer e refazer, a partir das ferramentas de apreensão, leitura, análise e interpretação que se privilegia. Assim, tracei um caminho que prioriza a discussão da formação

de professores universitários e o rastreamento desta discussão no espaço do ensino médico, imbricando-se com uma investigação que colocou em relevo a escuta de professores de medicina (via entrevistas semi-estruturadas), a observação e discussão de práticas docentes no contexto das referidas disciplinas .

Os oito professores entrevistados atuam nessas disciplinas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em medicina, oferecidos por cinco instituições universitárias. A observação se desenvolveu num dos cursos coordenados por uma das professoras entrevistadas. O período de observação envolveu um período letivo, compreendido entre agosto a dezembro de 1995. Analisei, ainda, os planos de ensino dos professores entrevistados, arquitetando uma análise de conteúdo dos dados coletados.

Formação de Professores Universitários: as perspectivas privilegiadas

As práticas dos professores universitários mantêm articulação com as formas de organização do mundo acadêmico, compreendendo que estas formas de organização ganham visibilidade singular no campo do planejamento curricular, da avaliação, das interações mantidas por professores e alunos, dos ideários filosóficos que presidem os projetos político-acadêmicos, das propostas de formação de professores que estão postas tanto no nível gerenciador do ensino superior, como pelas demandas colocadas pelas associações docentes e sindicatos.

Por em discussão a formação de professores exige a assunção de que esta temática não se situa num plano consensual, relativizando as convergências encontradas em diferentes pesquisas e problematizando as recorrências identificadas na literatura.

Aliado aos condicionantes históricos, há o próprio limite do processo de formação docente: como em qualquer área humana da ação humana, formar-se não significa atingir um estado 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 considerei 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 advêm 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 trilharam 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 alerta 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 –

solipsismo – (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.

ALFABETIZAÇÃO PARA LEITURA DE IMAGENS: APONTAMENTOS PARA UMA PESQUISA EDUCACIONAL

IMAGE LITERACY: ITEMS FOR EDUCATIONAL RESEARCH

João Baptista de ALMEIDA JÚNIOR¹

RESUMO

A imagem, enquanto matéria e forma derivada dos meios de comunicação, é um ingrediente indutor de conteúdo de conhecimento. As escolas se abrem para essa cultura informacional mas não conseguem rever e alterar seus métodos verbalistas de ensino. Este artigo discute a necessidade de vivências educacionais da imagem de modo a exercitar a percepção e atenção dos educandos, na forma de leitura aberta, inventariante e crítica, em direção a um gênero de conhecimento de base icônica.

Palavras-chave: *imagem e conhecimento, metodologia de ensino, leitura de imagem.*

ABSTRACT

The image, whose form and substance are originated from the communication media, is an inductive ingredient of knowledge. Schools are opened to this mass culture but they aren't able to review and alter their verbal teaching methods. This article is about the need of image educational experiences, so as to practise the students perception and attention, in an open, critical and inventorying image reading towards to an iconical basis knowledge.

Keywords: *image and knowledge, teaching methods, image reading*

O ensino até agora foi exercido no jogo de duas escrituras: a fala e a escrita

(Jacques Derrida).

A escola, hoje, precisa de um médico, no sentido nietzscheano: que a trate a marteladas

(Joaquim Brasil Fontes)

Na perspectiva educacional, a questão que se coloca sobre a alfabetização para leitura de imagens é necessária, embora sua eficácia seja matéria de probabilidade, tendo em vista as condições de infra-estrutura das escolas e o despreparo dos professores no uso de meios audiovisuais.

⁽¹⁾ Professor da Pós-Graduação em Educação - PUC-Campinas.

Esses problemas, de natureza técnica e material, que obviamente carecem de solução, no entanto, não devem impedir e nem atrasar a discussão epistemológica a respeito de uma orientação aos educadores para que aprendam primeiro, e possam ensinar depois seus educandos, a ler as imagens encontradas nos mais diversos ambientes à sua volta.

Isto porque a escola não absorveu ainda os sinais mutantes da modernidade e da cultura informacional presentes nos meios de comunicação social. Mostra-se impermeável na esfera dos tratamentos didáticos derivados daquela cultura. Quando há concessões, atendendo a interesses político-econômicos - tais como provimento com equipamentos de audiovisual, informatização, distribuição de jornais e livros ilustrados ou outros modismos - raramente ocorrem acompanhadas de fundamentação filosófico-pedagógica no âmbito da pesquisa cognitiva.

Por outro lado, conforme observa MORAN (1993:9):

"O aluno hoje está ligado profundamente ao pensamento analógico, concreto, visual, espacial, dinâmico, de processamento de muitas informações simultaneamente, de compreensão de vários cenários, pontos de vista espaço-temporais aos quais responde com a mesma rapidez e polivalência".

Esse aluno cinestésico encontra uma instituição inercial, acomodada, há séculos, à didática do falar/ditar do mestre ou à utilização moderada de textos impressos ou fotocopiados. Entretanto, as novas tecnologias de comunicação, estruturadas no padrão da linguagem icônica, vêm desestabilizando a instituição escolar e os educadores sentem-se perplexos diante da necessidade de mudanças. Vivendo o mesmo impacto dos mídias que seus alunos, os professores não conseguem superar os métodos verbalistas de ensino, muito menos incorporar em suas práticas pedagógicas as novas linguagens derivadas do uso da imagem.

Essa é a razão por que no quadro educacional vigente não há espaço para a leitura da imagem. A educação formalista pretende o pensamento convergente e a imagem propõe a leitura divergente; as informações ditadas pelos professores, que geralmente trazem uma *verdade* na palma da mão, são estreitas e absolutas, quase sempre desinteressantes aos alunos, porque refletem apenas o ponto de vista do professor. Ao contrário, a imagem se abre polissemicamente para a interpretação livre, estimula e relativiza, a exemplo do princípio einsteiniano, a situação do observado à óptica do observador, no caso o educando.

Sem ter a pretensão de promover fórmulas ou de tecer críticas à situação educacional, em tom de alerta, registramos a urgência de se pesquisar o papel e as formas de aplicação da imagem no ensino, de modo a integrar à escola as novas e enriquecedoras experiências do campo da comunicação social.

Embora não cumpra aos objetivos deste artigo fazer propostas, mesmo assim, algumas diretrizes de investigação podem ser sugeridas, na expectativa de resultarem pesquisas, não apenas na linha da *leitura crítica* da comunicação, como se tem conhecimento, mas numa ordem mais circunscrita à teoria da aprendizagem e à psicologia cognitiva.

A *leitura crítica* (MORAN, 1993) dos meios de comunicação inspira-se numa epistemologia cuja chave é a lógica dialética de orientação marxista em que se busca desvelar o sentido tendencioso (leia-se capitalista) da história e revelar suas contradições internas visando crescer ao nível da consciência.

A proposta de *leitura aberta e inventariante* da imagem, de orientação holística, não releva a leitura crítica; compreende-a como uma etapa preliminar, a fim de se conhecer os condicionamentos do saber, a partir da qual é necessário reapropriar-se, racionalmente, de um conhecimento significativo, com ênfase no conteúdo multidisciplinar.

Apenas a leitura crítica limita o registro à apreensão e julgamento do conteúdo social da imagem-ler passa a ser equivalente a perceber e julgar (MORAN, 1993:33); esquecendo-se de complementar a leitura ajuizada com o conteúdo decorrente da crítica, para progredir no saber em direção a um conhecimento ampliado e humanizante.

Assim, dentre as muitas necessidades que se impõem à escola hoje, apontamos três que devem ser os focos de atenção de uma pedagogia moderna, urgências decorrentes da reflexão aqui empreendida com relação à alfabetização para leitura de imagem. A questão da percepção do sujeito educando, a questão da imagem como novo ingrediente de influência cambiante na percepção e na inteligência e, conseqüentemente, a questão do produto (conteúdo) derivado da interação do aluno percipiente e mutante com a nova informação iconográfica, ou seja, a relação epistemológica do educando com o objeto cultural - imagem, aos poucos, vem consolidando um novo gênero de conhecimento.

Até recentemente, o conhecimento fundamentava-se estruturalmente na escrita e na oralidade. Nas últimas décadas, entretanto, além dessas linguagens básicas, que não são deixadas para trás, nem substituídas ou superadas, desenvolve-se, em intercâmbio dialético com elas uma forma de comunicação mais sensorial e multidimensional, alicerçada na influência dominante do signo icônico. A imagem se apresenta como matéria, forma e objeto indutor de conteúdos de conhecimento.

Desse modo, uma alfabetização visando a leitura de imagens deve passar, primeiramente, por um exercício disciplinador da percepção. O educando precisa ser treinado e educado em sua atenção, diminuindo as formas de atenção *distraível, desinteressada* ou *infantilizada*. Trata-se de investigar, no campo da psicologia da percepção, métodos adequados de apropriação de conteúdo, a partir de imagens, levando em conta seu forte fator de motivação, e, no campo

da metodologia de ensino, encontrar formas pelas quais os alunos e professores possam produzir, eles mesmos, um tipo de conhecimento por meio de técnicas de manipulação de imagens.

Despertar um interesse pelo fenômeno da percepção significa compreender melhor o educando no que tem de mais individual e interativo com o mundo: seu ponto de vista particular, seu complexo óptico-motor que, diante da sociedade midiática, tem sofrido alterações de ordem sistêmica. Isto porque, ao analfabetismo das letras corresponde um analfabetismo das imagens, a que se refere BENJAMIN (1985:107), e que, segundo Virílio, trata-se basicamente de uma forma de visão disléxica.

Por um período acreditou-se que as deficiências verbais e cognitivas dos jovens em idade escolar provinham da substituição da linguagem verbal, constituída de palavras, pelas imagens múltiplas percebidas mais rapidamente. Hoje, revendo essa troca, constata-se que as imagens "*não têm nada a substituir e os analfabetos e disléxicos do olhar não param de se multiplicar*" (VIRÍLIO, 1994:24).

A explicação de Virílio para esse fenômeno é a seguinte, em suas próprias palavras e metáforas:

"...os recentes trabalhos sobre dislexia estabelecem uma estreita relação entre o estado de visão do sujeito e a linguagem e a leitura. Eles constatarem com freqüência um enfraquecimento da visão central (foveal), alvo das sensações mais agudas, em benefício de uma visão periférica ou menos perplexa. Dissociação da visão onde o heterogêneo sucede o homogêneo que faz com que, assim como no estado de narcose, as séries de impressões visuais não tenham significação, não pareçam que são nossas, elas simplesmente existem, como se a velocidade da luz tivesse tomado conta desta vez da totalidade da mensagem" (VIRÍLIO, 1994: 24-5).

Nesse sentido, alfabetizar para a leitura de imagens é exercitar uma verdadeira teoria da

atenção. Não simplesmente aprender códigos ou chaves hermenêuticas de leitura, que também são necessários e imprescindíveis para a apreciação crítica. Antes porém, é preciso aprender a desenvolver a atenção, a ser perplexo, no sentido de admiração proposto por Aristóteles, pois, hoje muito se observa, mas pouco se vê. Ou, conforme adverte MERLEAU-PONTY (1971:229), "*a visão não é nada sem um certo uso do olhar*". O sujeito precisa aprender a dirigir e a passear seus olhos como um olhar curioso e não mais feito mão tateante de um cego de nascença. Pois a "fixação do olhar é uma atividade prospectiva", é necessário que se oriente em direção ao objeto; "é necessário olhar para ver" (1971:238).

Se olhar é uma forma de interrogar as coisas segundo os desejos do educando percipiente, se olhar é uma espécie de "exegese inspirada", segundo afirmação de VIRÍLIO (citado por PARENTE, 1993:130), isto resulta que alfabetizar para a leitura de imagens pressupõe educar os desejos (querências) e as motivações (inspirações) dos educandos.

Parafraseando Merleau-Ponty, treinar a percepção dos educandos é deixá-los atento, levando-os a colocar a consciência na presença da vida irrefletida nas imagens e despertar a consciência para a leitura da própria história esquecida, transformando a *visualidade da imagem em visibilidade do olhar humano*. "*Este é o verdadeiro papel da reflexão filosófica e é desta forma que se chega a uma verdadeira teoria da atenção*" (MERLEAU-PONTY, 1971:48).

Nesta perspectiva, alfabetizar para a leitura de imagens é dispor de uma nova postura corporal-perceptiva. Aprender a ver "*é adquirir um certo estilo de visão, um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal*" (MERLEAU-PONTY, 1971:164).

A segunda questão que deve ocupar o interesse dos educadores é o papel da imagem do ponto de vista cognitivo. Trata-se de pesquisar as tecnologias cognitivas derivadas da percepção de imagens. Suspeita-se que estas implicam

novas modalidades de compreensão, na forma de padrões analógicos, de modo diferente da apreensão e compreensão da linguagem lógica da escrita.

Diante da exigência de uma percepção sinestésica, despertada e estimulada pelos meios de comunicação, a escola não sabe responder senão de modo cartesiano. Utiliza ainda métodos de racionalização das informações segundo parâmetros estritamente lingüísticos e não em sintonia com as solicitações do novo ambiente cultural, de forma a atender às expectativas de professores e alunos. As linguagens escritas, importantes transmissoras de dados informativos no registro da cultura, condicionam a leitura à linearidade, contrariando a contiguidade e a simultaneidade de idéias percebidas nas imagens dos veículos audiovisuais.

Se, por sua vez, há escolas que se empenham na revalorização do papel da sensibilidade na tarefa pedagógica, impulsionadas pelos exemplos e influências dos meios de comunicação, ainda assim, há que se criticar que quando introduzem técnicas e equipamentos de trabalho com imagens, limitam-se ao papel de complementação do ensino, que continua predominantemente oral e escrito. Não despertaram ainda para a potencialidade centrífuga da imagem como interface para o mundo, do potencial da imagem de constituir-se em um hipertexto, no qual professores e alunos não tenham simplesmente que reproduzir os dados do texto instrucional mas, ao contrário, possam, a partir do exercício da imaginação e da vivência dos participantes, empreender leituras divergentes e produzir um texto próprio de modo a explicar o mundo revelado pela face da imagem, a face da visibilidade social.

Portanto, há necessidade de se repensar o ensino sobre novas bases epistemológicas, a partir do novo registro cultural fundamentado no padrão icônico. Porque constata-se, cada vez em maior grau, uma transformação ou mesmo mutação nas formas de percepção do educando,

com repercussões nas modalidades de construção do seu conhecimento.

Quanto à imagem, ainda, enquanto artefato presente de forma dominante nos diversos discursos informativos da sociedade e responsável por mecanismos de reificação do sujeito educando, deve ser considerada como modelo instituinte de realidades, e por isso mesmo, deve ser incorporada à educação formal, não apenas como instrumento auxiliar de ensino, e sim como ingrediente estruturador do pensamento, da linguagem e da própria comunicação pedagógica.

Quanto às formas de vivência da imagem pelo educando é possível considerar três formas a partir de três tipos de relacionamento, segundo uma classificação pertinente de PASQUALI (1973:32): o relacionamento informativo, o relacionamento epistemológico ou de conhecimento, e o relacionamento comunicativo.

No relacionamento informativo e unilateral dos mídias, a imagem aparece como ingrediente modulador de sintaxes lingüísticas, condicionando modos de expressão e de comportamento dos indivíduos sociais. No relacionamento epistemológico, próprio do sujeito na construção social do conhecimento, a imagem é componente sógnico, instituinte das idéias e das associações entre elas, como interface entre a esfera de percepção do mundo sensível e a do mundo inteligível. No relacionamento comunicativo, de natureza dialógica, que serve de fundamento para todo ato pedagógico, a imagem é pretexto, tema e material auxiliar, desde a proposta inicial de seu uso escolar por Comenius, mas que agora ganha vitalidade didática diante da hiperexposição dos alunos à iconosfera criada nas últimas décadas.

Devido a presença ubíqua da imagem nos diversos tipos de relacionamento, marcadamente na atualidade, é preciso alertar para a necessidade de um tratamento mais adequado da imagem no ensino, não apenas como material instrucional e didático, mas como signo e

linguagem para o qual o aluno deve ser "alfabetizado".

Outra urgência que deve ser objeto da atenção de pesquisadores educacionais refere-se ao conteúdo derivado da percepção de imagens. Há necessidade de reordenamento do conteúdo das disciplinas curriculares, sistematizado e organizado segundo o padrão analítico e formal da escrita. A expectativa é de se trabalhar com o conhecimento de maneira globalizada, na forma de um hipertexto, em que o aluno possa fazer as ligações próprias na direção de uma verdadeira e eficaz interdisciplinaridade.

A característica de incompletude do conhecimento produzido pelo homem não admite uma atitude de confiança acrítica nas versões desta ou daquela disciplina. Do mesmo modo, a confiança absoluta no conteúdo parcial de qualquer disciplina é sempre perigosa. Esse conteúdo particular pode vir a ser objeto de crença para o aluno leigo ou iniciante, ou mesmo para o professor que não tem tempo de se atualizar e ampliar seus estudos. Daí a necessidade de cotização continuada desses conteúdos, sob crescente controle tecnológico, para conquistar gradativamente aumentos significativos na racionalidade do educando. A leitura de imagens apropriadas, rica em polissemia, permite essa visão multidisciplinar.

Enfim, à educação formal cabe a tarefa urgente de não repudiar as imagens, de encontrar e desenvolver metodologias de aprendizagem e leitura na direção de uma lógica da simulação: congelando uma ou mais imagens para um mergulho, ao mesmo tempo, apreciativo e analítico, emocional e lógico; separando uma seqüência ou contrapondo imagens diferentes para descobrir respectivamente uma lógica de conexão ou de contradição; recortando as imagens, colando-as manualmente ou remontando-as através de escanização em computador (quando for possível), a fim de criar textos figurativos na forma de discursos ou narrativas imagéticas com mensagens expressivas e críticas.

Esse projeto pedagógico-epistemológico prosseguirá com êxito se houver, de nós educadores, um primeiro compromisso de rever nossa capacidade de leitura de imagens e, sem medo e com humildade, admitirmos que também estamos aprendendo para ensinar melhor. Como profetiza ECO (1976a:353): "*Uma civilização democrática só se salvará se fizer da linguagem da imagem uma provocação à reflexão crítica, não um convite à hipnose*".

Com efeito, outras mudanças estão por vir e, talvez, o que o homem vivencia hoje seja apenas um tímido ensaio de um gênero de conhecimento, cuja funcionalidade ele ainda não compreende suficientemente para legitimá-lo segundo os modelos acadêmicos conhecidos, mas que justifica este estudo incoativo.

Talvez o cidadão moderno, ou pós-moderno, esteja atingindo historicamente as fronteiras interiores de uma nova sensibilidade, semelhante àquela experimentada pelos homens na passagem da civilização oral para a escrita, da *logosfera* para a *grafosfera*, como assinala DEBRAY (1994:205-16).

Talvez o homem já tenha inaugurado outra era de conhecimento, ao ingressar na etapa atual da história da imagem, na *videosfera*, tendo ultrapassado o limiar de um novo modo de percepção, mas que ainda não se tenha dado conta devido à proximidade histórica.

Um fato é certo, segundo Pierre LÉVY (1993:17):

"...vivemos hoje em uma destas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda poucos estabilizados. Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado".

Bibliografia

- ALMEIDA JR., João Baptista. *Ter olhos de ver: subsídios metodológicos e semióticos para a leitura da imagem no ensino*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1989.
- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Os Pensadores.
- _____. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem: uma história do olhar no Ocidente*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976a. Coleção Debates, vol. XIX.
- _____. *A estrutura ausente*. São Paulo: Perspectiva, 1976b. Coleção Estudos, vol. VI.
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-132.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.
- _____. *O homem e a comunicação: a prosa do mundo*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1974.
- MORAN, José Manuel. *Leituras dos meios de comunicação*. São Paulo: Pancast Editora, 1993.

- MORAN, José Manuel. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. *Intercom Revista Brasileira de Comunicação*, vol. XVII, n. 2, p. 38-49, 1994.
- PARENTE, André (org.). *Imagem Máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- PASQUALI, Antonio. *Sociologia e comunicação*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- VIRÍLIO, Paul. *O Espaço Crítico: e as perspectivas do tempo real*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993a.
- _____. *A imagem virtual, mental e instrumental*. In: PARENTE, André (org.). *Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual*, p. 127-132, Rio de Janeiro: Editora 34, 1993b.
- _____. Entrevista Folha de São Paulo, 13/07/93.
- _____. *A máquina de visão*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

O PROFESSOR, A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E AS TECNOLOGIAS

THE TEACHER, CURRICULUM ELABORATION AND TECHNOLOGY

Carlos A. C. BACCAGLINI¹

RESUMO

O objetivo deste texto é destacar a importância da participação do corpo docente das escolas nas decisões a respeito da construção e reformulação de currículos. Para isso, procuramos analisar as concepções de currículo existentes, propondo, em seguida, uma reflexão a respeito da necessidade da organização dos professores através das várias instâncias representativas da sociedade civil, discutindo e construindo uma proposta educacional emancipatória.

Palavras-chave: currículo, tecnologia, participação.

ABSTRACT

The object of this article is to emphasize the importance of the participation of the docents in schools in the elaboration and changes which occur in scholar curriculum. For this purpose, we have analysed the current concepts of curriculum, suggesting a reflexion about the necessity of a teachers' organization in this process, so that they can discuss and build new educational proposition with more liberty.

Keywords: curriculum, technology, participation.

O Conceito de Currículo

Em um primeiro momento, ao tentar definir currículo, nos deparamos com uma visão utilitarista e ingênua, que o define como o conjunto de conteúdos a serem

trabalhados em sala de aula e fora dela, seguindo uma determinada seqüência, que leve em consideração as condições e expectativas do aluno, da escola e do professor, com o objetivo de alcançar um determinado fim (CORAZZA, 1996).

⁽¹⁾ Aluno do curso de Mestrado da Faculdade de Educação da PUC-Campinas e professor do Colégio Pio XII.

Como se pode observar, as interferências das relações e conflitos existentes na sociedade, que estão presentes nas ações das pessoas, inclusive no momento da definição dos conteúdos e formas de ensinar e de aprender, não se fazem presentes nesta apresentação inicial.

A segmentação e hierarquização dos conteúdos, resultados de uma metodologia que carrega consigo valores, frutos de um processo ideológico que também se encontra presente na elaboração do currículo, não é citada, embora esteja presente.

Os próprios cursos de formação de professores não se preocupam em destacar as possibilidades de intervenção dos professores na elaboração dos currículos, que são deixados a cargo dos especialistas.

O Currículo Prescrito

Ao ingressar no magistério, o professor se defronta com um currículo pronto, preparado pelos especialistas e aplicado pelos professores mais antigos e experientes, que garantem que depois de algum tempo o “novo” professor estará adaptado à tarefa de dar as aulas e obter os resultados desejados (por quem?).

Visto desta maneira, o currículo acaba confundido com a grade de disciplinas, que tem um caráter essencialmente técnico e que deve, portanto, ser elaborado e preparado por técnicos capacitados, especialmente “treinados” para explicitar um desejo da sociedade em relação à escola. Desta maneira, o currículo é visto como algo “neutro”, capaz de servir a qualquer classe social dentro de um determinado modelo de sociedade.

Quando os próprios professores têm esta visão de currículo, acabam por adotar uma perspectiva que os afasta do centro de decisões sobre o seu próprio trabalho, limitando a sua autonomia e legitimando um afastamento em relação ao ***o que ensinar, por que ensinar e como ensinar.***

O Currículo e o Trabalho

Uma das características do modo de produção capitalista é a alienação do trabalhador em relação ao produto do seu trabalho. Um outro nível de alienação - em relação às decisões sobre como e para que o seu trabalho deve ser realizado - já ocorre desde muito tempo atrás. Levando em conta a classificação proposta por Boaventura Santos das fases de desenvolvimento do capitalismo - liberal, organizado e desorganizado - notamos que em cada uma destas fases as exigências de capacitação do trabalhador são diferentes, mas é crescente o distanciamento entre a execução de um trabalho e o planejamento e definição dos objetivos deste trabalho (SANTOS, 1997). O trabalhador não participa das decisões que definem os objetivos do seu trabalho. Existem postos de trabalho associados a determinadas funções e, cabe ao trabalhador que estiver interessado em ocupar estes postos, adaptar-se a eles. Em certo sentido, o trabalho que deve ser realizado antecede as características do trabalhador que vai executá-lo. Com isso, o trabalhador é apenas um executor de determinadas tarefas, usando determinados métodos que lhe fogem ao domínio, na medida que não foram pensados por ele.

No caso do trabalho dos professores, a maneira como são elaborados os currículos e como são implementados, de cima para baixo, alienando o professor do processo de discussão, faz do professor um mero executor de ordens definidas pelos especialistas, senhores das técnicas do conhecimento e da didática, por sua vez, reféns do sistema.

Nesse quadro, o professor opina muito pouco sobre quais os conteúdos e como estes conteúdos devem ser trabalhados. No máximo ocorrem discussões sobre a organização dos conteúdos, procurando manter, na disciplina, uma ordem capaz de preservar critérios de pré-requisitos.

A definição dos conteúdos, o tempo que cada conteúdo é “trabalhado” e quais os conteúdos

que podem ser deixados de lado são definidos por fatores alheios à escola e ao professor. É o mercado, são os vestibulares, os especialistas em currículo, as famílias, todos submetidos a uma influência cultural que leva à aceitação acrítica e, como consequência, à domesticação.

Ao entrar em sala de aula e trabalhar conteúdos com os alunos, os professores executam um currículo (currículo real), que é constituído tanto pelo conteúdo trabalhado quanto pela forma como o professor interage com a turma como também pelos valores que o professor veicula. O fato de os alunos terem mais tempo ou menos tempo para expressar as suas dúvidas e construir os seus conhecimentos também integra o currículo real. A organização da sala em fileiras ou em grupos, também é uma expressão do currículo. A postura do professor, à frente da sala ou circulando entre os alunos é também uma expressão do currículo. Todos estes procedimentos estão relacionados a uma intenção sempre oculta nos planos de curso e projetos pedagógicos, mas que acaba aparecendo na sala de aula e impondo situações nas quais ocorre a comunicação de valores tidos como importantes pelas correntes hegemônicas na elaboração da prática em sala de aula (APPLE: 1982).

Muitos destes fatores não são percebidos pelos professores como parte integrante do currículo, uma vez que não estão citados (silêncio) nos planos de ensino ou projetos pedagógicos ou mesmo são fatores associados à história de cada professor, que tem sua formação acadêmica e não acadêmica interferindo na sua ação, em sala de aula ou não.

A concepção de mundo de cada professor vai interferir na maneira como ele vai atuar na sala de aula e conseqüentemente, **no currículo em ação.**

Ter consciência de que todos estes fatores (e muitos outros) fazem parte de uma dimensão oculta do currículo que, embora oculta se encontra presente na nossa prática, é fundamental para que possamos pensar a possibilidade de

alternativas, capazes de preservar e ajudar a construir a autonomia intelectual dos jovens, impedindo que sejam impostos em um primeiro momento valores que não lhe dizem respeito e que, por um processo de assimilação e acomodação acabam sendo aceitos como se fossem naturais (APPLE: 1982)

As relações entre a Escola e a Sociedade

É obvio que a escola, enquanto instituição inserida em uma sociedade, tem uma função a desempenhar nesta sociedade, sendo, portanto, alvo de cobranças e expectativas. No entanto, sendo esta sociedade na qual a escola se encontra inserida, uma sociedade na qual ocorre uma luta pela posse da riqueza gerada, esta luta e os interesses dos segmentos existentes, se refletem na escola e na sua organização. Um dos reflexos se dá na composição do currículo, quer pela apresentação de conteúdos e métodos a serem usados como pela omissão e silêncio em relação a outros fatores.

A ocultação do conflito e a proposição de que o conflito não é algo natural - a ideologia do consenso - é uma forma de procurar legitimar apenas algumas atitudes críticas superficiais, impedindo um questionamento mais profundo das estruturas vigentes na escola e na sociedade. A situação de equilíbrio aparece como sendo algo natural, que precisa ser preservado. Qualquer tentativa de quebrar este equilíbrio é considerado anti-social.

Ao trabalhar em cursos do ensino médio, a cobrança das famílias e dos alunos se dá, tendo como referência os vestibulares. Os jovens têm intenção de continuar os estudos e os conteúdos trabalhados devem ser aqueles exigidos nos vestibulares. Esta visão utilitarista acaba por inibir iniciativas que tenham por objetivo um conhecimento mais cuidadoso e trabalhado de conceitos e fenômenos que exigiriam mais tempo e reflexão para serem construídos e que nem por isso prejudicariam o desempenho dos alunos nos vestibulares.

Algumas iniciativas no ensino com uso de computadores (OLIVEIRA, 1997) para simular situações ou apenas como tecnologia capaz de organizar dados com o objetivo de facilitar conclusões (uso de planilhas) ou ainda com o uso de laboratório, podem dar conta de permitir o desenvolvimento do conhecimento relativo a certos conceitos pelos alunos, dando-lhes, ao mesmo tempo, condições de realizarem bons vestibulares. Isto demonstra que há outras possibilidades de se trabalhar os conteúdos de maneira eficiente, sem negar a importância da perspectiva de curto prazo de um vestibular na vida dos alunos.

O uso destas chamadas “novas tecnologias” exige, no entanto, uma atitude crítica, para que não se caia no uso pelo modismo ou apelo de mercado. Faz-se necessário compreender claramente como estas tecnologias podem contribuir para a construção do conhecimento em cada ambiente social, levando em conta a realidade cultural e econômica, respeitando as diferenças, evitando o risco de uma massificação legitimada pelo uso de tecnologia avançada.

O ser humano sempre se apoiou no uso de tecnologias para construir os seus conhecimentos. A esse respeito, LÉVY (1993: 154) diz:

“Uma boa parte daquilo a que chamamos racionalidade, no sentido mais estrito do termo, eqüivale ao uso de um certo número de tecnologias intelectuais, auxílios à memória, sistemas de codificação gráfica e processos de cálculo que recorrem a dispositivos exteriores ao sistema cognitivo humano”.

Nesse sentido, ignorar o uso de tecnologias significa barrar a possibilidade de construção do conhecimento, impedindo que o ser humano possa refletir sobre o seu próprio pensar, criticando e reconstruindo, num constante refazer. De qualquer maneira, alguma tecnologia sempre é usada, seja ela o quadro com giz ou lápis e papel e até um discurso, capaz de criar imagens baseadas na linguagem oral, são dispositivos

exteriores ao sistema cognitivo, que auxiliam o desenvolvimento de um raciocínio.

Normalmente, os educadores fazem uso apenas das tecnologias sobre as quais têm algum domínio, resistindo ao uso de outras tecnologias, tenham sido elas desenvolvidas recentemente (caso do uso de computadores com todos os recursos de som, imagem e facilidade de comunicação que acompanham este instrumento) ou não (caso do recurso a experimentos capazes de colocar o aluno em contato com a realidade sem as limitações idealizadas dos exercícios e problemas propostos em sala de aula). A esse respeito, SANCHO (1998: 40-41) nos diz:

“Assim, os professores ou os teóricos da educação, que só parecem estar dispostos a utilizar e considerar as tecnologias (artificiais, organizadas e simbólicas) que conhecem, dominam e com as que se sentem minimamente seguros, por considerá-las não (ou menos) perniciosas, não prestando atenção às produzidas e utilizadas na contemporaneidade, estão, no mínimo, dificultando aos seus alunos a compreensão da cultura do seu tempo e o desenvolvimento do juízo crítico sobre elas”.

Dominar o uso das chamadas novas tecnologias, usando-as no sentido de contribuir como meio facilitador da implementação de um projeto pedagógico é uma necessidade. Assim como toda tecnologia, os objetivos manifestos ou não do seu uso serão determinados por uma visão de mundo daqueles que as utilizam e da situação real na qual ela surge como possibilidade.

A respeito do uso das “novas tecnologias”, LION (1997:27) alerta para alguns preconceitos que acompanham o aparecimento e uso de novas tecnologias:

À imagem da tecnologia vêm associadas idéias muito arraigadas:

- *Preconceitos epistemológicos: existe uma primazia do teórico no que se refere ao prático e ao social;*

- *Preconceitos históricos: a história é vista como uma acumulação de conhecimentos, que sempre tende ao progresso;*
- *Preconceitos avaliativos: a ciência é objetiva e neutra. A tecnologia, como ciência aplicada é neutra. As inovações neste campo, produzidas em âmbitos fechados, são um domínio de peritos.*

No caso das “novas tecnologias”, o preconceito histórico gera a idéia de que o novo é melhor apenas por ser novo - resultado de um acúmulo maior de conhecimentos - podendo dar origem a uma aplicação tecnicista, na qual a tecnologia aparece como um fim em si mesma.

Mudanças? Para quê?

Sem dúvida, todo momento de mudança, como esse que vivemos, é também momento de possibilidades, no qual os espaços para exercer resistência ao que vem sendo feito se ampliam e contribuem para o surgimento de propostas calcadas em concepções alternativas de Homem e de mundo.

Se por um lado há mudanças no processo produtivo mundial, que exigem uma adaptação da escola a esta nova realidade para que ela possa permanecer como uma instituição capaz de responder a interesses imediatos das populações e das forças hegemônicas da sociedade, por outro, a construção destas mudanças pode ser usada para a reflexão sobre o papel da escola enquanto instituição comprometida com a emancipação das pessoas, e dos grupos excluídos das esferas de decisão.

Para que estas mudanças possam ocorrer na sociedade como um todo, faz-se necessário, que nas escolas, os professores conquistem a possibilidade de tomar parte nas decisões sobre **o que ensinar, por que ensinar e como ensinar.**

A percepção do currículo como um reflexo de uma estrutura de poder plural, é um primeiro

passo no sentido de destacar a importância de participar das decisões relativas à sua elaboração.

Em seguida é necessário ter clareza sobre quais as propostas que permitem a construção e execução de um currículo alternativo viável e baseado em valores que sejam significativos (para quem?). Isto exige que se construa uma proposta de currículo baseada numa visão (de quem?) de escola e de sociedade. Este é o momento de escolher os parceiros de caminhada e, irremediavelmente, definir os adversários.

Sem dúvida, a questão do currículo é conflituosa, e difícil de tratar pois até mesmo alguns professores, em virtude da sua formação e posição ideológica consideram correto que o currículo seja tratado como algo que deve ser preparado por especialistas, em virtude da falta de tempo dos professores, etc... (CORAZZA, 1996). Há, no entanto, aqueles que questionam esta realidade e que procuram alternativas, ocupando os espaços conquistados e atuando com uma visão crítica.

Uma das propostas neste sentido é a de (KINCHELOE, 1997), ao vislumbrar a possibilidade de uma formação e conseqüente atuação do professor numa perspectiva pós-moderna e pós-formal. Para Kincheloe, há necessidade de considerar a construção do conhecimento tendo como referencial as experiências individuais das pessoas, levando em conta, para isso, outras dimensões além daquelas encontradas no pensamento formal:

“Muito do que a ciência cognitiva e, por sua vez, a escola têm medido como inteligência consiste de um corpo externo de informação. A fronteira na qual a informação das disciplinas intersecciona com os entendimentos e as experiências que os indivíduos carregam com eles para a escola é o ponto onde o conhecimento é criado (construído). O professor pós-formal facilita esta interação, ajudando os estudantes a reinterpretarem suas próprias vidas e descobrirem novos talentos como resultado

de seu encontro com o conhecimento escolar”(p. 151).

Propostas

Ao fazer uma análise do trabalho do professor e dos fatores, subjetivos e objetivos que intervêm na sua prática, há, na minha maneira de ver, a necessidade de compreender o papel desempenhado pelas instituições que existem na sociedade e que oferecem possibilidades, aos professores, uma discussão da sua prática enquanto categoria profissional.

Acredito que só assim pode surgir uma proposta alternativa que incorpore uma visão de escola capaz de acompanhar mudanças significativas na organização social. Partindo do fato de que a escola se encontra em uma sociedade real, e que é, por isso mesmo um palco de luta, responsável pela criação e reprodução de valores, não podemos crer que seja possível atingir mudanças significativas no papel desempenhado pela escola, a partir de mudanças internas. Há necessidade de mudanças estruturais que, estas sim, precisam ser pensadas **com a escola** juntamente com a participação de outras instituições sociais capazes de dar subsídios para uma mudança maior. Citando KINCHELOE, “temos que entender uma instituição a partir do ponto de vista daqueles que têm sofrido mais com a sua existência” (KINCHELOE, 1997: 166)

Para atingir este objetivo, o papel das instituições representativas da sociedade organizada (sindicatos, partidos, APMs, organizações estudantis, associações de professores, etc.) é fundamental, pois, há a necessidade de uma construção coletiva e ampla, abordando vários aspectos que interferem em uma proposta curricular, que exige organização

para que ocorra a possibilidade de “estar junto construindo”.

Ao propor alternativas aos conteúdos e à maneira de trabalhar estes conteúdos em sala de aula, nós estaremos mexendo com valores provenientes de esferas mais amplas da sociedade, que tem os seus *mecanismos de controle de distúrbios* sempre preparados para agir. Este é um risco, que até vale a pena se nós consideramos a possibilidade de resgate da dignidade do professor, a atuação cidadã e, pelo menos um pouquinho no sentido de modificar as estruturas existentes.

Bibliografia

- APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CORAZZA, Sandra M. In: Moreira, A.F. *Currículo: Questões Atuais*. Campinas. Papirus, 1996.
- KINCHELOE, Joel L. *A Formação do Professor como Compromisso Político*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na Era da Informática*. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1993.
- LION, Carina Gabriela. Mitos e Realidades na Tecnologia Educacional. In: LITWIN, Edith (org). *Tecnologia Educacional: Política, História e Propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- OLIVEIRA, Ramon de. *Informática Educativa*. Campinas: Papirus, 1997.
- SANCHO, Juana Maria. *Para uma Tecnologia Educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice - O Social e o Político na Pós-modernidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA NA BAGAGEM DOS IMIGRANTES: UMA TRAJETÓRIA NO BRASIL¹

ANARCHICAL EDUCATION IN THE BAGGAGE OF THE IMMIGRANTS: A TRAJECTORY IN BRAZIL

José Damiro de MORAES²

RESUMO

A Primeira República pode ser considerada rica em conflitos de idéias, que vão configurar-se na implementação do ideal republicano. Neste contexto, temos os anarquistas, que desenvolveram um combate à política republicana, no que diz respeito, por exemplo, a participação do Brasil na 1ª Guerra Mundial, os empréstimos internacionais que aumentavam a dívida externa, o aumento da carestia, entre outros. Isso tudo dentro de uma postura totalmente voltada à transformação social e à construção de uma sociedade socialista libertária. Somado a essa preocupação, os anarquistas também buscaram desenvolver uma prática educativa. Nessa iniciativa criaram escolas, centros de cultura e ateneus, logo proibidos e fechados. A partir disso, mudaram a prática e o discurso voltado à educação, transferindo-os para os Centros de Cultura e Ateneus. Dentro desse período buscamos identificar, nesse movimento, uma trajetória educacional.

Palavras-chave: *educação anarquista, centros culturais.*

ABSTRACT

The First Republic may be considered rich on idea conflicts that will result on the settlements of the republican ideal. In this context we had the anarchists which were opposed to the republican politics such as Brazil involvement on I World War, International Loans, and the consequent grown of external deficit, among others. All this on a social change which bring the building of a libertarian society. One of theirs goal for social revolutions was the development of the educationnal practice. They build them schools, cultural centers and

⁽¹⁾ Esse artigo é baseado na dissertação de mestrado desenvolvida na Faculdade de Educação/Unicamp, intitulada "A trajetória educacional anarquista na Primeira República: das escolas aos centros de cultura social" sob orientação da Profa. Dra. Olinda Maria Noronha.

⁽²⁾ Professor da Unicamp / FE e membro do grupo HISTDBR.

atheneus, soon forbidden and closed. In this period, we intend to identify on such movement the trajectory of their educational project.

Keywords: *anarchist education, cultural centers.*

Jornais e bibliotecas – o que todos devem ler

Essa pesquisa foi desenvolvida através de estudos de fontes primárias, jornais e revistas anarquistas produzidas na Primeira República, que se encontram no Arquivo Edgard Leuenroth na UNICAMP.

Nossa preocupação ao estudar esses documentos foi o de não generalizar as idéias anarquistas, buscando sempre conservar a diferenciação existente entre propostas coletivas e propostas individuais. Assim, procuramos manter a pluralidade que é característica do pensamento anarquista para não transformar o pensamento libertário em idéias minoritárias que existiam naquele momento histórico, como por exemplo, a questão de alguns militantes serem contra o futebol, bailes e festivais, atividades que o próprio movimento promovia.

Fugindo da generalização que ocorrem em algumas pesquisas quando abordam essas temáticas, veremos que a educação libertária assumiu várias formas de manifestações no Brasil. Podendo encontrar sua presença informal nos periódicos, que eram voltados tanto à informação das lutas operárias, quanto a amparar a alfabetização dos trabalhadores.

A vida desses periódicos está ligada à criação de um grupo de divulgação, com as finalidades de organização do proletariado; de denúncia de injustiças sociais; para mostrar uma visão histórica dentro de uma ótica dos trabalhadores (1º de maio, Comuna de Paris de 1871), sempre objetivando explicar, de forma pedagógica, a luta internacional contra o capital.

Um dos primeiros núcleos, que tinham esse objetivo, era formado por italianos e apareceu em São Paulo, em 1891. Entre seus membros, estavam diretores de jornais, como o *L'Asino Umano* (1893-1894), que trazia como lema:

"Laborare per vivere e non vivere per laborare" (FELICI, 1994: 390-391).

Esse meio de comunicação será exaustivamente usado para a divulgação e organização do proletariado. As publicações, feitas em italiano e português, são distribuídas por várias cidades de São Paulo, bem como em outros estados e países (FELICI, 1994: 345).

Os periódicos são encontrados em centros de estudos, centros de cultura, ateneus, bibliotecas e sindicatos, cumprindo uma função de informar os acontecimentos e divulgar as idéias anarquistas. Notamos que os libertários tinham uma clareza quanto ao papel pedagógico que exerciam os jornais.

"A Plebe é um jornal que divulga os ideais de regeneração humana. Por todas as partes deste país, os trabalhadores acham-se na mais profunda ignorância de seu destino; mas agora reaparece este jornal, que lhe pode cultivar o cérebro com idéias novas, tornando-os homens livres, emancipados, aptos para lutar em defesa da liberdade e da justiça" (NOSSO JORNAL, 1927).

Os jornais não só serviram para prestar informações de classe, mas também levaram outros assuntos de interesse, como por exemplo, as normas ortográficas, visando assim, familiarizar o militante com a escrita de texto para boletins, periódicos e revistas, como por exemplo, a *"ortografia simplificada"* por Elysio de Carvalho (CARVALHO, 1904ab). Desta forma, desempenharam *"papel de destaque no processo de conscientização do proletariado e atuaram como centro de organização da classe"* (RAGO, 1985:153) cumprindo assim, uma importante função pedagógica.

São várias as referências, inclusive do início do século, sobre a criação de grupos com finalidades educativas, além da unificação de grupos que desejavam estabelecer uma biblioteca, *“na qual possamos deserdados estudar as verdadeiras causas do mal estar”* querendo estabelecer *“uma espécie de ensino mútuo, como meio de atrair a juventude que está tão corrompida”* (COMPANHEROS...,1902).

Com a finalidade de desenvolver a educação nos meios operários, muitos grupos surgiram, como o Comitê de Relações dos Grupos Anarquistas de São Paulo, que em suas bases de acordo apresentava as seguintes preocupações:

“(...) 6º Procurará criar uma biblioteca circulante, a qual servirá para todos os camaradas e simpatizantes.

7º Formentará (sic) a criação de Ateneus e centros de estudos sociais, onde os militantes do anarquismo tenham amplo campo para seu trabalho de propaganda e de cultura social” (VIDA...,1927).

Outro grupo que aparece nesse período, com um objetivo bem claro, é o Núcleo de Ação e Cultura Proletária, cuja intenção é atuar.

“...na obra de propaganda, procurando influir com a palavra, com a pena e com a ação revolucionária nos movimentos de organização proletária. Este grupo tem como finalidade, preparar militantes, educar e esclarecer o proletariado na sua finalidade revolucionária, fazendo, por meio das pequenas agrupações, o que o sindicato, pela sua base de luta não pode fazer, isto é: o preparo do trabalhador para a conquista da riqueza social, a sua habilitação técnica para a posse das fábricas, dos campos e oficinas, o seu preparo revolucionário para a obra de expropriação da burguesia. O seu fim não é absorver a vida do sindicato, mas completar a sua missão revolucionária” (NÚCLEO...,1933).

Assim, dando seqüência a preocupação com a educação, foram criadas bibliotecas,

consideradas práticas de *“caráter sociológico e econômico”* (BASES...,1918). Os recursos para a implantação provinham de vários eventos, como a realização de atividades em seu benefício, como: *“Festa social em benefício da biblioteca social com participação de várias associações, ligas, sociedades, grêmios e jornais operários”* (FESTA SOCIAL, 1906).

Vários grupos tinham como finalidade constituírem uma biblioteca, pedindo a solidariedade para o envio de materiais, como o *“Centro de Estudos Social Francisco Ferre[que] pede à administração de jornais e revistas libertárias que enviem exemplares de cada número para sua sala de estudo”* (CENTRO...,1912). Ou as bibliotecas ligadas aos sindicatos

“Em circular muito bem lançada, o sindicato dos ferroviários da companhia mogiana, com sede em Campinas, comunica estar trabalhando para o desenvolvimento de seu gabinete de leitura, criando uma biblioteca, para a qual solicita remessas de livros de todas a natureza, novos ou usados.

Aí fica o apelo ao qual nos associamos visto tratar-se de uma iniciativa que se destina à cultura proletária” (BIBLIOTECA..., 1935).

Esses espaços, mantidos pelos próprios trabalhadores, normalmente funcionavam no período noturno, facilitando assim o acesso aos interessados.

Nesse estudo, realizamos um levantamento quanto aos títulos dos livros que eram vendidos pelos jornais e revistas, permitindo uma idéia superficial de qual era a literatura que os operários e militantes tinham acesso nesses locais.

Entre os autores que encontramos na revista *A Vida*, temos Marx, Kropotkin, Nietzsche; os nacionais Neno Vasco, A. Cesar dos Santos, Adolfo Lima, entre outros; e ainda, folhetos de Kropotkin, Errico Malatesta; e as assinaturas dos jornais *A Lanterna* (anticlerical), *A Voz do Trabalhador* (Confederação Operária Brasileira),

La Propaganda Libertária (editado em italiano) (BIBLIOGRAFIA..., 1914).

Já em *A Voz do Trabalhador* (05/03/1915) destacamos: Karl Marx – *O Capital*; Neno Vasco – *Da Porta da Europa*; Peter Kropotkin – *A Conquista do Pão*; F. Nietzsche – *Assim Falava Zarathustra e Genealogia da Moral*; Errico Malatesta – *Programa Socialista Anarquista Revolucionário*; Adolfo Lima – *O Ensino da História* (1 vol. de 63 págs.), *Educação e Ensino* (Educação Integral); Flamarion – *Iniciação Astronômica*; Darzens – *Iniciação Química*; Laisant – *Iniciação Matemática*; Brucker – *Iniciação Zoológica, e Iniciação Botânica*; Guillaume – *Iniciação Mecânica*; Jacquinet – *História Universal*; entre outros. A lista é extensa, com mais de 34 títulos, sem contar os jornais brasileiros e europeus que anunciavam seus respectivos valores avulsos e assinaturas anuais.

Também encontramos a indicação de uma *Bibliografia brasileira sobre a questão social*, trazendo informações e publicações como

“Dr. Mauricio de Medeiros: O Ensino Racionalista. Conferência realizada em maio de 1910 e mandada publicar pela Associação Escola Moderna. 1 folheto de 24 páginas. Estabelecimento Gráfico F. Borgonovo, rua do Lavradio 91, Rio de Janeiro, 1910” (LEITURAS..., 1915).

Desta forma, além de “autores consagrados” também temos folhetos confeccionados a partir de palestras e conferências que poderiam contribuir para a formação intelectual do trabalhador.

A Escola: prática de educar para a liberdade

As escolas começaram a surgir em 1895, sendo a primeira delas a “Escola União Operária”, no Rio Grande do Sul, talvez surgida com ex-integrantes da Colônia Cecília (RODRIGUES,

1992, p. 48), já que a data é próxima da desarticulação pelas forças republicanas dessa experiência. Outras surgiram pelo Brasil, podemos citar, por exemplo, Escola Eliseu Reclus, em Porto Alegre (1906), Escola Germinal (Ceará), Escola da União Operária de Franca, Escola da Liga Operária de Sorocaba (1911), Escola Operária 1º de Maio no Rio de Janeiro (1912), Escola Moderna em Petrópolis (1913), (RODRIGUES, 1992, p. 51-52) e as Escolas Modernas n.1 e n.2 em São Paulo (1912), sobre as quais voltaremos a tratar mais adiante.

Em manifesto de fundação de uma escola pela Liga Operária de Campinas, há a seguinte exposição

“A escola não deve ser um lugar de tortura física ou moral para as crianças, mas um lugar de prazer e de recreio, onde elas se sintam bem, onde o ensino lhes seja oferecido como uma diversão, procurando aproveitar a sua natureza irrequieta e alegre, as suas faculdades e sentimentos falando mais ao olhar do que ao ouvido, dedicando-se mais a inteligência do que à memória, esforçando-se por desenvolver harmônica e integralmente os seus órgãos.

A experiência, a observação direta, a recreação instrutiva serão muito mais favorecidas pelo professor que compreende a sua missão, do que as longas e fatigantes preleções e as recitações fastidiosas e sem sentido” (DOCUMENTO 1..., 1992, p.53-54).

A iniciativa de criação de escolas vai tomando corpo e recebendo destaque nos Congressos Operários (1906 e 1913) e, após o fuzilamento de Francisco Ferrer³, foi criado, em 17 de novembro de 1909, em São Paulo, o Comitê pró Escola Moderna, com o objetivo de criar escolas baseadas no racionalismo, orientado pelo seguinte programa:

⁽³⁾ O espanhol Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) pode ser colocado entre os que conseguiram desenvolver uma prática que acabou se espalhando pelo mundo, inclusive no Brasil. Além das suas idéias pedagógicas e a simpatia que conquistou do movimento anarquista, seu nome foi motivo de uma campanha internacional contra sua prisão e, posteriormente, seu fuzilamento, em 13 de outubro de 1909, na Espanha.

“1) Instalação de uma casa editorial de livros escolares e obras destinadas ao ensino e à educação racionalista e que, conforme os casos, serão cedidos gratuitamente ou vendidos a preços reduzidos;

2) Aquisição de um prédio para implantar na cidade de São Paulo o “núcleo modelo da Escola Moderna”;

3) Procurar professores idôneos para dirigir a Escola;

4) Avaliar aquelas que no interior do Estado poderão surgir, baseadas sobre as normas do ensino racionalista, normas que passamos a estabelecer” (RODRIGUES, 1972, p. 50).

A concretização de seu objetivo foi a fundação das Escolas Modernas nº 1 e nº 2

“Cientificamos às famílias que se acha instalado no prédio da rua Muller 74, a Escola Moderna nº2, criada sob o auspício do Comitê pró Escola Moderna.

Esta escola servir-se-á do método indutivo, demonstrativo e objetivo, e baseia-se na experimentação, nas afirmações científica e racionadas, para que os alunos tenham idéias claras do que se lhes quer ensinar.

(...) Na tarefa de educação tratar-se-á de estabelecer relações permanentes entre a família e a escola, para facilitar a obra dos pais e dos professores. Os meios para criar estas relações serão as reuniões em pequenos festivais, nos quais se recitará, se cantar, e se realizarão exposições periódicas dos trabalhos dos alunos: entre os alunos e professores haverá palestras a propósito de várias matérias, onde os pais conhecerão os progressos alcançados pelos alunos. S. Paulo, 16 de agosto de 1913. A Diretoria” (O ENSINO..., 1914).

A metodologia de ensino buscava formar um *Novo Homem* para intervir e construir a

sociedade futura, para isso era necessário um conteúdo que abrangesse

“...o conhecimento da História dos oprimidos. Uma História marginalizada pelas classes dominantes, mas que os anarquistas procuravam manter viva, na memória das crianças e da comunidade em geral, através de festas, conferências, etc. A recuperação das lutas do despossuídos, caracterizou o ensino de História, por eles proporcionado, como algo novo no Brasil. E isto, apesar de transmitirem uma visão de história impregnada de propaganda.

O contato com explicações científicas (não religiosas) para os fenômenos da natureza. Isto porque os anarquistas entendiam que a religião escravizava os homens, enquanto a ciência poderia libertá-los” (JOMINI, 1990: 122).

Para atingir os objetivos pedagógicos das Escolas Modernas foi criado o jornal “O Início”, escrito e dirigido pelos alunos com a finalidade de divulgar seus trabalhos e fornecer informações das atividades sociais, algumas para a manutenção da obra. Os assuntos abordavam questões diversas, passando por cartas de alunos para seus amigos, crítica à 1ª Guerra Mundial e datas ligadas à comemorações do movimento operário (LUIZETTO, 1986: 37).

O envolvimento da família foi sempre um objetivo das escolas libertárias, buscando *“atrair a atenção dos pais dos alunos para a obra de educação e instrução” (ESCOLA..., 1914).*

Nesse sentido, a prática de ensino estava relacionada às questões do cotidiano das famílias dos alunos e dos trabalhadores, ou seja, do universo proletário. Um dos temas que sempre aparece nos jornais é o Primeiro de Maio, na década de 10 relacionado com a Primeira Guerra Mundial

“Assim terminou a manifestação contra a guerra no Primeiro de maio. A noite efetuou-se uma reunião de propaganda

na Escola Moderna nº 1, assistindo os alunos e as famílias dos mesmos em franca familiaridade (sic).

Começou a reunião com uma conferência o professor João Penteado, que bastante agradou à concorrência.

Em seguida houve recitação de poesia e canto de vários hinos pelas crianças” (DAPULICÉIA...,1915).

Toda essa iniciativa ficou comprometida após a explosão de uma casa, na rua João Boemer, em São Paulo, em que morreram 4 militantes anarquistas, no momento em que manipulavam material explosivo. Entre os mortos, estava o diretor da Escola Moderna de São Caetano, José Alves.

Por causa desse fato, é emitido um ofício do diretor geral de instrução, Oscar Thompson, que determina o fechamento das Escolas Modernas nº 1 e nº 2, alegando que não cumpriam o artigo 30 da Lei 1579, de 10 de dezembro de 1917, que fixava as normas gerais para o estabelecimento de ensino particular. No ofício, encontrava-se também, o poderoso argumento que a Escola Moderna nº 1 visava “a propagação de idéias anárquicas e a implantação de regime comunista” e, mesmo com o recurso de João Penteado, a escola não foi reaberta e nem autorizada (LUIZETTO, 1986: 44-45).

O fechamento das escolas não está única e exclusivamente ligado ao acontecido na rua João Boemer, mas

“...serviram para precipitar o seu fechamento, pois o seu futuro achava-se seriamente comprometido desde meados da segunda década do século, assim como o das demais iniciativas do gênero. Nesta ocasião, verificou-se uma sensível alteração das relações entre Estado e a Educação, com prejuízo evidente para as atividades educacionais do movimento anarquista. As condições propícias para o funcionamento de estabelecimentos do

tipo da Escola Moderna nº 1, nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, dependiam de dois fatores interligados: o grau do interesse do Estado pela educação e, conseqüentemente, a extensão do controle que aquele exercia sobre esta” (LUIZETTO, 1986: 45).

Essa informação pode ser relacionada ao interesse, despertado pela intelectualidade do período, que visava acabar com o analfabetismo por meio de vários movimentos, como por exemplo, o “otimismo pedagógico” o “entusiasmo pela educação”, sem esquecer o escolanovismo que desembocará no “Manifesto dos pioneiros pela educação nova”⁴.

Apesar da repressão e do fechamento dessas iniciativas, podemos notar que, o princípio de criação de escolas e do ensino continua presente na prática anarquista. Isso pôde ser acompanhado nos anúncios de rodapé, que aparecem nos jornais

“Escola Nova - João Penteado abre curso a noite comercial (sic) e de línguas habilitando alunos para funções de guarda livros, chefe de contabilidade de empresas comerciais e estabelecimentos bancários, peritos judiciais, etc...” (ESCOLA NOVA, 1921a).

Posteriormente, apareceram notas em jornais que anunciaram que a Escola Nova, na direção de João Penteado, estava funcionando, “autorizada pelo diretor de Instrução Pública” (ESCOLA NOVA, 1921ab). Além dos cursos anteriormente citados, voltou-se a oferecer o “curso primário, [e] mantém também um curso comercial, [e] aulas especiais de francês e inglês” (ESCOLA, 1921).

Principalmente pela falta de documentação que comprove a existência prolongada dessas escolas na década de 20, não conseguimos constatar se elas conseguiram sobreviver por muito tempo.

⁽⁴⁾ “Otimismo pedagógico”, “Entusiasmo pela educação” e “Escanovismo” podem ser conferido em NAGLE, 1972.

Centros de Cultura: o fim da linha?

Os Centros de Cultura estiveram presentes em todos os períodos estudados, sendo muitas vezes animadores da criação de escolas. Com o fechamento das escolas, os centros de cultura tornaram-se referência para a educação libertária, além de servirem para congregar os anarquistas em tempo de repressão.

As finalidades dos Centros de Estudos Sociais ou de Cultura eram de *"promover a instrução entre associados e propagar as idéias libertárias"* (FERNANDEZ, 1905) além da dedicação *"a propaganda doutrinária, por meio de bibliotecas, conferências, palestras, folhetos, etc"* (AÇÃO..., 1913).

Essa educação informal pode ser acompanhada nos periódicos libertários e de sindicatos, em forma de anúncios de conferências expostos nos jornais das associações, como por exemplo, o da Associação dos Gráficos, mostrados a seguir:

"Luiz, sobre a necessidade de organização.

José Palma, sobre o efeito do alcoolismo.⁵

B. Marconde, sobre o egoísmo.

J. Tranquillino, sobre os 3 inimigos do operário.

Fernando Nitche, necessidade da associação.

Raul Caldas, sobre a necessidade de organização de um partido operário.

J. C. Rucillo, sobre a Internacional" (CONFERÊNCIA..., 1906).

Os centros de estudos tinham uma vida ativa, com várias promoções, às vezes abrigando em seu interior uma escola, como o Centro de Estudos Sociais Jovens Libertários, na Barra Funda, São Paulo, que dividia as atividades na semana da seguinte forma: *"Segunda, Quarta e Sexta para a escola, Terças e Quintas destinadas para a leitura, Sábado à*

discussão, e Domingo reservado para as conferências" (CENTRO..., 1903).

Outro aspecto pedagógico eram as atividades educativas, que aconteciam nos Centros de Cultura Social e se davam por meio de conferências que, às vezes, abordavam assuntos específicos, de acordo com a preocupação dos anarquistas no momento; e, em outras vezes, tinham como objetivos informar e transmitir a história da luta dos trabalhadores, como na comemoração de datas: o 1º de Maio e a Comuna de Paris, de 1871, por exemplo. Como complemento dessas atividades, aconteciam também *"cursos primários, profissionais de corte e costura, desenho geométrico, artísticos..."* (RODRIGUES, 1984: 141), além do ensino de música e de teatro social.

Nessa ânsia de ensinar, foram criados centros de estudos sociais, que orientavam a formação dos trabalhadores para atuarem como militantes, por meio de cursos de oratória e de produção de texto para jornais operários.

Contudo, após o fechamento das escolas, em 1919, a repressão ao movimento anarquista se intensificam com deportações para região inóspitas e para fora do país, as atividades libertárias irão diminuir na década de 20, reaparecendo por volta de 1927 com o fim do governo de Artur Bernardes.

Não podendo mais criar escolas, as atividades libertárias, desse período, ficaram centradas na Federação Operária de São Paulo (FOSP), reorganizada em 1931 e no Centro de Cultura Social, fundado em janeiro de 1933, *"com esse nome e com o intuito de divulgar entre o povo e os trabalhadores os conhecimentos das modernas concepções sociais, científicas e filosóficas"* (CENTRO..., 1933) e também no Ateneu de Estudos Científicos e Sociais fundado em 1934.

Assim, o Centro de Cultura Social foi fundado com o objetivo de

⁵ Existia uma preocupação dos anarquistas em combater os vícios entre os trabalhadores sendo o alcoolismo tratado como tema no Primeiro Congresso Operário, em 1906, no qual aconselhava uma propaganda através de conferências, folhetos e cartazes. Pode ser conferido em RODRIGUES, 1979, p.110-111.

“...difundir a cultura nos meios populares, o Centro de Cultura Social prossegue no desenvolvimento de sua fecunda atividade despertando cada vez mais interesses principalmente entre os trabalhadores.

Além das conferências sobre as questões que se relacionam com o problema social, vem agora realizando sessões de debates, que tem o duplo resultado de ventilar assuntos úteis para o desenvolvimento da cultura popular e generalizar o hábito de discutir em público com serenidade e espírito de tolerância mútua”(CENTRO..., 1934b).

E, por sua vez, o Ateneu de Estudos Científicos e Sociais, com a finalidade de

“...permitir o estudo dos problemas humanos com absoluta independência de credo político, sociais ou filosóficos, a margem do partidarismo político e das paixões religiosas.

O interesse por esse problema levou ao salão dos Contadores um bom número de pessoas que haviam sido convidadas, notando-se vários estudantes das escolas superiores, intelectuais e operários.

(...) Deu-se, então, por fundado o Ateneu de Estudos Científicos e Sociais que tem por fim promover conferências, leituras comentadas e editar uma revista de caráter científico, crítico e filosófico”(ATENEU..., 1934).

Com uma perspectiva de organização e recuperação da projeção que o anarquismo havia gozado nos anos anteriores, o movimento contava, então, com frentes, uma sindical, a FOSP, e outras no campo educacional, que eram o Centro de Cultura Social e o Ateneu de Estudos Científicos e Sociais.

O Centro de Cultura era amplamente divulgado nos periódicos, valorizando sua existência *“cuja obra de esclarecimento e de cultura vem sendo realizada com grande interesse de todos os que estudam os problemas sociais”*(CONFERÊNCIA, 1933) pois, esta *“simpática*

agremiação que desenvolve a sua atividade em incrementar a cultura principalmente entre os elementos populares, continua a realizar as suas utilíssimas sessões semanais”(CENTRO..., 1934a).

Essas entidades buscaram aglutinar também um núcleo de militantes libertários para responder a conjuntura do período que apresentava transformações na relação do Estado com os movimentos sociais, além da quebra da bolsa de valores de Nova Iorque, a Revolução de Trinta, o poder da Igreja e setores conservadores dentro da Constituinte de 1934, entre outros.

Entre as várias temáticas que identificamos destacamos o combate ao fascismo, em sua vertente nacional, o Integralismo. Em 1933, o Centro de Cultura convida *“todos os homens amantes da liberdade”* para comparecer a um comício anti-integralista, no salão Celso Garcia (COMÍCIO..., 1933).

Também são noticiadas conferências de Florentino de Carvalho, Flávio Carvalho, José Oiticica, J. Carlos Boscolo, tratando de temas como: Arte Moderna, concepção de Estado, regime soviético, a obra de Ferrer, entre outras.

Claro que acontecem também bailes *“até a madrugada”*(CENTRO..., 1933), festival com *“jaz-band”*(sic)(CENTRO..., 1933), *“tombola em benefício da revolução espanhola”*(CENTRO..., 1935), a realização de festivais em prol dos jornais (*A Plebe* e *A Lanterna*) em parques públicos, como o Jabaquara e o Cantareira, contando com *“almoço campestre, recitativos, palestras, cantos e músicas, jogos recreativos e outros divertimentos; hinos, declamações e poesias”*(CENTRO..., 1935). As pessoas interessadas eram convidadas a retirar, nas sedes da FOSP ou do Jornal *A Plebe*, um “convite”, que daria o direito a concorrer a um prêmio no dia.

A partir de fevereiro, de 1935, não encontramos mais notícias do Centro de Cultura, provavelmente por razões ligadas à repressão maior da polícia. Com o golpe do Estado Novo em 1937, desaparecem os jornais e o Centro é fechado, voltando a funcionar apenas após 1945.

São essas as frentes de propaganda e de resistências, que o movimento anarquista contava na década de trinta, que representavam espaços para o convívio social entre militantes e não militantes, nos quais aconteciam, além da divulgação dos ideais de uma nova sociedade (socialista libertária), um local para encontros e organizações de atividade dos grupos libertários.

Uma trajetória de idéias e de ação

Como podemos acompanhar no desenvolvimento desse estudo, as principais obras libertárias estão impregnadas de um alto teor pedagógico, contudo, marcadas por um forte viés dogmático, mostram-se, por outro lado, extremamente ricos em informações daquilo que tentamos identificar como uma trajetória educativa anarquista.

O dogmatismo libertário, presente nas iniciativas ácratas, pode ser relacionado com a “vontade” dos militantes anarquistas de realizar a transformação social, isso aparece em Errico Malatesta, militante anarquista italiano, que influenciou muitos anarquistas no Brasil, quando diz:

“Acreditamos igualmente que a revolução é um ato de vontade – vontade dos indivíduos, vontade das massas; que ela exige, para ter sucesso, certas condições objetivas, mas que não acontece necessariamente, fatalmente, unicamente a partir de fatores econômicos e políticos” (MALATESTA, 1989: 26).

Assim, para esse anarquista, *“o mais importante não é o que um governo pode ser ou fazer: é o que nós devemos fazer. E nossa conduta deve evidentemente inspirar-se nos nossos objetivos”* (MALATESTA, 1989: 48). Esses objetivos para os libertários sempre entendidos como a destruição do Estado e o nascer da *Alba Rosa*.

Com essa visão crítica, os libertários não acreditavam na neutralidade em nenhum campo,

inclusive no educacional. Francisco Ferrer é um dos exemplos contra a neutralidade da educação, colocando-a sempre como ato político. O mesmo se reflete no Brasil, nas práticas e na defesa de uma escola livre do Estado e da Igreja, visando, em suas entrelinhas, uma sociedade socialista. Concepção defendida, por exemplo, por militantes como Florentino de Carvalho, Adelino de Pinho e João Penteados todos diretores e fundadores de escolas.

Assim, com essa orientação, vão executando suas obras educacionais dentro dos sindicatos, na fundação de bibliotecas, dos centros de estudos, dos centros de cultura, dos ateneus, das escolas, e na imensa circulação de periódicos, que trazem no interior de suas páginas, a divulgação de livros, tudo voltado para a formação do militante e do Novo Homem.

Posteriormente, com a impossibilidade de manterem em funcionamento as escolas, devido a repressão do final da década de 10, os anarquistas vão buscar implementar seu ideal pedagógico em torno dos centros de cultura e ateneus, com o objetivo, além de complementar a educação dos trabalhadores, de criar um vínculo com a militância operária.

Nos centros de cultura e ateneus, o desenvolvimento do ideal educativo opera no sentido de instrumentalizar o trabalhador para a militância, por meio de leituras comentadas (normalmente por um militante mais antigo), conferências sobre temas do cotidiano do trabalhador ou das lutas internacionais contra o capital.

Dentro dessa perspectiva do nosso estudo, em linhas gerais, podemos identificar três movimentos ou fases, que acreditamos ser uma trajetória: a **primeira**, entre os anos de 1895 a 1909; a **segunda**, entre 1909 a 1919, com o funcionamento das escolas, já com a diretriz do pensamento de Francisco Ferrer e alguns centros de estudos; e finalmente, a **terceira**, entre 1927 a 1937, em que apenas os centros de estudos e ateneus, tornaram-se as únicas referências que trabalharam com a educação.

Para identificar uma trajetória nesse período, temos que esclarecer alguns critérios que utilizamos e que nos orientaram e possibilitaram a construção de fases.

A primeira fase (1895-1909) que identificamos, estava mais ligada a um espontaneísmo libertário, buscando alfabetizar, cada vez mais, um grande número de trabalhadores, com a preocupação de fortalecer o movimento operário, que começava a nascer no Brasil. Esse momento fica claro quando estudamos os jornais deste período e as moções relacionadas à educação, que davam destaque a importância da criação de escolas, no Primeiro Congresso Operário, em 1906.

A fase seguinte, inicia-se por volta de 1909, quando aconteceu o processo e execução de Francisco Ferrer, na Espanha, terminando mais ou menos em 1919, com o fechamento das escolas. Podemos considerá-la como a mais rica, pois foi acompanhada de um arcabouço teórico e prático, no caso o racionalismo, que propunha uma didática e uma metodologia, auxiliado por uma vasta produção literária sobre a educação.

Entre essa fase e a última temos um vazio, causado por uma série de fatores, entre eles destacaremos um, que foi a repressão sofrida pelo movimento operário e, dentro deste, a repressão aos anarquistas. Esse período compreende os anos de 1919 a 1927.

Nesse período, que caracterizamos como um vazio, para poder desenvolver a prática educativa, após o fechamento das escolas (principalmente a Moderna n.1 e n.2), os anarquistas ainda tentam criar cursos, como os de contabilidade, datilografia, línguas (francês e Inglês), buscando desenvolver um trabalho pedagógico, sempre dentro dos princípios racionalistas.

E finalmente, a terceira e última fase, de 1927 a 1937, já no cair dos panos da Primeira República, que mostrou uma decadência da influência do movimento libertário de modo geral, tanto no meio sindical como no cultural.

Quando foram retomadas, as práticas educativas ficaram limitadas aos centros de cultura e ateneus. Assim, o sonho de construir escolas, nesse momento, deixa de existir, ficando restrito à preocupação de combater as influências da Igreja e do Estado nas escolas públicas.

Assim apresentado, podemos dizer que: os anarquistas, dentro de suas preocupações com a educação, descrevem uma trajetória, de acordo com a situação política do momento vivido. Assim, na Primeira República, partiram dos centros de estudos e escolas, em um primeiro momento, para reafirmar as escolas, segundo uma metodologia mais acabada e consistente, logo depois. Por fim, retornando a uma proposta mais abrangente de educação informal nos centros de cultura e ateneus.

Nesses espaços criados, aconteceu a politização e conseqüentemente, a educação dos trabalhadores por seus companheiros de classe (através do ensino mútuo e das leituras comentadas), utilizando jornais, boletins, revistas; além das conferências, palestras e da alfabetização propriamente dita.

Bibliografia

- AÇÃO Libertária no Rio. *La Bataglia*. São Paulo, 10 de maio 1913.
- ATENEU de Estudos Sociais. *A Lanterna*. São Paulo, 20 de set. 1934.
- BASES de acordo da União dos Trabalhadores do Rio de Janeiro. *O Libertário*, Rio de Janeiro, primeira quinzena de abr. 1918.
- BIBLIOGRAFIA brasileira sobre a questão social. *A Vida*, Rio de Janeiro, 31 de dez. 1914, p. 13.
- BIBLIOTECA operária. *A Plebe*, São Paulo, 23 de fev. 1935.
- CARVALHO, Elycio de. Ortografia simplificada. *O Amigo do Povo*. São Paulo, 17 de set. 1904 a.

- CARVALHO, Elycio de. Ortografia simplificada. *O Amigo do Povo*. São Paulo, 29 de nov. 1904B.
- CENTRO de Cultura Social. *A Lanterna*, São Paulo, 01 de fev. 1934a.
- CENTRO de Cultura Social. *A Plebe*, São Paulo, 22 de fev. 1934b.
- CENTRO de Cultura Social. FESTIVAL. *A Lanterna*, São Paulo, 17 de ago. 1933.
- CENTRO de Cultura Social. FESTIVAL. *A Lanterna*, São Paulo, 26 de jan. 1935
- CENTRO de Cultura Social. *A Plebe*, São Paulo, 14 de jan. 1933.
- CENTRO de Estudos Sociais Francisco Ferrer. *Guerra Social*, São Paulo, 10 de abr. 1912.
- CENTRO de Estudos Sociais jovens libertários (na Barra Funda). *Amigo do Povo*, São Paulo, 25 de jul. 1903.
- COMÍCIO anti integralista - CENTRO de Cultura Social. *A Lanterna*. São Paulo, 09 de nov. 1933.
- COMPAÑEROS de "Germinal" salud. *Germinal*. São Paulo, 10 de fev. 1902.
- CONFERÊNCIA na sede da associação. *O Trabalhador Gráfico*. São Paulo, fev. 1906.
- DA Paulicéia proletária – a agitação contra a guerra – a comemoração do primeiro de maio – movimento de organização operária. *A Voz do Trabalhador*. Rio de Janeiro, 08 de jun. 1915.
- DOCUMENTO 1, uma escola livre. In: Rodrigues, Edgar. *Quem tem medo do anarquismo?* Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.
- ENSINO Racionalista em São Paulo, O – Escola moderna nº 2. *A Voz do Trabalhador*. Rio de Janeiro, 01 de fev. 1914.
- ESCOLA Moderna nº 1. *A Lanterna*. São Paulo, 10 de out. 1914.
- ESCOLA NOVA. *A Vanguarda*. São Paulo, 23 de jun. 1921a.
- ESCOLA NOVA. *A Vanguarda*. São Paulo, 02 de jul. 1921b.
- ESCOLA. *A Plebe*. São Paulo, 26 de mar. 1921.
- FELICI, Isabelle. *Les italiens dans le mouvement anarquiste au Bresil: 1890-1920*. Tese de doutorado - Universite de la Sorbonne Nouvelle-Paris III. Paris, 1994.
- FERNANDEZ, Evaristo R. Centro de estudos sociais. *O Livre Pensador*. São Paulo, 09 de dez. 1905.
- FESTA Social. *O Trabalhador Gráfico*. São Paulo, fev. 1906.
- JOMINI, Regina C.M. *Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha*. Campinas, Pontes, 1990.
- LEITURAS que recomendamos – o que todos devem ler. *A Vida*. Rio de Janeiro, 31 de jan. 1915.
- LUIZETTO, Flávio V. *O movimento anarquista em São Paulo: a experiência da escola moderna nº 1 (1912-1919)*. In: Educação e sociedade. Revista quadrimestral. São Paulo: Cortez editora e CEDES, ano 8, n. 24, 1986, p. 18-47.
- MALATESTA, Errico. *Anarquista, socialistas e comunistas*. São Paulo: Cortez, 1989.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Edusp, 1972.
- NOSSO jornal. *A Plebe*: São Paulo, 12 de fev. 1927.
- NÚCLEO de Ação e Cultura Proletária. *A Plebe*: São Paulo, 29 de abr. 1933.
- RAGO, Luzia M. *Do cabaré ao lar. a utopia da cidade disciplinar, Brasil: 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- RODRIGUES, Edgar. *Alvorada operária: os congressos operários no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições mundo livre, 1979.

RODRIGUES, Edgar. *Os anarquistas: trabalhadores italianos no Brasil*. São Paulo: Global, 1984.

RODRIGUES, Edgar. *Nacionalismo & cultura social. 1913-1922*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1972.

RODRIGUES, Edgar. *Quem tem medo do anarquismo?* Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

VIDA Libertária: Bases de acordo do comitê de relações dos grupos anarquistas de São Paulo. *A Plebe*. São Paulo, 12 de mar. 1927.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA (PEC): NOSSA EXPERIÊNCIA - NOSSA REFLEXÃO

THE CONTINUED EDUCATION PROGRAM (PEC): OUR EXPERIENCE - OUR REFLECTION

Luiz Roberto Vasconcelos BOSELLI¹
Arlêta Nóbrega ZELANTE²

RESUMO

O presente texto é um breve relato das experiências vividas por dois coordenadores e professores da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília, no Projeto de Educação Continuada da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em convênio com as Universidades Públicas. Os objetivos do trabalho podem ser assim explicitados: refletir sobre a formação continuada a partir de alguns referenciais teóricos; mostrar o papel das Delegacias de Ensino na operacionalização das propostas e levantar as dificuldades enfrentadas pelos docentes da rede estadual de ensino no seu dia-a-dia escolar. Como conclusão, o texto apresenta algumas considerações que poderão contribuir para a elaboração conjunta de propostas de formação do professor em exercício, que passam necessariamente pela construção do Projeto Pedagógico de cada instituição escolar.

Palavras-chave: *formação continuada, profissional reflexivo, cotidiano escolar.*

ABSTRACT

This paper is a brief account of two coordinators' experiences at the Continuous Training Project of the Secretary of Education of the State of São Paulo with formal agreement with public Universities. The two coordinators are also teachers at the Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília. The purposes of the study may be fully expressed as follow: to reflect about the continuous training having as starting-point some theoretical references; to

⁽¹⁾ (UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília, Departamento de Fonoaudiologia, Professor Assistente)

⁽²⁾ (UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília, Departamento de Didática, Vice-diretora da Faculdade; Professor Assistente Doutor).

indicate the role Commissions of Instruction should play in order to operate the proposals, and to raise the difficulties faced by teachers of state schools in their daily routine work. In conclusion, some considerations are put forward, which may contribute to work out all together training proposals for teachers two still practice, which inevitably entails the elaboration of a Pedagogic Project by each school.

Keywords: *continuous training, reflective professional, day by day at school.*

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda a prova. E no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob o fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações” (Antônio Nóvoa).

Quando das primeiras reuniões para as definições do convênio entre Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (S.E.E.) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP), tínhamos muitas dúvidas e questões sobre a proposta, mas todos na Universidade tinham uma certeza: não iríamos ou não retornaríamos à Rede para ministrar “cursinhos” (muito menos levar poções mágicas para os males que afligem a escola pública e sua população), e depois retornar ao mundo acadêmico sem ter estabelecido vínculos ou parcerias que desencadeassem alguma continuidade.

Entendíamos na ocasião, como agora, que apenas através de um trabalho conjunto entre as Instituições envolvidas poderíamos começar um processo efetivo de ação/reflexão/ação. Dentro dessa perspectiva, a Universidade atuaria como parceira na busca de caminhos que desencadeassem processos, os mais variados possíveis, visando um “levanta sacode a poeira e dá a volta por cima”. Felizmente encontramos pessoas/profissionais em várias Delegacias de Ensino e Escolas que compartilham desse entendimento.

Passado um ano e meio, vivenciando este trabalho, entendemos que é válido apresentarmos **o que pensamos, por onde andamos, o que fizemos, o que encontramos e quais as nossas conclusões**. Acreditamos, assim, que estaremos contribuindo para a (re)elaboração de propostas que visem a melhoria do ensino público.

O que pensamos

A formação continuada dos profissionais do magistério vem sendo tratada, já há algum tempo, por todos aqueles que se interessam e se preocupam com a questão educacional, constituindo uma dimensão importante desse processo.

Desde o I Congresso de Águas de São Pedro, promovido pela UNESP, por exemplo, esse é um dos temas discutido em um dos Grupos de Trabalho específico, que ampliou suas ações, a partir do III Congresso constituindo um Fórum permanente de discussões, como se pode constatar no relato apresentado no texto gerador do IV Congresso “Gestão Democrática, Política Pública e Educação Continuada” elaborado por Collares (1996: 65), resultante de discussões do referido Grupo de Trabalho.

O texto mostra, dentre outras coisas, os avanços e os recuos de autoridades governamentais na concretização de uma política pública que estabeleça diretrizes e delineie ações que permitam tornar a escola o espaço de troca de experiência e de reconstrução de novos conhecimentos e pelos profissionais do

magistério. Esse movimento, entendendo esse profissional como um intelectual autônomo em processo contínuo de formação, tem insurgido em oposição à visão técnica racional que vem marcando o trabalho e a formação dos professores nos últimos tempos.

A nossa compreensão desde o início foi a de que deveríamos, para elaborar os programas e para realizar nossas atividades, antes de mais nada buscar referências teóricas para fundamentá-las.

Num primeiro momento apontamos, como faz Marin (1990: 114), para o pressuposto básico da educabilidade do ser humano, que somente a partir dos últimos anos, aparece de modo sistemático e formal nos discursos e como temas de pesquisa, tendo em vista a rápida evolução que caracteriza o mundo moderno.

A dinâmica de produção de conhecimentos, a necessidade de interação com jovens e a rapidez das transformações sociais, requerem dos professores um processo contínuo de formação. Professores que estejam direcionados para uma prática crítico-reflexiva, questionando de modo (re)construtivo a sua ação, entendendo-a inserida na realidade com a finalidade de transformação social. Sua posição diante da prática docente é de que ela é uma dimensão da prática social, que pressupõe a unidade teoria e prática.

Nossas buscas no sentido de explicitar e fundamentar nossas ações nos encaminharam para as novas tendências investigativas na formação do professor que apontavam para um novo profissional do magistério: o professor reflexivo, isto é, aquele que faz da reflexão sistemática sobre sua prática o processo contínuo de (re)elaboração e (re)construção dos seus saberes e dos seus fazeres. Pensar portanto na formação desse profissional, significa pensá-la como um *continuum*, da formação inicial à continuada.

Para Nóvoa (1995: 25), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um

pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. E continua o autor: “*estar em implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional*”.

Nóvoa, citando Nias (1991), chama a atenção para o fato de que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. É urgente por isso “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (1995: 25).

Entendemos que a formação não deva apenas ser vista como um processo acumulativo de cursos, de técnicas e de conhecimentos mas sim que seja o resultado de um processo de reflexão crítica contínua sobre as práticas e de construção permanente, justificando o investimento na pessoa, valorizando o saber da experiência.

Diante disso é de fundamental importância em um programa de melhoria da qualidade do ensino, voltar os olhos para o *locus* do seu trabalho: a escola, pois como enfatiza Garcia (1995: 53-4), formação continuada é aquela

“onde se destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor ... uma formação contínua centrada na actividade quotidiana da sala de aula, próxima dos problemas reais dos professores, tendo como referência central o trabalho das equipas docentes, assumindo, portanto, uma dimensão participativa, reflexiva e activa/ investigadora”.

Por onde andamos

A partir do momento em que as diferentes Delegacias de Ensino tomaram conhecimento

da proposta da Secretaria da Educação e da nossa disponibilidade em desenvolver atividades junto aos professores do ensino fundamental e médio da rede estadual, nos procuraram colocando suas prioridades, seus interesses, ligados principalmente às defasagens na formação dos profissionais do magistério.

O Campus da Unesp de Marília, que está situado no oeste do estado de São Paulo, atuou e vem atuando nas seguintes localidades:

Na 1ª fase atendemos 07 Delegacias de Ensino: Garça, Lins, Marília, Paraguaçu Paulista, Penápolis, Ourinhos e Tupã.

Na 2ª fase atendemos 04 Delegacias de Ensino: Tupã, Marília, Garça e Penápolis.

Na 3ª fase atendemos 08 Delegacias de Ensino: Andradina, Araçatuba, Garça, Marília, Penápolis, Presidente Prudente, Regente Feijó, Tupã.

Na 4ª fase atendemos 10 Delegacias de Ensino: Presidente Prudente, Marília, Andradina, Tupã, Penápolis, Garça, José Bonifácio, Araçatuba, Pereira Barreto e Regente Feijó.

O quê fizemos

A partir dos contatos estabelecidos com as Delegacias de Ensino e em razão das solicitações recebidas, elaboramos as nossas propostas de trabalho que desta maneira foram desenvolvidas:

Na 1ª fase, tivemos 51 docentes envolvidos, atendendo 85 turmas, desenvolvendo 09 Modalidades (Tópicos de Políticas e Gestão – Fundamentos da Educação: Dimensões Filosóficas, Sociológicas e Metodológicas e as propostas curriculares – Ensino de Ciências de 1ª a 8ª séries – Metodologia do Ensino numa abordagem interdisciplinar – Metodologia de História e Geografia: uma abordagem interdisciplinar – Construindo a Identidade da Escola – Curso de Mediação da Informação e da Leitura – Ensino de Matemática – Compreensão e Produção de Texto).

Na 2ª fase, tivemos 26 docentes envolvidos, atendendo 47 turmas, desenvolvendo 07 Modalidades (Ensino de Ciências de 1ª a 8ª séries – Metodologia do Ensino numa abordagem interdisciplinar – Metodologia do Ensino de História e Geografia: uma abordagem interdisciplinar – Construindo a Identidade da Escola – Ensino de Matemática – Globalização e Educação no Terceiro Mundo – O Jornal na Sala de Aula).

Na 3ª fase, tivemos 39 docentes envolvidos, atendendo 52 turmas, desenvolvendo 12 Modalidades (Tópicos de Política e Gestão Educacional – Ensino de Ciências de 1ª a 8ª séries – Construindo a Identidade da Escola – Metodologia do Ensino de História e Geografia: uma abordagem interdisciplinar – Ensino de Matemática – As Abordagens lingüísticas e a produção do texto – Globalização e Educação no 3º Mundo – O Jornal na sala de aula – Trabalhando as Dificuldades de Aprendizagem em sala de aula – Oficina de Dinâmicas e Jogos para Grupos – A LDB 9394/96: história e implicações na realidade escolar – Direitos Humanos e Cidadania).

Na 4ª fase, tivemos 25 docentes envolvidos, atendendo 57 turmas, desenvolvendo 08 Modalidades (Tópicos de Política e Gestão Educacional - Ensino de Ciências - Construindo a Identidade da Escola – A poesia na sala de aula - Ensino de Matemática - Globalização e Educação no 3º Mundo - O Jornal na sala de aula - Trabalhando as Dificuldades de Aprendizagem em sala de aula).

É importante ressaltar que as ações desenvolvidas em cada fase pressupunham a continuidade na mesma fase ou em fases posteriores.

O quê encontramos

A respeito das Escolas Públicas, pelas quais passamos, tivemos a oportunidade de colher opiniões, em sua maioria, que revelaram o isolamento social dessas Instituições. Essa situação apenas é alterada momentaneamente

quando, por necessidades emergenciais, a Escola recebe atenção de outras organizações sociais para o desenvolvimento de ações pontuais. Associado a esse panorama percebemos prédios desgastados nos quais crescem muros e grades. A tentativa parece ser a de proteger o Patrimônio Público da ação de atores sociais classificados simploriamente como “vândalos”, que hoje já se encontram em toda parte. Entretanto, é no espaço interior dessas Escolas que a violência cada vez mais ganha terreno. E nos parece que é nas Relações Interpessoais que ela tem encontrado solo mais fértil, pois são inúmeros os relatos que mostram fatos que nos indicam que estamos vivenciando uma nova pré-barbárie.

No processo de operacionalização das propostas o ambiente de trabalho encontrado nas escolas se mostrou bastante diversificado. Creditamos essa diversidade ao fato de que algumas Delegacias de Ensino, revelando-se organizadas e preparadas, facilitaram as nossas ações. Entretanto, outras não apresentaram as mesmas características, o que dificultou sobremaneira o desenvolvimento dos nossos trabalhos.

No que diz respeito aos professores, inicialmente os primeiros contatos foram preocupantes, pois predominava uma certa desinformação referente à proposta do Programa de Educação Continuada. Em algumas turmas, por sermos identificados erroneamente como representantes da SEE, vivenciamos um explícito clima hostil.

Em razão dessa situação notamos que em sua maioria os professores apresentaram-se **desconfiados** em relação a proposta do Programa de Educação Continuada. Assim colocaram como temática das queixas verbalizadas as questões relacionadas a convocação de última hora, os mandos e desmandos acontecendo verticalmente e a informação não chegando ou chegando fragmentada.

Declararam-se **desmotivados** diante da realidade da profissão e as principais queixas apresentaram como tema os baixos salários, as dúvidas sobre o plano de carreira e as

problemáticas situações criadas pela atribuição de aulas.

Mostraram-se **desanimados** com a construção da baixa auto-estima social do profissional/professor, alegando que vivenciam e percebem claramente a deterioração do valor social da profissão e da educação como um todo.

Perceberam-se indignadamente **desolados** frente ao aumento da violência no âmbito da escola, o sentimento de falta de orientação especializada e de solidão são os mais marcantes.

Admitindo que também se encontram mergulhados nas angústias existenciais do homem pós-moderno, para o qual predomina o sentimento de impotência perante a realidade, reconheceram-se **desmobilizados** enquanto categoria profissional.

Esses cinco “des” expõem um quadro cuja paisagem é pintada com cores depressivas. Entretanto, apesar de tudo, o professor declara textualmente que gosta de ensinar e visualiza que no mínimo o Programa de Educação Continuada contribui com paradas necessárias para a realização de reflexões sobre a dinâmica escolar e o fazer didático/pedagógico.

Nossas conclusões - subsídios para uma continuidade

Para que um programa de formação continuada possa colaborar com a melhoria da qualidade de ensino é preciso tomar como referência o profissional do magistério no seu local de trabalho: a escola. Segundo Azanha (s.d., p.8), “a escola pública é uma instituição social muito específica com uma tarefa de ensino eminentemente social, e por isso mesmo, exigiria um esforço coletivo para enfrentar com êxito suas dificuldades porque essas dificuldades são antes institucionais que de cada professor”.

A partir dessa colocação apresentamos algumas considerações que podem trazer contribuições para uma proposta de um Programa de Educação Continuada:

- a necessidade de que a Escola seja inserida em uma rede de apoio formada pelas Associações de Bairro, Sistema de Saúde e instituições de Segurança para que possa participar de programas com objetivos educacionais continuamente, e não como objeto de ações isoladas e pontuais;
- a concretização e continuidade de parcerias que possam contribuir com a Escola na construção de respostas para as questões contemporâneas;
- a revalorização do professor através de uma política objetiva que de fato recupere salários, carreira meritória e a auto-estima social;
- a implantação de medidas que favoreçam a fixação do professor na escola, pois a situação atual é um complicador quando pensamos no processo do trabalho coletivo que passa pela constituição de grupos de trabalho que se tornem equipes de trabalho;
- fortalecimento da prática democrática em todos os níveis do sistema educacional.

Essa prática democrática passa pela questão da autonomia escolar e de seu desdobramento num projeto pedagógico, que segundo Castoriadis (apud Azanha, s.d.: 3) é a "intenção de uma transformação do real guiada por uma representação do sentido dessa transformação e levando em conta as condições dessa realidade".

Sobre esse tema é necessário, a nosso ver, fazer referência à Lei nº 9.394/96 que estabelece o vínculo entre autonomia escolar e projeto pedagógico. Nos seus artigos 12 e 13 a legislação incumbe a escola da elaboração e execução da proposta pedagógica que deve ser uma tarefa coletiva com o envolvimento de professores, outros profissionais da educação e das comunidades escolar e local.

Finalmente, mas não menos importante, é preciso enfatizar que:

"A autonomia da escola numa sociedade que se pretenda democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão própria das metas da tarefa educativa numa democracia. Sem essa possibilidade, não há como falar em ética do professor e em ética da escola, e sem isso, a autonomia deixa de ser uma condição de liberdade e pode até ser facilitadora da opressão". (Azanha, s.d.: 4).

Assim, qualquer programa de formação continuada deve ser entendido como formação em exercício, com valorização da experiência de cada um, através de um trabalho em equipe com a aceitação das diferenças, num processo contínuo de reflexão na e sobre a prática.

Bibliografia

- AZANHA, José Mário Pires. *Proposta pedagógica e autonomia escolar*. São Paulo: FEUSP, s.d. 10p. (mimeogr.).
- COLLARES, Cecília A. Lima. Gestão democrática, política pública e educação continuada. In: *Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores. Formação do Educador - Dever do Estado*, Tarefa da Universidade, 4, 1996, Águas de São Pedro. *Anais...* São Paulo: Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UNESP, 1996. p.65-9.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: sair do informalismo? In: *Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores- Rumo ao século XXI*, 1, 1990, Águas de São Pedro. *Anais...* São Paulo: Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa/UNESP, 1990.
- NÓVOA, Antonio (Coord). *Formação de professores e profissão docente*. In: *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

AS MENINAS MESMO À MARGEM TÊM VOZ E FALAM SOBRE A ESCOLA

EVEN UNDERPRIVILEGED GIRLS HAVE VOICES AND TALK ABOUT THE SCHOOL

Maria José Bastos MARTINS¹

RESUMO

Este estudo teve início a partir de algumas contradições evidenciadas em relação às meninas marginalizadas e ao ensino fundamental. Tais contradições dizem respeito ao reconhecimento delas, de seus familiares e dos pesquisadores da importância que a escola tem para as suas vidas, o interesse em nela permanecerem e a sua ausência no final do ensino fundamental. Considerando o problema e a nossa preocupação em estudá-lo em profundidade, propusemo-nos a refletir sobre o absentismo escolar dessas meninas, levando em conta o seu contexto social, econômico, cultural, político e escolar. Demos voz a quem nunca foi ouvida, e elas falaram das suas vidas, da escola, do cotidiano da sala de aula e da escola do seu imaginário. A partir dessas representações e das de outros partícipes das suas histórias, obtivemos dados que nos permitiram a análise do fenômeno em questão, nos revelaram aspectos de uma vida marginal e de uma trajetória escolar descontínua, marcada por fracassos e resistência. A compreensão do universo social e escolar no qual vive e sobrevive a menina marginalizada, pode favorecer o encaminhamento de práticas pedagógicas alternativas, que contribuam para a manutenção dessa menina na escola, ainda que nos limites desse nosso momento histórico.

Palavras-chave: *meninas marginalizadas, absentismo, escola, sociedade.*

ABSTRACT

The present study originated from contradictions noticed between underprivileged girls and the elementary school. These contradictions are

⁽¹⁾ Mestre em Educação, na área de concentração e metodologia de ensino, autora da dissertação de mestrado: "As meninas mesmo à margem têm voz e falam sobre a escola" e professora do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Estado do Paraná.

related to the awareness of the importance which the school and its absence at the end of the elementary school. Not only the girls were contradicting in their reports but also their families and the researchers. Taking the problem into consideration and our interest in studying it deeply, we intended to reflect about these girls' absentism from school bearing in mind their social, economic, cultural, educational and political context. We gave the opportunity to speak to girls who had never been listened to and they talked about their lives, their schools, about the school of their dreams. From these representations and also the representations from other people who took part in their lives we obtained the data which allowed an analysis of the problem in question. The data we obtained also revealed aspects of an underprivileged life and of a discontinuous educational life full of failures and resistance. The understanding of the social and educational universe where the underprivileged girl lives and survives may provide alternative pedagogical practices which will contribute to the presence of these girls in school even if in the limits of our historical moment.

Keywords: *underprivileged girls, absentism, school, society.*

Foi como professora universitária que coordenamos um projeto extensionista junto às meninas marginalizadas da cidade de Ponta Grossa, Estado do Paraná, que participavam da A.P.A.M.²

Julgamos de importância fundamental que como professora de Estágio Supervisionado de Magistério, do Curso de Pedagogia, na U.E.P.G. (Universidade Estadual de Ponta Grossa), oportunizássemos aos acadêmicos estagiários o contato com a realidade dos alunos que, com certeza, teriam em suas salas de aula - os alunos reais, os que temos e não os que idealizamos.

Juntamente com os acadêmicos, formamos um grupo coeso, comprometido e interessado num aprofundamento teórico que nos auxiliasse na compreensão desse grupo, o das meninas marginalizadas.

À medida que nos aprofundávamos no estudo, algumas contradições emergiam acintosamente e, cada vez mais, se intensificava nosso envolvimento. O quadro inicial teria, sem dúvida, que ser ampliado para dar conta daquele real.

Constatamos, quando da realização do projeto, que nenhuma das meninas daquele grupo havia concluído o ensino fundamental, parte significativa não estava mais freqüentando a escola e a minoria restante, que estava matriculada em escola pública do bairro, apresentava defasagem entre idade e série, resultante da sua retenção por muito tempo na escola. Tal retenção vem causando desperdícios às suas vidas, principalmente porque favorece o absenteísmo escolar por períodos curtos, longos ou por tempo indeterminado.

A percepção dessa realidade nos causou estranhamento, pois pesquisas realizadas por CAMPOS (1982) confirmam que os pais desejam que seus filhos estudem e permaneçam na escola, considerando que, assim, poderão instrumentalizar-se e obter melhores condições de vida e de trabalho.

BELLEW e RANEY (1992: 54) entendem que: *"Melhorar a educação feminina é crucial para o desenvolvimento. Não só o retorno econômico pessoal da educação, representado*

⁽²⁾ A.P.A.M (Associação de Promoção à Menina), instituição que abriga meninas marginalizadas, que freqüentam num período a escola e no outro, participam livremente das atividades propostas pela instituição. Fazem parte do grupo, as meninas que já não possuem vínculos com a escola e as que não tiveram acesso a ela.

por aumento proporcional de salário, é substancial e geralmente alto, para mulheres e homens como também, e mais importante, os benefícios para a sociedade são enormes”.

As próprias meninas assim se manifestaram, nos seus textos.³

“A escola é boa porque dá inteligência. Quero continuá estudando prá não sê empregada doméstica, prá não tirá pinico dos otros. Pretendo trabalhá no supermercado. Acho legal batê na máquina” (11 anos).

“Gosto da escola, de aprendê prá sê inteligente. Quero sê professora. O pai quê que eu estude até o caticismo, a mãe até o ginásio e eu quero até a 6ª série” (10 anos).

“A escola é importante porque a gente pode aprender, ter uma profissão mais tarde, bem que dizem que sem escola não tem futuro” (14 anos).

A partir dessas contradições, entre o reconhecimento da importância que a escola tem para suas vidas, pelo fato delas demonstrarem, assim como seus pais, interesse em permanecerem na escola, e a sua ausência no final do ensino fundamental, passamos a refletir sobre algumas questões que nos inquietam:

Como se justifica que essas meninas, mesmo reconhecendo a importância da escolarização para as suas vidas, sejam as grandes ausentes do ensino fundamental?

O que acontece nas suas vidas e no cotidiano da sala de aula que contribui para o seu absenteísmo escolar?

A opção pelo estudo ora relatado ocorreu por vários motivos:

- por termos, em nossa trajetória como professora e orientadora educacional, entrado em contato com as crianças das classes populares, entre as quais destacamos o grupo que denominamos de “meninas marginalizadas”,⁴ com quem desenvolvemos o projeto extensionista e em cujo universo detectamos o problema;
- por acreditarmos que, embora fazendo parte dos segmentos da sociedade que sofrem carecimentos radicais - entre os quais as mulheres, jovens, crianças, negros e homossexuais - as meninas marginalizadas têm possibilidades de contribuir para as transformações sociais como prevê HELLER (1982). Por certo, uma teoria revolucionária falaria bem de perto a esse grupo, pois não concordamos que a classe trabalhadora seja um agente universal, o único movimento ou grupo que pode contestar a dominação, quanto mudar a sociedade;
- porque os estudos sobre meninas e o ensino de 1º grau, segundo o Estado da Arte e Bibliografia: Mulher e Educação Formal no Brasil, são praticamente ausentes da literatura específica;
- pela necessidade apontada por BRANDÃO, BAETA E ROCHA (1983), na pesquisa Estado da Arte sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971 a 1981), de caracterizações das crianças e jovens das camadas populares, já que se constata a quase inexistência desse tipo de pesquisa na literatura educacional;
- pelo fato de o absenteísmo escolar das meninas marginalizadas ser relegado, como elas, a um plano inferior;

⁽³⁾ Textos elaborados por elas, quando da realização do projeto extensionista: “Ação Pedagógica de Promoção à Menina”, no ano de 1988.

⁽⁴⁾ “Meninas Marginalizadas”, neste contexto, refere-se a crianças e adolescentes do sexo feminino, que fazem parte das minorias discriminadas, por serem mulheres, crianças, adolescentes, mulatas, negras e pobres na sua grande maioria. Situam-se no limiar da delinqüência e caracterizam-se pela sua forma de existência social; pela não participação no processo de produção; pela interrupção do processo de escolarização e pela incapacidade de fazer chegar as próprias reivindicações aos centros de decisão política.

- pelo nosso inconformismo diante do fenômeno, o qual não podemos aceitar com naturalidade;
- pelo nosso posicionamento político pedagógico a favor dos menos favorecidos;
- pela indignação que sentimos com o que vem acontecendo com a maioria das crianças brasileiras na escola e na vida em geral, lembrando que, para SARTRE (apud SNYDERS, 1988), *"a admiração é voto de imitação... a indignação, voto de mudança"*;
- sobretudo, por acreditarmos nas possibilidades de aprendizagem dessas crianças e adolescentes.

A partir da legitimação do nosso estudo nos permitimos entrar na realidade tendo como ponto de partida os questionamentos aqui expressos, os quais, em confronto com a teoria e com a realidade, foram sendo modificados e aperfeiçoados, possibilitando maior aprofundamento da temática estudada.

Da definição do problema, dos espaços e dos sujeitos

A partir da nossa vivência com o grupo das meninas marginalizadas e dos estudos teóricos a respeito do tema, pudemos estabelecer as questões básicas que nortearam nosso trabalho e que pela própria práxis da pesquisa foram sendo modificadas conforme as necessidades surgidas.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, a conversa corria livre e solta, o assunto girava sobre suas vidas em geral e inúmeras vezes elas se referiam a questões escolares. Era quase impossível dissociar a escola do contexto das suas vidas.

Elas não queriam falar apenas sobre o que nos interessava. Percebemos que não poderíamos cerceá-las em seus relatos. Porém, mentalmente possuíamos um roteiro com

questões centrais ligada ao nosso objeto de estudo e de análise: elementos que contribuem para a produção do absenteísmo escolar destas meninas.

Considerando a natureza do problema e o interesse em estudá-lo em profundidade, chegamos a julgar que muitas das suas histórias seriam irrelevantes para o Estudo de Caso que nos propúnhamos a realizar. No entanto, percebemos a riqueza das informações, as quais estavam nos oportunizando refletir sobre o absenteísmo escolar das meninas marginalizadas, considerando o seu contexto social, econômico, cultural, político e escolar.

Foi importante conhecer aspectos das suas vidas, que estavam de alguma forma relacionados à escola: *"Aprendi com outras pessoas a falar coisas diferentes, vocabulário correto, usar as palavras, aprendi com pessoas de fora e não da escola"* (R. - 16 anos).

As participantes da pesquisa deveriam enquadrar-se nos seguintes critérios: idade fora da faixa etária para a série, ter sido reprovada ou ter-se ausentado da escola, por períodos curtos ou longos. Quanto as que não estavam mais freqüentando a escola, o critério foi o de terem sido reprovadas ou abandonado a escola e não terem retornado após um ano.

Dentre as que se enquadravam nos critérios estabelecidos, inicialmente contamos com quatro meninas, as quais deveriam estar freqüentando a escola de 1º grau, e dez dentre as ausentes da escola.

Realizamos entrevistas com elas, individual e coletivamente, envolvendo outros partícipes das suas histórias, tais como pais, professores, colegas e funcionários, tendo por local as suas casas de moradia, a escola e a A.P.A.M. (Associação de Promoção à Menina).

Foi importante termos outro local, além da escola e das suas casas de moradia para nos encontrarmos, pois esse distanciamento fez com que elas não sentissem constrangimentos para falar sobre as relações de poder que acontecem no interior da escola e da sala de aula.

Concomitantemente às atividades indicadas acompanhamos, desde o início do ano letivo até outubro de 1992, o cotidiano escolar das quatro meninas, que na época freqüentavam escolas municipais e estaduais, na cidade de Ponta Grossa, no Estado do Paraná.

À medida que observávamos sistematicamente as situações reais de campo onde os fenômenos ocorriam, nossas proposições foram sendo alteradas. Segundo LUDKE e ANDRÉ (1986: 36): *Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a avaliação do que foi efetivamente dito.*

Não é possível, pois, aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade. Ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado.

O conteúdo das observações foi sendo registrado no Diário de Campo, incluindo impressões e sentimentos tanto do grupo pesquisado, quanto da pesquisadora e outros aspectos que julgávamos relevantes para o estudo. *“Observar, pensar e imaginar coincidem e constituem um só processo dialético. Quem não usa a fantasia poderá ser um bom verificador de dados, mas não um pesquisador”* (BLEGER, apud PATTO, 1990).

Ao refletirmos sobre os dados coletados fomos chegando a uma espécie de “impregnação” do seu conteúdo, estabelecendo relações e conexões, recorrendo às nossas experiências pessoais e à teoria, o que nos permitiu as primeiras análises deste estudo.

DAS MENINAS MARGINALIZADAS NOS SEUS TEXTOS E CONTEXTOS

a) Partícipes de um mundo dividido

As meninas a quem nos referimos fazem parte da nossa cotidianidade, aparecem nos

noticiários, nas grandes reportagens, ilustram com suas figuras esfarrapadas revistas famosas, são personagens de escritores consagrados, invadem as praças aos grupos e são caminhanças das ruas dos bairros periféricos da cidade. Batem nas nossas portas, nos emocionam e cativam com seus rostos alegres, com sua fala e seus maneirismos, outras vezes nos exasperam com sua insolência, afrontamento e atrevimento e até nos angustiam e nos fazem sentir impotentes diante de suas bocas secas e olhos famintos de pão, de afeto e de teto. No entanto quando as vemos distantes, nas revistas, nas reportagens, na televisão..., raramente as identificamos como personagens próximas, vizinhas e familiares.

Somos partícipes de um mundo no qual elas vivem e sobrevivem num contexto sórdido e conturbado, para nós desconhecido e fascinante, o que nos incita a desvendá-lo. É o mundo das meninas marginalizadas, as quais compõem o quadro dos 32 milhões de brasileiros classificados por SOUZA (1993) como indigentes, que o Brasil trata como estrangeiros, como uma população indesejada, descurada, quase inimiga.

O espaço geográfico desse grupo investigado é circunscrito pelos limites do próprio bairro ou da favela, assim como os seus relacionamentos sociais e amorosos, uma vez que raramente as encontramos nas ruas da cidade.

Ao desafiar-nos com seu comportamento agressivo e valores diferentes, denunciam uma sociedade perplexa diante dos graves problemas que gerou.

Esse grupo social, das meninas marginalizadas, é estigmatizado por pessoas de diferentes segmentos da nossa sociedade. De acordo com BUARQUE (1994: 82), *“Essa lógica dos incluídos, separada dos excluídos, que muitas pesquisas já mostram, ameaça fazer com que as classes médias brasileiras passem a ver, sem constrangimentos, como natural o apartheid contra grupos identificados como violentos, inferiores e bárbaros”.*

Parece que instalou-se na consciência de elementos do corpo social a convicção de uma equivalência entre miséria, prostituição e vadiagem. Segundo SIRGADO: *"Elas mais do que qualquer grupo social, pagam o preço por viverem em um país capitalista, no qual a prosperidade de uma minoria insignificante se constrói sobre a miséria da grande massa popular"* (1980: 48).

Pertencem, via de regra, a famílias que migraram para os centros urbanos devido a ausência de políticas fixadoras do homem no campo. Vieram em busca de emprego, de melhores condições de vida e de escola para seus filhos. Contudo, hoje se encontram marginalizados, em conflito entre a necessidade de adaptar-se à cultura que prevalece nesse meio e a resistência em abandonar a sua cultura primeira. Vivenciam quase que diariamente insucessos sociais, e concomitantemente acompanham a trajetória de fracasso escolar de seus filhos.

Essa mesma escola, pela qual a classe a que pertencem vêm lutando tanto de forma coletiva como individual na demanda pelo acesso ao saber escolar, tem "expulsado" e forçado seus filhos a interromper os estudos. Nessa luta popular e reivindicatória, por acesso a educação, SPÓSITO chama a atenção para a presença marcante das mulheres e para as futuras reflexões teóricas advindas de tais posicionamentos, o que requer novos olhares em relação aos papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres (1993: 331).

Segundo CAMPOS, *"A população que agora procura penetrar no curso de 1º grau é justamente aquela situada na base da hierarquia social, portanto a mais desprovida de recursos materiais de vida, de poder, de influência e, especialmente, de condições mínimas de instrução"* (1982: 483).

Vivem em condições subumanas, encontram-se na miséria em decorrência da pauperização crescente a que as classes populares foram sendo submetidas, no contexto

da exploração e do subdesenvolvimento das grandes metrópoles.

Algumas dessas famílias foram privadas ilegitimamente de suas terras e de seu trabalho e hoje fazem parte de um mundo que não é o seu e no qual sentem-se perdidas, desprotegidas e exploradas.

Apesar disso, enfrentam a vida com grande coragem e desafiam situações que estão além de sua capacidade e entendimento, expostas a riscos e barreiras para o seu desenvolvimento físico, psíquico, intelectual e moral.

Legalmente, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), são consideradas pela faixa etária de 11 a 17 anos, como crianças e adolescentes. No entanto, na realidade não têm tempo para exercer esse direito, assegurado pelo Estatuto. Segundo GOHN (1997: 132), *"...se não avançamos muito na prática, ao menos temos de defender as conquistas da lei para lutarmos por sua adoção e vigência. Afinal, as crianças brasileiras têm quase cinco séculos de opressão, e a lei que as protege tem menos de cinco anos!"*

Elas, as meninas marginalizadas, ainda não conquistaram tal espaço. A infância é um conceito da modernidade. Conforme ARIËS:

"A velha sociedade tradicional via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturado aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena se transformava em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje (1981: 10)."

O sentimento de infância, tal como o concebemos hoje, encontrou seu meio mais fecundo entre os burgueses. Com o passar dos

tempos, a criança foi adquirindo tal importância que a família passou a se organizar em torno dela. Porém, os antigos gêneros de vida sobreviveram até nossos dias, principalmente para as crianças das classes populares. A passagem pela família é breve, a trajetória escolar é permeada pelo absenteísmo e o trabalho uma realidade.

No caso dessas meninas, ainda crianças e adolescentes, misturam-se experiências infantis com as de adulto, sofrem medo e privações. Muito cedo têm que buscar formas alternativas de sobrevivência para si própria e em muitos casos para toda a família.

A necessidade econômica faz com que elas enfrentem prematuramente o mercado de trabalho.

b) À margem do mercado formal do trabalho

“Eu tava nas férias da escola, quando trabalhei”.

Devido ao seu baixo nível de escolarização, por não possuírem qualificação e por aspectos culturais, as possibilidades de trabalho das meninas marginalizadas limitam-se a atividades eventuais que se situam à margem do mercado formal: juntar papelão pelas ruas da cidade, recolher verduras nas portas dos supermercados ou dedicar-se à prestação de serviços - quase sempre como empregadas domésticas - trabalho esse ocasional, protegido por lei, mas geralmente não reconhecido pela população. Recebem baixa remuneração, sofrem humilhações e chegam a trabalhar em troca de roupas e alimentos.

Quando não conseguem se enquadrar no mercado informal, algumas chegam a mendigar pelas casas do bairro, partindo daí, muitas vezes, para a prostituição ou para a delinquência.

Para garantir a sobrevivência e sentirem-se seguras, algumas acompanham bandidos, criminosos e passam a ser seus cúmplices, como é o seguinte caso:

“A minha outra filha tá na penitenciária cumprindo quinze ano. Ela tava cum quinze quando largô tudo e acompanhô um bandido que já foi morto pela pulícia (mãe)”.

As mães, em geral, são mulheres desgastadas física e emocionalmente: assumem a guarda e o encargo dos filhos, e são elas a quem, nesses casos, a educação dos filhos diz diretamente respeito. Os pais ou padrastos, quando os têm, são operários, subempregados ou desempregados.

As condições econômicas são precárias, não só por alguns estarem na situação de desempregados, mas pelo aviltante salário mínimo que os trabalhadores brasileiros percebem, com o qual não conseguem oferecer condições dignas de alimentação, moradia, saúde e educação para os filhos. Não têm recursos para comprar uniformes, materiais escolares, pagamento de taxas e nem mesmo arcar com a despesa do transporte da casa à escola.

A escolarização que possuem é mínima, uns sabem ler e escrever alguma coisa, outros apenas assinam o nome e outros ainda são analfabetos, não tiveram acesso à escola. Portanto, não têm condições de constituírem-se em “corpo docente oculto”, como muitos professores desejam, o que é comum com crianças das camadas médias e da classe alta da população que podem contar com os pais e até mesmo com professores particulares para orientá-los nos estudos.

c) Percepção traumatizante da natureza sexual humana

A ausência da figura paterna nos seus lares é uma constante, e tem sido compensada, muitas vezes, por outros parceiros que se envolvem na relação familiar.

Essas meninas não abandonaram suas casas, residem com os pais, predominantemente com as mães. Têm sérias dificuldades no contexto dessas famílias desestruturadas: pais alcoólatras

ou padrastos em alguns casos indesejados e rejeitados por elas, por serem com frequência molestadas sexualmente.

Apesar de a casa ser um lugar que oferece perigo, a família e principalmente a mãe ainda parecem ser os pontos de referência mais importantes em suas vidas.

Na casa, muitas delas convivem com a promiscuidade, gerada até mesmo pelo espaço pequeno dos barracos, nos quais têm que viver e conviver. Muitas vezes, utilizam-se do mesmo cômodo ou até da mesma cama na qual dormem casais e presenciam os relacionamentos sexuais.

Essa prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume da época e não chocava nem o senso comum. *“O respeito devido às crianças era então (no séc. XVI), algo totalmente ignorado. Os adultos se permitiam tudo diante delas, linguagem grosseira, ações e situações escabrosas; elas ouviam e viam tudo”* (ARIÈS, 1981: 128).

Com as mudanças de costumes, com a grande reforma moral cristã e leiga, uma noção essencial se impôs: a da inocência infantil, a qual tornou-se lugar comum.

As atitudes diante da sexualidade variam de acordo com o meio, e, por conseguinte, segundo as épocas e as mentalidades.

Para as meninas em questão, a vida sexual é aflorada precoce e compulsivamente. O sexo acaba servindo como fonte de lucro, de prazer, para garantir a sobrevivência, para preencher um espaço vazio ou pela possibilidade de tornarem-se mães.

Para elas, não ser mãe é não ser ninguém, “é não ter lugar na sociedade”. A sua identidade, como mulher, só parece se estabelecer plenamente na hora em que elas realizam a maternidade. A procriação e o exercício da vida sexual manifestam-se como maneiras de informar ao mundo que saíram do anonimato.

Numa das entrevistas, assim se expressaram:

“- Eu queria já ter um filho...”

“- Eu também...”

“- Eu também...”

“- Eu queria, mas não casada, soltera...”

“- Eu já disse pro meu namorado, que eu quero gêmeo, um igual a mim e outro igual a ele. Vamo caprichá.”

A idéia de que a missão da mulher é o casamento⁵ e a procriação é defendida por elas e pelos familiares:

“Eu acho que a escola é importante, daí não vão trabalhá de doméstica, acha um serviço melhor, mais é mais importante pro home, porque a mulhé logo casa e tem filho e tem que cuidá da casa” (mãe).

A este respeito SAFFIOTI, diz que:

“As famílias proletárias na medida de suas possibilidades, adotam, num simulacro de prestígio, a ideologia da classe dominante: a mulher deve ser exclusivamente dona de casa, guardiã do lar. E as próprias mulheres, em sua imensa maioria, têm de si próprias uma imagem cujo componente básico é um destino social profundamente determinado pelo sexo” (1976: 57).

O fato de não obterem sucesso na escola contribui para a trajetória escolar descontínua e a infância curta. Têm dificuldades em ficar muito tempo num mesmo lugar, em manter relações duradouras, parece que nas suas vidas tudo é provisório: os amigos, a família, o trabalho, a escola e o casamento.

d) Introjeção do conceito que acreditam que os outros têm delas

O desequilíbrio afetivo, a insegurança do dia seguinte, geram sentimentos de desvalia e

⁵ Casamento, não no sentido legitimado, mas no do relacionamento homem, mulher, filhos e casa. Com seus relacionamentos, esboçam novos modelos de família. Recusam o modelo excessivamente rígido e normativo que a família assumiu no século XIX.

as meninas marginalizadas estabelecem vínculos com a diminuição.

A instabilidade das suas vidas e a ambigüidade em suas relações, vão se refletir profundamente nas suas atitudes, falas e textos:

“Se eu pudesse punha a sainha do Regente (Colégio Estadual do Centro da Cidade) e ia fingi que estudava lá. Eu tive que menti que estudava lá, e daí deiz prá meio dia eu fui lá e meu namorado tava me esperando” (R. - 15 anos).

No contexto dos seus textos, a escola, os fatos escolares, os professores, os colegas, estão sempre presentes. Depois da família, a escola parece ser para elas um ponto de referência muito importante e significativo em suas vidas.

Percebemos um grande desejo em partilhar das vantagens principalmente materiais e culturais, que outra classe social lhes oportunizaria. No entanto, deixam transparecer a importância que têm para elas aspectos da sua cultura que valorizam e consideram vantajosos sobre outras culturas: Alguns desses valores são:

A autenticidade: “É, favelera tem que mostrá o qui é e tá acabado” (R. - 15 anos).

A indolência: “...Ele vai trabalhá e eu fico em casa, cuidando discansando e cunversando coas vizinhas, daí eu dô um jeito melhó na minha vida” (E. - 14 anos).

A resistência: “Eu quero completá logo dezesseis ano prá podê estudá no DESU” (El. - 13 anos).

A criatividade: “Se eu fosse uma boneca, eu queria ser bem tratada como uma pessoa...” (Z. - 11 anos).

O imediatismo: “Lenço branco na janela, É sinal de casamento, Quem quisé casá comigo, Não demore muito tempo” (C. - 12 anos).

A perspicácia: “A gente discola no ar, que ela não gosta da gente” (El. - 13 anos).

A audácia: “Eu num güentava mais a escola, daí eu preguei uma mentira, disse que tava grávida” (R. - 15 anos).

A segurança: “Os nosso bandido dão oi até pro diabo, se vê o diabo dão oi pra ele. Se a gente mandá matá, eles mata” (E. - 15 anos).

Apesar da descrença que sentem, muitas vezes, no mais íntimo do seu ser, agarram-se as esperanças de que essa situação seja alterada e vislumbram uma saída de ascensão social, a escola.

A ESCOLA NO CONTEXTO DAS SUAS VIDAS

a) Promessa de ascensão social

Todas as envolvidas na pesquisa, tanto do grupo das que não estão freqüentando a escola, como do grupo das que estão comparecendo às aulas, consideram a escola importante para elas, pessoalmente e para suas vidas em geral. Acreditam que sem escolarização não terão possibilidades de melhorar suas condições de vida. Buscam-na, pois, esperançosas de que a escola as instrumentalize para o acesso ao mercado formal de trabalho.

“A escola é boa porque dá inteligência. Quero continuá estudando prá não sê empregada doméstica, prá não tirá pinico dos otros” (M. - 13 anos).

Essas probabilidades de ascensão social são denunciadas por BORDIEU e PASSERON, apud SNYDERS (1981: 22), como meio de tornar verossímil a ideologia de uma escola que oferece iguais oportunidades para todos, um meio de mascarar o peso da origem social e, finalmente, de negar a existência de classes. Os “miraculados” constituem a caução do sistema e, apesar das aparências lisonjeiras, não passam na realidade de reféns.

A escolarização é considerada importante, tanto para elas quanto para seus pais, porém, diante das reprovações freqüentes, pelo rápido

desenvolvimento físico da menina e pelo desabrochar precoce de sua sexualidade, os pais passam a considerar que, para elas, não é necessário estudar muito. A perspectiva vai até a 8ª série, no máximo:

“Eu acho que é importante prá minina tirá até 8º ano, porque hoje em dia prá trabalhá na fábrica, sem o 8º ano não trabalha” (mãe).

“O pai qué que eu istude até o caticismo, a mãe até o ginásio e eu quero até a 6ª série” (C. - 12 anos).

Essa perspectiva de escolarização até a 8ª série é reforçada pela escola, que se utiliza de mecanismos de exclusão, os quais estão também subjacentes na prática pedagógica do professor, no jogo das relações de poder que se estabelecem no aparato escolar.

“Meu pai não qué que eu vá mais prá escola, porque já reprovei duas veiz, acha que só vô perdê tempo” (J. - 11 anos).

As reprovações fazem parte das suas histórias escolares e geram sérios problemas; sentem-se envergonhadas, pois muitas já são adolescentes, com interesses e necessidades completamente diferentes dos seus colegas ainda crianças.

À medida que elas vão tomando consciência da realidade social e escolar na qual vivem, passam a desacreditar nas suas possibilidades de ascensão social através da escola.

“Não adianta só estudá, leva muito tempo eu não posso esperá, tenho que trabalhá porque preciso de dinheiro prá vivê e ajudá minha mãe” (M. - 13 anos).

b) Projeto Pedagógico Etnocêntrico

A escola possui um projeto pedagógico etnocêntrico, atribui conotação valorativa máxima aos padrões culturais dominantes, enquanto os demais são tidos como “errados”. O

comportamento das meninas é avaliado em relação a um modelo que as considera como desviantes ou deficientes; se não se enquadram na norma, simplesmente não correspondem às expectativas da escola.

“Eu tenho uma aluna rebelde, vai dar problemas sérios, tá na cara da menina que vai dar problema, ela é pilantra” (professora).

O espaço escolar é constituído por múltiplas culturas, assim não podemos negar a cultura desse grupo, seria o mesmo que negar a sua existência.

Para esse grupo de meninas, o discurso escolar, em razão de seu etnocentrismo, não tem nada a ver com a realidade do seu cotidiano, com as suas verdades, interesses e necessidades.

“Eu não vô mais prá escola porque é chato, cansa dá vontade de i imbora. No começo é bão e daí vai piorando as coisa” (L. - 15 anos).

O absentismo escolar dessas meninas tem ocorrido após várias tentativas de aprovação. Elas resistem ao sistema e insistem, abandonam o estudo, a turma, os colegas, mudam de turno e até de escola, em busca de professores que as compreendam. É uma trajetória descontínua entre evasão e retomada.

c) A escola cumpre uma função social

A avaliação a que são submetidas não lhes tem permitido acessar aos conteúdos escolares. Tanto para as que freqüentam a escola regularmente como para as ausentes dela, o que aprenderam de mais significativo para suas vidas foi ler e escrever, assim mesmo, depois das reprovações e com muito insucesso, como é lamentado por elas:

“A professora disse que não adianta eu ficá na escola repeti quatro veiz, sei escrevê, mais não sei lê, sempre disisti antes do final do ano” (L. - 15 anos).

“O mais importante que eu acho que aprendi na escola, foi assiná meu nome, porque o dedo não qué dizê nada” (R. - 15 anos).

Aliada às reprovações constantes à defasagem entre idade e série, está a necessidade de trabalho, que se impõe e determina mais uma dificuldade que leva a interrupção da escolaridade das meninas.

Para a família pobre, a necessidade econômica freqüentemente sobrepõem-se à da escola, principalmente quando há repetência. O estudo passa a ser considerado um privilégio distante da sua realidade, pois os pais não podem arcar com os gastos de uma escolarização prolongada.

“A Zeila tá no 2º ano, já vai fazê doze ano, eu acho que ela estudando mais um ano já tá bão, mais tarde eu num vô podê pagá o estudo e ela precisa trabalhá” (mãe).

Quanto as que não estão freqüentando a escola, após um certo distanciamento da realidade escolar, fazem denúncias e críticas contundentes à escola que aí está e que não lhes tem oportunizado acesso ao saber escolar e nem mesmo à formação do 1º grau, que é exigência mínima para contratação no mercado formal do trabalho e para uma qualificação humana que as capacite a lutar por seus direitos fundamentais.

A esse respeito, as meninas assim se manifestaram:

“A escola é importante, mas falta professor com paciência e que gostem dos aluno e de dá aula” (I. - 14 anos).

Inseridas no trabalho doméstico, no mercado informal, seja para terceiros ou para sua própria família, não recebem da escola as condutas, atitudes e valores adequados para desempenharem suas funções, as quais exigem iniciativa, autonomia e tomada de decisões. A escola não tem estimulado essas capacidades, deixando de lado qualquer tipo de formação ou socialização específica para outros tipos de trabalho que não seja o assalariado.

Completando esta análise, ENGUITA (1991: 223) afirma que:

“O trabalho doméstico tem em comum com o trabalho por conta própria, o amplo grau de autonomia que oferece a quem o desempenha. Isto não quer dizer que seja um trabalho que se distinga por sua criatividade o que realmente não ocorre, mas simplesmente que a eficácia e o rendimento do mesmo dependem em grande medida da iniciativa do trabalhador, de sua capacidade de tomar decisões e de resolver problemas complexos ou de fazer frente a situações imprevistas, embora isso se desenvolva dentro do âmbito da cotidianidade”.

Aos poucos, as meninas vão percebendo que a escola, cumpre a seu modo, uma certa função social e que, por trás da hierarquia escolar, existe a organização do trabalho na sociedade, conforme BAUDELOT e ESTABLET (1986: 240) esclarecem: *“La separación de los individuos se efectúa en el interior mismo de la escuela primaria. Dicho de otro modo; la separación de las dos redes no es solamente el resultado o el objetivo de la escuela primaria, es al mismo tiempo el medio y el principio de su funcionamiento”.*

A escola, ao cumprir essas funções, não o faz de forma perfeita como poderíamos julgar. Ela o faz permeada de conflitos e contradições, pois se trata de pessoas, de meninas, com características próprias, que têm interesses e necessidades específicas, as quais podem não coincidir com o que lhes é exigido.

Os elementos que compõem a escola, com raras exceções, não as têm entendido e, por isso, não levam em consideração as suas expectativas em relação à escola e à vida em geral.

Assim, ao final do processo percorrido e vivenciado por elas, percebem que a escola foi um engodo que lhes oferece a imagem da “sua” incapacidade.

"Eu digo prá elas, eu uso muito de religião, eu digo: -Não adianta se ter tudo e perder uma alma, às vezes é melhor não ternada, mas ter Deus, ser uma pessoa boa, honesta, mostro todo ângulo da coisa, prá ver se elas se encontram" (professora).

OUVINDO AS VOZES QUE VÊM DA MARGEM À LUZ DO QUE ACREDITAMOS SABER

a) Trajetória descontínua⁶ de fracassos e resistência

O caminho percorrido pelas meninas marginalizadas na escola não se processa num contínuo que tem início quando a criança ingressa e avança progressivamente com a passagem de um ano a outro. Elas abandonam a escola por períodos curtos ou longos, porém sempre demonstram interesse em retornar, mesmo quando estão afastadas por muitos anos e suas vidas já tomaram outros rumos. A escolarização faz parte dos sonhos que não aconteceram, mas que não consideram impossível de se tornarem verdadeiros. A partir da constatação dessa realidade, em especial com o grupo de meninas, em questão, o processo seletivo escolar toma especial relevo.

De acordo com FREITAS (1991), as práticas avaliativas escolares, quer seja na análise do desempenho delas em relação a avaliação formal, quer seja no desempenho em relação ao currículo oculto, não tem oportunizado acesso aos conteúdos escolares, os quais têm sido determinados pela avaliação.

Muitas das meninas são excluídas ao final de um processo que tem início no primeiro dia de aula e para algumas, até mesmo antes do início da vida escolar.

É comum, nas conversas entre elas, surgirem comentários ligados às relações de poder que permeiam a vida na escola.

"Quando entramo na sala de aula, a professora escolheu as mesa prá cada criança eu fui a última da fila, nunca fui sortida nas brincadeira, os outro nem diziam que eu não tinha lido no quadro".

A localização espacial é uma das primeiras decepções que tem continuidade ao longo dos anos que elas passam na escola.

Os professores possuem, mentalmente, mesmo que de forma inconsciente, um mapa geográfico da sala de aula, o qual determina a sua locomoção e implica no seu relacionamento com as meninas:

"A professora, quando passava pela carteira, dava uma olhada por cima no nosso caderno e nem chegava perto da gente".

Os lugares criam espaços, garantem a funcionalidade, realizam a fixação, permitem a circulação, estabelecem ligações e também distanciamentos. Indicam valores, rotulam, garantem obediência e também hierarquia.

A propósito desta distribuição espacial, FOUCAULT diz que:

"...a tática disciplinar se situa sobre o eixo que liga o singular e o múltiplo. Ela permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada. Ela é a condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica de um poder que poderíamos chamar 'celular'" (1991: 136).

As nossas observações em sala de aula, registradas no Diário de Campo, foram confirmadas nas suas falas, sobre a percepção que possuem do lugar que ocupam na sala de aula.

Invariavelmente elas estão segregadas no fundo da sala de aula, seja porque lhes foi "ensinado" que os delas são os últimos lugares

⁶ Trajetória descontínua. Termo emprestado do trabalho de Nadir Zago (1993). "Classes populares e a questão escolar". Neste contexto, refere-se à trajetória escolar comum a essas meninas que sofre constante rupturas. O absenteísmo e o retorno são processos que se naturalizam.

ou porque entenderam que os últimos lugares lhes estão reservados no espaço escolar e também na sociedade.

São normas e valores transmitidos na sala de aula e que não estão explícitos, mas elas captam o seu significado no subentendido das atividades e falas dos professores e dos colegas.

b) Do exame à eliminação sem exame

É ilusório supor que todo o aparato do exame, o ritual que possui, o processo de preparação e de subordinação daqueles que se sujeitam ao seu poder, sejam os mecanismos de eliminação mais poderosos no processo seletivo, como afirmam BORDIEU e PASSERON (1975: 163): *"...é suficiente observar que a maioria daqueles que, em diferentes fases do curso escolar, são excluídos dos estudos, se eliminam antes mesmo de serem examinados e que a proporção daqueles cuja eliminação é mascarada pela seleção abertamente operada, difere segundo as classes sociais"*.

No que se refere às meninas sobre quem falamos, é mais importante considerar o caso da eliminação sem exame, uma vez que elas tiveram acesso ao sistema escolar, porém lá não permaneceram: foram eliminadas antes mesmo de prestar as provas. A incidência desse fenômeno entre elas tem sido mais marcante do que o caso daquelas poucas que chegam a prestar as últimas provas, ou mesmo em relação àquelas que permaneceram na escola, na perspectiva da eliminação adiada, ou seja, foram destinadas a cursos considerados fracos ou a cursos profissionalizantes.

Se o professor rotula um aluno, possivelmente acaba acontecendo a previsão, porque ele tende a trabalhar mesmo que inconscientemente, de forma que não permita o seu desenvolvimento, pois ele julga aquela criança incapaz de aprender.

Confirmando o exposto, dentre os procedimentos de avaliação ligados aos aspectos

não cognitivos, pudemos identificar os seguintes em relação ao grupo:

- rótulos: *"...a professora falava de mim prá outras pessoa que chegavam na sala. Eu ficava cum vergonha, mais fazia de conta que nem sabia do que tavum falando"*.
- estereótipos: *"Eu tenho uma aluna rebelde, vai dar problemas sérios, tá na cara da menina que vai dar problemas, ela é pilantra"*.
- perpetuação de fracassos pelo nome da família.: *"Na hora que a professora leu o meu nome, e olhô prá mim e perguntô se eu era irmã da Bete e eu disse que era, acho que ela não gostô nadinha da idéia"*.
- agressões verbais: *"Ela era loca, eu não podia fazê nada, nem olhá pro lado que ela já enchia o saco"*.
- violência física: *"Não gosto de lembrá da professora do primeiro ano, que beliscava as costa dos aluno. Ela já chegava na escola braba e de cara feia"*.

Em relação às práticas avaliativas ligadas a aspectos não cognitivos, acreditamos que a atitude dos professores a quem as meninas se referem e de outros que apresentam procedimentos similares tem por objetivo manter os alunos na escola, pois consideram que assim estão favorecendo o acesso ao conteúdo escolar. Entretanto, tais atitudes funcionam como um conta-gotas na destruição da imagem destas meninas, ao longo da sua escolaridade, e contribuem de maneira decisiva para o reforçamento de auto-percepção negativa que muitas trazem para a escola.

Em contraponto, a expectativa subjetiva de algumas tem sido mediatizada por professores que acreditam nas suas possibilidades de aprendizagem e assumem a escola como um espaço de possibilidade de luta contribuindo, assim, para a manutenção dessas meninas na escola.

“Tenho lembrança e saudade da tia do 2º ano, que era boa e insinuava muito bem a gente e com paciência. Acho que foi purisso que passei naquele ano”.

Apesar das possibilidades de manutenção, não podemos deixar de considerar que, em relação às meninas do grupo pesquisado, a escola tem garantido muito mais a sua função social seletiva, eliminando-as. Isso se comprova pelo fato de nenhuma delas ter concluído nem mesmo a sexta série. A unidade se dá, pois, pela classe social a qual pertencem.

Ao nível de sala de aula, a categoria que mais contribui para a função seletiva e, conseqüentemente, que melhor expressa as relações de poder, é a avaliação. As atuais práticas avaliativas, particularmente no caso das meninas marginalizadas, têm contribuído grandemente para o seu absenteísmo e eliminação da escola.

É urgente, tendo em vista as alterações na forma de produzir os bens materiais, o entendimento de que, para essas meninas, a permanência na escola básica é condição necessária, ainda que não suficiente, para uma qualificação humana que as capacite a lutar por seus direitos fundamentais.

As inovações, nos processos produtivos, provocam movimentos em várias instâncias, inclusive na organização da escola e na prática pedagógica do professor em sala de aula.

A esse respeito FREITAS diz que: *“O estudo destes novos procedimentos, nos limites de nosso momento histórico, passa pela geração de práticas alternativas às vigentes na escola capitalista, a partir de novas formas de organização do trabalho pedagógico para a escola e para a sala de aula. Isso inclui não só novos conteúdos e métodos de ensino, mas novas relações de poder”* (1991: 15).

As práticas alternativas em relação às meninas marginalizadas devem ser refletidas considerando-se não só o contexto exposto, mas também o fato de que não podemos ter uma

escola completamente oposta ao que a sociedade quer. Temos que entender que a escola não é uma ilha isolada. A luta no seu interior não está desgarrada de outras lutas. A educação de toda a população não pode se limitar à escola e aos meios de comunicação. Segundo BUARQUE (1994: 153): *“Atualmente, uma enorme quantidade de instituições não governamentais se dedicam de uma forma ou de outra, à promoção da educação como as universidades populares e do trabalho. Um programa extensivo deverá incentivar e apoiar o trabalho dessas organizações não governamentais”.*

Assim, aliada a outras instituições e lutas, a escola abre possibilidades para que se possa contestar as forças reprodutoras e contestadoras que estão em jogo no seu interior.

Embasados nesses pressupostos e na busca de caminhos para a construção de uma prática pedagógica alternativa, ainda que no seio de uma sociedade capitalista, propomos, como primeiro passo, a redemocratização das relações de poder na escola e na sala de aula.

No nosso modo de entender, essa redemocratização pode ter início a partir da compreensão de que as meninas, mesmo à margem, têm voz e falam sobre a escola do seu imaginário.

“Parece que falta pouco, mais tem muita lonjura.

Esta é a nossa sala de aula. O quadro tá cheio de tarefa, cabeçalho, arme e efetue, cópia de Ciências e cópia de Estudos Sociais.

Eu tô de pé na última carteira, de braço aberto e não vejo mais ninguém, só eu.

A sala é vazia, não tem gente e nem outras coisa que eu quiria.

A mesa da professora é grande e tá muito longe da minha. Ninguém que eu goste e que goste de mim tá neste lugar.

Hoje, só a palavra que eu escrevo: Professora Tenho medo, não quero que me esqueçam no fundo da sala. Eu quero ser como todos os outros aluno.

Acho que tinha que ser de um jeito bem diferente e fico pensando na sala de aula que eu quiria.

Nela fico ao lado da minha professora, fico bem perto dela, os nosso braço tão aberto as mão quase se juntando, mais não se juntam, ela olha prá cima e eu prá baxo. Parece que falta pouco, mais tem muita lonjura” (Menina Marginalizada).

Como bem evidencia a menina autora do texto acima, parece que falta pouco, mas há muita “lonjura”, ainda no que se refere à solução dos problemas relativos às meninas marginalizadas. Difícilmente eles serão resolvidos nos limites dos tempos, dos espaços e das formas existentes no atual contexto escolar. Quem estiver disposto a intervir nesta realidade tem necessidade de ir além do que hoje se faz: precisa buscar novas explicações, propostas experimentais e questionamentos inovadores, abrir o pensamento a outros possíveis, contaminar-se com a realidade e com outros atores, ir ao encontro de novos espaços sociais e diferentes áreas de atividade, sem deixar de perceber que os desafios começam na escola e que ela apresenta possibilidades e limites.

Para que isso aconteça, é necessário que acreditemos, como SNYDERS (1988), na possibilidade de uma cultura que nos faça conhecer as massas em sua realidade e em seus recursos, que nos conduza a confiar nelas, ao invés de acumular suspeitas. E, principalmente, que nos faça pressentir e entender o sentido de suas vidas, os valores inclusos em seu trabalho, a sua forma de resistir à exploração e ao abatimento, e as suas aspirações a uma vida renovada.

O futuro tem muitos cenários, mas só um será realizado. Já houve um tempo sem escolas, e não sabemos se este tempo regressará. Uma coisa é certa: tempos virão em que a sociedade necessitará de outras escolas. Sabendo que a escola precisa se

articular com os outros espaços sociais, políticos e econômicos (NÓVOA, 1992: 41).

Bibliografia

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAUDELLOT, C e ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. 8 ed. México, Siglo Veintiuno, 1986.
- BELLEW, Rosemary et alii. A educação infantil feminina. In: *Finanças e desenvolvimento*. São Paulo, março de 1992.
- BORDIEU, P e PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Zaia et alii. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 64 (147): 38-69, maio/ago, 1983.
- BUARQUE, Cristovam. *A revolução nas prioridades: da modernidade técnica à modernidade ética*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- CAMPOS, Maria Malta. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. São Paulo, 1982. (Tese de doutoramento, USP - FFLCH).
- ENQUITA, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: histórias da violência nas prisões*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A dialética da eliminação no processo seletivo. *Educação e sociedade*. n. 39, Rio de Janeiro: Cortez, 1991.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Os sem-terra, ONGs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização*. São Paulo: Cortez, 1997.

- HELLER, A. *Para mudar a vida*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. E.P. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- NÓVOA, Antônio. (coord.). Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antônio. *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- ROSEMBERG, Fúlvia et alii. *Mulher e educação formal no Brasil: Estado da Arte e Bibliografia*, Brasília: Fundação Carlos Chagas, 1990.
- SAFFIOTI, Heleieth. I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- SIRGADO, Angel Pino. Uma pedagogia para o menor marginalizado. *Educação e Sociedade*. Rio de Janeiro: Cortez, 1980. 5:47-60.
- SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- SOUZA, Herbert. Reflexões para o futuro. *Revista Veja*. São Paulo: Abril, 1993, p. 15-21.
- SPÓSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1993.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS QUATRO PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CAMPINAS (SP): DESCOMPROMISSO OU FALÁCIA?¹

PHYSICAL EDUCATION IN THE FIRST FOUR GRADES OF THE FUNDAMENTAL COURSE IN CAMPINAS (SP) STATE SCHOOLS: LACK OF COMMITMENT OR FALLACY?

Zilá NEPOMUCENO²

RESUMO

Este trabalho trata do modo como a Educação Física vem se processando nas quatro primeiras séries no ensino fundamental em escolas de rede estadual da cidade de Campinas, diante do desencontro entre a proposta educacional prevista pela legislação para o componente curricular em questão e a sua prática escolar no ensino fundamental.

Palavras-chave: *educação física; ensino fundamental; séries iniciais; legislação para o componente curricular Educação Física.*

ABSTRACT

The present work deals with the way the teaching of Physical Education has been evolving in the first four State School grades of the Fundamental Course in Campinas (SP), in view of the failure of school practice in the fundamental course to meet the educational proposal foreseen in the legislation for the curricular component in question.

Keywords: *physical education, fundamental course, first four grades, legislation for curricular Physical Education componet.*

**Translator's note: The Fundamental Course comprises four grades of primary school and the first four grades of high school.*

Um início de conversa

A política educacional paulista tem nos oferecido diretrizes não suficientemente claras

e, muitas vezes, até mesmo inconseqüentes, o que pode ser detectado nos vários segmentos escolares, notadamente no ensino fundamental.

⁽¹⁾ Este artigo é parte de uma pesquisa feita na Faculdade de Educação Física PUC-Campinas.

⁽²⁾ Mestre em Educação pela PUC-Campinas e professora da FAEFI – PUC-Campinas.

Nesse cenário, a Educação Física, como componente curricular do ensino básico (1ª a 4ª série), vai-se descaracterizando e tornando-se hoje um fazer pedagógico meramente acessório, do qual a escola pode prescindir sem qualquer dano sensível.

Diante de tal descrédito, e, na qualidade de profissional da área, dispusemo-nos a uma pesquisa a fim de mostrar ao leitor a despersonalização da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental, buscando apontar os responsáveis pelo esvaziamento de uma prática pedagógica indispensável ao desenvolvimento integral do ser humano.

Um olhar atento ao problema

Como professora responsável pela disciplina Prática de Ensino de Educação Física na Faculdade de Educação Física (PUC-Campinas), nosso interesse centra-se na formação de profissionais competentes e comprometidos com a educação brasileira. Temos para nós que os estágios supervisionados nos propiciam o contato direto com o ensino fundamental e médio, razão por que nos propusemos a um estudo concreto com base na literatura voltada à Educação Física e tomando por norte nossa experiência na área por mais de duas décadas.

Valendo-nos de uma abordagem crítico-reflexiva, fomos buscar um conhecimento mais aprofundado da Educação Física. Queríamos investigar que tipo de Educação Física é oferecida nas escolas estaduais de ensino fundamental nas séries iniciais, quanto à sua qualidade (conhecimento técnico/metodológico) e quanto aos efeitos sobre os alunos em razão de ser esse componente curricular ministrado por professores não habilitados especificamente.

Nossa pesquisa foi informada pelo princípio de que a educação é um dos principais instrumentos de formação da cidadania, na medida em que, por meio dela, é que se

concretizam os direitos que permitem ao indivíduo a sua inserção na sociedade. Assim, a educação, como instrumento social básico, seria um dos mecanismos para levar o indivíduo à superação da marginalidade em direção à materialização da sua cidadania.

Educar, por essa perspectiva, implica entender que os direitos humanos e a cidadania significam uma prática de vida em todas as instâncias de convívio social dos indivíduos: na família, na escola, na comunidade, no trabalho e no conjunto da sociedade. Deve-se, portanto, projetar o trabalho educacional para a formação de habilidades/ conhecimentos/ atitudes, cujos objetivos serão os valores de justiça e de respeito mútuo.

Procuramos refletir sobre a temática Educação Física, tomando por referência as relações entre Educação /Educação Física e considerando os princípios norteadores desse componente curricular. É importante ressaltar que esses princípios são considerados especificamente quanto à Educação Física praticada nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Nossa observação permitir-nos-á analisar com objetividade a prática desse componente nos seus vários aspectos, visando, deste modo, avaliar criticamente a qualidade da Educação Física, praticada nas séries iniciais das escolas estaduais da cidade de Campinas, no ensino fundamental.

Nossa pesquisa foi organizada tomando-se por alicerce uma fundamentação teórica educacional interligada e complementada pelos novos ordenamentos legais, pelo trato com o conhecimento específico da Educação Física e pela observação da prática pedagógica dos professores não habilitados especificamente em Educação Física.

O propósito deste trabalho advém de alguns pressupostos norteadores da prática pedagógica de todo profissional que trabalhe com Educação Física (professores de Educação Física e/ou professores das séries iniciais da rede pública do ensino fundamental do estado de São Paulo): “a

prática pedagógica deve ser objeto constante de reflexão / construção / reconstrução; o conhecimento não se apresenta pronto e acabado, mas, sim, se constrói; a aprendizagem não deve ser um agir mecânico, mas um fazer reflexivo e ativo” (NÓVOA, 1992), (SCHÖN, 1992), (ZEICHNER, 1988).

Ao refletir sobre o tema, levamos em conta que deveríamos fazê-lo à luz de um enfoque abrangente segundo o qual nossos indicadores pedagógicos e administrativos pudessem permear-se de uma maior descrição e uma reflexão mais profundas para que alguns pressupostos por nós levantados apresentassem um nível de compreensão mais amplo.

A busca de um novo paradigma

É possível apreciar o desenvolvimento do ensino de Educação Física ao longo do tempo, cujas diferentes formas de adequação à realidade brasileira geraram diversos modelos ou paradigmas.

Sabemos, igualmente, que os velhos conceitos e paradigmas não têm sido suficientes como respostas a muitas de nossas questões educacionais. Assim, a Educação Física e/ou Atividade Física, dada a baixa qualidade dos sistemas educacionais de ensino, não tem alcançado um padrão satisfatório que assegure qualidade.

Devemos refletir sobre o fato de que o profissional de Educação Física deve atuar de maneira eficiente, considerando-se que a eficiência decorre do conhecimento o qual proporciona técnicas de atuação. No fazer pedagógico, há de se enfatizar a compreensão e a interpretação do mundo, da cultura, da escola, da sala de aula, do ensinar e do aprender Educação Física.

Valemo-nos, igualmente, da análise e da troca de **“experiências”**, proporcionada pelos cursos de **“reciclagem”**, oportunizados pelas Delegacias de Ensino aos professores da rede

pública para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental na área da Educação Física, tendo em vista **“auxiliar”** a prática pedagógica desses profissionais, os quais não dominam as competências necessárias técnico - metodológicas e éticas para o tratamento do componente curricular em questão.

Refletindo, ainda, sobre os **“alicerces”** da reciclagem pedagógica, observamos que os participantes apenas guardam informações que lhes parecem interessantes selecionando cada qual elementos que julga significativos para seu caso particular. Este tipo de reciclagem, em geral, fornece um conhecimento descontextualizado e sem qualidade. Nessa troca de **“experiências”**, o receituário tecnicista permeia todo o processo do que vem a ser ensinado e que vem a ser aprendido. Por outro lado, demonstra o descaso do governo do Estado de São Paulo para com a Educação Física e, particularmente, com a criança que sofrerá os desvios na sua formação, não adquirindo os elementos formativos necessários a todo cidadão.

Os novos ordenamentos legais: a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 9394/96), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais/1997), o CNE/CEB (Conselho Federal de Educação/Câmara Educação Básica/1998) impulsionaram-nos a este trabalho de pesquisa.

A atual L.D.B.(1996) dá ênfase, no capítulo dos princípios e fins da educação nacional, artigo 3, à: **“garantia de padrão de qualidade.”**

Acrescenta, ainda, no Artigo 26:

“...Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura da economia e da clientela.” inc.3º “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e

às condições da população escola ...”(grifo nosso)

Por fim, a atual L.D.B. complementa no artigo 4:

“Em todas as escolas, deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional; a Base Comum Nacional e sua Parte Diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental e: a) a Vida Cidadã [...] e b) as Áreas do Conhecimento de: 1. Língua Portuguesa; 2. Língua Materna; 3. Matemática; 4. Ciências; 5. Geografia; 6. História; 7. Língua Estrangeira; 8. Educação Artística; 9. Educação Física; 10. Educação Religiosa”.

Segundo a legislação, portanto, o componente curricular Educação Física está incluído no rol das **Áreas de Conhecimento** a serem tratadas na **Base Nacional Comum**. Esse avanço está no fato de o CNE, avaliado pela CEB (PARECER Nº 4/98), colocar a Educação Física na condição dos demais componentes curriculares da educação básica, reconhecendo-se, assim, que seu ensino tem um conhecimento próprio e que requer, portanto a mesma seriedade de tratamento.

Chamou-nos, no entanto, particularmente a atenção o documento BRASIL PCNs / 97 (Parâmetros Curriculares Nacionais), ao se referir aos objetivos para as séries iniciais (primeiro e segundo ciclo) e os parâmetros, os quais indicam, como objetivo do ensino fundamental, que os alunos adquiram esta capacidades:

“Compreender a cidadania como participação social e política...”

“Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com

perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania”.

“Utilizar as diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias ...”.

No entanto, é bastante relativa a presença dessas diversas linguagens na construção da práxis da Educação Física. Embora estabelecidas pelos termos normativos, o uso de diferentes linguagens nem sempre acontece na prática, por existirem vários problemas relacionados à formação dos profissionais, outros à orientação pedagógica, e outros, ainda, à falta de materiais necessários, ou de um ambiente propício ao ensino. Acresce, ainda, a desvalorização da área de conhecimento por parte de diretores de escolas, pelos demais professores da comunidade escolar e pelos alunos, uma vez que, ou não se conhece, ou se desconsidera o papel que o ensino desempenha na democratização da cultura.

Com base nessas reflexões, foi que nossos questionamentos emergiram no sentido de verificar até que ponto a Educação Física, ministrada por professores sem habilitação específica, nas escolas do ensino fundamental do Estado de São Paulo, pactua ou não com essas conceituações de qualidade e de conhecimento. Assim, nos permitimos indagar:

- o professor, como centro da produção e sistematização, canaliza as suas potencialidades para a qualidade no trato do saber e do fazer Educação Física?
- o responsável pelo ato pedagógico propõe um trabalho integrador e interdisciplinar, cujo objetivo é lidar com o conhecimento acumulado em todas as áreas do saber e o conhecimento do senso comum?
- o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual, valoriza uma nova construção de conhecimento baseando-se na realidade imediata de cada experiência (professor/

aluno), procurando contrapor realidades a conhecimentos já elaborados?

- o profissional não habilitado especificamente abre e garante espaço à criatividade e à capacidade de observação dos alunos, propondo, sistematizando informações e atividades coerentes com suas experiências de vida e estágio de desenvolvimento?

As questões levantadas orientaram nossa pesquisa e, mais especificamente, serviram ao tema central: ***Qual é a identidade da Educação Física praticada nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas estaduais da cidade de Campinas?***

No momento histórico em que vivemos, a educação precisa responder às necessidades da sociedade relativas a uma maior participação e ao acesso aos bens materiais e simbólicos coletivamente produzidos. Cabe à educação participar do processo de construção da cidadania plena, atuando para a democratização no acesso ao saber, à cultura e à arte.

O professor que trabalha com a Educação Física, sejam quais forem os locais onde atuará, só poderá se afirmar como profissional desde que não restrinja seus horizontes de discussão às questões exclusivamente técnicas. Deve, antes de tudo, posicionar-se quanto às maneiras pelas quais trabalhará o conhecimento disponível, transpor conhecimentos técnicos, pois a vida profissional implica um conjunto de valores consagrados, formados com base em um conhecimento mais amplo a respeito dos objetivos que a Educação Física projeta para um trabalho efetivo e eficaz.

Buscamos desenvolver este estudo sem a pretensão de fornecer soluções, mas, antes, centrando nossa busca nos parâmetros que possibilitem um repensar sobre esse componente curricular, que agora, juntamente com outros parâmetros da educação básica, voltados ao ensino fundamental, é uma área de estudo específica.

Para uma melhor conceituação do componente curricular Educação Física

A investigação sobre escolas, seu cotidiano, processos e professores tem crescido significativamente nos últimos anos. Muitos estudos referem-se às situações reais em que o trabalho educativo acontece. Para somarmos nosso trabalho a esses estudos, buscamos um tema de grande relevância para nós, na qualidade de formadora de profissionais que atuarão com o componente curricular ***Educação Física***.

Reconstituímos, em nosso processo reflexivo, a identidade da Educação Física, como prática sócio/educacional do comportamento humano, tomando por base estes pressupostos:

- os profissionais que atuam com o componente curricular “Educação Física” devem buscar, para a concretude de sua prática pedagógica as seguintes qualidades: COMPETÊNCIA (rigor científico, organização do ensino), IDENTIDADE (relações interpessoais e de conhecimento), CONTEXTO (realização teoria/prática, no cotidiano da sala de aula).
- a prática pedagógica deve ser objeto constante de reflexão/construção/reconstrução.

Para lograrmos com objetividade conceituar a Educação Física, traçamos uma trajetória teórico/prática a ser recuperada para a análise final da pesquisa.

Segundo, OLIVEIRA (1995:61):

“a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desenvolvimento desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas, sim, para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos”.

Para se entender a Educação Física, faz-se necessário buscarmos informações que possam caracterizá-la como disciplina que possui objeto de estudo próprio: o **movimento**, o qual deve ser estudado e tratado com a competência necessária, tendo em vista transformar a escola, o ensino, e tornar a criança mais feliz, possibilitando a sua formação interior e exterior.

O movimento é gerado por meio de complexas interações que ocorrem no nível do sistema nervoso central e periférico, os quais processam as informações sensoriais e outros impulsos originados no próprio sistema, resultando em um padrão de impulsos nervosos que atingem os diversos órgãos efetores envolvidos no movimento, como: músculos, sistema cardiovascular e outros sistemas.

O movimento está presente em todas as atividades humanas (no cotidiano, no trabalho, no lazer e no esporte) e é de grande importância biológica, psicológica, social, cultural e evolutiva, pois é por meio dele que o ser humano interage com o meio ambiente. Não é puramente por acaso que o movimento do homem deve ser estudado e aplicado significativamente, mas, sim, porque esse movimento proporciona ao aprendiz comportamentos qualificados que possibilitam sua integração no mundo/sociedade por meio de quesitos importantes nos domínios cognitivo /afetivo /social e motor.

A principal contribuição situa-se no estudo das alterações progressivas do controle motor (como decorre de forma evolutiva a mobilização dos mecanismos prévios, a ação motora) e comportamento motor (apuramento das modificações estabelecidas e mudança produzida nos padrões motores) por intermédio da maturação e experiência, evidenciada no decorrer das diversas etapas evolutivas do indivíduo. A análise deste processo de estruturação da motricidade poderá ser constatada pelo ensaio de técnicas de observação e diagnóstico das seqüências do comportamento lúdico e motor, no seu aspecto quantitativo (análise do produto) ou qualitativo (análise do processo), considerando a sua

variabilidade em função de contextos físicos e sócio/culturais.

Ao trabalharmos, com especial atenção, a Educação Física como um componente curricular do ensino fundamental, temos presente que essa forma de educação é bem mais abrangente e complexa do que uma série de exercícios ou atividades para compor um fazer pedagógico de qualidade e contextualizado. Esta complexidade obriga o profissional a estabelecer objetivos, a determinar quais princípios metodológicos deverá seguir, a selecionar e a estruturar o conteúdo, e em especial, a avaliar o progresso de cada aluno e, ao mesmo tempo, a levar em consideração a fundamentação teórica e científica que aplica a essas atividades.

“É ali na concretude do real, no cotidiano de muitas facetas que o homem encarnado, não o abstrato homem de especulação, está inteiro- emoção, afeto, pensamento, comportamento... ali na realidade pré-reflexiva da cotidianidade, estão seu passado, seu presente, articulado na sua pessoa”(PIMENTEL, 1994:23).

A reflexão acima retrata o profissional da educação por inteiro, sem recortes no seu dia-a-dia, sendo, portanto, de capital importância sua ação pedagógica. Esse profissional deve ter bem definida esta ação, em relação a seus alunos, considerados na sua totalidade de “seres”, com características físicas, psicológicas, culturais, econômicas e sociais específicas. Se isso não bastasse, existem ainda as diferenças de aluno para aluno que devem ser levadas em consideração na sua prática.

A variedade de métodos e posicionamentos pedagógicos na infância são hoje altamente diversificados. Os contextos da vida da criança dos nossos dias são complexos, considerando a evolução da estrutura social, da família e dos sistemas educativos. Os contextos de intervenção são diferenciados (escola, clube, espaço jogo, programas comunitários, etc...) implicando a existência de um trabalho específico.

Por trás da condução de atividades físicas prazerosas, nas quais todas as crianças de um grupo possam se engajar sem receio de serem humilhadas ou comparadas aos referenciais de sucesso, os quesitos necessários são muito mais que momentos de aprendizado motor ou recreação: devem constituir atitude de um profissional habilitado e consciente contra a reprodução de modelos nos quais a atividade motora se desenvolve.

Se a Educação Física pretende atender às reais necessidades e expectativas da criança, o professor necessita, antes de mais nada, compreender suas características quanto ao crescimento, às necessidades, ao desenvolvimento e à aprendizagem, visto que a não observância destas características o conduz freqüentemente ao estabelecimento inapropriado dos objetivos, métodos e conteúdos de ensino.

Acredita-se que o conhecimento destes processos, quanto a habilidades e suas inter-relações, possa fornecer a fundamentação para uma atuação mais consciente na Educação Física em relação à natureza do ser humano

Devemos ponderar, ainda, que a Educação Física escolar, se estruturada em sistemas compatíveis com a classe (crescimento e desenvolvimento, diagnóstico dos domínios motor, cognitivo e afetivo/social), permite aos alunos desenvolverem o máximo de suas potencialidades de movimento.

MAGIL (1984:79) esclarece a necessidade do conhecimento específico:

“uma das razões por que o aprendiz tem tantas perguntas acerca do que deve fazer, quando aprende pela primeira vez uma habilidade motora, é que ele tem dentro de si um sistema de referência inadequado, que pode prever as respostas a essas perguntas”.

A importância das características individuais da criança, o tempo passado na aprendizagem das tarefas, a intervenção do educador ou a instrução indireta são fatores que devem ser

considerados na avaliação para um ensino com sucesso.

A definição de contextos de aprendizagem relativamente diferenciados e com controle por parte do professor poderá ter uma relação direta com o progresso alcançado pelos alunos na aprendizagem.

Ainda, MAGIL (1984:195), mais uma vez, demonstra a necessidade do conhecimento específico:

“Um dos papéis importantes desempenhados por um professor de habilidades motoras consiste em providenciar informações ao aprendiz acerca dos erros cometidos em uma determinada tentativa prática”.

A existência de regularidade ou de invariáveis no desenvolvimento motor é da maior importância, tanto no nível da intervenção direta, quanto aos conhecimentos indispensáveis para o entendimento do comportamento motor em idades posteriores.

Será necessário que o professor domine um conjunto de conhecimentos básicos quanto ao processo de Desenvolvimento e Aprendizagem Humana, visto que, na sua prática cotidiana de ensino, confronta-se com contextos e comportamentos diversificados dos seus alunos. Este corpo de conhecimentos justifica a importância de algumas disciplinas como Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, nos cursos de licenciatura.

É muito importante que se estabeleçam objetivos da Educação Física escolar em razão das necessidades que advêm do próprio processo de mudanças no comportamento motor do ser humano, ao longo de seu desenvolvimento.

Sentido da interação na escola

“o que pode unir o professor, o aluno, o diretor, o pesquisador e tantos outros participantes da atividade escolar? A

resposta poderia ser uma comunidade de aprendizagem cujo motivo é aprender” (MOURA, 1998).

Tendo em vista a necessidade de assumirmos, de forma rigorosa, o trabalho de pesquisa, engajamos nove alunos no nosso projeto, para atuarem sistematicamente na atividade investigativa. Nessa parceria entre alunos e esta pesquisadora, sentiu-se a necessidade de aprofundarmos as concepções de pesquisa em Educação Física em instituição formal. Esta iniciativa foi importante visando à tomada de consciência de que desenvolver uma pesquisa sobre a Educação Física não consiste tão somente em assistir às aulas e tecer comentários, entrevistar interessados e avaliar suas falas e/ou, ainda, examinar questionários, mas, sim, contextualizar a teoria, a prática dentro da práxis, com uma visão dialética.

A cidade de Campinas apresentou-se bastante propícia para pesquisar a identidade da Educação Física, quanto a conhecimento e prática pedagógica na busca de algumas respostas aos nossos questionamentos. Isto porque, além de possibilitar um campo bastante amplo em número de escolas públicas estaduais, sem dúvida, esta cidade apresenta excelência cultural dentro do cenário nacional. Era preciso, no entanto, delimitar o campo de estudo. Foi o que fizemos, selecionando 15 escolas que passaram a objeto de nossa pesquisa.

Conformando, ao final, a pesquisa

Por meio de diferentes instrumentos (aulas vividas/entrevistas/questionários) tencionamos perceber os fatores endógenos e exógenos para traçar efetivamente um perfil da identidade da Educação Física na cidade de Campinas no ensino fundamental, em escolas estaduais e também analisarmos as expectativas sobre a Educação Física pela ótica de seu compromisso com a sociedade e com o ensino.

Fundamentada nos princípios da pesquisa qualitativa, procuramos colocar os professores e

os coordenadores da Educação Básica como sujeitos de um processo de pesquisa, que pretende ultrapassar as reflexões escolares usualmente materializadas em relações individualistas, o que foi garantido ao longo da pesquisa por um esforço conjunto desta pesquisadora e dos alunos auxiliares na aplicação dos instrumentos adequados ao trabalho.

Ao estabelecermos, como objeto de nossa pesquisa, a identidade da Educação Física (1ª a 4ª série), tal como é proposta no ensino fundamental na cidade de Campinas, projetamos um meio de análise das atividades de modo como estas são realizadas nas referidas instituições. Entendemos que há mudanças significativas de contexto quanto à intencionalidade, objetivos e componentes curriculares nas diferentes escolas, pois as mesmas projetam seu referencial pedagógico e estruturam conceitos diferenciados do componente curricular Educação Física. Assim, propusemos uma avaliação prático-teórica e crítica sem qualquer conotação de julgamento definitivo.

A população-alvo de nosso trabalho distribuiu-se pelas diferentes escolas por nós selecionadas na cidade de Campinas, visando traçar-lhe o perfil. É preciso detectar a realidade e, para isso, é preciso ir ao local da ação, seguir os momentos em que ela se dá, no campo em que ocorre.

Por isso, valemo-nos da pesquisa qualitativa. Como qualidade implica valores, tivemos de enveredar pela teoria, com a intenção de fundamentar nossa forma de análise para assegurar nosso julgamento. Temos a certeza de que levantamos mais perguntas ao fim da pesquisa do que tínhamos levantado no início. Isso nos pareceu sempre salutar. É prova de que pensamos no tema, refletimos sobre ele, levantamos dúvidas. Talvez tenhamos respondido a algumas das interrogações; de todo modo, colocamos para nós e para os interessados a discussão deste tema polêmico:

Qual a identidade da Educação Física? Como ela é tratada metodologicamente? A Educação Física é tão somente um dever normativo diante da instituição e da sociedade?

Valemo-nos também da análise estatística, já que os projetos se desenvolvem num determinado tempo e espaço repetindo-se nas suas ações e mostrando-se em fases distintas ou não, que ocorrem num espaço e se sucedem no tempo, sendo, portanto, passíveis de medição. Essas medidas não são frias, porque se referem ao desempenho do homem que tem natureza vária, mutável e contraditória.

Assim, considerando ser o mais correto, utilizamos o processo comparativo com o apoio de nosso conhecimento na área, tendo em vista estabelecer a qualidade das ações praticadas pelos sujeitos/alvos da pesquisa, aquilatando seu empenho e desempenho em tais atividades, com base no conceito que estabelecem sobre a Educação Física no processo de ensino.

Como desdobramento da opção metodológica, a escolha dos instrumentos de pesquisa para entender e equacionar o fenômeno "**identidade da Educação Física**" apontou os seguintes: pesquisa bibliográfica, análise documental, questionários, entrevista e aulas vividas. Cada instrumento teve um papel específico na concretização dos objetivos propostos. Assim:

- Pesquisa Bibliográfica: cujo objetivo foi contextualizar a Educação Física, em especial, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental da cidade de Campinas.
- Análise documental: consistiu na leitura de documentos e publicações da educação básica/ensino fundamental como pesquisa preliminar, com a finalidade de elaborar entrevistas e questionários, objetivando maior abrangência e concreticidade.

- Questionários com questões fechadas: possibilitaram caracterizar os sujeitos de nossa pesquisa.
- Questões abertas: propiciaram avaliar conceitos, princípios, tendências e metodologias dos projetos de ensino envolvidos com a Educação Física.
- Entrevistas semi/estruturadas com os coordenadores: estiveram ligados ao processo ensino/aprendizagem.
- Aulas vividas: possibilitaram entender e comparar as respostas contidas nos questionário e/ou entrevistas, objetivando qualificar a identidade da Educação Física no processo ensino/aprendizagem.

Mediante as informações apuradas por meio dos instrumentos utilizados nos experimentos da pesquisa, foi feita a análise dos dados, objetivando a recuperação da identidade da Educação Física e sua significação na cidade de Campinas nas diferentes escolas. Procedeu-se a um tratamento estatístico de compreensão das relações entre o conhecimento específico e a metodologia aplicada, quanto à sua natureza.

Com a finalidade de alcançarmos um rendimento significativo para o trabalho junto à população-alvo, delineamos alguns procedimentos que consideramos de grande importância e que proporcionaram eficácia à ação de nossa pesquisa, a saber:

- Contatos preliminares com as delegacias de ensino envolvidas, com a finalidade de obter um livre trânsito junto às escolas envolvidas;
- Confecção do instrumental da pesquisa individualizado, em geral já mediado pelos conhecimentos prévios de alguns parâmetros da população/alvo envolvida;
- Elaboração do organograma de visitas, entrevistas e estudo de campo nos cursos envolvidos na pesquisa;

- Coleta de dados e informações;
- Organização e qualificação dos dados e informações para a análise dos dados e o estudo das variantes significativas.

Visando equacionar as questões tratadas em nossos construtos anteriores sobre o componente curricular Educação Física, particularmente na cidade de Campinas, desenvolveu-se um projeto de pesquisa de campo, cujos resultados e sua conseqüente análise vão, a seguir, apresentados neste tópico.

Relembramos que, para que os objetivos propostos fossem atingidos, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, que possibilitasse atingir os questionamentos apontados em nossos eixos norteadores: a identidade da Educação Física na educação básica/ensino fundamental.

A metodologia proposta para o desenvolvimento da pesquisa resume-se nos seguintes procedimentos.

Num primeiro momento, elaboramos questionários com questões abertas e fechadas, os quais foram aplicados nas instituições em estudo, em três níveis de abrangência, a saber:

- Professores da educação básica/ensino fundamental;
- Coordenadores pedagógicos das escolas em questão;
- Aulas vividas.

Após serem organizados os dados levantados, foram criadas categorias de respostas para melhor compreensão e sistematização do conteúdo apresentado pelos diversos respondentes.

Num segundo momento, foram construídos quadros com freqüências bidimensionais e demonstrativos das instituições pesquisadas com as variáveis de interesse, para possibilitar uma análise descritiva, a fim de serem atingidos os objetivos da pesquisa.

Na elaboração dos quadros, observou-se a metodologia específica de confecção, porém não foram construídos quadros de freqüência e/ou demonstrativos para algumas questões respondidas, pois apresentariam várias freqüências nulas, em função do teor da pesquisa ser qualitativo, e não quantitativo.

Análise dos instrumentos e antecipação dos resultados

Neste tópico, cada nível de respondente (Professores/Coordenadores) foi analisado separadamente para fornecer um panorama geral das características da população pesquisada, segundo sua atuação. Também foram analisadas as aulas vividas.

Para melhor caracterização dos resultados obtidos, dividimos a análise em:

- Perfil dos respondentes por nível de atuação;
- Questões de interesse relacionadas com a pesquisa, no tocante à identidade;
- Percepção das aulas vividas.

Algumas questões referentes às questões de interesse relacionadas a docentes e coordenadores não foram analisadas, pois não se mostraram relevantes, uma vez que não contribuíram conclusões.

Sujeitos envolvidos na pesquisa

Sujeitos	n
Escolas de Educação Básica	15
Coordenadores pedagógicos	6
Professores	43
Aulas vividas	8

O que nos revelaram as análises relativas ao perfil dos professores das escolas em questão foi que as idades destes profissionais estavam, em média, entre 31/40 anos e seus tempos

médios de atuação no Magistério fica em torno de 10 anos, e mais da metade possui o curso de Pedagogia (51,2%).

Os perfis dos coordenadores pedagógicos entrevistados apontaram para as seguintes características: mais da metade possui a idade entre 20/30 anos, com tempo de serviço no magistério em média 01 e 10 anos. Verificou-se também que 33,3% dos respondentes tinham habilitação em Pedagogia e a maioria atuava na coordenação (81,4%) entre 01/02 anos.

Verificamos quando e como os professores questionados tiveram acesso, durante o curso de magistério, ao componente curricular "Educação Física", mas mais da metade dos respondentes assegurou que a Educação Física, como componente curricular do magistério, foi tratada didático/pedagogicamente na qualidade de atividade/recreativa somente de forma prática.

Quanto aos procedimentos relativos ao planejamento proposto aos professores envolvidos na pesquisa, a maioria (81,4%) fez planejamento da série a ser trabalhada. As equipes de trabalho para elaborar tal planejamento são diferenciadas, e 37,2% somente se reúnem com seus pares das séries iniciais do ensino fundamental para essa elaboração, quando o objetivo priorizado e de maior importância é o cognitivo, secundado pelo objetivo do domínio motor. A quase totalidade disse trabalhar com o componente Educação Física.

Muito embora os docentes atribuíssem ao domínio motor um grau de importância significativa, houve controvérsias de conceitos, por parte da maioria dos professores, quanto ao entendimento das atividades desenvolvidas e as metodologias propostas para sua prática pedagógica. Pudemos constatar uma grande porcentagem de respostas que enfatizam jogos indefinidos/jogos com bola/brincadeiras/competição, sem uma definição adequada, bem como também a inadequação da metodologia empregada, o que não corresponde ao grau de importância atribuído ao objetivo motor

significativo proposto, como consta no planejamento.

Diríamos que a maioria dos respondentes aponta para a existência de um relacionamento da Educação Física com os demais componentes curriculares. Essa relação aparenta ser incipiente pelas atividades e as metodologias apontadas anteriormente.

Vinte e seis docentes (60,5%), portanto mais da metade, referiram claramente que os parâmetros curriculares nacionais específicos do componente curricular da Educação Física deveriam ser discutidos com especialistas da área. Mas num paralelo em relação às atividades priorizadas e às metodologias elaboradas para o trato da Educação Física, a discussão tão somente não basta.

Em relação aos benefícios das aulas de Educação Física, os índices maiores estão voltados à função integradora desse componente curricular, ao passo que a função cinestésica/biológica inerente ao objeto de estudo da Educação Física aparece em menor grau (21,7%).

A grande maioria dos professores respondentes (74,3%) apontam, como impedimento para o trabalho com o componente curricular Educação Física, a falta de domínio de conteúdo/metodologia, priorizando os outros domínios

Os professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª série não contam com profissionais especialistas a assessorá-los, seja com relação ao planejamento, seja quanto à prática pedagógica.

Os coordenadores pedagógicos entrevistados, muito embora em menor número, ratificam aquilo que os professores envolvidos com a pesquisa salientaram: o planejamento em suas escolas é feito pelos próprios professores do ensino fundamental - 1ª a 4ª série, e o principal objetivo dos planos de ensino dos professores é o objetivo cognitivo.

Concluiu-se que é bem relativo o trabalho com a Educação Física, pois somente em uma

escola ela é trabalhada duas vezes por semana.

Em relação à política adotada pelas escolas com referência aos parâmetros curriculares nacionais, foi observado que tais parâmetros não têm muita influência na fase de planejamento, segundo o depoimento de 5 coordenadores consultados. Quanto à relação existente entre a Educação Física e os outros componentes curriculares, constatamos que a maioria das escolas não o faz.

Os coordenadores pedagógicos, na sua maioria, apontam para os aspectos negativos das aulas de Educação Física, situando-os na prática pedagógica do professor, associada ao pouco valor dado ao componente curricular em questão.

Cinco escolas apontadas pelos coordenadores pedagógicos qualificam como ponto positivo das aulas de Educação Física a “diversão”, ao passo que somente uma escola aponta algum valor didático/pedagógico às aulas de Educação Física.

Os coordenadores pedagógicos, de um modo geral, destacaram como aspectos mais negativos para o trabalho dos professores da educação básica em relação à Educação Física a falta de domínio sobre esse componente curricular, o que naturalmente se dá em razão de não serem especializados na área.

Os dados obtidos nas “aulas vividas” serviram para verificação e controle do ensino/aprendizagem quanto ao desenvolvimento técnico dos conteúdos/metodologia/avaliação/prática pedagógica dos profissionais não habilitados especificamente para o trabalho com a Educação Física. Por esses dados, foi possível constatar, na totalidade das aulas vividas em 8 séries diferentes, que o componente curricular Educação Física apresenta-se descontextualizado dos parâmetros inerentes ao ensino/aprendizagem/competência técnica/pedagogia/política social, tanto na sua orientação quanto no seu controle.

Uma conclusão e um desafio

Os direitos humanos, freqüentemente mencionados na lei, são na prática tidos, muitas vezes, como um luxo dispensável. Nas pseudodemocracias as regras são adaptadas, desviadas ou aplicadas de maneira desigual, deixando claro que a sorte do cidadão depende mais do arbítrio administrativo do que dos direitos que são seus, por força da Lei Maior do país e pelo dever humanitário.

Os dados coletados e analisados são reveladores de que a Educação Física, nas séries iniciais na atual gestão educacional paulista, constitui hoje uma prática descompromissada com os objetivos educacionais, cabendo-lhe apenas ser momento de brincadeiras ou de outros tipos de divertimento. Não negamos o valor desse tipo de atividade para os alunos, mas não é o bastante para o crescimento/desenvolvimento da criança. É preciso muito mais.

A Educação Física desenvolvida nas escolas voltadas às quatro primeiras séries do ensino fundamental, quando estruturada com base nos sistemas adequados, haveria de possibilitar a preparação de um ambiente de aprendizagem que permitiria a todas as crianças desenvolverem ao máximo suas potencialidades de movimento, englobando mesmo os fatores que o influenciam, levando-se em consideração logicamente, suas características e limitações.

A nosso ver, a educação escolar é práxis - prática intencional transformadora, e só há educação escolar no contexto do trabalho didático. Entendemos, igualmente, que a qualidade do ensino deveria permear toda a educação brasileira, pois, dada a função sócio/cultural da escola, ela é fundamental no sentido de alavancar o desenvolvimento do país e concretizar o próprio projeto humano. O professor tem um papel importante no processo de recuperação do homem/cidadão, especialmente tendo em vista as demandas da sociedade nos dias de hoje. O fato de se treinarem professores

não habilitados em cursos intensivos não significa melhoria da qualidade do ensino, conclusão a que se chega sem dificuldade em face da avaliação do seu ensino improficuo a que vimos assistindo há muito tempo.

Os resultados apresentados em nossa pesquisa de campo evidenciam desafios para o saber teórico-prático na área educacional, no tocante ao componente curricular Educação Física na área escolar no estágio atual. O desafio metodológico que emerge desse ensino diz respeito aos aspectos com a geração de novos conhecimentos metodológicos e suas implicações formadoras.

Podemos concluir que o grande desafio na entrada do milênio é preservar e construir com as técnicas de abordagem gímnicas/esportivas/jogos/dança/brincadeiras, um potencial cultural que justifique seu compromisso como uma área de estudo, voltada à comunidade escolar e à sociedade em geral, produzindo a cultura corporal.

Urge um movimento de reflexão dos responsáveis pela educação no Estado de São Paulo, no tocante à Educação Física escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. Faltando alguns meses para chegarmos a um século novo, caso queiramos, de fato, construir uma nova Educação Física com real qualidade e socialmente compromissada, não podemos contentar-nos com a triste e equivocada realidade existente.

Necessitamos, portanto, com urgência, repensar o componente curricular, tema de nossa pesquisa, e insistir na necessidade de ser ele ministrado por professores que dominem o trato do movimento humano. Ao mesmo tempo, é necessário adequar as grades curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física para que, cientes de seu verdadeiro papel, os educadores da área assumam definitivamente o seu lugar dentro do cenário educacional, pois que definitivo, ou seja, absoluta, categórica, é igualmente a Educação Física a fim de propiciar o desenvolvimento integral do ser humano.

Bibliografia

- ALMEIDA, M.J.P.M. de; SILVA, H.C.. Análise Pedagógica: Noções auxiliares na compreensão do fazer pedagógico. *Educação & Sociedade*, nº 47, Rio de Janeiro: Cortez, 1994.
- BARBOSA, C. L. A. *Educação Física Escolar: da alienação à libertação*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRASIL, *Constituição-República Federativa do*. 1988.
- _____. *Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional*. 1996.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*. Brasília MEC / SEF 1997.
- BERTRAND, L.A. (org.). *Cidadania e Educação: rumo a uma prática significativa*. Tradução Mônica S. Martins. Campinas: Papirus, Brasília, UNESCO, 1999.
- CUBETES, M.T.G. (org.) *Educação Infantil e séries iniciais - Articulação para a alfabetização*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FREIRE, João Batista. *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1997.
- GALHARDO, J.S.P.; OLIVEIRA, A.A.B, ARAVENA, C.J.O. *Didática de Educação Física: A criança em movimento - jogo, prazer e transformação*. São Paulo: FTD, 1998.
- DEMO, P. *Educação e Qualidade*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- ESTRELA, A. *Teoria e Prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. 4 ed. Porto: Porto Edit., 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HURTATO, J. G. G. M. *O Ensino da Educação Física: uma abordagem didático-metodológica*. Porto Alegre: PRODIL, 1988.

- LÜDKE, M. *A Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1996.
- _____. *Formação e construção da identidade profissional e professores de 1º grau*. VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Florianópolis, 1996.
- MAGIL, R. A. *Aprendizagem Motora: conceito e aplicações*. São Paulo: Edgard Blucher Ltda., 1984.
- MEDINA, João Paulo S. *A educação física cuida do corpo... e "mente": bases para a renovação e transformação da educação física*. 8. ed. Campinas: Papirus, 1989.
- NEPOMUCENO, Z. *Projeto de Extensão: A Educação Física Sistematizada como Elemento Preponderante de Educação em Entidades não Escolares*. PUC-Campinas, Campinas, 1989.
- _____. *Cursos de Extensão: o Descompasso entre a Prática e o Planejamento das Séries Iniciais*. FAEFI, PUC-Campinas, Campinas, 1991.
- NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. *Vida de professores*. 2. ed. Lisboa: Porto Edit., 1995. Coleção Ciências da Educação.
- _____. (org.). *Profissão professor*. 2.ed. Lisboa: Porto Edit, 1995. Coleção Ciências da Educação.
- PUC-CAMPINAS / FAEFI. *Ementas das disciplinas: Psicologia do Desenvolvimento, Aprendizagem Motora, Educação Física Infantil e Escolar, Didática e Prática de Ensino*. 1999.
- SNYDERS, G. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- SINGER, R. e WALTER, D. *Ensinando Educação Física: Uma Abordagem Sistêmica*. Porto Alegre: Globo, 1980.
- TANI, G. O. (org.). *Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1988.
- WENZEL, R. L. *Professor agente da Educação?* Campinas: Papirus, 1994.

FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DE CONCEITOS NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

THE CONCEPTS OF FORMATION AND LEARNING IN THE SOCIAL-HISTORICAL VIEW

João Serapião de AGUIAR¹

RESUMO

Há um concenso entre psicólogos e educadores, pertencentes à diferentes concepções psicológicas, em admitir que a formação de conceitos exercem papel orientador sobre as aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais dos seres humanos. Este artigo mostra um estudo sobre esse tema na perspectiva sócio-histórica.

Palavras-chave: *formação de conceito, aprendizagem, concepção sócio-histórica.*

ABSTRACT

There is a consensus among psychologists and educators belonging to different psychological conceptions, in admitting that the formation of concepts plays a guiding role in cognitive, affective and social learnings of human beings. This article presents a study about this subject in the social-historical view.

Keywords: *concepts formation, learning, social-historical view.*

A aprendizagem de conceitos era antigamente discutida pela filosofia (Dorin, 1981 e Aguiar, 1996 e 1998). A filosofia é uma espécie de "caldo cultural" primitivo, uma espécie de matriz que originou, a partir de inquietações especulativas, os questionamentos que vieram a ser vistos como científicos. A partir da revolução

científica dos séculos XVI e XVII, as atividades científicas foram se especializando, vindo a tornarem-se independentes da filosofia no século XIX. Nesse novo contexto o tema conceito passou a ser uma preocupação típica da psicologia, e depois, principalmente, de uma de suas áreas de aplicação, a psicologia educacional, dentro da

⁽¹⁾ Professor Titular do Instituto de Psicologia, da Faculdade de Educação e da Faculdade de Educação Física da PUC-Campinas.

qual se inclui o estudo de temas da aprendizagem.

Um exame da literatura referente a concepções psicológicas a respeito da formação e aprendizagem de conceitos já foi feita por vários autores, como por Anderson e Ausubel (1965), Flavell (1976), Krausmaier e Goodwin (1977), Macedo (1978 e 1989), Dorin (1981), Witter e Lomônaco (1984), Penazzo (1994) e Aguiar (1996 e 1998), a partir dos quais é possível afirmar a existência de quatro enfoques principais: o cognitivista, o behaviorista, o sócio-histórico e o neobehaviorista. Esses enfoques já foram analisados por Aguiar (1996 e 1998) e nesse sentido não retomaremos aqui essa análise, porém faremos um estudo um pouco mais profundo da perspectiva sócio-histórica (Vygotsky, 1989 a e b; Vygotsky, Luria e Leontiev, 1989; Luria, Leontiev, Vygotsky e outros, 1991).

Para Leontiev (1978) e Vygotsky (1989 a e b), existe uma relação dialética entre o homem e o mundo, mediada pela linguagem; a atividade mental humana é a histórica e socialmente constituída; a aprendizagem e o desenvolvimento são processos integrantes e mutuamente dependentes. Esses autores realçam o papel do aprendizado no processo do desenvolvimento psíquico e procuram explicitar como o desenvolvimento e o funcionamento mental integram aspectos históricos, culturais, psicológicos e lingüísticos, dentro de uma sociedade organizada pelo trabalho.

A psicologia soviética, desde a sua origem, entregou-se à tarefa de elaborar uma ciência psicológica na base do materialismo dialético, do marxismo. Tomou, portanto, imediatamente conscienciada a importância decisiva do problema da determinação sócio-histórica do psiquismo humano.

Por tal razão, os primeiros trabalhos de psicologia soviética avançaram, por um lado, com a tese do psiquismo como função de um órgão material, o cérebro, que se exprime no reflexo da realidade objetiva; por outro lado, esses primeiros trabalhos avançaram fortemente

na tese do papel do meio social como determinante histórico do psiquismo humano.

Assim, compreende-se, porque as primeiras tentativas de investigadores russos para elaborar uma psicologia marxista se tenham limitado ao estabelecimento de princípios extremamente gerais à concepção materialista histórica do psiquismo e à crítica ao idealismo e ao mecanismo militante em psicologia.

É nesse cenário que aparece Vygotsky com seus estudos e trabalho no campo do determinismo sócio-histórico do psiquismo.

O referido autor efetuou uma crítica teórica às concepções biológicas naturalistas do homem e opôs-lhe a sua teoria do desenvolvimento histórico e cultural. O mais importante nessa sua teoria é que introduziu no campo metodológico da investigação psicológica, a idéia da historicidade da natureza do psiquismo humano e da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos, no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica. Vygotsky interpretou esta reorganização como o resultado necessário da apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana no decurso dos seus contatos com os seus semelhantes.

Vygotsky tomou como base das suas investigações as duas hipóteses seguintes:

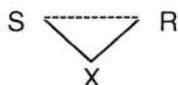
1ª - as funções psíquicas do homem são de caráter mediatizado pelos signos, através da linguagem, como, um meio de interação social; e pelos instrumentos como um meio de trabalho para dominar a natureza.

2ª - os processos interiores ("intrapicológico" ou "intrapessoal") psicointelectuais provêm de uma atividade inicialmente exterior ("interpsicológica" ou "interpessoal").

Segundo a primeira dessas duas hipóteses, as particularidades especificamente humanas do psiquismo nascem da transformação dos processos, anteriormente diretos, "naturais", em processos mediatizados, graças à introdução, no comportamento, de um nó (elo) intermediário

entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo (“estímulo-médio”) de segunda ordem (signos ou instrumentos), “colocado” no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R, criando uma “unidade” nova. O termo “colocado” indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Esses signos ou instrumentos possuem também a característica importante de ação reversa, isto é, eles agem sobre o indivíduo e não sobre o ambiente.

Conseqüentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado, que pode ser representado da seguinte forma:



Nesse novo processo o impulso direto para reagir é inibido, e é incorporado um estímulo auxiliar (“estímulo-médio”) que facilita a complementação da operação por meios indiretos.

O elo intermediário do esquema apresentado acima, não é simplesmente um recurso para aumentar a eficiência da operação pré-existente ($S \rightarrow R$), tão pouco representa meramente um elo adicional na cadeia $S \rightarrow R$. Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento. O uso de signos e instrumentos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos superiores, enraizados na cultura.

É bom salientar que para Vygotsky, os processos psicológicos superiores, mediados pela linguagem e pelos instrumentos, são estruturados não em localizações anatômicas

fixas no cérebro humano, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis.

Pela segunda hipótese de Vygotsky, a estrutura mediatizada do processo psíquico forma-se inicialmente nas condições em que o elo mediatizante tem a forma de estímulo exterior (em que, por conseqüência, o processo correspondente tem, também ele, uma forma exterior). Isto permite compreender a origem social da nova estrutura que não surge do interior, não se inventa, mas se forma na *comunicação* que no homem é sempre mediatizada. Dessa maneira, o processo voluntário da “efetivação de uma ação” é inicialmente mediatizado por um sinal exterior, pelo qual um outro homem age sobre o comportamento do sujeito que efetua a ação considerada. Nesse estágio de formação, a estrutura mediatizada não caracteriza o processo realizado pelo sujeito agente, mas o processo “interpsicológico” correspondente, isto é, o processo no seu conjunto, no qual intervêm tanto a pessoa que reage ao sinal realizando a ação, como a ou as pessoas que dão o sinal. Só posteriormente, quando numa estrutura análoga o sinal de partida começa a ser dado pelo próprio sujeito agente (“auto-comando”), é que o processo adquire um caráter mediatizado “intrapicológico”. Assim, as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento humano: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções “interpsíquicas”; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento, ou seja, como funções “intrapíquicas”.

Dito de outro modo, a estrutura mediatizada dos processos psicológicos aparece sempre a partir da apropriação por um indivíduo das formas de comportamento imediatamente social. Ao fazê-lo, o indivíduo assimila o elo (estímulo-médio) que mediatiza o processo considerado; este pode ser um meio material (um instrumento), conceitos verbais socialmente elaborados ou qualquer outro sinal ou signo.

Dessa maneira, Vygotsky introduziu em psicologia uma nova idéia capital, a tese de que o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico do homem é o mecanismo da apropriação das diferentes espécies e formas sociais de atividade, historicamente construídas. Uma vez que a atividade só pode efetuar-se na sua expressão exterior, Vygotsky admitiu que os processos assimilados sob a sua forma exterior se transformavam posteriormente em processos internos, psicointelectuais.

Para Oliveira (1995) há três “pilares” básicos que sustentam o pensamento de Vygotsky: 1. as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; 2. o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; e 3. a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Ainda de acordo com Oliveira (1995), Vygotsky postula um processo interacional entre os seguintes planos históricos: “a história da espécie (filogênese), a história do grupo cultural, a história do organismo individual da espécie (ontogênese) e a seqüência singular de processos e experiências vividas pelo indivíduo” (p.38). Nesses planos a linguagem tem papel fundamental.

Para Vygotsky a linguagem é uma função psicológica, característica da espécie humana e, nesse sentido, o homem é um ser semiótico. A linguagem é uma atividade de representação e interlocução, desenvolvida histórico-socialmente, que modifica e reestrutura as funções psicológicas superiores. É bom lembrar que uma das formações de Vygotsky era Filologia. Em relação a formação de conceitos, Vygotsky parte do pressuposto que um conceito se forma mediante uma operação mental. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras (signos e símbolos lingüísticos) como meio de centrar ativamente a atenção no conceito a ser formado, abstrair do mesmo determinados traços relevantes, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um

signo. Como já dissemos, as operações com signos são produtos das condições específicas do desenvolvimento social e, sendo assim, têm papel crucial no desenvolvimento individual, influenciando sobremaneira a aquisição de conceitos.

Vygotsky trabalha com as duas funções básicas da linguagem: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. O intercâmbio social diz respeito ao processo de comunicação entre o homem e seus semelhantes, através dos sistemas de linguagem. O pensamento generalizante se refere à ordenação do real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos e situações, sob uma mesma categoria conceitual. Assim, ao chamarmos determinado objeto de relógio, classificamos esse objeto na categoria “relógio” e, portanto, o agrupamos com outros elementos da mesma categoria e, ao mesmo tempo, o diferenciamos de elementos de outras categorias. Um relógio, em particular, é parte de um conjunto abstrato de objetos que são todos membros da mesma categoria e distingue-se dos membros de outras categorias, como por exemplo, “mesa”, “cadeira” e “rádio”.

Nota-se, portanto, que é a função do pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento do pensamento. A linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano.

Na análise que Vygotsky faz das relações entre pensamento e linguagem, a questão do significado ocupa lugar central. O significado é um componente essencial da palavra e é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento, pois o significado de uma palavra já é, em si, uma generalização. Isto é, no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. Ao dizer “automóvel”, por exemplo, estou enunciando uma palavra que tem

um determinado significado. Esse significado, além de possibilitar a comunicação entre usuários da língua, define um modo de organizar o mundo real de forma que a alguns objetos (“os automóveis”) essa palavra se aplica, e a outros (como “bicicletas” e “carroças”) essa palavra não se aplica.

Para Vygotsky, os processos que levam à formação de conceitos evoluem ao longo de duas linhas principais. A primeira é a formação dos complexos: a criança agrupa diversos objetos sob um “nome de família” comum (os complexos que correspondem aos significados das palavras não são desenvolvidos espontaneamente pela criança: as linhas, ao longo das quais um complexo se desenvolve, são predeterminadas pelo significado que uma determinada palavra já possui na linguagem dos adultos). A segunda linha de desenvolvimento é a formação de “conceitos potenciais”, baseados no isolamento de certos atributos ou traços comuns. Em ambos os casos, o autor salienta a importância do papel dos símbolos lingüísticos, dizendo que o emprego da palavra é parte integrante dos processos de desenvolvimento e que a palavra conserva a sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros, aos quais esses processos conduzem. A formação de conceitos implica em história, pois um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável mas, sim, uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas.

Vygotsky destaca que a formação de conceitos não se inicia na escola, mas, muito antes, nas experiências da criança no mundo físico e social, cabendo ao ensino formal a importante missão de propiciar condições para desenvolver na criança o processo de percepção generalizante. Ele desempenha, assim, um papel decisivo na conscientização da criança sobre os próprios processos mentais. Os conceitos aprendidos na escola, com o sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos e generalizados a

outros conceitos e áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos aprendidos na escola, e é altamente significativa para a sobrevivência humana.

Os conceitos incorporados à mente da criança possuem um vínculo que os une, possibilitando operações intelectuais que exigem coordenação de pensamentos, o que torna possível uma concepção geral do mundo. Portanto, para Vygotsky, não há conceitos isolados mentalmente, pois pela sua própria natureza eles pressupõem um sistema. O estudo dos conceitos da criança em cada faixa etária mostra que o grau de generalidade é a variável psicológica básica, segundo a qual podem ser significativamente ordenados. Se cada conceito indica uma generalização, então a relação entre conceitos é uma relação de generalidade. Cada novo estágio de desenvolvimento da generalização se constrói sobre as generalizações do nível precedente e assim os produtos da atividade intelectual das fases anteriores não se perdem.

Vygotsky caracteriza dois tipos de conceitos: o espontâneo (cotidiano) e o científico. Os conceitos espontâneos são aqueles que as crianças constroem sozinhas em suas relações cotidianas, são formados na vivência direta com o objeto a que o conceito se refere, sendo, portanto, concretos e assistemáticos. Ao ingressar no ensino formal, espera-se que este possibilite a criança modificar a significação do conceito espontâneo, isto é, que permita a criança perceber a inserção do conceito espontâneo num sistema conceitual abstrato, com diferentes graus de generalidade, características que definem o conceito científico. Dessa maneira o desenvolvimento de um sistema de conceitos envolve um tipo de aprendizagem na qual as funções psicológicas superiores se constroem e se desenvolvem. A aprendizagem de conceitos científicos adquiridos via mediação cultural, que se dá principalmente na escola, pela interação com professores e colegas mais experientes, apoia-se em um conjunto previamente desenvolvido de conhecimentos originários das

experiências cotidianas da criança. Esse conhecimento, espontaneamente adquirido, passa a ser o mediador da aprendizagem de novos conhecimentos. Porém, é bom ressaltar que Vygotsky denomina de conceitos científicos os formados no contexto escolar, mas não exclusivamente neste.

Sendo assim, a aprendizagem desenvolvida na escola é uma fonte importante de expansão conceitual. Para Vygotsky, o ensino formal é um ambiente privilegiado para fornecer o suporte necessário a ricas e profundas interações com o conhecimento socialmente elaborado. Nas interações professor-alunos e crianças - crianças mais experientes, a comunicação de significados favorece a passagem do conhecimento espontâneo para o científico, possibilitando aos alunos não só a apropriação do legado cultural, a constituição das funções psicológicas superiores e a elaboração de valores que possibilitam um novo olhar sobre o meio físico e social, como também sua análise e eventual transformação.

A articulação de conceito espontâneo com o conceito científico possibilita, segundo Vygotsky, um tipo de percepção mais generalizante, conscientizando a criança de seus processos mentais e impulsionando o seu desenvolvimento. Para Vygotsky, a aprendizagem é o motor do desenvolvimento.

Pelo exposto depreende-se que é papel do professor promover a articulação dos conceitos espontâneos do aluno com os científicos, de maneira que, os conceitos espontâneos possam ser inseridos numa visão mais abrangente do real, própria do conceito científico, e, dessa maneira, os conceitos científicos tornam-se mais concretos, apoiando-se nos conceitos espontâneos gerados pela própria vivência do aluno. Desse modo, cria-se condições para uma percepção e compreensão mais ampla da realidade. Nesse processo forma-se, na estrutura cognitiva do aluno um sistema articulado de conceitos espontâneos e

científicos, inter-relacionados e interdependentes, no qual os conceitos adquiridos funcionam como se fossem pré-requisitos para a aquisição de novas informações ou conceitos. A aquisição de uma nova informação ou conceito modifica qualitativamente a estrutura cognitiva do aluno.

Vygotsky postula a experiência de dois níveis de desenvolvimento: real e potencial. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, isto é, refere-se as etapas já alcançadas pelo indivíduo. O nível de desenvolvimento potencial diz respeito a capacidade do indivíduo de desempenhar tarefas com a ajuda de pessoas mais capazes. A partir da postulação desses dois níveis de desenvolvimento, Vygotsky identifica uma zona de desenvolvimento proximal e a caracteriza como a distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial.

Segundo Martins (1997), no ensino sociointeracionista o professor deve intervir na zona de desenvolvimento proximal do aluno, acompanhando, explicando, informando, instruindo, dando dicas, questionando e corrigindo, auxiliando-o a resolver problemas que dificilmente poderia enfrentar se fosse deixado à mercê da vida cotidiana.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, J.S. *Elaboração e Avaliação de um Programa de Jogos Recreativos Infantis para o Ensino de Conceitos a Crianças Pré-Escolares*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1996.
- AGUIAR, J.S. *Jogos para o Ensino de Conceitos: Leitura e Escrita na Pré-Escola*. Campinas: Papyrus, 1998.
- ANDERSON, R.C. e AUSUBEL, D.P. (orgs.). *Readings in the Psychology of Cognition*. New York: Holt Rinehart and Winston, Inc, 1965.

- DORIN, L. *Variações de um Procedimento Metodológico para o Ensino de Conceitos: Um Estudo Comparativo*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1981.
- FLAVELL, J.F. O Desenvolvimento de Conceitos. In: P.H. Mussen (org.). *Carmichael - Manual de Psicologia da Criança*. São Paulo: EPU / EDUSP, Vol.VI, 1976.
- KLAUSMEIER, H.J. e GOODWIN, W. *Manual de Psicologia Educacional, Aprendizagem e Capacidades Humanas*. (M.C.T.A. Abreu, trad.). São Paulo: Harper and Row do Brasil, 1977. (Trabalho original publicado em 1961).
- LEONTIEV, A.N. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Lucros Horizonte, 1978.
- LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L.S. e outros. *Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. (R.E. Frias, trad.). São Paulo: Editora Moraes, 1991. (Tradução do trabalho original s/d).
- MACEDO, E.M. *Aprendizagem do Conceito de Relação em Pré-Escolares: Mais ou Iguamente Cheio*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1978.
- MACEDO, E.M. *Desenvolvimento dos Conceitos Cheio e Vazio - Influência de Variáveis do Conceito, do Sujeito e do Estímulo*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1989.
- MARTINS, J.C. Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo. *Idéias*, (28), 111-122, 1997.
- OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky: Aprendizagem e Desenvolvimento, Um Processo Sócio-Histórico*. São Paulo: Scipione, 1995.
- PENAZZO, A.A. *Um Estudo sobre a Aprendizagem de Conceitos por Crianças Deficientes Mentais Moderadas*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1994.
- VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. (Trad. pelo grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - Departamento de Ciências Biológicas - USP). São Paulo: Martins Fontes, 1989a. (Publicação do trabalho original s/d).
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. (J.L. Camargo, trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1989b. (Publicação do trabalho original s/d).
- VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.R. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. (M.P. Vilalobos, trad.). São Paulo: Ícone, 1989. (Tradução do trabalho original s/d).
- WITTER, G.P. e LOMÔNACO, J.F.B. *A Psicologia da Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1984.

CLASSES ACELERADAS: AS VOLTAS E VOLTAS DE UMA CORRIDA SEM VOLTA

ACCELERATED CLASSES: THE RETURN OF A RACE WITH NO RETURN

**Eliana ROMÃO¹
Telma ROMÃO²**

"Na política educacional, as reformas substituem, muitas vezes, a carência de um sistema de inovação e atualização permanentes, de uma política cotidiana, para melhorar as condições do sistema educacional. Desta forma, algumas reformas se seguem às outras como se fossem convulsões periódicas" (Sacristán).

Mais uma reforma, mais um programa da Secretaria de Educação Fundamental do MEC é criado, em nome de uma nova proposta de ensino e uma outra aprendizagem, justificada na medida em que existem, na atualidade, "68,7% de alunos com alguma distorção idade/série". No momento em que o sistema educacional parece abandonado a si mesmo, exigindo medidas vindas reiteradas de impacto, o que aparece, em geral, em nome da mudança no campo da educação, é recebido de maneira jubilosa.

Afinal, a mais recente LDBEN/96 tem permitido medidas que venham pretensamente ao encontro de uma nova realidade educacional do país. O Governo Federal determinou, com efeito, que "não quer repetência, não quer sala cheia". É oportuno esclarecer que as salas referidas continuam cheias, no entanto, não mais com crianças, repetentes. Estarão elas aprendendo na passagem "automática" de uma série para outra? Estarão elas, a partir de programas de "aceleração", avançando em direção a uma aprendizagem significativa?

As medidas pela reforma educacional, em geral, suscitam diferentes questionamentos, cujas voltas giram em torno de sua

⁽¹⁾ Professora da Faculdade de Educação da PUC-Campinas.

⁽²⁾ Professora do nível Básico. Mossoró, Rio Grande do Norte.



**Ponto
de
Vista**

relevância para determinada escola ou política educativa desse ou daquele município. Até que ponto, a Política Educacional e as medidas dela decorrentes, têm superado a “iniquidade” praticada no interior das escolas e combatido, numa perspectiva verdadeiramente democrática, a crise educacional?³

De início, convém salientar, o programa de Classes de Aceleração da Aprendizagem surge, conforme Cláudia Davis, em atenção ao perverso (desde a década de 40) índice de repetência, 40%, nas escolas. “Da 1ª à 4ª série, este índice está em torno de 30%. Esse índice aumenta substancialmente da 5ª à 8ª série, passando de 40% a 50%” (1998:16).

A literatura sobre o assunto assinala que o tempo médio de permanência dos alunos na escola, no estado de São Paulo, “é de 6 anos e 4 meses”. Aquelas crianças que se evadem “o fazem com três anos de escolarização”. A situação, em geral, desconfortável dos sistemas educacionais, mesmo na virada de um novo século, tem sido agravada com os mecanismos de evasão, repetência, analfabetismo funcional e, mais tarde manifestado, o analfabetismo político.

A propósito, alguns dados recentes de encaminhamento dos alunos, das classes de aceleração no estado de São Paulo demonstram que 37% dos alunos passaram para a 4ª série e 11% para a 5ª série, isto é, “a evasão continua em alta, em torno de 10% no total” (DAVIS, 1998).

Causa-nos estranheza, o fato de a autora afirmar que o projeto “está indo bem na maior parte das vezes”. É mais estranho, ainda, atribuir esse “sucesso” ao Diretor e Supervisor da escola. “Quando o diretor e o supervisor estão por perto, a coisa vai muito bem. Quando o diretor é ausente...” (Ibidem).

Continuamos perplexas diante de um depoimento em favor de um programa, cujo bom funcionamento só ocorre quando há

autoridades por perto, isto é, mediante fiscalização. Pasmese!

Imaginemos se a organização do pensamento de nossos alunos só fosse possível com a presença do professor! Justamente pela presença de um profissional que necessita “morrer” todos os dias para que seus alunos vivam!

Viver de forma digna passa também pela possibilidade de ser o aluno orientado e encorajado para descobrir e acreditar nas suas capacidades e, igualmente, não ser reprovado, especialmente, quando se fala naquele aluno que está, em geral, dizendo ao professor, pelo olhar, pelos gestos, pelas várias manifestações de presença, que está ali para aprender.

Na experiência do município, por exemplo, de Campinas, “contendo a reprovação, o índice de evasão também diminuirá” bem como, a “queima de vagas”. De 28 mil alunos matriculados no ensino fundamental, surpreendentemente, 500 deles deixaram de frequentar a escola.

Com a criação de classes aceleradas, na administração última passada, esperava-se deste município, que as crianças com dificuldades de aprendizagem fossem mais adequadas e, paradoxalmente aceleradamente, atendidas com “seis horas-aula por dia e o conteúdo programático aprofundado”, sem, no entanto, corresponder às condições reais de aprendizagem daquelas crianças.

É oportuno notar, diante da importância de uma avaliação do processo do programa assinalado, que as classes referidas estão funcionando há três anos na rede estadual sem, entretanto, acabar e nem mesmo reduzir sensivelmente os sinais mais evidentes da crise do ensino no estado, nem nas localidades centrais, nem, menos ainda, nas regiões periféricas onde a precariedade do atendimento dos direitos à cidadania é mais acentuada.

Em primeiro lugar, a frequência surpreendente com que as reformas educacionais

⁽³⁾ Cf. GENTILLI, 1996, sobre a crise dos sistemas educativos contemporâneos sob a égide da retórica neoliberal.

têm sido realizadas leva-nos a duvidar de sua eficiência. Vão-se formando, conforme Patto, camadas e camadas de resíduos de programas educacionais sucessivos, “*restos estes que vão esterilizando o solo da escola e tornando os professores descrentes e avessos à idéia de mudança de seu dia-a-dia institucional*” (1998:32). Há um certo temor e cepticismo de que o fracasso de programas passados se repitam. Há, mais ainda, um certo desencanto em defender aquilo que não se teve oportunidade de entender. Aliás, com uma ponta de razão - como acreditar naquilo que mal conhecemos?

Em segundo lugar, as medidas são, em geral, impostas sem que os maiores interessados e supostos responsáveis pelo seu sucesso estejam adequadamente informados do significado, da relevância, dos fundamentos e até das “armadilhas” e contradições dessas prescrições ou políticas, ou programas de ação, de uma ação, todavia, eficaz. Os professores freqüentemente são surpreendidos e duramente atingidos e atropelados, muitas vezes, durante o período letivo, “por mudanças de regras administrativas e pedagógicas” que pouco ou até quase nada lhes têm a dizer. Esses professores são submetidos, por vezes, a programas relâmpagos de *treinamento*, cujo fundamento principal é concordarem servilmente com as vozes dominantes que fazem os regulamentos difundidos no interior da escola em nome de uma outra educação, defendida como “unanimidade” apenas no plano da retórica.

Alguns desses programas são criados com nomes sugestivos, associados a figuras heróicas, produzindo um eficiente efeito na mídia, estimulando, em decorrência, fenômenos dos mais efêmeros e contestáveis: a confusão, o engodo, a ilusão.

Com rótulos que enunciam propósitos louváveis e muito variados de transformação, conforme SACRISTÁN, não podemos ignorar que na retórica política as reformas têm outra conotação: “*servem para fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta*

educacional (...) Reformar evoca movimento, e isso agrada a opinião pública, alimenta as expectativas do professor...” (1997:52). Parece, conforme o mesmo autor, promover por si mesmo a mudança, embora quase nunca, ao menos no nosso contexto, se avalie e se preste conta, depois, do que de fato sucedeu.

Ao mesmo tempo que, a luz dessa análise, é desvelada a função das reformas, é apontada a razão do “gosto” e a insistência dos políticos, sobretudo em época de eleição, em apresentarem tantas reformas.

Em terceiro lugar, há um enorme descompasso e vazio entre o legal e o real. As escolas não são, segundo ainda Patto, lousas vazias, nas quais se pode escrever qualquer prescrição com a segurança de vê-la efetivada. Nas instituições escolares, a “*vontade estatal bate de frente com outras vontades*”. A intenção das reformas, em geral, é uma; “*sua realidade é outra*”.

Há necessidade, nesse sentido, de dirigir o olhar para os programas de classes de aceleração sem, no entanto, negligenciar suas relações e avaliações quase sempre suspeitosas. O julgamento da qualidade dos serviços prestados é sustentado, em geral, “*por indicadores burocráticos e numéricos, sempre possíveis de manipulação*”.

Nessa perspectiva, vale destacar, os modelos de avaliação mais dinâmicos pressupõem, conforme Rus Perez, não apenas a relação da implementação com o contexto mais geral bem como, as relações entre as “*estruturas organizacionais, os distintos recursos de apoio mobilizados e as características sociais, culturais e econômicas dos atores, agentes do processo de implementação*” (1998:72). O conjunto desses fatores, à medida que interagem entre si e com a estratégia de implementação, é possível “*afetar o grau de alcance dos resultados e formas de implementação*” (Ibidem).

Posto isso, convém indagar: que realidade é essa? A quantidade conjuga-se em detrimento da qualidade, o privado absorve o público, as

condições de trabalho são avessas a um projeto pedagógico decente, o professor é confundido com o “salvador da pátria”, um sacerdote, um “monge moderno”, ou, no desespero, um suicida. Poucas vezes é reconhecido como um combatente, no entanto, um “combatente solitário”. Quando o é, paga um alto preço. Ao se dispor a formar outros seres, são entretanto, escandalosamente proibidos de ser...

Há, conforme PATTO, “*solidão, há desamparo, há raiva, há ressentimento, há corpo mole e corpo duro, ou seja, formas de resistência passiva e ativa. Há, ainda, corporativismo, defesa de privilégios, disputas por prestígio, há sentimento de impotência e fatalismo, há muito pouca esperança. Mas há também focos e momento de colaboração, de admiração e respeito mútuos e de desejo de melhorar...*” (1997:35).

Imbuídos no desejo de mudança, sugere-se fazer paradas reflexivas. Paradas coletivizadas, para além de interesses particularizados, na busca de respostas práticas e, portanto, pertinentes aos apelos dos sistemas educativos e superação de suas necessidades postas. Paradas para escutar outro e expressar aquilo que se há de saber, dizer e escrever.

Classes de aceleração, entre tantas inquições, vem acelerar o quê? A aprendizagem do aluno como se propõe? Afinal, como fica o “respeito pelo ritmo” do aluno sugerido pela própria medida? A expressão classes de aceleração leva a pensar em quê, em quem? Na mudança da escola, na superação das dificuldades do aluno? Ou nos gastos que um aluno repetente traz para o município, o estado, o governo?

No âmbito desses questionamentos fica patente o peso da *variável econômica*, isto é, resolveu-se acabar com a repetência, conforme Luciola Santos “*não porque a escola precisa ser interessante, mas porque chegaram à conclusão de que está muito cara*” (1998:10).

Outra relação de destaque a qual as CAA parecem recuperar, diz respeito às conhecidas “classes de reforço”. Classes que reforçavam,

paradoxalmente a nosso ver, com relação às crianças supostamente com dificuldades, o pior dos estigmas: a incapacidade de aprender. “*Eu sei que sou fraco mesmo e vou repetir de ano... nem preciso estudar, por isso é que estou aqui*” (ex-aluno do 1º ano do ensino fundamental). Hoje, amparados por uma pedagogia da (de)formação para (com)formação, um número expressivo de alunos combatem ironicamente a desnecessidade de estudar, pois sabem que serão promovidos “*eu sei que vou passar de ano mesmo sabendo que não aprendi... nem preciso estudar*”. Mediante uma compreensão equivocada da avaliação, observada nas várias instâncias e personalidades ligadas à educabilidade, a autoridade e trabalho docente são colocados em dúvida.

Diante das raízes desses depoimentos, entre outros, o professor do próprio sistema, suspeita, desanima, confunde-se, se indigna, se “descabela”... Diante da complexidade da função a que se destina, da qual não foi nem sondado, nem, menos ainda, preparado.

Professores contrariados, por vezes, conscientes de que a relação entre fracasso escolar e repetência está mal colocada. A literatura sobre o assunto, mesmo recente, tem desmascarado o suposto vínculo assinalado. “*Hoje, grande parte do fracasso escolar não é mais repetência. Trata-se daquele menino que é aprovado e, na realidade, não está aprendendo muita coisa na sala de aula*” (BUENO, 1998:7). Certamente essa voz não está isolada da maioria das vozes provocadas pelos desdobramentos das classes aceleradas.

Depoimentos de professores com experiência nesse programa estão, insistentemente, a negarem a suposta relação antes mencionada. No processo de implementação da medida em questão observa-se que se trata, segundo depoimentos tirados do cotidiano da aula, daquele aluno *tranqueira* que perdeu o respeito pelo professor, em que pese sua verdadeira função, porque não o reprova mais.

Trata-se daquele professor que só sabia ensinar relacionando a importância do conteúdo com uma avaliação pontual, ameaçando seu aluno com a verificação, a nota de uma prova mal acabada, nota baixa que só servia para obrigá-lo a assumir o fracasso a que chegou, quando não, a fazer *trapaças* e aplicar a prática do engano da “caça e do caçador”.

Trata-se de uma relação pedagógica às avessas, introjetada nos seus atores por anos a fio, sem contendas, sem retoques, sem imaginação.

Trata-se de uma escola que não cria condições para que o professor perceba e, em especial, assuma seus erros, suas incompetências, suas dificuldades e descubra os recursos que são capazes de utilizar.

Trata-se de uma Secretaria de Educação muitas vezes acanhada que não toma medidas ousadas, sob a égide de um comando marcado pela miopia e surdez acentuadas.

Trata-se de uma escola que defende novas reformas, novas tecnologias, nova pedagogia sem, no entanto, lutar contra as relações arcaicas que vêm sendo espantosamente mantidas.

Trata-se, entre outros, de uma política educacional minimalista, autoritária que não valoriza na realidade concreta a profissão e profissionalização do professor e não vem orientando concretamente, até então, o cotidiano administrativo-pedagógico dos sistemas educativos do país em favor de uma escola respeitadamente democrática.

Concluindo, não há discordância sobre o fato de que os pressupostos do programa merecem destaque, sobretudo no que diz respeito à crítica à compreensão do sentido atribuído à prática da avaliação. Não é mais possível olhar para a avaliação como um instrumento punitivo, de terror, de horror. Essa indignação encontra amparo entre os estudiosos sobre o assunto nos mais diferentes encontros acadêmicos e publicações. Citem-se, por exemplo, Perrenoud (1999), Zabala (1988), Freitas (1995), Sacristán

(1996), Alzira Camargo (1997), entre outros. Não é mais possível avaliar para reprovar, para minar a auto-estima daquilo que “temos de melhor”. Para situações tão agudas não cabe qualquer solução implementada de qualquer maneira.

O programa de classes de aceleração é polêmico e carece de mais estudos cuidadosos e debates, especialmente, junto de seus atores principais.

Os programas em questão não têm correspondido aos seus fins. A evasão, mesmo menor, continua assustadora e o ensino de qualidade ainda é uma procura, além do que a prática da avaliação continua mal feita e mal vista e a escola, com efeito, continua a ser criticada e criança estigmatizada. Ontem, foi carimbada com a injusta marca de que é incapaz de aprender; hoje se vê diante de um outro carimbo, igualmente dramático, da dúvida, da ilusão, da maquiagem de um suposto fracasso. O programa surge com base no combate às distorções criadas pela forma de avaliar, mas, contraditoriamente, eliminando esse poderoso e indispensável instrumento no processo de ensino.

É importante ressaltar que nenhum programa no seu processo de implementação está compelido a atender a tudo e a todos. Nem seria possível.

Tão vago e questionável quanto a experiência estadual das “escolas aceleradas” é a experiência municipal. O programa de classes aceleradas, no país, “resolve”, (se é que resolve mesmo) o problema, conforme Bueno, de 41 mil crianças dentre 7 milhões. Vale dizer, pouco mais de 0,5% dos alunos é atendido com uma medida defendida supostamente como saída para o “bicho papão” que vem assustando, há décadas, pais, professores, diretores, “governadores” e, em especial, alunos “com o desempenho abaixo da média”.

De qualquer modo, no que tange à avaliação do processo de implementação do programa CAA, é possível afirmar que, quanto à sua

efetividade causa-nos muito mais dúvidas do que certezas, mais desesperança que esperança, mais controvérsias que consensos, mais descrenças que crenças. Inexiste uma linha de coerência de um plano seguro e definido sobre o qual fosse possível ver suas reais possibilidades, ainda que a longo prazo. A exemplo do município exemplificado no presente ensaio de 27.699 alunos matriculados pouco mais de 300 crianças atendidas podem significar nada para o contingente de crianças que ficam desassistidas. Se é que aquelas escolas “beneficiadas” estão, de fato, sendo privilegiadas com medidas significativas para sua realidade.

Defender apenas a idéia de “aumentar as classes de aceleração” no próximo ano, “quando as condições forem favoráveis”, sem que sejam definidas metas seguras de implementação de um programa, torna-se arriscado, sobretudo quando se tem em mira a avaliação da proposta de ensino.

Certamente, a ausência de condições adequadas ou de uma política educacional mais consistente têm servido de desculpas para nos conformar com o mínimo, o menor salário, o aluno mais “fraco”, a escola mais distante, mais desprovida de qualquer recurso didático, o pior horário de trabalho e com a ausência de programas que atendam a maioria e que assegure uma outra educação para uma outra escola e ou outra sociedade.

Enquanto não se focalizam as raízes dos problemas educacionais e se implementam medidas sérias, dispensando o rodízio de programas, a educação continuará andando em círculos como nas corridas de fórmula 1: fazendo voltas e voltas, produzindo um enorme barulho, irritando-se com os que quebram e batem, esquecendo-se dos supostamente mais fracos, abrindo champanhe só para os vencedores, sem que, no entanto, chegue-se a lugar algum. Ao menos em favor da parte majoritária pobremente atendida.

Bibliografia

- BUENO, José Geral Silveira. *Classes de Aceleração*. 7 série debates. PUC-SP: Ação Educativa, Cortez, 1998.
- CAMARGO, Alzira. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. In *Revista da Faculdade de Educação*, USP- São Paulo, v. 23, n.1/2, jan./dez. 1997
- COHEN, Ernesto e Rolando Franco. *Avaliação de Projetos Sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão popular e autonomia da escola pública. *Presença Pedagógica*. São Paulo: Dimensão. V. 2, 23 set. out. 1998.
- GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.
- DAVIS, Claudia. Colóquio sobre Programas de Classes de Aceleração. In: *Classes de Aceleração*. 7 série debates. PUC-SP: Ação Educativa, Cortez, 1998.
- DIÁRIO DO POVO. Prefeitura cria programa para conter repetência. 23 de junho de 1998.
- FREITAS, Luís Carlos. A categoria avaliação/ objetivos. In: *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. São Paulo: Papyrus, 1995.
- PATTO, Maria Helena Souza. *Classes de Aceleração*. 7 série debates. PUC-SP: Ação Educativa, Cortez, 1998.
- PEREZ, José Roberto Rus. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológica. *Avaliação de Políticas Sociais: Uma questão em debate*. São Paulo: Cortez, 1998.
- PERRENOUD, Philippe. Não mexa na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROMÃO, Eliana. *Avaliação: uma via de mão dupla*. Mimeo, 1997.

SACRISTÁN, Gimeno. A avaliação no ensino. In: *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Reformas educacionais, utopia, retórica e prática. Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Gentili e Silva (org.) CNTE, 1996.

GLOBALIZAÇÃO, POLÍTICA NEOLIBERAL E REFORMA NA EDUCAÇÃO

GLOBALIZATION, NEO-LIBERAL POLITICS AND EDUCATIONAL REFORM

Antonio Carlos PINHEIRO¹

Este texto foi organizado para subsidiar o debate realizado durante a II Conferência Estadual de Educação, promovida pela sub-sede da APEOESP de Indaiatuba-SP no dia 08/10/99. O trabalho apresentado visa contextualizar a realidade local e mundial, relacionando este processo com as políticas neoliberais de características sócio-econômicas e o impacto no ensino.

A velocidade das transformações em vários aspectos da realidade tem deixado muitas pessoas perplexas. Acompanhar este processo vai além do noticiário da mídia, exige uma constante reflexão crítica acerca das mudanças em curso, em toda sua amplitude.

O mundo moderno mundializou as relações entre os países, coisas, idéias, diminuindo as distâncias entre as localidades, alterando a vida social. A informação, por meio das novas e eficientes máquinas (TV por satélite, microcomputador, etc), é atualmente um sistema de dominação que se constitui um eixo político-administrativo sem precedentes para a vida cotidiana.

A globalização da economia generaliza o pensamento racional do ocidente. Ianni (1996:113), demonstra que hoje “...as mais diversas esferas da vida social são

burocratizadas, organizadas em termos de calculabilidade, contabilidade, eficácia, produtividade e lucratividade”.

A globalização não é homogeneização, nem um fato acabado, é um processo em marcha, enfrenta obstáculos, sofre interrupções, mas generaliza-se e aprofunda-se como tendência (Ianni, 1996). No processo de globalização da economia capitalista atual, os limites entre o nacional e o internacional tendem a se diluir e a relação interno-externo torna-se cada vez mais porosa.

Estas transformações em curso na política mundial, definem um enfraquecimento do Estado-Nação e uma crise geral de legitimidade das autoridades tradicionais do sistema internacional. A erosão parcial do Estado Nacional como centro regulador da vida social, fragmenta as sociedades nacionais.

O processo de internacionalização do capital e o desenvolvimento das forças produtivas, foram intensificados após o final da Segunda Guerra Mundial (1945), tendo como suporte, a ciência e a tecnologia. Os países capitalistas centrais, sobretudo os Estados Unidos da América, iniciam a descentralização do seu modelo produtivo, instalando indústrias em vários países do planeta, estabelecendo

⁽¹⁾ Mestre em Metodologia do Ensino. Professor e Coordenador do Departamento de Geografia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

monopólios em diversos setores da economia. Por outro lado, o monopólio econômico, concentra e monopoliza também o conhecimento, a ciência, as novas tecnologias microeletrônicas, a pesquisa genética e a informação (Frigotto, 1999). O avanço tecnológico ampliou a capacidade de exploração dos recursos, criando novos produtos e hábitos de consumo na população mundial.

A internacionalização do capital, promovida pelas nações capitalistas ricas, dispersou geograficamente os modelos de produção, de tecnologia, de exploração da força de trabalho, de apropriação da natureza, de planejamento e de organização do mercado. Neste sentido, globalizaram-se as instituições, os princípios jurídicos, com base nos padrões sócio-culturais e nos ideais do modo de vida dos países dominantes. Milton Santos (1997) considera que vivemos no período *“técnico-científico-informacional”*. Fazendo aqui um paralelo, citamos uma nova modalidade na organização do pensamento e da produção, a tecnociência, que segundo Araújo (1998:11), caracteriza-se pelo *“...movimento de inovação permanente e investimento financeiro que recobre o planeta de novos artefatos tecnológicos e de novos mercados, e visa sobretudo assinalar uma interdependência entre ciências e a técnica no saber contemporâneo”*.

A globalização traz implícita a idéia de modernização. Na modernização estão presentes as idéias de democracia que inclui os direitos da cidadania e instituição das forças sociais. Apoiar-se em uma visão de bem estar geral, por meio da divisão do trabalho social e da produção, da economia e da liberdade (liberalismo e neoliberalismo). Mas, os processos de globalização e modernização, no contexto do capitalismo atual, produzem desenvolvimentos desiguais, descontraídos, contraditórios (Ianni, 1996).

A globalização tem se demonstrado um processo econômico de cima para baixo, uma nova ordem mundial que favorece o

consumismo. Uma conjuntura em que se globaliza o capital financeiro especulativo fragilizando as moedas nacionais (Frigotto, 1999). Este processo atinge a vida cotidiana. A globalização não significa distribuição dos bens materiais e culturais para todos, isto é, um modelo de justiça social, como apregoa a ideologia dominante. Este modelo tende a aprofundar as desigualdades sociais já existentes, pois substitui o conceito de universalidade pelo conceito de equidade. Esta visão, apoiada no neoliberalismo, possibilita que a educação seja oferecida para as pessoas segundo a sua “competência natural”, ou seja, é um modelo que valoriza o progresso individual pela competição entre as pessoas na sociedade.

A transferência dos modelos tecnológicos dos países capitalistas ricos industrializados para os países subdesenvolvidos iniciou-se na década de 50 e intensificou-se nas décadas de 60 e 70 como tem sido o caso brasileiro. Este fato cria centros de produção e de consumo, acarretando um aceleração das transformações sócio-econômicas, políticas e culturais.

O modelo implantado gerou intensos movimentos migratórios, êxodo rural, crescimento populacional e urbanização. Pela forma intensiva como foi instalado, este modelo desestruturou as sociedades tradicionais, ampliou a exploração dos recursos da natureza, provocou degradação ambiental, inchamento das cidades, desemprego e subemprego, violência, fome e pobreza. Atualmente cerca de 40% da população brasileira (64 milhões) se apropria de apenas 8% da renda nacional, segundo artigo de Aluísio Mercadante publicado na Folha de São Paulo de 03/10/99.

No contexto da globalização da economia, o neoliberalismo apresenta-se como uma construção hegemônica das nações capitalistas avançadas tecnologicamente. Não altera apenas os modelos econômicos já instalados. Este projeto significa uma reforma ideológica de nossas sociedades, pois os governos neoliberais não só transformam materialmente as realidades econômica, política, jurídica e social, mas propagam estas transformações como a única saída possível (Gentili, 1996).

A tecnologia avançou servindo o modelo econômico, visando a produtividade e o consumismo. O processo de internacionalização do capital, iniciado com as multinacionais, necessitava de mão de obra qualificada, a escola foi então “democratizada” em quantidade, caso das reformas do início da década de 70, sobretudo no Brasil.

O Estado é o suporte básico para a execução da política neoliberal. Na América Latina, o neoliberalismo iniciou-se no Chile com a ditadura Pinochet, na década de 70. No Brasil, o neoliberalismo começou no governo Collor, mas tomou dimensões relevantes no governo Fernando Henrique Cardoso. Na década de 90, o governo brasileiro iniciou um processo de abertura da economia, eliminando as restrições às importações e reduzindo a produção local. O ajuste neoliberal realizado pelo governo brasileiro se fez com base em três estratégias articuladas e ditadas pelos organismos internacionais: desregulamentação, descentralização/autonomia e privatização (Frigotto, 1999).

A desregulamentação interfere diretamente no papel do Estado, pois significa diminuir e até suprimir o maior número de leis, normas e regulamentos que asseguram direitos conquistados pelos trabalhadores, permitindo maior liberalização das relações do mercado. A descentralização e autonomia representam a criação de um mecanismo de transferência aos agentes econômicos, sociais e educacionais, a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos e serviços (Frigotto, 1999).

O impacto da privatização tem sido notável e realizada de forma apressada voltada para a geração de capital imediato o que acabou favorecendo os grupos financeiros. A liberalização do mercado facilita o acesso de capitais privados nacionais e internacionais em setores estratégicos. O processo de privatização ocorre sem compromisso com a dimensão social e com a integridade nacional. A privatização dos serviços de energia e telecomunicações, por exemplo, tem gerado mais evasão de capital

para o país do que vantagens. Este setor tem forte participação dos investidores estrangeiros, que remetem os lucros e dividendos para o exterior, só este ano calcula-se cerca de US\$ 5 bilhões, segundo Lacerda, em entrevista na Folha de São Paulo dia 03/10/99. Por não gerarem exportações estes investimentos podem provocar um desequilíbrio na economia nacional.

Considerando o neoliberalismo uma profunda mudança no pensamento da sociedade, é evidente que o campo educacional é um dos focos centrais de intervenção. Para os neoliberais, a educação enfrenta uma crise de eficiência, de eficácia e de produtividade (Gentili, 1996). Os sistemas educacionais enfrentam uma crise gerencial e não de democratização, neste sentido as reformas administrativas são necessárias para regular a qualidade dos serviços educacionais. Também, a educação funciona mal porque foi estatizada. Segundo Gentili (1996:11), os neoliberais afirmam que “.. só a construção de um mercado educacional pode garantir a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos...”. Para os neoliberais, os culpados da crise são o Estado assistencialista e os sindicatos, que impedem o desenvolvimento de mecanismos de competição individual que garantem o progresso social.

O neoliberalismo é basicamente uma ideologia que professa a idéia de que tudo deve ser regulado e orientado pelo mercado. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado – o consumidor (Gentili, 1996). Este modelo de sociedade ancorada no mercado influencia as relações de trabalho fazendo com que “... a prosperidade dos trabalhadores dependerá de sua habilidade para comercializar suas habilidades e seu conhecimento e de sua sagacidade empreendedora num mercado global incontrolável” (Brown e Lauder apud Ball, 1999). Nesta visão, a capacidade competitiva de uma empresa e de uma nação se definem por seu dinamismo e flexibilidade para descobrir e ocupar determinados segmentos do mercado.

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando

define de forma centralizada o conhecimento oficial, que deve circular nos estabelecimentos educacionais. Existe um processo de centralização e descentralização concomitante (Gentili, 1996). A centralização de diretrizes na esfera federal aumenta a responsabilidade dos estados e municípios na implantação e gerenciamento das reformas educacionais. Desta forma, centralizam-se as decisões e descentralizam-se as responsabilidades. É a política da descentralização centralizada (Spósito, 1999). O governo escolhe os representantes para pensar as Diretrizes e Parâmetros Nacionais, deixando pouco espaço para o debate na sociedade e os educadores executam.

No neoliberalismo os países com grandes desigualdades sociais têm dificuldade de conduzir uma política econômica de inclusão social. Atualmente existe aumento do investimento estrangeiro pulverizado ao redor do mundo, aumento do comércio entre países, avanço tecnológico, principalmente na informática e telecomunicações. O crescimento do capital especulativo influencia o aumento das taxas de juros e os tributos pagos pelos setores médios e pequenos da sociedade. A dívida externa brasileira hoje é de US\$ 230 bilhões dos quais vencem, este ano, US\$ 50 a US\$ 55 bilhões, gerando uma forte necessidade de financiamento externo para cumprir esses compromissos (Lacerda, 1999).

Atualmente, os mesmos princípios utilizados na condução da política econômica têm sido utilizados na educação, como produtividade, relação custo-benefício e diminuição dos gastos. A qualidade na educação é definida pelo mercado, este processo tem ampliado o subemprego e desemprego e as disparidades regionais. O neoliberalismo tem transformado a educação em mercadoria. O sistema educacional deve converter-se ele mesmo em mercado, assim devem ser consultados, para dirigir o ensino, aqueles que melhor entendem do mercado. Para ajudar a escola sair da improdutividade e ineficiência, são convocados os homens de negócios e os especialistas e

técnicos fornecidos pelo Banco Mundial (Gentili, 1996).

Na década de 80, apesar da profunda crise que o Brasil vivia, havia um sonho entre os educadores de construir uma escola democrática. Mas o governo federal continuou alinhado ao FMI (Fundo Monetário Internacional) e ao Banco Mundial. Atualmente as políticas educacionais ditadas pelo governo são delineadas pelos países centrais capitalistas, com apoio das instituições financeiras acima. Esta visão produtivista, segundo Frigotto (1999-8), tem o papel de *“...desenvolver **habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão de qualidade**, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar em cada indivíduo, um banco de reserva de **competências** que lhe assegure **empregabilidade**”* (grifos do autor).

No contexto do neoliberalismo, as políticas de formação de docentes se configuram como pacotes fechados de treinamento, planejados de forma centralizada sem participação do grupo de professores envolvidos no processo de formação e apresentando alta transferibilidade, estes podem ser aplicados em diferentes contextos geográficos e com diferentes populações (Gentili, 1996). São sistemas de treinamentos rápidos com grande poder disciplinador e altamente centralizados em seu planejamento e aplicação.

A proposta atual do governo federal para a formação de professores está embasada na criação dos Institutos Superiores de Educação. Esta proposta também obedece às políticas definidas pelo Banco Mundial, que visa diminuir os custos do Estado, formando, assim, profissionais a curto prazo. Estas políticas são expressas nas seguintes propostas: diferenciação do papel da Universidade que passará a produzir ciência e desenvolver pesquisa, enquanto os Institutos Profissionais e Politécnicos, separados da Universidade, farão cursos mais curtos e com custos mais baixos. O Estado deverá diminuir sua presença no ensino de nível médio e no ensino de nível

superior, os quais serão entregues à iniciativa privada. O Estado neste contexto, dará prioridade para o ensino fundamental, cuja responsabilidade pela execução fica a cargo dos municípios (descentralização).

Os professores, formados em Institutos Superiores de Educação, farão inicialmente um curso básico e, posteriormente, algumas disciplinas específicas para a Licenciatura escolhida (Geografia, Português, Matemática, História, Ciências...). Este curso completo poderá ter a duração de 3 anos. Ao suprimir os cursos de formação de professores das Universidades, o governo desprestigia ainda mais a profissão. Se esta concepção for adotada, o ensino superior tende a ficar mais elitista. Parece que os idealizadores desta política já definiram que a maioria da população não terá acesso ao ensino superior, deste modo, para formar um "cidadão comum" que possa competir no mercado de trabalho basta um professor "comum".

A reforma no ensino superior transforma a Universidade em uma prestadora de serviços para o setor empresarial. A autonomia universitária nesta perspectiva, especialmente da pública, segundo Chauí (1999), se reduz *"...à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho... a autonomia significa, portanto, gerenciamento empresarial da instituição..."*. A autora também aposta que a flexibilização delineada pelo governo federal representa a ampliação dos contratos temporários dos professores e funcionários, simplificação dos processos de compras e captação de recursos, adaptação dos currículos às necessidades do mercado, separação da docência da pesquisa. A qualidade é definida pela competência e excelência, medidas pela produtividade. A pesquisa e a organização dos cursos das Universidades estarão vinculados aos interesses financeiros e mercadológicos imediatos e não orientados na direção da busca de alternativas para o efetivo desenvolvimento da sociedade brasileira atual considerando as suas características específicas.

Uma das soluções apontadas por vários educadores é a busca e o reforço da organização coletiva. Esta estratégia pode ser a alternativa para a articulação da educação com os demais processos de desenvolvimento social e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas. No Brasil, isso significa enfrentar incisiva e radicalmente a exclusão sócio-econômica sob todas as suas formas, processo no qual a educação tem dupla participação: como um dos determinantes, mas também como uma das formas de enfrentamento e de possível superação (Kuenzer, 1998). O professor não é apenas um distribuidor de conhecimento socialmente produzido, este profissional deve ser um produtor de ciência.

O eixo de formação do professor é o trabalho pedagógico escolar e não escolar, tendo em vista a sua especificidade. A docência é o ato educativo intencional, assim a ação docente é o centro da formação profissional. A formação não deve apenas atender às exigências imediatas do mercado, mas possibilitar que o profissional contribua para a construção da cidadania efetiva. Na visão de Kuenzer (1998), as competências necessárias para que este profissional possa intervir na sociedade são: teórica - domínio dos conhecimentos científicos; prática - capacidade de pensar, coordenar, propor, orientar e executar o trabalho pedagógico; político-social - compreensão de que a prática profissional está inserida num contexto social mais amplo; inter-relacional - compreensão dos profissionais como seres sociais que se entendem a si mesmos e ao grupo social na dinâmica afetiva. Estas competências serão evidenciadas na formação do professor se forem assentadas na prática de pesquisa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam alguns avanços, mas segundo vários autores (Gentili, 1996; Spósito, 1999; Frigotto, 1999) contém uma linguagem academicista e única para todo o país. Este material infelizmente destina-se a uma minoria de professores bem formados e é um texto teórico demais para professores que ainda

fazem uso do livro didático. Os PCNs publicados pelo governo, na atualidade reforçam a necessidade da formação permanente do professor para que este possa fazer uma leitura crítica.

Os temas transversais são um avanço, entretanto, da forma como estão sendo impostos nas escolas, acabam autoritários. Falta proporcionar aos professores momentos de reflexão, valorizando a interdisciplinaridade e os trabalhos coletivos, pois ainda prevalecem nas escolas adivisão estanque entre as disciplinas. A transversalidade é a possibilidade de estabelecer relações entre o conhecimento sistematizado e com a realidade.

Os PCNs construídos sem a participação do professor podem ser vistos como mais uma proposição curricular onde o docente deve optar pela sua implementação. Para que a educação seja democrática, é importante que as diretrizes e a organização das políticas para a educação, sejam resultantes de um projeto que envolva toda a sociedade com mecanismos de democracia e cidadania, que viabilizem o acesso aos bens econômicos e culturais às maiorias excluídas (Frigotto, 1999).

O contexto atual da globalização apresenta desafios para a sociedade. A complexidade posta pelas novas tecnologias, a velocidade das transformações que esta acarreta, as incertezas nos paradigmas tradicionais jurídicos, científicos e políticos, tendem levar as pessoas à desesperança quando se pensa em uma educação democrática e emancipadora. É importante destacar que a educação é um processo que vai além da escola. O aprendizado ocorre em diversos tempos e espaços. Deste modo as organizações sociais (sindicatos, associações...) cumprem um papel pedagógico fundamental na criação e no avanço de alternativas para o necessário desenvolvimento social.

A educação segundo Goergen (1999:11), deve ser um meio para as pessoas se encontrarem enquanto sujeitos, para o autor, o

estudo "... precisa inserir-se no restante da existência, nas demais dimensões do ser pessoa no mundo com os outros. Inserir-se, portanto, na dimensão social, ecológica, moral e estética da vida." O ensino deve, antes de mais nada, constituir-se em um instrumento de justiça e inclusão social.

Bibliografia

- ARAÚJO. Hermetes Reis de. *Tecnociência e Cultura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
- CHAUÍ. Marilena. *A Universidade Operacional*. Caderno Mais, Folha de São Paulo, 09/05/99.
- BALL. Stephen J. Cidadania Global, consumo e política educacional. In: *Cadernos de Subsídios*, SP: APEOESP, 1999.
- FOLHA DE SÃO PAULO. *Triplícia remessa de lucros para o exterior*, 03/10/99.
- FRIGOTTO. Gaudêncio. Educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: *Revista de Educação*, n. 10, Abr/1999, SP: APEOESP.
- GENTILI. Pablo. *Neoliberalismo e educação, manual do usuário*. In: Escola S.A., Brasília: CNTE, 1996.
- GOERGEN. Pedro. Universidade: a busca de uma nova identidade. In *Seminário Desafios à Universidade: uma reflexão necessária frente às Diretrizes Curriculares*, Campinas: APROPUC, 1999.
- IANNI. Octávio. *A sociedade Global*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- _____. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- KUENZER. Acacia Z. (org.). *A Formação dos Profissionais da Educação: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais*. Salvador: Fórum de Diretores das Faculdades de Educação, 1998.

LACERDA, Antonio Corrêa. Conjuntura Nacional. In: *Boletim CR/RE*, Ago/1999, São Paulo: APEOESP.

SANTOS, Milton. *A Natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SPÓSITO, Maria Encarnação B. PCNs para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: *Reformas no Mundo da Educação*, São Paulo: Contexto, 1999.

PAULO FREIRE: ENTRE LUZES E IDÉIAS

PAULO FREIRE: BETWEEN LIGHTS AND IDEAS

Margarida Montejano da SILVA¹

A experiência diz que os órgãos dos sentidos e a maneira de ser das pessoas vão se acomodando desde cedo, desde o momento em que inicia o processo de interação com a temperatura, a textura, a umidade, a acústica, o espaço, o cheiro, a luminosidade e a obscuridade tangíveis.

Diz também que, junto à aprendizagem sensorial imediata, as relações interpessoais e outras experiências mediatas, enigmáticas e cognitivas vão se desenvolvendo. Assim seguem o homem e a ciência, construindo a história, a cultura e as sociedades. Desafiando a natureza e a si mesmos, rumam ao desconhecido em busca do conhecimento e de explicações para a vida.

Destarte, o conhecimento, razão de ser destas buscas, feito caverna de dimensões ignoradas, apresenta, a cada avanço da humanidade, um distanciamento real que a impede de desvendar o seu interior e exterior. E, como a um desafio, provoca, nos fachos de sabedoria e inteligência humana encontrados, a possibilidade utópica de enxergar a luz.

Olhando a evolução humana e a história dos homens, é possível encontrar lampejos de lucidez, criatividade e harmonia, assim como reais traços de individualismos, ganância pelo poder, guerras e destruição. Para além destes comportamentos, sabidamente humanos,

encontramos também a esperança, o desejo de ser feliz e a sede insaciável do saber que, de forma contundente, vem, através dos tempos, confirmando o quanto somos inacabados.

Para ilustrar estas idéias, uma interpretação simbólica e alguns fragmentos da história de Paulo Freire, alguém que foi e continua sendo considerado a frente de nosso tempo.

Conta a história que, enquanto coisas aconteciam lá fora, lá de dentro da caverna era possível perceber movimentos de imagens e sons ininteligíveis, trazidos pela luz e pelo vento que penetravam por entre as fendas das paredes. Apesar da agitação aparente, tudo parecia exatamente igual e nada modificava a estrutura e a base daquela existência.

O fato é que o jovem prisioneiro, acorrentado às imposições ideológicas e condições sócio-econômicas desfavoráveis da caverna, ousou romper com o estabelecido. Para ajudar a família, dava aulas particulares sobre algumas leituras que tinha elaborado e sonhava ser doutor para defender sua gente.

Gente de uma realidade espoliada de tudo, de água, das letras e da vida. Realidade comprometida pela seca, fome, desesperança e, dentre tantas outras misérias, a cultura do silêncio e da morte compunha o cenário daquelas mulheres, homens e crianças alijados do direito a uma vida decente.

⁽¹⁾ Doutoranda em Psicologia Escolar. Mestre em Educação pela PUC-Campinas e Professora de História da Educação na FEOB - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São João da Boa Vista.

Apesar da força truculenta daqueles que controlavam a luminosidade da caverna, o menino cresceu lendo e tecendo pensamentos sobre aquele mundo. Seguiu ele se importando e se indignando com a maneira de viver de si mesmo e daqueles que se submetiam aos desejos, às imposições e aos grilhões da ignorância e do medo.

Um dia, já adulto, observando melhor as paredes da caverna procurou saídas, avaliou e re-avaliou aquela realidade e, num grande esforço, ousou encarar o desconhecido. Resolveu enfrentar os riscos, mover o mundo e conhecer o que o tornava obscuro.

Escolheu, dentre outras possibilidades e por influência de outros daquele contexto, trilhar o caminho da educação. Acreditava, com todas as suas forças, que era essa a porta que apresentava a saída da caverna.

Forçou a pedra que o mantinha preso e saiu. Os desafios intensificaram-se e numa claridade estonteante, viu-se confuso, mergulhado num mar de questões que desde menino vinham lhe atormentando a alma. O que é o real? É isso ou aquilo? Por que tanta desigualdade entre os homens? Quem definiu como certos os contornos, as formas e as sombras que vemos? Quem disse que isso tem que ser assim?

Numa perturbação profunda tateou o homem a areia. Viu a claridade da água, a beleza da flor, o azul do céu e ouviu o som agradável do vento e o melodioso ritmo do cantar dos passarinhos. Leu as palavras escritas, interpretou os códigos e compreendeu que lia o mundo a partir da leitura que tinha construído. Compreendeu que os outros companheiros, ao seu modo, liam também. Que não havia porteiros e nem limites na capacidade cognitiva humana e que nada estava definitivamente pronto. Que era possível mudar o mundo aparente e acreditava veemente que, através de outras leituras, a da amorosidade, da partilha e do diálogo, era possível transformá-lo em um mundo melhor. Perspicaz e fiel ao sonho e

sensível a realidade desmitificada, percebeu claramente quem eram e o que queriam os responsáveis pelas sombras projetadas no interior da caverna.

Comprometido com o sonho de liberdade e embebido de esperanças, resolveu retornar e contar aos outros, aqueles que ainda permaneciam na penumbra, que haviam cores, letras, palavras e sons. Havia significados e o significado para ver, ler, interpretar, escrever e viver o mundo.

Regressou então o homem e, com incansável desejo de luta, reuniu os que arriscavam sonhar. Chamou também os incrédulos e os apáticos. Com uma paciência impaciente, contou como conta um menino que sonha, que era possível a mudança. Insistiu na idéia de que era possível uma luta consciente e capaz de construir a dignidade e a justiça. Ouvia os que tinham algo a dizer e tentou, através de palavras e ações, provar que as coisas não estavam pré-determinadas. Conseguiu provar a alguns que o fatalismo não existe e o caminho não era o das pedras, mas o da coragem, do pensamento, das letras e das palavras. Preparou tudo, preparou as gentes e a si mesmo para a tarefa que poderia libertar mulheres e homens das correntes do silêncio, das misérias humanas e dos individualismos.

Quando tudo parecia caminhar e a história parecia receber as primeiras aquarelas, os que mantinham a escuridão da caverna, incomodados com a leitura que vinha sendo desenvolvida e temendo que a claridade dela se apossasse, resolveram agir. Acusaram o homem de subversivo. Prenderam-no, rejeitaram as suas idéias e houveram por bem exilá-lo.

Conta a história que o educador da caverna chorou, mas não se abateu. Impregnado de lucidez, tomado de intencionalidade ético-política e embebido do desejo de modificar a realidade de pessoas silenciadas pelo discurso oficial, foi brilhar noutras paragens. Mudou de caverna

mas não de briga. Foi ensinar e aprender com outros que careciam também de romper com a escuridão imposta e despertar, através da educação, para uma leitura crítica e viva da realidade.

Muito tempo depois o homem exilado regressou à antiga caverna. Lendo as marcas

deixadas nas paredes e, mais amadurecido no mesmo sonho de outrora, reescreveu-as.

Marcou a ferro e fogo a sua passagem e forjou na história a idéia de que, para colher, é preciso bem mais do que apenas semear e que, para estar à frente, é necessário antes enxergar a luz.

FOCALIZANDO A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA PRATICADA EM SALA DE AULA

FOCUSSING THE UNIVERSITY TEACHING IN CLASSROOM

Mestrandos em Educação - PUC-Campinas¹

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia
(orgs.). *Pedagogia universitária - a aula em foco*. 1. ed. Campinas,
SP: Papirus Editora, 2000. 248 p.

O livro *Pedagogia Universitária - A Aula em Foco* - de vários autores, preocupa-se em discutir a aula no ensino superior dentro do contexto que a mais recente literatura da área trata como mudança paradigmática, e o faz por meio de quatro eixos básicos. O primeiro deles trata da universidade de um modo geral, apresentando um texto de Sérgio Castanho, professor de História da Educação na Unicamp, contido no capítulo 1. Com o título "A Universidade entre o sim, o não e o talvez", Castanho fala do aparecer histórico das universidades no período medieval, das suas mudanças através dos tempos, dos modelos que prevaleceram institucionalmente, da universidade no Brasil contemporâneo com seus limites e desafios. Ao longo dos anos, segundo Castanho, a universidade sempre se encontrou em confronto com sua área de extensão social. Quando pretendeu ser o refúgio do saber precisou dizer não aos poderes que queriam destruí-la; ao sentir-se temerária ou assediada diante de tais poderes, brindou-os com um sim; e na complexidade e no tumulto das circunstâncias em que já não mais sabia o que viria a ser, rendeu-se ao talvez, caminhando para o novo milênio sentindo-se desconfortável.

⁽¹⁾ Carlos Alberto Baccaglioni, Irene Rio Stéfani, Jaqueline da Silva Aguiar, Mário Martins Rios, Sílvia Ester Orru, Sônia Siquelli Monaco e Rafisa Roberta de Sousa.



Resenha

O eixo seguinte trata dos princípios metodológicos da aula. No capítulo 2, J. F. Regis de Moraes, professor titular da Puc-Campinas, analisa a criticidade como “fundamento do humano”, mostrando que no Brasil, alguns intelectuais puseram em circulação esse conceito. Porém, em contrapartida, tal conceito não foi bem compreendido por alguns, o que o transformou num labirinto de equívocos. O texto aborda a origem moderna desse conceito; o benefício da criticidade em contraposição a um furor crítico estéril; alguns dos principais caminhos para a criticidade e a humildade para exercitá-la; e finaliza analisando o exercício crítico na sala de aula.

O ensaio subsequente enfoca a criatividade, escrito por Maria Eugênia Castanho, professora da Faculdade de Educação da PUC-Campinas e uma das organizadoras do livro. Partindo da análise de relatos de professores que tenham marcado a trajetória escolar de diversos alunos, positiva ou negativamente, a autora encontrou alguns princípios inerentes à prática pedagógica dos bons professores: criticidade, criatividade, intencionalidade e indissociabilidade ensino-pesquisa. Os depoimentos revelam que os professores citados ministram ensino de qualidade, porém, sem inovações significativas nas formas de ensinar e aprender. A autora aponta ainda algumas características a serem desenvolvidas no processo educativo por quem quer ser uma pessoa criativa: a sensibilidade diante do mundo, a fluência e mobilidade do pensamento, a originalidade pessoal, a atitude para transformar as coisas, o espírito de análise e síntese e a capacidade de organização coerente.

No texto seguinte, José Carlos de Souza Araújo, professor da Universidade Federal de Uberlândia, reflete a respeito das intencionalidades e objetivos de que se reveste a educação superior no Brasil. Na primeira parte aborda as intencionalidades contidas na nova LDB e na outra, procura um elo entre essas

intencões e a prática do ensino e da pesquisa concretizadas na sala de aula. O autor critica a preocupação atual com a metodologia em sala de aula, em detrimento da explicitação das relações de coerência entre as intencionalidades da educação nacional, os objetivos do ensino superior e as instâncias pedagógicas, o que a seu ver, contribuiria para a construção do homem e de sua sociabilidade. Como forma de superação, sugere o desafio de desenvolver o conteúdo com contornos sociais, de modo a sobressair a responsabilidade do professor, sem perder o elo com a sociedade.

No capítulo 5, Newton Cesar Balzan, professor colaborador da Unicamp e titular da Puc-Campinas, apresenta o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa, entretanto afirma que o tema já foi muito discutido, tratando-se agora de apresentar referenciais para um trabalho efetivo. Balzan acredita ser possível, excepcionalmente, atingir um ensino de boa qualidade sem pesquisa, porém, somente quando o docente é dotado de capacidade de comunicar-se com seus alunos. Ele afirma ainda que a pesquisa pode até atrapalhar o ensino quando o docente a prioriza em detrimento de suas atividades didáticas. Para o autor, o professor universitário não precisa ser, necessariamente, um pesquisador, pois há os que gostam de ensinar e, portanto, devem ser consumidores de pesquisa. Balzan analisa dois casos que apontam para o ensino-pesquisa como procedimento metodológico. No primeiro, os projetos constituem o núcleo da disciplina, deles decorrendo o conteúdo. Trabalha-se com a dúvida, com o questionamento e o processo é dinâmico. No segundo exemplo, a dúvida não é valorizada, as provas são obrigatórias e o ensino é mais linear. Porém, em ambos os relatos há um ponto comum: professores e alunos procuram soluções para problemas extraídos da realidade e estão atentos a questões de ordem sócio-cultural. O autor conclui questionando se não seria esse o tipo de trabalho que deveria nortear o ensino universitário onde *“no lugar de aulas, são criadas situações em*

que professores e alunos trabalham na busca de soluções para problemas científicos extraídos da realidade”.

O terceiro eixo é formado por quatro textos e aborda a dinâmica da sala de aula propriamente dita. No primeiro deles, a doutora em Educação Ana Lúcia Amaral relata as grandes possibilidades para a aula, se bem desenvolvida. Também destaca duas experiências interdisciplinares e reflete sobre as perspectivas do trabalho interdisciplinar no ensino superior. Para a autora, o campo da pedagogia é, por natureza, interdisciplinar pois “seu corpo teórico é constituído de saberes construídos por outras ciências que se debruçam sobre o fenômeno da educação e por suas próprias investigações”.

No capítulo escrito por Maria de Lourdes Rocha de Lima, professora da Faculdade de Educação da UFMG, a análise se dá na construção criativa e criadora da prática pedagógica do docente universitário em sala de aula, como um projeto de múltiplas relações dialógicas com o aluno, com o mundo e com o trabalho, com base no eixo ensinar-pesquisando e pesquisar-ensinando como centro da atividade do professor. A autora propõe a aula como prática docente e como pesquisa para a formação da cidadania e dos princípios da interpretação hermenêutica, permitindo três momentos para atingir a proposta metodológica: a contextualização do problema a ser estudado; a reconstituição da prática pedagógica para identificar novos caminhos e novos sentidos e significados para a prática reconstituída.

“Aula universitária e inovação” é o título do capítulo, escrito por Ilma Passos Alencastro Veiga, Lúcia Maria Gonçalves de Resende e Marília Fonseca, que constata a necessidade de adoção de novas práticas educacionais compatíveis com a realidade existente hoje nas relações entre pessoas e países. As autoras identificam campos de possibilidades de ação para responder de maneira adequada ao paradigma da ciência emergente, associando-os

à aplicação de conhecimentos do senso comum à prática pedagógica. Estes campos de possibilidades não se referem a aplicações conscientes da teoria pedagógica, mas apenas resultam de reflexões sobre a prática cotidiana e da intenção de procurar caminhos alternativos, sem, no entanto, contar com a contribuição das teorias pedagógicas existentes. Este não uso das teorias pedagógicas no desenvolvimento das aulas é considerado pelas autoras prejudicial ao trabalho docente, impedindo um melhor aproveitamento do potencial dos professores para construir propostas afinadas com as novas exigências feitas aos cursos superiores.

Na sequência, a autora argentina Edith Litwin, docente da Universidade de Buenos Aires, apresenta um texto em que busca fazer um levantamento das possibilidades existentes de construção e desenvolvimento de uma aula reflexiva, entendendo-se como tal aquela que “cria nos contextos de prática as condições para um pensamento crítico e reflexivo”. A grande virtude do trabalho é estabelecer um vínculo entre a prática docente e a teoria pedagógica, partindo da insuficiência das dimensões de análise adotadas até então, e apontando, a partir das novas dimensões propostas, para a construção de uma prática pedagógica que se sustenta na aprendizagem, na comunicação adequada e na ética.

Dois textos compõem o quarto eixo e encerram o livro. O primeiro, de autoria de Dulce Maria Pompêo de Camargo, professora da Puc-Campinas, reflete sobre a construção social do conhecimento escolar como forma de questionar o mito da fronteira estabelecida entre ciência e cultura, especialmente no meio acadêmico. Segundo a autora, o papel da escola é de suma importância no processo de redescoberta da memória cultural individual e coletiva dos alunos. As ações pedagógicas devem ter o compromisso de redescobrir e valorizar as experiências por eles vivenciadas, numa perspectiva interdisciplinar, que é uma urgente imposição para a formação do homem. Entretanto, não basta apresentar práticas

diferenciadas se estas não forem acompanhadas da necessária reflexão geradora de saber e expressão intelectual.

Finalmente, no capítulo 11, Mara Regina Lemes De Sordi, professora da PUC-Campinas e Unicamp, reflete acerca da avaliação que se pratica na universidade. Tal reflexão implica colocar em xeque os modelos de formação vigentes que apontam para determinadas concepções de qualidade de ensino que não atendem ao projeto de formação pessoal e profissional necessário e comprometido com a emancipação dos sujeitos envolvidos. De Sordi

defende uma avaliação cidadã para o ensino universitário, e reconhece que para isso é fundamental a revisão dos princípios pedagógicos que regem os instrumentos avaliatórios, estabelecendo reflexão sobre seu impacto nas competências dos egressos e as decorrências no mundo do trabalho.

A obra em questão procura dar ao leitor uma visão panorâmica bastante atual da pedagogia praticada no ensino superior de hoje, sendo de inestimável valor, tanto pela trajetória profissional de seus autores, como pela diversidade de experiências relatadas.

NOTÍCIAS

CONGRESSO PEDAGOGÍA 2001

“Encuentro por la unidad de los educadores”. Ministerio de educación de la República de Cuba y Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba (La Habana, Cuba, 5 al 9 de febrero de 2001).

www.oei.es/eventos2.htm

IV JORNADAS CIENTÍFICAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

“Apoyos, Autodeterminación y Calidad de Vida”. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) y la Universidad de Salamanca (Salamanca, España, 14 al 17 de marzo del 2001).

www.oei.es/eventos2.htm

11º CONGRESO MUNDIAL DE EDUCACIÓN COMPARADA

“Nuevos retos, nuevos paradigmas” (WCCES 2001). The Korean Comparative Education Society (KCES) y World Council of Comparative Education Societies (WCCES), (Chungbuk, Corea del Sur, 2 al 6 de julio de 2001).

<http://cc.knue.ac.kr/~kces/wcce.htm>



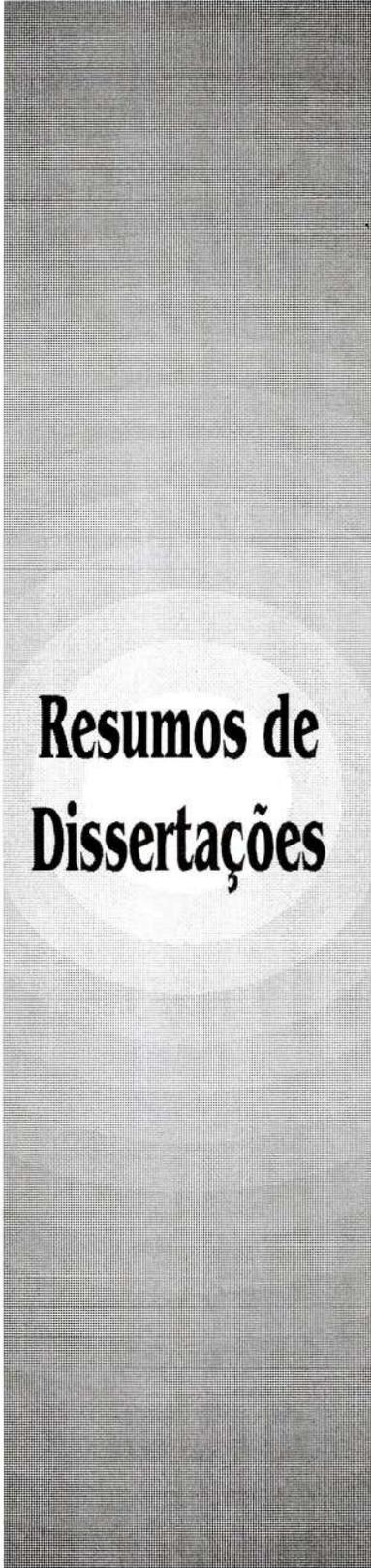
Notícias

SOUZA, José Geraldo de. *"ANALISE CRÍTICA DE UMA PROPOSTA EDUCACIONAL: O INSTITUTO DE TELECOMUNICAÇÕES DE SANTARITADO SAPUCAÍ (INATEL) (UM ESTUDO DE CASO)"*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1994, 96 p. Orientador: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan.

Avalia-se a proposta Educacional do Instituto Nacional de Telecomunicações - INATEL - numa perspectiva crítica buscando aprender seus limites e possibilidades para a formação do Engenheiro de Telecomunicação, face aos desafios educacionais gerados pelas contínuas transformações sociais. Recupera-se a história do Inatel e as origens de sua proposta educacional, estudando-se o ensino de engenharia no Brasil e elaborando-se o perfil do engenheiro de telecomunicações. Analisa-se como a Instituição vem realizando sua proposta educacional, confirmando-se o pressuposto da realização profissional indicada no perfil estudado. Propõe-se a reflexão constante sobre a prática docente e discente na Instituição visando as mudanças que promovam a educação em engenharia capaz de contribuir para o desenvolvimento social.

TAPIA, Carmem Elisa Vilallobos. *"O ALUNO TRABALHADOR E A ENFERMAGEM: A CONEXÃO QUE FALTA"*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1993, 136p. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

A preocupação principal deste trabalho é apontar perspectivas para o trabalho pedagógico segundo as necessidades do trabalhador estudante no ensino superior. Trabalho que considere o saber acumulado buscando uma proposta de educação a partir de ações que levem à desalienação, à formação da consciência social. Demonstramos que os fenômenos de divisão de trabalho e alienação não são fatos isolados mas uma consequência da forma como o trabalho está organizado na sociedade capitalista e como esta influência se faz presente no trabalho pedagógico. As relações entre a educação e capitalismo passam pelos conflitos que se



Resumos de Dissertações

desenvolvem entre as classes sociais, reproduzindo a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. A enfermagem sofre esta dicotomia desde suas origens que permanece até hoje através das diferentes categorias profissionais que através do ensino, tentam mudar sua condição social ingressando nos

curso superiores mas continuando a ser trabalhadores. Manifesta-se a desarticulação entre Universidade e trabalho. Uma das ações sugeridas para a superação da divisão do trabalho é organizar um ensino que articule organicamente trabalho e educação e prepare um profissional que tome consciência de sua alienação.

RIGHETTO, Adriana Volpon Diogo. *“NO CRUZAMENTO DO TÉCNICO E DO HUMANO: A ENGENHARIA DA PUC-Campinas”*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1995, 110 p. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

O que se objetivou neste estudo foi a questão da qualidade de ensino dos cursos de engenharia civil e engenharia sanitária da PUC-Campinas na visão de seus alunos concluintes. O instrumento aplicado continha questões “fechadas” (que levantou o perfil sócio-econômico-cultural desses alunos) e questões discursivas, que permitiram conhecer o que pensam os sujeitos sobre o ensino que lhes é oferecido sobre a universidade que freqüentam. Privilegiaram-se as marcas do discurso que juntamente com os dados estatísticos permitiram levantar questões referentes a expectativa quanto ao exercício profissional, os conteúdos, a didática, a bibliografia, a dedicação ao estudo, as atividades práticas e o sentimento de ser um

universitário. Em geral os concluintes pensam que: 1) o argumento de que “O Bom Conhecimento da Disciplina é Suficiente para se transmitir o Conhecimento” não é válido para os alunos; 2) a avaliação deveria se reportar à prática de cada disciplina e 3) nas atividades didáticas deveria haver maior ligação entre a teoria e a prática. Tais questões foram estudadas através das relações entre humanismo e tecnicismo, a formação de conhecimentos e a formação intelectual e humana dos alunos resgatando aí o papel da universidade. Enfocou-se também o aprimoramento da relação professor-aluno como um caminho a ser iniciado na busca da qualidade.

CUNHA, Wilson Santana da. *O PAPEL DA PRÁTICA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DO PROFESSORANDO DO CURSO DE MATEMÁTICA DO CAMPUS DE SINOP/MT*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1999, 133 p. Orientador: Prof. Dr. João Baptista de Almeida Júnior.

O estudo faz parte da linha de pesquisa “A universidade e a Formação de Professores no Ensino Fundamental e Médio”, em que se buscou a compreensão do fenômeno Prática de Ensino na formação do professorando de Matemática na UNEMAT, Campus de Sinop. Os dados obtidos para a análise deste

fenômeno foram extraídos do discurso dos professorandos, professores e do Projeto Pedagógico do curso de matemática. Através da hermenêutica, fizemos uma descrição e, posteriormente, uma análise dos sujeitos envolvidos na pesquisa, com um olhar na casualidade e na intencionalidade do

fenômeno. Constatou-se que o curso de Matemática está um tanto defasado em seus métodos e procedimentos para formar professores; o currículo já carcomido pelo tempo não atende aos anseios dos sujeitos envolvidos no curso de Matemática, e a Prática de Ensino se mostra uma disciplina moldada em ditames burocráticos. Desta forma propomos que o curso de Matemática da UNEMAT de Sinop busque uma discussão e posterior debate entre os professores e professorandos do curso para as mudanças que são exigidas pela comunidade acadêmica.

Entretanto, o departamento deve tomar cuidado para não mexer somente na estrutura do currículo, ou seja, na grade curricular, como alguns sujeitos entrevistados afirmaram, mas sim fazer uma efetiva reforma curricular. A UNEMAT e o departamento devem traçar uma política de pesquisa e qualificação para o corpo docente do curso de Matemática e, da mesma forma, adotar, quem sabe, um currículo por projetos de trabalho, o que implica também numa mudança de postura profissional do professor.

BODSTEIN, Celso Luiz Figueiredo. “*ÉTICA, JORNALISMO E EDUCAÇÃO*”. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1999, 133 p. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

Este trabalho relaciona a ética do jornalista ao apuro de uma percepção singularizada do mundo, cuja descrição do factual trará, pela mídia, os mais atraentes significados para o cotidiano. Reconhece o realismo de tais representações como um poder de difícil legitimação. Sugere com isso que a investigação perseverante da natureza e extensões desse poder deveria ser tomada como imperativo ético para a formação de jornalistas. Reconhece depois que tal *senso* de ética lança-se ao aluno a partir de atitudes docentes estimulantes a uma *pedagogia do conflito*, que se comprometa a instalar cenários

para a educação *pós-formal*. Tomando circunstâncias do curso de graduação em Jornalismo da PUC-Campinas, o tema ética foi exposto às conjecturas acima, recebendo abordagens variadas a partir de seus determinismos institucionais. A investigação, inscrita na área de Ensino Superior, incluiu um pensar qualitativo às idéias de alunos, corpo docente e quadros pedagógicos normativos. Os resultados aspiram novos dimensionamentos da ética no citado curso, a partir de procedimentos que impliquem sobretudo uma re-interpretação das possibilidades interativas do espaço da sala de aula.

CRUZ, Aída Ubaldina. “*DEPARTAMENTOS X COORDENAÇÕES: A REESTRUTURAÇÃO DE ALTERNATIVAS POR UMA CONTINUIDADE MAQUIADA*”. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1999, 133 p. Orientadora: Profa. Dra. Olinda Maria Noronha.

O presente trabalho, apresentado como dissertação de mestrado, tem como objetivo de análise os departamentos como instância de organização universitária. Nesse sentido ele está articulado à Linha de Pesquisa Avaliação Institucional. Para desenvolver o

processo de investigação, buscam do significado político, pedagógico e científico que esta instância da universidade pode ter ainda hoje, recorreremos à análise histórica. Esta abordagem propiciou à pesquisa a retomada histórica do desenvolvimento do

ensino superior no Brasil a partir da Reforma Universitária de 1968 visando a compreensão das propostas de reformulação que estão sendo implantadas pela atual política educacional, inspirada nos princípios neoliberais. Estas propostas trazem implícita a racionalização administrativa dos investimentos (inspirados na Teoria do Capital Humano) e, atrelado a

este princípio, a eliminação da “duplicação de meios idênticos para fins idênticos ou equivalentes”. A partir destes elementos históricos e conceituais buscou-se desenvolver uma investigação como o objetivo de compreender a proposta de gestão da FIT - Faculdades Integradas do Triângulo - e do Projeto Pedagógico do Departamento de Ciências Sociais.

LIMA, Rosalina de Oliveira. *“AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL COMO ESTRATÉGIA DE AJUSTE AO NEOLIBERALISMO: DA EFETIVAÇÃO AS POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO”*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1999, 133 p. Orientadora: Profa. Dra. Olinda Maria Noronha.

O objeto de estudo da presente pesquisa é a Avaliação Institucional, que está sendo empreendida dentro das universidades brasileiras a partir da ótica do neoliberalismo. Trata-se de um estudo teórico que busca na história o entendimento da gênese conceitual e política deste fenômeno. Diante da natureza do objeto de investigação, a abordagem metodológica privilegiada, foi a abordagem histórica, na medida em que esta propicia ao pesquisador um caminho de pesquisa que procura ir da aparência a essência do fenômeno, trabalhando com categorias de análise como contradição, totalidade, mediação e hegemonia, que se constituem em ferramentas teóricas e metodológicas adequadas para a compreensão e transformação da realidade. Considerando as relações entre as políticas sociais e a educação superior no contexto neoliberal, o objetivo do estudo foi o de contribuir para a compreensão

do fenômeno Avaliação Institucional como estratégia econômica de gestão da educação. A partir deste pressuposto central, a análise foi conduzida pela consideração das múltiplas determinações entre os campos econômico, político e educacional, procurando visualizar, nesse processo, as contradições e possibilidades de superação histórica. Desta maneira, o estudo procurou desvelar as peculiaridades existentes na confluência dos campos acima mencionados, ao mesmo tempo em que buscou sinalizar para as possibilidades de utilização da Avaliação Institucional com objetivos que possam ser definidos e articulados na direção oposta aquela que está sendo trazida como hegemônica pelos princípios neoliberais expressos pelo Banco Mundial. A linha de pesquisa que o presente estudo está vinculado é, como se pode perceber, Avaliação Institucional.

TIM, Edson. *“ODONTOGERIATRIA: IMPERATIVO NO ENSINO ODONTOLÓGICO DIANTE DO NOVO PERFIL DEMOGRÁFICO BRASILEIRO”*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1999, 133 p. Orientadora: Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo.

Nosso trabalho foi realizado dentro da linha de pesquisa de avaliação institucional. O aumento do número de pacientes geriátricos em

Odontologia e o desenvolvimento de planos de tratamento que requerem a consideração de fatores complexos, psico-sociais, sócio-

-econômicos e médicos necessitam de uma mudança no ensino tradicional. Constatamos a importância da Odontogeriatría em outros países. Em contraponto, observando a nossa realidade, procuramos sensibilizar o meio universitário para a necessidade do ensino voltado para Odontogeriatría, que faz com que pensemos a respeito do currículo da Faculdade Odontologia da PUC-Campinas. A Odontogeriatría Clínica não tem sido parte importante de muitos currículos odontológicos. Consideramos necessário estabelecer bases

para a formação de pessoal adequado para atuar na área, tanto preventiva como curativamente. Para tanto, tivemos a inclusão de temas em Odontogeriatría como experiência modular na Clínica Odontológica Integrada da Faculdade de Odontologia da PUC-Campinas. Com base nos objetivos que fundamentam a experiência e nas propostas de outras Faculdades de Odontologia, do Brasil e do exterior, propomos a inserção definitiva da Odontogeriatría no currículo da Faculdade de Odontologia da PUC-Campinas.

PEREZ, Therezinha. *"ESTAGIÁRIAS DA HABILITAÇÃO ESPECÍFICA PARA O MAGISTÉRIO: VIVENCIANDO A PRÁTICA E OPERACIONALIZANDO A TEORIA"*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1999, 133 p. Orientadora: Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo.

Este estudo desenvolvido na linha de pesquisa "Universidade e Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio" tem, como objetivo, abordar uma proposta de estágio em prática de ensino visando à superação de uma prática repetitiva para uma prática produtiva, transformadora, criativa, vinculada a uma pedagogia crítica, contextualizada e histórica. O estágio do Curso da Habilitação Específica para o Magistério, atualmente denominado Curso Normal (LDB 9394/96) na disciplina de Prática de Ensino para 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, tem priorizado o desenvolvimento das atividades de observação participativa da docência, através de projeto de ação, envolvendo alunas estagiárias, professores do Ciclo Básico e professora de Prática de Ensino (Projeto Integrador). Os objetivos mais amplos deste projeto, são: a) questionar a importância da relação teoria-prática na formação de nossos alunos, futuros profissionais que atuarão na escola pública do ensino Fundamental e Médio; b) analisar o trabalho pedagógico das alunas estagiárias no processo

de alfabetização numa perspectiva construtivista; c) percepções dos professores do Ciclo Básico com relação à prática realizada. Para a elaboração da pesquisa, delimitamos o estágio em uma escola pública de Mogi Guaçu. Os procedimentos metodológicos que consideramos necessários face aos objetivos da pesquisa-ação foram uma investigação teórica-histórica para efetivar o inventário crítico da problemática do estágio, do conceito de prática sob a forma de uma periodicidade. No caso, escolhemos a da institucionalização do Curso Normal. Usamos também questionários abertos para os professores do Ciclo Básico com o objetivo de conceituar a prática do estagiário na escola e a visão crítica dessa prática. Houve necessidade de uma revisão das teorias construtivistas bem como nas hipóteses de alfabetização formuladas por Emília Ferreiro. Os resultados a que chegamos pretendem ser uma contribuição para compreender a importância da teoria e prática na Formação de professores, pois o questionamento permanece.

CAMPOMORI, Maria Valéria Corrêa e Castro. “PRÁXIS EDUCATIVA DO FISIOTERAPEUTA NAS DISCIPLINAS PROFISSIONALIZANTES: ESPAÇO DE CRIAÇÃO OU REPRODUÇÃO?”. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1999, 133 p. Orientadora: Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi.

A prática educativa do fisioterapeuta relacionada ao processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas denominadas *Práticas Terapêuticas Supervisionadas (PTS)*, ministradas no ciclo profissionalizante do curso de Fisioterapia da PUC-Campinas, constituiu o cerne da investigação epistemológica que deu origem ao presente estudo. Vimos, ao longo dos anos, observando o quão comprometido se encontra o referido processo nas disciplinas analisadas, e por atribuímos à figura do professor um papel de fundamental importância na facilitação e mediação da aprendizagem discente, a favor de um ensino cujas bases paradigmáticas sejam as produtoras do conhecimento e igualmente emancipatórias, escolhemos a linha de pesquisa “Docência em Instituições de Ensino Superior” para dar o suporte de que precisávamos para desenvolver o trabalho. Entendemos ter sido a pesquisa qualitativa a opção metodológica que melhor sustentou a pesquisa e, por esta razão, recorreremos ao método hermenêutico-dialético proposto por MINAYO (1996). Escolhemos como recurso técnico a utilização de entrevistas semi-estruturadas com docentes do Departamento do curso estudado. Após recorrentes leituras do material, procedemos à análise dos dados, segundo os pressupostos de MINAYO (1996), com base na emergência de categorias empíricas. Estas categorias foram agrupadas e deram origem ao principal material de análise. Pudemos definir três categorias de análise: *o currículo e a formação profissional; o papel das PTS e, por último, a concepção de professor e as marcas da prática pedagógica.* Os resultados obtidos dizem respeito à existência de um currículo fragmentado e atomizado, definindo um ensino cujas características são conservadoras e

reprodutivistas. Isso parece influenciar uma formação profissional de predomínio tecnicista, na visão dos sujeitos investigados. A dicotomia entre teoria e prática, presente no currículo, compromete o processo de ensino-aprendizagem como um todo, particularmente nas disciplinas *PTS*. Além disso, os docentes relataram que as disciplinas provavelmente não estariam formando profissionais preparados para atender às demandas de Saúde da população e a carga horária destinada à sua realização é muito pequena, não contemplando uma melhora do processo citado. Ressaltamos que esse aumento, sem a mudança dos paradigmas vigentes de ensino no referido curso, não implicaria necessariamente melhoramento do ensino e, nem tampouco, da aprendizagem. Pudemos observar, pelos discursos dos sujeitos, que os professores que ministram as *PTS* encontram-se em uma transição paradigmática de ensino, ou seja, do tradicional para o emancipatório. Finalmente, apontaram-se alguns caminhos para otimizar este ensino, como, por exemplo, a aprendizagem seqüencial iniciada nas primeiras séries do curso permitindo um contato maior do aluno com a prática da profissão, a existência de um planejamento que possa nortear as atividades docentes nas disciplinas *PTS*, uma exploração melhor da motivação como recurso para estimular a aprendizagem pelos alunos e uma transformação curricular que viesse contemplar a solução dos problemas citados anteriormente, valendo-se, especialmente, de uma revisão da concepção curricular que anima os docentes do curso, de modo a torná-la a expressão mais fiel do Projeto Pedagógico adotado como referência para a formação profissional.

BARBOSA, Vanderlei. *“O PENSAMENTO CATÓLICO E A UNIVERSIDADE”*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1999, 133 p. Orientadora: Profa. Dra. Olinda Maria Noronha.

A proposição central deste estudo, como está indicada na Introdução, foi a de fazer uma leitura e análise dos Documentos do Magistério da Igreja, buscando encontrar a compreensão e as propostas que estes Documentos apresentam com relação à Universidade Brasileira. Como o estudo busca, em última instância, analisar a Universidade ainda que seu recorte seja o da Universidade Católica, o mesmo encontra-se ligado à Linha de Pesquisa Avaliação Institucional. O ponto de partida e de chegada que buscamos investigar é o momento presente, caracterizado pela crise que vivemos no contexto da atual forma histórica do capitalismo conhecido como globalização. Com base nos Documentos da Igreja, efetuamos nossa pesquisa tendo como foco de análise o pensamento católico. Nosso objetivo não foi o de fazer uma exegese de tal pensamento materializado nos documentos magisteriais. Estes foram tomados como referência e suporte de nossa reflexão, buscando perceber a proposta educativa da Igreja, no que se refere à Universidade. Estabelecemos como pressuposto fundamental de nossa pesquisa, a consideração de que a educação pode ser um aspecto de suma relevância no processo histórico, no sentido

de criação do conhecimento em suas múltiplas formas. A educação, conseqüentemente, pode constituir-se em um instrumento importante para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia a serviço do bem estar do conjunto da humanidade. A Universidade, como instituição social, não deveria descuidar do desenvolvimento de uma sociedade mais justa na medida em que suas ações fossem voltadas para a formação de cidadãos humanos, eticamente comprometidos e empenhados em responder aos desafios que se têm hoje, sejam eles, locais, regionais, nacionais ou globais. A partir desse pressuposto, buscamos levantar os paradigmas que orientam o pensamento educativo da Igreja ou da Universidade Católica, observando as contradições entre a lógica dos ajustes e a opção ética, entre o valor humano e a primazia do econômico. São idéias que constituíram a matéria prima deste estudo. Temos consciência de suas limitações, tratando-se, portanto de um debate em aberto a exigir novos confrontos e discussões na busca de uma nova síntese do pensamento e do próprio ato educativo, enquanto processo dinâmico superando as complexas contradições do nosso tempo.

PRADO JR., Antonio Baraçal. *“O ENSINO SUPERIOR DE QUÍMICA E A SUA RELAÇÃO COM O MERCADO DE TRABALHO”*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1999, 133 p. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

O presente trabalho, inserido na linha de pesquisa Docência em Instituições de Ensino Superior, foi desenvolvido em 1999 e buscou realizar um estudo junto às Instituições de Ensino Superior de Química e as Indústrias Químicas da região de Campinas, sobre a relação entre o ensino praticado nestas

Instituições e o Mercado de Trabalho. Utilizando como metodologia de pesquisa a análise qualitativa, o estudo foi realizado por meio de entrevistas e da análise de documentos junto aos Coordenadores dos Cursos de Química e Profissionais Químicos do setor industrial com funções de chefia em sua empresas. O estudo

permitiu verificar certo descompasso entre a realidade profissional trabalhada nas universidades e o que ocorre no mundo do trabalho. Pode-se também identificar um movimento no sentido da formação de um novo perfil profissional do Químico a ser desenvolvido pelos Estabelecimentos de Ensino Superior, tendo em vista melhores condições de inserção dos alunos no mercado de trabalho. Neste sentido, percebe-se uma orientação

pedagógica de valorização de conteúdos profissionais, complementares e extra-classe, com vistas ao desenvolvimento de outras capacidades e habilidades pessoais importantes à formação de um profissional-cidadão. Em suma, verificam-se vários níveis de descompasso na relação que se estabelece entre o ensino e o mercado de trabalho, assim como fica evidente a necessidade da intensificação do debate sobre esta problemática.

MIGUEL, Carlos Alfredo. "LABORATÓRIO DE ENSINO E DE PESQUISA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO ICBQ - PUC-CAMPINAS". Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1999, 133 p. Orientadora: Profa. Dra. Olinda Maria Noronha.

O presente trabalho busca demonstrar o interesse pela melhor formação do Professor, desenvolvendo uma intensa procura de métodos mais qualificados para as disciplinas prático-pedagógicas, numa reflexão sobre a possibilidade de um Laboratório de Ensino e de Pesquisa dentro do Curso de Licenciatura de Ciências Biológicas, de responsabilidade do I.C.B.Q. - PUC-Campinas. Nesta pesquisa, a proposta de investigação histórico-política da evolução da Educação pretende trazer à baila uma discussão teórico-metodológica sobre *praxis*, ciência e educação, com o intuito de elucidar o campo do Magistério, suas necessidades e dificuldades, justificando, assim, a dissertação ora desenvolvida. Uma

análise crítica ao atual modelo acadêmico serve de pressuposto para o trabalho de disciplina-laboratorial proposto. É certo que a Universidade deveria ser o local por excelência para se desenvolver uma *praxis* crítica, diante da distância existente entre teoria e prática. Por isso, propomos que haja uma oportunidade para o aprendizado da *praxis*, dentro de um laboratório específico, com base na ciência da Educação, promovendo profissionais preparados para compreender a realidade do sistema educacional brasileiro e a ele adaptar-se em condições plenas de trabalho. Dado o objeto de investigação proposto, o presente trabalho está articulado à Linha de Pesquisa: "Universidade e a Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio".

PARREIRAS, Sandra Heloiza Criscuolo. "DESAFIOS AO ENSINO UNIVERSITÁRIO: PROPOSTAS INOVADORAS JUNTO A INGRESSANTES". Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 1999, 133 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

II - I Jornada de Estudos sobre Metodologia na Área da Saúde

O Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, dando ênfase à formação do profissional com vínculos na Área da Saúde e, tendo em vista sua grande preocupação com a temática em consonância com suas linhas de pesquisas, promoveu sua **I Jornada de Estudos sobre Metodologia na Área da Saúde** (realizado em: 1º Momento: 18 e 19 de maio; e 2º Momento: 8 e 9 de junho/99), enfocando os vários tipos de transições registrados no momento atual: epidemiológico, tecnológico, ecológico etc, os quais ocupam proeminência no mundo do trabalho e no ensino de graduação na Área da Saúde; a interdisciplinaridade; a integração ciclo-básico/ciclo-clínico; ensino ativo; problematização como base do processo ensino-aprendizagem; relações entre ambos os atores, isto é, professores e alunos; situações de ensino, nas quais professores e alunos trabalham com: problemas emergentes, conhecimento funcional (como agir no futuro); habilidades de raciocínio; auto-avaliações; aprendizagem ativa; aplicações práticas; o professor diante do atual processo de acelerada mudança no conhecimento e sua falta de preparo adequado; o significado de formação do estudante: é modelar? É dar forma? É um projeto inconcluso, que nunca termina?; “ser professor” e “virar professor”, isto é, tornar-se professor de modo improvisado; contradições entre o que almejamos - alunos reflexivos e críticos - e as formas segundo as quais agimos; educação continuada como imperativo no momento atual; ser professor na Área da Saúde neste final de século, implica “aceitar um desafio que mobiliza nosso desejo de construir um mundo melhor”.

A **I Jornada de Estudos na Área da Saúde** foi constituída de Grupos Temáticos de Trabalhos, coordenados pelos professores da Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas (Mestrado), abordando temas importantíssimos relacionados à formação do

profissional da Área da Saúde, tais como: “*Relação Teoria e Prática no Ensino na Área de Saúde*”; “*Metodologia e Técnicas de Ensino na Área de Saúde*”; “*Impactos da Avaliação na Formação Profissional na Área da Saúde*”; “*A Qualidade de Aprendizagem e a Produção Discente na Área da Saúde*”; “*A Qualidade de Ensino na Área de Saúde Numa Sociedade em Processo de Mudança*” e, a “*Gênese Histórica do Neoliberalismo, Globalização e Noções de Qualidade e Avaliação*”. Nestes GTs., refletiu-se sobre as características e complexidades contidas neste momento de transição educacional e a complexidade entre os diferentes tipos de transições impostos pela sociedade. Num questionário que elucidava a Análise e Avaliação Sobre o Ensino de Graduação na Área da Saúde e a Universidade no Atual Contexto Sócio-Cultural, os participantes da Jornada (aproximadamente 300 participantes), opinaram sobre questões relevantes para debates e direcionamentos a seguir na escalada científica.

Esta Jornada fez com que um grupo de estudantes, professores e pesquisadores continuassem mensalmente tendo encontros significativos, para debater temas, estudar textos, apresentar propostas, proporcionando a alunos e docentes estarem inseridos em uma proposta educacional muito mais abrangente que uma simples “transmissão de conhecimentos” do ensino tradicional caracterizado por professores ativos e alunos passivos, criando uma nova concepção de educação que possibilite o contínuo aprimoramento de conhecimentos, habilidades e atitudes de professores, estudantes e profissionais, cada um identificando suas necessidades individuais, elaborando planos para uma melhor condução em suas propostas de estudos, apresentando soluções para uma metodologia de ensino que corresponda a docentes e discentes, temas norteadores do ensino direcionando suas propostas, possibilitando uma adequação que corresponda a uma significativa qualidade no Ensino Superior

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 "ser cognoscente". 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.

REIS, Sonia Lucia Bregalda. *"INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR"*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2000, 133p. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

Este trabalho está inserido na Linha de Pesquisa "Docência em Instituições de Ensino Superior" e tem por objetivo apresentar um estudo da Interdisciplinaridade na Formação de Professores. Através da observação e acompanhamento do Curso Superior de Formação de Professores da FAFI/FEPEMIG-UEMG e estudos de material editado sobre interdisciplinaridade, procurou-se discutir como ocorre a formação dos professores que passam pelo curso em questão. Pretendeu-se ressaltar a importância da interdisciplinaridade como espinha dorsal de um curso de formação de professores, relatando atividades realizadas durante o curso

e a contribuição delas para uma formação diferenciada. A origem e o desenrolar do CSFP foram mostrados por meio do relato de sua história. Os dados analisados a partir da observação do CSFP permitiram inferências que poderão contribuir para uma melhor organização e estruturação dos cursos que formam docentes, direcionando novas pesquisas ou mesmo novos cursos que possam vir a ser implantados. Pretendeu-se, ainda, contribuir para um redirecionamento mais adequado da formação do profissional da educação a partir de experiências vivenciadas pelo grupo de professores, atores do CSFP.

SILVA, Margarida Montejano da. *"A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA EXPERIÊNCIA COM EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA REALIDADE DE ESPÍRITO SANTO DO PINHAL/SP"*. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2000, 133 p. Orientadora: Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo.

O objetivo desta dissertação de Mestrado, ligada à linha de pesquisa Universidade e a Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio, é situar a questão da formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em Espírito Santo do Pinhal/SP. A partir da realidade do analfabetismo no Brasil, suas conseqüências e as novas necessidades que se impõem neste fim de século, o trabalho apresenta discussão teórica sobre o tema e uma reflexão sobre a formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos. De modo especial, enfoca a experiência de um grupo de professoras alfabetizadoras nos espaços do PROALFA-JÁ, programa de alfabetização de jovens e adultos em Espírito

Santo do Pinhal/SP. Através dos procedimentos e caminhos da pesquisa-ação, foram analisados aspectos da história vivida, depoimentos das professoras e alfabetizandos, bem como algumas experiências e resultados detectados no processo. Os resultados do trabalho e a reflexão realizada, reiteram a necessidade de uma postura diferenciada e comprometida, por parte dos professores e de toda a sociedade para com esta causa educacional. E ainda, reforçam a urgência de formarmos professores alfabetizadores abertos à interação com o aluno adulto, à prática dialógica e à investigação teórica e prática do processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos sem escolaridade.

ERRATA

A Comissão Editorial, atendendo as indicações de uniformização de dados para efeito de indexação da Revista, comunica as seguintes alterações, sendo elas em caráter retroativo:

1) Título

Receberá a denominação de **Revista de Educação PUC-Campinas**

2) Numeração de edições e datas (semestrais)

Como consta	Como deveria constar
v. I, n. 1, agosto 1996	n. 1, agosto 1996
v. I, n. 2, julho 1997	n. 2, junho 1997
v. I, n. 3, dezembro 1997	n. 3, dezembro 1997
v. I, n. 4, junho 98	n. 4, junho 1998
v. I, n. 5, novembro 98	n. 5, dezembro 1998
v. I, n. 6, junho 99	n. 6, junho 1999
v. I, n. 7, novembro 99	n. 7, dezembro 1999
	n. 8, junho 2000

AGRADECIMENTOS

A Comissão Editorial agradece as sugestões recebidas do Sistema de Bibliotecas e Informação (SBI - PUC- Campinas), em especial na pessoa de sua Diretora, Profa. Rosa Maria V. B. Oliveira.

Agradecemos, ainda, o esforço despendido pela equipe do Composer e Departamento Gráfico, em especial a Celia Regina F. Marçola, na formatação padronizada da Revista.

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.

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.

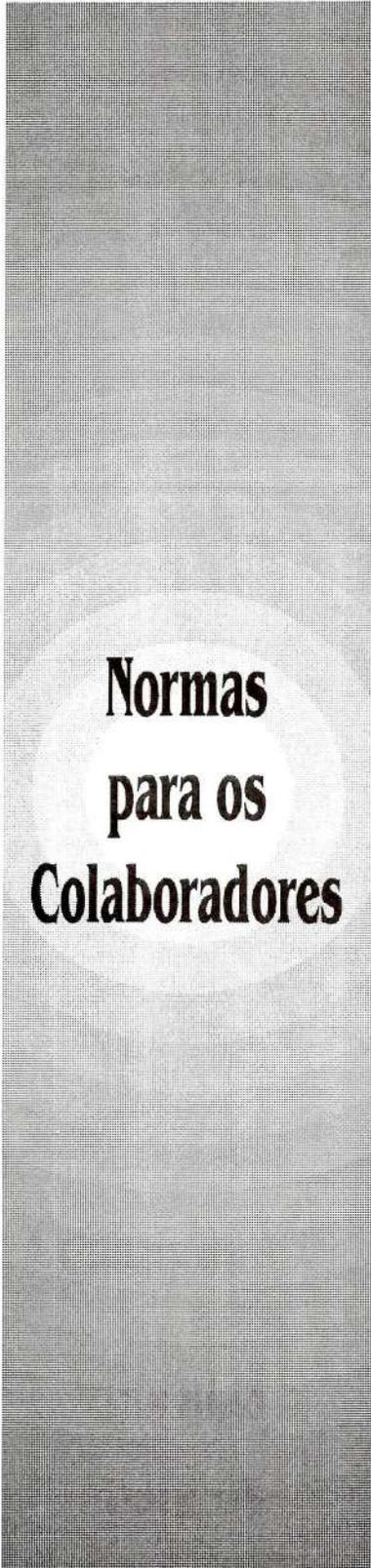
As notas e referências bibliográficas devem observar as normas da ABNT.

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 em que seu artigo for 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 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

Epistemologia e Teorias da Educação.

José Luis Sanfelice

Alfabetização para Leitura de Imagens: Apontamentos para
uma Pesquisa Educacional.

João Baptista de Almeida Júnior

Professor, a Construção do Currículo e as Tecnologias.

Carlos Alberto Camargo Baccaglioni

A Educação Libertária na Bagagem dos Imigrantes:

Uma Trajetória no Brasil.

José Damiro de Moraes



PUC
CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

Programa de Educação Continuada (PEC): Nossa Experiência - Nossa Reflexão.

Arlêta Nóbrega Zelante e Luiz Roberto Vasconcellos

As Meninas Mesmo à Margem Têm Voz e Falam Sobre a Escola

Maria José Bastos Martins

A Educação Física nas Quatro Primeiras Séries do
Ensino Fundamental nas Escolas Estaduais de Campinas (SP):

Descompromisso ou Falácia?

Zilá Nepomuceno

Formação e Aprendizagem de Conceitos na Perspectiva Sócio-Histórica.

João Serapião de Aguiar