

ISSN 1519-3993

**Revista
de**

FEQ

Educação
PUC-Campinas

n. 21 - Novembro 2006

**QUESTÕES ATUAIS
DE EDUCAÇÃO**

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista semestral da PUC-Campinas

Editor

Maria Eugênia Castanho

Editor adjunto

Patrícia Vieira Trópia

Comitê Editorial

Elizabeth Adorno de Araujo

Luzia Siqueira Vasconcelos

Newton César Balzan

Conselho Editorial Nacional

Dulce Maria Pompêo de Camargo (PUC-Campinas)

Jairo de Araujo Lopes (PUC-Campinas)

Katia Regina Moreno Caiado (PUC-Campinas)

Vera Lúcia de Carvalho Machado (PUC-Campinas)

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)

José Carlos de Araújo (UFU)

José Luis Sanfelice (FE/UNICAMP)

Maria Isabel da Cunha (UNISINOS)

Menga Lüdke (PUC-RJ)

Olinda Maria Nogueira (UNISAL)

Valdemar Sguissardi (UNIMEP)

Vera Candau (PUC-RJ)

Conselho Editorial Internacional

Antonio Nóvoa (Universidade de Lisboa)

Bernard Charlot (Universidade Paris 8 e Universidade Federal de Sergipe)

Elisa Lucarelli (Universidade de Buenos Aires)

José Félix Ângulo Rasco (Universidade de Cádiz, Espanha)

Capa

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

Revisão

Maria José Teodora Carreira Rey

Apoio Administrativo

André Gustavo Tomaz dos Santos

Editoração: TOQUE FINAL - Editoração Eletrônica

Rua Mário Mazzottini, 411 – J. Estoril - Campinas – SP – Tel.: (19) 3276-0298

E-mail: n.marcola@terra.com.br

Impressão: Gráfica e Editora Flamboyant Ltda

Rua Dr. João Quirino Nascimento, 493 – Campinas – SP– Tel./Fax: (19) 3252-6835

E-mail: flamboyant@dglnet.com.br

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista de Educação PUC-Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. - Campinas, SP, n.1 (1996)-

n.21 nov. 2006

Semestral

Resumo em Português e Inglês

ISSN 1519-3993

1. Educação – Periódicos. I. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370

Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e Informação da 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: (19) 3735-5806

E-mail: sbi-spdi@puc-campinas.edu.br

Endereço para correspondência:

Núcleo de Informática e Publicação - CCSA

Rua Marechal Deodoro, 1099 – Centro

CEP 13020-904 - Campinas – SP

Fone: (19) 3735-5812 – Fax: (19) 3735-5853

E-mail: revistas.ccsa@puc-campinas.edu.br

Editorial

ARTIGOS / ARTICLES

O Mestrado Profissional: mais um Equívoco da Política Nacional de Pós-Graduação
The Professional Masters Program: one more Mistake in National Policy for Post-Graduation
Antônio Joaquim Severino 9

Trilhas Investigativas: Localizando a Inovação na Prática Pedagógica da Universidade
Investigative Paths: Locating Innovation in the Pedagogical Practice of the University
Maria Isabel da Cunha & Mari Margarete dos Santos Forster 17

Inclusão Educacional no Brasil: Limites e Possibilidades
Educational Inclusion in Brazil: Limitations and Possibilities
José Luís Sanfelice 29

Cultura Escolar por meio de Concepções e Saberes em Projetos de Formação de Professores
Developing School Culture by Means of Conceptions and Knowledge in Teacher Formation Projects
Rosa Lydia Teixeira Corrêa 41

A Contribuição dos Métodos Sociológicos para a Compreensão da Educação
The Contribution of the Sociological Method to Understanding Education
Olinda Maria Noronha 53

Avaliação, Currículo e História no Ensino Médio: um Campo de Relações
Evaluation, Curriculum and Teaching History in Middle Education: a Field of Relations
Selva Guimarães Fonseca & Zeli Alvim de Oliveira 75

La Enseñanza en las Clínicas: una Mirada Hacia la Comprensión de los Estilos Docentes Universitarios
Teaching in Clinics: a Look at Understanding the Styles of the University Teacher
Elisa Lucarelli, Gladis Calvo, Patricia Del Regno, María Donato, Claudia Finkelstein, Mónica Gardey, Martha Nepomneschi, Viviana Solberg 93

Uma Concepção em Construção: o Ensino Religioso em uma Perspectiva Pedagógica a partir do Artigo 33 da LDB
A Concept Under Construction: Religious Education from a Pedagogical Perspective According to Article 33 of the LDB
Sérgio Rogério Azevedo Junqueira 107

A Construção de Projetos como Possibilidade Educativa <i>The Construction of Projects as an Educative Possibility</i>	125
Lea das Graças Camargos Anastasiou	
O Ensino Universitário na Perspectiva da Complexidade uma Abordagem Moriniana <i>University Education from the Perspective of Complexity: a Moriniana Approach</i>	
Evandro Ricardo Guindani	133
RESENHAS / REVIEWS	141

EDITORIAL

É com alegria que trazemos aos leitores o número 21 de nossa Revista. Dessa vez apresentamos um rol de textos bastante significativos na área da educação. A esse rol, que se organizou com base em critérios definidos, demos o título de *Questões atuais de educação*.

Começamos com um texto de Antônio Joaquim Severino em que é apresentada e discutida a proposta da nova modalidade de curso de pós-graduação instituída pela CAPES, o Mestrado Profissional, tema que vem gerando nos últimos anos muitas controvérsias no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. O autor do artigo é reconhecido como um dos mais autorizados a falar sobre o assunto, uma vez que sua atuação no Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação foi marcada por contínuas intervenções esclarecedoras sobre a questão. Demais disso, o referido autor ocupa posição de destaque na área de Educação em âmbito nacional. Antônio Joaquim Severino aponta os graves equívocos produzidos por esse curso na pós-graduação *stricto sensu*, destacando-se a ameaça que representa para os mestrados acadêmicos, em função do comprometimento desse relevante espaço de formação de novos pesquisadores, nas diversas áreas do conhecimento. Sem desconhecer a relevância de se aprimorarem profissionais, em prazo curto, para atender as demandas de atualização das novas tecnologias, o texto questiona se tal objetivo deve ser alcançado mediante essa modalidade de curso, cuja natureza se aproxima mais do curso de especialização *lato sensu*. O autor questiona ainda o uso dessa denominação, dadas suas ambigüidades que não explicitam as diferenças entre as modalidades acadêmica e profissional do mestrado, fornecendo status e privilégios injustificáveis nesse nível de ensino.

Maria Isabel da Cunha e Mari Margarete dos Santos Forster nos trazem o texto *Trilhas investigativas: localizando a inovação na prática pedagógica da universidade*. Mostram elas que a universidade, na perspectiva de fazer rupturas com a racionalidade técnica, tem sido objeto de inovações que pretendem uma reconfiguração de saberes, ultrapassando a perspectiva dicotômica imposta pela modernidade. Através de uma pesquisa em andamento, vêm analisando, no âmbito de duas universidades brasileiras, práticas pedagógicas em cursos superiores de graduação que estimulam uma nova configuração de saberes relacionados com o ensinar e o aprender. Apresentam experiências que lhes parecem fundamentais, especialmente no contexto das políticas públicas de avaliação institucional que, no Brasil, vinham estabelecendo *ethos* regulatórios que privilegiaram a lógica da produtividade, sem valorizar as diferenças e sua condição emancipatória.

Rosa Lydia Teixeira Corrêa contribui com o artigo *Cultura escolar por meio de concepções e saberes em projetos de formação de professores*, apresentando resultado parcial de pesquisa desenvolvida por meio do projeto intitulado "Concepções educativas e saberes na formação de professores: uma reconstituição histórica sob a ótica da cultura escolar", abrangendo o período compreendido entre 1900 e 1970. Os dados analisados provêm do arquivo de uma instituição de formação de professores e incidem sobre concepções e saberes que estão contidos em três documentos. Apreciá-los permite constatar que existem concepções de formação distintas em um mesmo projeto, ao mesmo tempo em que princípios da educação nova se mantêm em todos eles, o que a autora entende como um dado da cultura escolar.

José Luís Sanfelice apresenta o texto *Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades*, em que historiciza os conceitos de exclusão e inclusão utilizando exemplos para expressar a lógica social vigente, incapaz de pensar a inclusão como uma possibilidade real. Considera que as políticas sociais

são submetidas à lógica de mercado. A inclusão educacional, nesse universo, apresenta limites estruturais e não incorreção de percurso. A inclusão social e educacional nos limites do modo de produção capitalista é vista como utopia irrealizável. Torna-se necessário pensar essa inclusão numa lógica que não seja a do capital. Sanfelice conclui mostrando que determinação subjetiva e ações objetivas coletivas são essenciais para a construção de uma contra-consciência visando uma sociedade qualitativamente superior, desalienante e humanizadora.

De Olinda Maria Noronha vem o trabalho intitulado *A contribuição dos métodos sociológicos para a compreensão da educação*, representando uma tentativa de pensar a questão do método a partir de sua gênese histórica, procurando retomar o significado e os limites do método sociológico para a compreensão e explicação da educação de modo geral e da educação sociocomunitária em particular.

Com o artigo *Avaliação, currículo e história no ensino médio: um campo de relações*, Selva Guimaráes Fonseca e Zeli Alvim de Oliveira analisam as relações entre o currículo, a avaliação da aprendizagem e o ensino de História no nível médio, no atual contexto social, econômico, político e cultural. Algumas indagações da reflexão são: como esses elementos constituem-se no processo histórico, político, econômico e social? Quais são as finalidades e relações dentro da escola? Quais as abordagens mais recorrentes na constituição desses elementos no contexto da educação escolar? As autoras procuram discutir as concepções de avaliação da aprendizagem e os vínculos dessas concepções com os saberes e as práticas curriculares de História no ensino médio na educação escolar brasileira.

Com o texto *La enseñanza en las clínicas: una mirada hacia la comprensión de los estilos docentes universitarios*, o grupo de pesquisadores argentinos da UBA – Universidade de Buenos Aires, composto por Elisa Lucarelli, Gladis Calvo, Patricia Del Regno, María Donato, Claudia Finkelstein, Mónica Gardey, Martha Nepomneschi e Viviana Solberg nos apresenta resultados de uma pesquisa sobre os espaços (as clínicas) para a formação na área de Saúde (Odontologia), resultados esses que permitem considerar como se dá a construção de estilos docentes através do ensino com estudantes que se encontram em etapas avançadas de desenvolvimento de práticas de atenção a pacientes. A pesquisa permitiu construir uma visão em profundidade sobre as características que podem assumir os desenvolvimentos docentes e as atividades dos estudantes em cada espaço.

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira, com *Uma concepção em construção: o ensino religioso em uma perspectiva pedagógica a partir do artigo 33 da LDB*, considera que a revolução da educação foi uma das de maior impacto nos últimos dois séculos. O ensino se generalizou e se tornou obrigatório até idades cada vez mais avançadas em muitos países e se diversificou em seus conteúdos. O conceito de educação mudou: o tema da educação aparece, justamente, como um dos mais desafiantes para o futuro. Neste contexto o ensino religioso, um componente inserido no currículo das escolas brasileiras como forma de conquista de um espaço para instituições religiosas, assume um novo perfil visando à formação do cidadão capaz de reler o seu cotidiano em uma perspectiva pluralista para que dele participe ativamente.

Léa das Graças Camargos Anastasiou aborda, em seu trabalho denominado *A construção de projetos como possibilidade educativa*, elementos sobre a construção de projetos direcionados ao processo de ensinagem na esfera universitária, retomando tópicos referentes à profissionalização docente na educação superior. Contextualiza os processos de profissionalização e alguns de seus determinantes, explicitando elementos referentes aos diferentes projetos propostos, visando uma articulação da ação dos sujeitos que atuam na universidade, na direção do que se poderia qualificar como ação colegiada. Apresenta questões que poderiam nortear os projetos em suas diferentes especificidades: o projeto institucional, o do curso, o do docente e o do discente, articulados num projeto integrador de gestão do conhecimento para uma universidade comprometida com a função social que lhe é inerente.

Evandro Ricardo Guindani participa com uma reflexão baseada em Edgar Morin, apresentando o artigo *O ensino universitário na perspectiva da complexidade: uma abordagem moriniana*. Mostra ele que a educação assume centralidade em qualquer projeto de sociedade, ao mesmo tempo em que sofre duras críticas no universo institucional. Escolas, universidades e professores rediscutem seus métodos e projetos pedagógicos buscando atender à demanda do século XXI. Busca apresentar os efeitos do paradigma científico da modernidade na educação e propor uma reflexão sobre o papel do ensino superior na perspectiva da teoria da complexidade.

Fechando este número da revista, apresentamos três resenhas de obras recentemente publicadas, com textos relevantes para os estudiosos da área de Educação.

Desejamos a todos uma boa leitura e reiteramos uma vez mais que a revista está aberta a contribuições dos educadores, pesquisadores, alunos de pós-graduação e de graduação e demais estudiosos dos diferentes campos disciplinares que compõem o âmbito educacional.

Maria Eugênia L. M. Castanho

Editora

O MESTRADO PROFISSIONAL: MAIS UM EQUÍVOCO DA POLÍTICA NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

THE PROFESSIONAL MASTERS PROGRAM: ONE MORE MISTAKE IN NATIONAL POLICY FOR POST-GRADUATION

Antônio Joaquim SEVERINO¹

RESUMO

O artigo apresenta e discute a proposta da nova modalidade de curso de pós-graduação criada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, o Mestrado Profissional. Para tanto, apresenta os elementos contidos na Portaria 47/95 e na Resolução 80/1998 e desenvolve uma análise crítica da referida modalidade de curso. A argumentação baseia-se na constatação dos graves equívocos produzidos por esse curso na pós-graduação stricto sensu, destacando-se a ameaça que representa para os mestrados acadêmicos, em função do comprometimento da praticamente único espaço de formação de novos pesquisadores, nas diversas áreas do conhecimento. Sem desconhecer a relevância de se aprimorar profissionais, em prazo curto, para atender as demandas de atualização das novas tecnologias, o texto questiona se tal objetivo deve ser alcançado mediante essa modalidade de curso, cuja natureza se aproxima mais do curso de especialização, lato sensu. É questionado igualmente o uso dessa nomenclatura, dadas suas *ambigüidades que mais confundem do que explicitam as*

Artigos

⁽¹⁾ Docente, Departamento Filosofia da Educação e Ciências da Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. E-mail: <severino@usp.br>.

diferenças entre as modalidades acadêmica e profissional do mestrado, fornecendo status e privilégios injustificáveis nesse nível de ensino.

Palavras-chave: Pós-Graduação; Mestrado Profissional; Pesquisa.

ABSTRACT

The article presents and discusses the proposal of the new modality of a post-graduate course created by the Co-ordination for the Improvement of Superior Education Personnel, the Professional Masters Program. It presents the elements contained in Decree 47/95 and Resolution 80/1998 and develops a critical analysis of the modality of course it refers to. The argument is based on the identification of the serious risk presented by this course in post-graduation stricto sensu, pointing out the threat that it represents to the Academic Masters Program in function of practically impairing the only space of new researchers in formation in the diverse areas of knowledge in Brazil. Without being unaware of the relevance of improving professionals in a short period to meet the demands of updating new technologies, the text questions if such a goal ought to be reached by means of this modality of course whose nature is closer to a specialized course lato sensu. The use of this nomenclature is equally questioned, given its ambiguity that confuses the differences between the academic and professional modalities of the Masters Program by attributing unjustifiable status and privileges to this level of education.

Key words: Post-Graduation, Professional Master, Research.

INTRODUÇÃO

Em outubro de 1995, através da Portaria 47, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) publicou a Resolução 01/95 (COORDENAÇÃO..., 1995a), regulamentando procedimentos de recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional, nos termos do documento intitulado “Programa de Flexibilização do Modelo de pós-graduação *Sensu Estrito em nível de mestrado*” (COORDENAÇÃO..., 1995b), documento que contém a proposta elaborada por Comissão

constituída pela própria Capes². Esta proposta/programa, por sua vez, foi baseada em outro documento preparado pela Comissão, intitulado *Mestrado no Brasil: a situação e uma nova perspectiva* (COORDENAÇÃO..., 1995c). A Portaria 47 foi revogada pela Portaria 80, de 16 de dezembro de 1998, que dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais (COORDENAÇÃO..., 1998). Mantendo o espírito da anterior, esta nova Portaria reitera a necessidade “da formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem

⁽²⁾ Esta Comissão compunha-se dos seguintes integrantes: Silvino Joaquim Lopes Neto (Direito/UFRS); Luiz Bevilacqua (Engenharia Mecânica/UFRJ); Tânia Fischer (Administração/UFBA); Jaques Marcovithc (Administração/USP); Virgílio Augusto Almeida (Computação UFMG); Edson de Oliveira Nunes (Direito/Candido Mendes); Darcy Dillemburg (Diretor de Avaliação /Capes). Este último presidia a Comissão. Note-se a ausência de integrantes da área de Ciências Humanas, sintomático reflexo do pouco espaço que esta área ocupa na tomada de decisões relacionadas à pós-graduação.

preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística” e refere-se ao “caráter de terminalidade” assumido pela nova modalidade de mestrado, da qual se exige a mesma qualidade condizente com os padrões do *stricto sensu* (Considerandos). Mas, ao mesmo tempo, as condições pressupostas para o reconhecimento e a avaliação dos cursos são explicitamente “flexibilizadas”. A estrutura curricular deve ser “compatível com um tempo de titulação mínimo de um ano”, o quadro docente será integrado apenas “predominantemente por doutores”, admitido o regime de dedicação parcial. O trabalho final tem também flexibilização de suas formas: além da dissertação, pode se dar mediante apresentação de projetos, análise de casos, performances, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras formas (art. 2º). São ampliados igualmente os perfis das instituições que podem oferecer a nova modalidade (art. 3º), bem como os critérios de acompanhamento e avaliação (art. 4º). Mestrados acadêmicos que demonstrarem orientação voltada para esta modalidade de formação profissional podem pedir sua transformação em mestrados profissionais (art. 5º). Por último, a Portaria destaca que tais cursos “possuem vocação para o auto-financiamento”. (art. 6º).

Para a CAPES, “a principal diferença entre o Mestrado Acadêmico (MA) e o Mestrado Profissional (MP) é o produto, isto é, o resultado almejado. No MA, pretende-se pela imersão na pesquisa formar, a longo prazo, um pesquisador. No MP, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e sobretudo utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam estas de interesse mais pessoal

ou mais social. *Com tais características, o MP aponta para uma clara diferença no perfil do candidato a esse mestrado e do candidato ao mestrado acadêmico*”. (COORDENAÇÃO..., 2005, p.3)

Começou então uma investida lenta e gradual com vistas à implementação deste novo modelo de curso de pós-graduação *stricto sensu*, apresentado como uma forma eficaz para assegurar a flexibilização de nossa pós-graduação bem como sua maior expansão. Inicialmente denominado “profissionalizante”, agora é designado como “profissional”, sem que se tenha justificado esta mudança de nomenclatura. (NOSELLA, 2005, p.1). Com a posse da atual direção da Capes, a proposta foi retomada com renovado vigor passando a ser sua efetiva implementação meta prioritária da Agência³.

Contradições do Mestrado Profissional

A regulamentação pela Capes dessa modalidade de “mestrado profissional” representa, a meu ver, um grave equívoco na política nacional de pós-graduação e trará pesadas conseqüências para o futuro desse nível de ensino. Apesar de todas as cautelas tomadas pela Capes, expressas em suas Portarias, no sentido de garantir critérios para a recomendação, acompanhamento e avaliação dos referidos cursos, não haverá como evitar seu impacto negativo na característica básica da pós-graduação *stricto sensu*, qual seja, a pesquisa. Efeitos perversos advirão, sem nenhuma dúvida, para o mestrado acadêmico, a começar pela ambigüidade de uma mesma nomenclatura para designar duas categorias, em princípio, muito diferenciadas de cursos de pós-graduação. No lastro dessa identificação, os mesmos direitos serão reivindicados, sobretudo no que se refere à carreira docente.

⁽³⁾ Nos relatórios do processo de avaliação trienal de 2004, disponíveis no Portal da Capes, registra-se a existência no país de 187 cursos de Mestrado Profissional, contabilizando 1652 alunos titulados e 5.065 matriculados. Esses cursos se concentram predominantemente nas grandes áreas de Saúde, de Ciências Sociais Aplicadas, Tecnologias e Engenharias. O processo de implantação de novos cursos desta modalidade está bem regulamentado pela Agência, tendo-se tornado rotineiro, permanecendo aberta a chamada para propostas. É bem verdade que esse número de cursos oficialmente recomendados está ainda muito aquém do total de cursos de mestrados acadêmicos, mas sua implantação vem recebendo incentivo explícito e insistente por parte da Capes.

Mas o problema mais grave me parece encontrar-se na desfiguração do próprio sentido que o mestrado vinha adquirindo e consolidando entre nós. Carente de uma tradição de pesquisa, o Brasil encontrou nos cursos de pós-graduação acadêmicos, um espaço privilegiado tanto para a instauração dessa tradição, como para a formação mais sistemática de pesquisadores. Esse sucesso se deveu, em grande parte, à acertada atuação da própria Capes, graças à política de fomento e à prática de acompanhamento e avaliação que desenvolve há mais de 20 anos.

Esse processo, na minha avaliação, será minado com a implantação da modalidade alternativa de mestrado tal como proposta. Sem dúvida, todos reconhecemos que é preciso mesmo flexibilizar o modelo vigente de mestrado, mas não dessa maneira. A flexibilização deveria ser feita no âmbito de uma revisão da pedagogia da pesquisa, sem sacrificar o essencial que é a efetiva iniciação à pesquisa e não perdendo de vista o risco de interpretações interesseiras e enviesadas por parte de instituições sem projetos culturais muito claros. Esse enviesamento já vem ocorrendo em algumas universidades particulares que estão oferecendo cursos dessa natureza, à revelia até mesmo dos critérios contidos na referida Portaria. Também creio que têm reconhecimento geral a necessidade e a relevância das iniciativas educacionais para o atendimento específico da demanda de atualização e aprimoramento técnicos dos profissionais das diversas áreas do conhecimento, o que é também de responsabilidade das instituições universitárias.

O problema é que ocorre uma grande ambigüidade quando se fala de pós-graduação em sua relação com a profissionalização. Pós-graduação tem um óbvio sentido como seqüência temporal. Mas substantivamente é preciso delimitar melhor seus significados. É claro que qualquer aprimoramento profissional no sentido de apropriação das inovações tecnológicas, de novos produtos do conhecimento e de novas habilidades, só pode mesmo ser feito numa fase “após a graduação”, até mesmo em decorrência

da velocidade das transformações da tecnologia em todos os campos de sua aplicação. Por isso, o profissional necessita sempre de atualizar-se, acompanhando esse processo de avanço tecnológico. Ora, o modo de o profissional manter-se atualizado, sempre capacitado para o exercício de sua profissão, com a devida competência, demanda formas especiais de abordagem e apropriação dessas inovações.

Ora, certamente não é modalidade de mestrado acadêmico, tal como foi pensada e implementada até o momento que poderá responder a essa necessidade imediata. Isso é coisa bem percebida há bastante tempo, quando se introduziu, na legislação e na prática, a distinção entre o *lato sensu* e o *stricto sensu*, distinção que, apesar de pouco fundamentada em conceituações claras e explícitas, deixa bem marcada uma diferença fundamental. Não se trata de diferença de grau em termos de inferioridade ou de superioridade qualitativa! Trata-se de diferença de objetivos e de finalidades. É da diferente natureza desses objetivos que nasceram modalidades diferenciadas de cursos.

A pós-graduação *lato sensu* tentou responder às necessidades de aprimoramento profissional em curtos espaços de tempo e sua forma mais sistemática foi aquela da Especialização. Já a pós-graduação *stricto sensu*, com os cursos de mestrado e doutorado, tentou responder a outra necessidade básica da ciência e da cultura no Brasil, qual seja, a da pesquisa, da produção de conhecimento novo e da formação sistematizada de novos pesquisadores. Se o país precisava e continua precisando urgentemente de muitos profissionais competentes e atualizados, precisava igualmente de muitos pesquisadores. Ainda que com muitas dificuldades e limitações, nestes últimos 35 anos, os cursos de mestrado têm representado a mais significativa fonte de formação inicial de pesquisadores. Esta modalidade não pode ser considerada com uma conotação depreciativa, como tradicional, se entende com este adjetivo a incapacidade de atualizar profissionais em ritmo acelerado. Não é e nem pode ser este o seu objetivo. A necessidade urgente de profissionais

que estejam sempre atualizados não pode atropelar e comprometer os seus objetivos de formar pesquisadores, processo que não poderá mesmo ser feito de maneira acelerada.

Assim, me parece igualmente equivocada a tendência em reduzir, a qualquer preço, os prazos dos cursos de mestrado e doutorado. A aprendizagem da pesquisa e a formação de pesquisadores, bem como o próprio desenvolvimento de pesquisas, são mesmo processos demorados e custosos, tanto mais levando-se em conta a própria realidade social, cultural e educacional do país, marcada por grandes carências em todos os planos e níveis de formação. É por isso que, em nosso contexto sociohistórico, será outro grave erro extinguir pura e simplesmente, o mestrado acadêmico, deixando ao doutorado a tarefa de formar pesquisadores. Nem o mestrado profissional conseguiria, com êxito, substituir a tarefa do mestrado acadêmico com relação a essa formação inicial, pois isso não é de sua natureza.

Para me antecipar a mal-entendidos, preciso esclarecer dois pontos. Em primeiro lugar, cabe mesmo avaliar nossa experiência de pós-graduação, tanto em relação aos cursos de mestrado como com relação aos cursos de doutorado, adequando processos aos objetivos, flexibilizando prazos e aprimorando condições, mas sem desvirtuar suas finalidades básicas, sempre substantivamente relacionadas com a prática da pesquisa e com a formação de pesquisadores. Portanto, reavaliação crítica e criatividade são sempre necessárias e bem-vindas. Em segundo lugar, esta flexibilização pode e deve se dar também mediante o encaminhamento para o doutorado direto dos candidatos que revelem avanço na produção do conhecimento ou que apresentem maturidade para o nível de investigação que lhe é próprio. O mestrado acadêmico é uma fase imprescindível para a maioria dos pós-graduandos, mas isso não implica que não se possa e não se deva agilizar o acesso de maior número ao doutorado direto, quando os candidatos revelarem competência e condições para tanto.

A oficialização desta nova modalidade de mestrado, o mestrado profissional, ameaça a consistência e a sobrevivência do mestrado acadêmico. Impressiona a semelhança dessa

proposta com aquela ocorrida na década de 70 com o ensino médio, com a introdução do ensino profissionalizante obrigatório e universal. A experiência teve resultados catastróficos: não profissionalizou ninguém, desarticulou boas escolas técnicas e ainda desestruturou o sistema tradicional, comprometendo a formação geral dos adolescentes. De fato, não conseguiu implementar a terminalidade nem garantir adequada formação propedêutica que se pretendia embutir naquela. Os efeitos culturais e educacionais estão aí e são de conhecimento público. É evidente que não se trata da mesma situação, mas os riscos são análogos.

Sem dúvida, o mestrado acadêmico recebe e abriga profissionais e quer investir no aprofundamento de sua habilitação técnica. Mas isso é feito mediante a vivência de um processo de construção de conhecimento, mediante a prática efetiva da pesquisa. Trata-se de um enfoque diferente de uma atualização profissional destinada apenas à incorporação, em prazo curto, dos avanços tecnológicos de uma determinada área. Nos dois casos, deve haver uma relação com o conhecimento científico, mas enquanto no caso da atualização, a referência ao conhecimento científico é feita para fins de apropriação da dimensão técnica dele derivada, tendo assim em vista a aplicação dos resultados daquele conhecimento, no caso do mestrado acadêmico, interessa exatamente o processo científico gerador da técnica. É de se observar que ocorre uma contradição na própria delimitação do objetivo do mestrado profissional, o qual é de formar "profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística": de um lado, afirma-se a necessidade urgente de profissionais aprimorados pelos recursos da pesquisa de ponta e, de outro, negam-se-lhes as condições objetivas mínimas para construir esses recursos. Com efeito, se é de profissionais que possam aplicar, com a devida rapidez, os novos recursos produzidos pelo desenvolvimento tecnológico, que o processo produtivo da sociedade precisa, é portanto, de se esperar do mestrado profissional que ele forneça, em prazo curto, esses recursos a seus formados.

Depreende-se que os profissionais que carecem de atualização estão com pressa para dar uma rápida resposta ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento da produção. No entanto, o que podem fazer, nessa exigüidade de tempo, em seus cursos é apropriar-se desses novos recursos, recorrendo inclusive aos resultados de pesquisas já realizados, seja pelos cursos de pós-graduação acadêmicos, seja pelas outros institutos e órgãos de pesquisa. Não vão poder realizar nenhuma pesquisa inovadora em dezoito meses, cursando disciplinas e cumprindo outras atividades curriculares. O que podem fazer é retomar e rearticular resultados já obtidos no campo de seu conhecimento e fazer um treinamento aplicativo dos mesmos de forma a preparar-se adequadamente para sua utilização mais ampla no processo produtivo de setores de sua área. O que se pode concluir com segurança é que se um curso viabilizar efetivamente a realização de pesquisa, ele é um curso acadêmico e vai demandar um prazo maior; se ele não dá tempo para isso, apenas incorpora pesquisas já realizadas, então ele não é curso de pós-graduação *stricto sensu* e, no caso, não deveria ser considerado e designado como curso de mestrado.

Cabe aqui esclarecer, ainda que privilegiar a prática da pesquisa não é restringir-se apenas às ciências básicas, uma vez que ela deve abranger também as ciências aplicadas, onde se insere predominantemente o campo tecnológico pertinente à esfera profissional. Quando se fala de pesquisa em situações de formação pós-graduada está se falando da construção de conhecimento de qualquer natureza, seja fundamental ou aplicado. Tanto é assim que a própria organização dos cursos de pós-graduação segue tanto critérios epistemológicos, típicos das áreas básicas, como critérios de especialização, próprios das áreas aplicadas. É preciso ficar bem claro que a formação pós-graduada *stricto sensu* visa aprofundar a formação

não apenas científica, no sentido acadêmico, mas também profissional, no sentido de aprofundar os conhecimentos tecnológicos aplicados. Assim, o que está em pauta é o aprofundamento da formação do cientista e do profissional especializado qualquer que seja a área e campo do conhecimento, teórico ou aplicado. Na verdade, quando se trata de formação profissional, em qualquer nível em que ela se coloque, não há como separar e superar a relação dialética que existe entre teoria e prática profissional. Por isso mesmo, uma formação puramente técnico-profissional, desarticulada de uma fundamentação teórica e da competência metodológica parece insuficiente e incompleta.

Ademais a pós-graduação *stricto sensu* tem outro objetivo intrínseco, que se acopla necessariamente a sua proposta formativa: é o aprimoramento da capacitação pedagógica para a docência no ensino superior. Nem sempre claramente explicitada, mas essa dimensão é intimamente vinculada à formação científica avançada, por sinal, com muito maior força em nosso contexto sociocultural. É na pós-graduação *stricto sensu* que se busca a consolidação da competência científica e pedagógica da docência universitária. Tanto é assim que a própria Capes, bem como vários Programas de Pós-Graduação no país têm introduzido mediações curriculares no sentido de garantir essa formação⁴.

A perspectiva de um mestrado acelerado, que até por falta de tempo, desarticula todas essas dimensões, parece conceber o profissional como sendo apenas um simples técnico, destinado a atender as demandas urgentes do mercado de trabalho e da produção industrial.

Novos caminhos

Creio que estes elementos lançam boas luzes para indicar nossos melhores caminhos. O que parece mais sensato fazer é criar uma

⁽⁴⁾ É o caso do Programa de Apoio ao Ensino (PAE), implantado para a USP; a CAPES incorporou essa proposta e tornou obrigatório, para os pós-graduandos que são seus bolsistas, um programa análogo de prática docente, em duas etapas semestrais: uma de fundamentação teórica, designada com Preparação Pedagógica e, outra, mais prática, de Estágio de Docência.

modalidade realmente nova de aprimoramento profissional, inclusive com nova nomenclatura, específica, modalidade esta que possa resgatar tudo o que a Especialização tem de certo e pertinente. Por que não avaliar a pós-graduação *lato sensu*, conceituá-la com competência, delineando os seus perfis e definindo os seus requisitos, em função de seus objetivos, ao invés de comprometer uma das mais importantes e exitosas experiências da educação científica no país? Sempre é bom lembrar idiosincrasias bacharelescas de nossa cultura: o uso do título de mestre tende a funcionar de modo análogo ao uso que se fazia do título de doutor dado aos bacharéis de outrora tem mais a ver com prestígio social do que com domínio do conhecimento. O que se está vendo é de novo essa tendência de fetichizar negativamente um status, sem o necessário embasamento legitimador. Não se pode ser contra os legítimos objetivos relacionados com a necessária atualização permanente dos profissionais de todas as áreas, pois o conhecimento se desenvolve mesmo, com muita velocidade e fecundidade, mas o seu atendimento não deve acontecer mediante mecanismos maquiados. Atender a demanda de candidatos que não têm vocação para a pesquisa acadêmica não é apenas uma necessidade social mas também uma obrigação institucional da Universidade, à qual deve responder com competência e criatividade, mas sem comprometer suas melhores conquistas em termos de institucionalização do ensino pós-graduado.

Não se alegue que o mestrado profissional não ameaça em nada o mestrado acadêmico. Seria desconhecer a realidade socioeducacional do país não ver essa ameaça. O pior é que o mestrado acadêmico, com suas exigências de tempo prolongado e aprofundamento de estudos, será atropelado pela nova modalidade, capaz de conferir a seus frequentadores os mesmos direitos burocráticos, os mesmos efeitos administrativos, sem que a trajetória tenha sido a mesma. Parece que os seus proponentes não atentaram para o fato de que um título de mestrado representa um significativo valor simbólico em nosso meio

cultural, com forte apelo e demanda social. Pela força das coisas, não haverá mais justificativa pedagógica e científica para se investir tanto no mestrado acadêmico tradicional.

Facilitação para o lado da demanda, bons negócios para o lado da oferta. Mais uma vez, o poder público parece estimular uma política contraproducente para a educação. Do mesmo modo que os candidatos serão tentados, sob o abrigo do respaldo oficial da legislação, a cortar caminho, instituições sem projetos culturais consistentes se verão tentados a explorar mais um filão promissor no que diz respeito ao retorno financeiro.

CONCLUSÃO

A meu ver, nada justifica tal forma de flexibilização. Se a preocupação é o aprimoramento profissional, a solução seria um bom *lato sensu*, uma boa especialização. Mas se o objetivo for o aprofundamento da formação científica do profissional, seja no campo técnico ou naquele do magistério superior, o caminho é tornar esse profissional um pesquisador. Não se instaura uma tradição de pesquisa sem essa formação de pesquisadores e não se formam pesquisadores sem uma efetiva, demorada e paciente prática de pesquisa.

Não há como não concluir que a idéia que subjaz à proposta de implantação do Mestrado Profissional integra uma proposta mais abrangente de redefinição da política de pós-graduação do país. O modelo que se visa é de que a formação científica tenha por núcleo central o doutorado direto, mas que poderá ser alcançado ao término de uma trajetória que começaria com a Iniciação Científica na graduação, passaria pelo Mestrado Profissional e concluiria com o Doutorado. Mas, certamente, em termos de escala, esse modelo não é compatível com as atuais condições da educação superior no Brasil, até porque a Iniciação Científica nos cursos universitários não é ainda uma prática quantitativamente significativa. Desse modo, com a implantação desta modalidade de curso *stricto sensu*, o Ministério da Educação

pretende realizar três objetivos simultaneamente: atualizar, em prazo curto, os profissionais para atuarem no mercado de trabalho, atendendo a demandas mais urgentes que decorrem das aceleradas mudanças tecnológicas; abreviar o trajeto até o doutorado, uma vez que ele será alcançado em tempo mais curto mas resguardando um status mais prestigioso que a Especialização; eximir o Estado do compromisso de investimento de recursos financeiros públicos nessa formação pós-graduada.

Trata-se de mais uma frente da política educacional do governo no processo capilar da privatização do ensino e da pesquisa no país, bem de acordo com a opção pelo modelo da economia neoliberal feita pelos governos recentes, de acordo com a qual educação, seja em que nível for, é apenas um serviço a ser prestado mediante as leis gerais do mercado. Até Universidades públicas têm oferecido cursos de Mestrados Profissionais pagos, sob a inaceitável justificativa de que a exigência constitucional de ensino público gratuito só se aplicaria aos cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

COORDENAÇÃO de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria 47**. 17/10/95. Brasília: Capes, 1995.

COORDENAÇÃO de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestrado Profissional no Brasil: a situação e uma nova perspectiva. **Infocapes**. Dez. 1995, p.18-21.

COORDENAÇÃO de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Programa de flexibilização do modelo de pós-graduação senso estrito em nível de Mestrado. **Infocapes**. Dez. 1995, p.21-24.

COORDENAÇÃO de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria 80**. 16/12/1998. Brasília: Capes, 1998.

COORDENAÇÃO de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Seminário para além da academia**: a pós-graduação contribuindo para a sociedade. Brasília: Capes, mar/abr. 2005.

NOSELLA, P. **Mestrado Profissional em educação?** São Carlos: s/e, 2005. (mimeo).

TRILHAS INVESTIGATIVAS: LOCALIZANDO A INOVAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE¹

INVESTIGATIVE PATHS: LOCATING INNOVATION IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE UNIVERSITY

Maria Isabel da CUNHA²
Mari Margarete dos Santos FORSTER³

RESUMO

A Universidade, na perspectiva de fazer rupturas com a racionalidade técnica, tem sido objeto de inovações que almejam uma nova configuração de saberes, ultrapassando a perspectiva dicotômica imposta pela modernidade. A investigação "Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais", vêm analisando, no âmbito de duas universidades brasileiras, práticas pedagógicas em cursos superiores de graduação que estimulam a reconfiguração de saberes relacionados com o ensinar e o aprender. Selecionamos, para análise nessa comunicação, o depoimento de professores protagonistas de experiências que rompem com as práticas tradicionais de ensinar e aprender e favorecem a possibilidade de articulação entre saberes, lançando mão de novas racionalidades que atingem, as relações entre teoria-prática. Essas experiências parecem fundamentais, especialmente no contexto das políticas públicas de avaliação institucional que, no Brasil, vinham estabelecendo ethos regulatórios que privilegiaram a lógica da produtividade, sem valorizar as diferenças e sua condição emancipatória.

Palavras-chave: Pedagogia Universitária; Inovações Pedagógicas; Docência universitária.

⁽¹⁾ O texto decorre da pesquisa denominada "Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais" apoiada pelo CNPq e FAPERGS.

⁽²⁾ Docente, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS. E-mail: <mabel.sul@terra.com.br>.

⁽³⁾ Docente, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS. E-mail: <mforster@portoweb.com.br>.

ABSTRACT

The university in the perspective of rupturing with technical rationality has been the object of innovations, which aspire to a new configuration of knowledge that surpasses the dichotomy perspective imposed by modernity. Research about "University Investigation: Emancipating Energies in Neo-liberal Times" has been analyzing pedagogical practices in undergraduate courses in higher education that stimulate the reconfiguration of knowledge related to teaching and learning. In this communication, we selected for analysis the testimonies of teachers who are the protagonists of experiences that disrupt the traditional practices of teaching and learning, favoring the possibility of articulation between diverse types of knowledge. They make use of new rationalities, which attain the relationship between theory-practice. These experiences seem to be fundamental, especially in the context of the public policies of institutional evaluation, which, in Brazil, have been establishing a regulatory ethos that favors the logic of productivity without valuing differences and their emancipative condition.

Key words: *University Pedagogy; Pedagogical Innovations; University Teaching.*

A alternativa escolhida para uma intervenção que valorize a prática pedagógica inovadora do professor foi a pesquisa. Acreditamos que a investigação pode, ao mesmo tempo em que produz conhecimentos, favorecer a formação. Isso porque o professor, ao ser instigado a falar sobre suas concepções e experiências, organiza seu pensamento e utiliza a narrativa como processo reflexivo.

No empenho de compreender como vem se dando a tensão entre a condição dos professores e dos estudantes que enfrentam o desafio da ruptura paradigmática e atuam na contramão dos processos hegemônicos de regulação e avaliação externa, foi desenvolvida a pesquisa em duas Instituições Universitárias no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Uma delas configura-se como uma universidade confessional jesuíta e a outra faz parte do sistema federal de educação superior. Ainda que as histórias e contextos das duas Instituições de Ensino Superior (IES) sejam definidores de projetos e subjetividades próprias, ambas se assemelham na constituição temporal, pois foram criadas há menos de quarenta anos percorrendo, pois, uma trajetória similar em termos de impactos das políticas educacionais.

Atravessaram a reconstrução democrática do país e estão incluídas na reconfiguração do Estado decorrente do fenômeno da globalização.

Nas duas Instituições é possível identificar esforços de qualificação das práticas pedagógicas através de iniciativas oficiais que legitimaram ações nessa direção. Os setores de apoio pedagógico foram atuantes em determinado tempo e deram visibilidade a políticas internas preocupadas com a qualidade dos processos de ensinar e aprender. No contexto da valorização da pós-graduação *strictu sensu*, investiram na qualificação de seus quadros, na consolidação da pesquisa e na implantação de seus cursos de mestrado e doutorado.

Não resistiram, porém, aos impactos das políticas globalizadoras. Aos poucos foram mudando o foco de suas preocupações e, por conseguinte, as estratégias de ação. Os processos concorrenciais, a lógica da produtividade e as condições de sustentabilidade imprimiram novos rumos. As políticas de avaliação externa favoreceram essa guinada histórica e as repercussões dessas políticas se fizeram sentir nos espaços da sala de aula e na subjetividade

de professores e alunos. Se qualidade de ensino significava alcançar um A no *Provão*, então passou a ser importante colocar as energias na formação que tem esse parâmetro como referência. Ainda que as provas tivessem qualidade pedagógica, sua condição de instrumento único e universal fazia predominar a visão única, definida por Sousa Santos (2000). Em outro estudo, como exemplo *Formatos Avaliativos Concepção de Docência*, Cunha et al. (2005), identificamos os efeitos dessa política avaliativa na concepção de docência, afirmando que ela atuou, muitas vezes de forma subliminar, na subjetividade dos professores e alunos, alterando práticas inovadoras instituídas anteriormente.

Entretanto, na contradição própria dos movimentos humanos, o estudo acima referido também indicou que havia focos de resistência e, independentes da força hegemônica dos processos de avaliação externa, algumas experiências se mantinham e se gestavam, a partir das condições objetivas do trabalho de professores e alunos. O interesse de pesquisa se aguçou no sentido de compreender as razões, os contextos, as motivações que sustentavam essas iniciativas, apesar das condições externas.

A primeira aproximação do campo de pesquisa foi realizada com os coordenadores de cursos de graduação. Foram eles os escolhidos no pressuposto de que teriam uma visão mais ampla dos processos e sujeitos envolvidos nos seus cursos. Em alguns casos, a coordenação era feita de forma colegiada e a entrevista foi feita com cada um dos membros desse grupo. Foi positiva essa possibilidade, pois favoreceu o cruzamento de opiniões que tanto diversificou a escolha das experiências como validou as mencionadas por mais de uma vez.

Foi importante tomar os coordenadores também como sujeitos da pesquisa, pois para compreendermos as indicações das experiências que eles consideravam inovadoras, foi necessário ouvi-los sobre os próprios conceitos de inovação. Além disso, também foi significativo coletar suas opiniões sobre o papel da universidade nesse processo já que, dada a natureza de suas funções,

os coordenadores atuam institucionalmente com mais intensidade do que os docentes, junto aos órgãos acadêmicos centrais. Nesse sentido podem revelar uma percepção mais ampla sobre as políticas internas e emitir uma opinião mais consistente sobre elas.

Através das Coordenações de Cursos de Graduação localizamos, para análise, os professores que vinham protagonizando alguma experiência considerada inovadora no contexto acadêmico. Foram escolhidos cursos de natureza profissional diversa, envolvendo campos científicos diferentes para tornar o estudo mais consistente, favorecendo o cruzamento de intersecções caracterizadoras das experiências eleitas. Na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), foram envolvidos três professores do Curso de Arquitetura, quatro do Curso de Direito, três do Curso de Enfermagem, três do Curso de Engenharia Elétrica, três da Licenciatura de Matemática, três do Curso de Publicidade e Propaganda e um do Curso de Gestão e Liderança. Na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) o número foi menor, tendo em vista a disponibilidade do grupo de pesquisa. Nessa Instituição foram incluídos dois professores do Curso de Enfermagem, dois da Licenciatura de Matemática e um docente do Curso de Nutrição.

Os docentes foram contatados pela equipe de pesquisa, quando foram agendadas as entrevistas. Essas entrevistas foram realizadas nos espaços de atuação dos professores no intuito de favorecer um clima favorável, tentando perceber os relatos no ambiente natural em que os docentes realizam suas práticas. Os processos foram desenvolvidos com relativa facilidade, contando com a colaboração dos interlocutores. Conforme característica da entrevista semi-estruturada, as questões procuraram ser provocadoras das reflexões e narrativas, num espaço de liberdade para a construção das respostas. Sempre que essas se afastavam do núcleo central das respostas de interesse da pesquisa, retomava-se a questão para apreender o depoimento desejado. Recorremos, enquanto grupo investigativo, aos ensinamentos de Sarmento (2003) quando afirma

que “a realização de entrevistas deve permitir a máxima espontaneidade, seguindo devagar as derivas da conversa e percorrendo com atenção seus espaços de silêncio. Para o autor é importante perceber o quanto às entrevistas podem ser uma oportunidade para os sujeitos se explicarem, falando de si, encontrando razões e as sem-razões por que se age e vive”(p. 163).

Também foi significativo compreender os depoimentos dos docentes sobre suas experiências não como uma descrição objetiva de um processo, mas percebendo que o professor, ao falar sobre seu trabalho, reflete sobre o mesmo e interpreta sua trajetória. Como afirma Bosi (2004), “ouvindo narrativas orais compreendemos que o sujeito mnemônico não lembra uma ou outra imagem. Ele evoca, dá voz, faz falar, diz de novo o conteúdo de suas vivências. Enquanto evoca, ele está vivendo atualmente e com intensidade nova a sua experiência” (p. 44).

Nesse sentido, os docentes explicavam a origem de seu trabalho, os fatos que propiciaram sua experiência, suas incertezas sobre os caminhos eleitos e até uma certa surpresa com os resultados alcançados. Muitas vezes estranhavam o fato de serem alvo da pesquisa, surpresos com a condição de que seu trabalho constituísse a base de um conhecimento interessante.

Algumas vezes os respondentes recorreram a alguns materiais ilustrativos de suas práticas para ampliar a compreensão dos entrevistadores. Em determinadas situações, houve convites para visitas específicas a ambientes especializados (laboratórios, visitas externas, espaços de atendimento à população e outros) a fim de que o grupo de pesquisa pudesse observar práticas que exemplificavam momentos de aprendizagens significativas, que compunham a experiência em análise. Ao finalizar as entrevistas essas observações ficavam programadas, algumas com agenda já definida e outras pendentes de calendário, mas já acordadas.

A observação das atividades agendadas ocorreu durante o segundo semestre de 2004. Sua efetivação se deu sempre que houve

indicadores de significação dessa coleta no contexto dos objetivos da pesquisa e, também, quando o docente mostrou-se receptivo a essa possibilidade. Em todas as ocasiões houve um agendamento prévio, a partir da indicação do professor. Em geral as observações tentaram captar momentos de culminância das experiências ou aquelas que representavam ocasiões-chave no contexto das práticas pedagógicas eleitas. O Curso de Direito da UNISINOS destacou-se como um espaço especial de observação, provavelmente pela natureza das experiências que se constituíram como foco do estudo. Foram observadas as situações de atendimento que os alunos faziam ao público, dentro da disciplina de Estágio e a forma como trabalhavam as questões éticas, técnicas e jurídicas. Na disciplina de Sociologia Jurídica, onde as visitas externas se constituíam o mote inovador da proposta pedagógica, os pesquisadores acompanharam os estudantes durante um dia no Assentamento do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e em uma visita no Manicômio Judiciário. Também a proposta de um Júri Simulado, no âmbito da disciplina de Direito Penal, foi acompanhada com observação, incluindo as formas de gestão do grupo e a organização do trabalho vivida pela professora e seus alunos. O Curso de Gestão e Liderança também incluiu observação, especialmente na experiência que envolvia uma dimensão lúdica e competitiva, com os processos de ensinar e aprender estimulados através de um jogo interativo. Observar essas atividades acadêmicas permitiu ampliar a compreensão da proposta das disciplinas e analisar os processos vividos através das reações dos estudantes. Qualificou os dados obtidos pela entrevista e complementou a apreensão das descrições anteriormente feitas pelos professores, confirmando a afirmativa de Tura (2003) de que “a observação possibilita não só o acúmulo de dados como o descortinar de novos direcionamentos, novas focalizações e acertos de rota” (p. 191).

Concluídas as entrevistas, os dados foram analisados, usando os princípios da análise de conteúdo. Esse enfoque, de acordo com Bardin (1979), “refere-se a um conjunto de técnicas de

análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (p. 42).

Minayo (1998) faz uma recuperação histórica da análise do conteúdo incluindo a evolução e ressignificação de sua perspectiva ao longo das últimas décadas, especialmente quando passou a ser um procedimento usual nas pesquisas qualitativas. Afirma a autora que “na busca de atingir os significados latentes e manifestos no material qualitativo têm sido desenvolvidas várias técnicas dentro da Análise de Conteúdo que privilegiam a expressão, as relações, a temática e a anunciação do conteúdo” (p. 204). Portanto é possível inferir que tanto interessam as expressões verbalizadas pelos sujeitos como os sentidos que eles atribuem às mesmas. Além disso, é preciso compreendê-las no contexto em que se produzem e perceber como revelam condições culturais, incluídas na perspectiva da memória coletiva. A narrativa revela uma condição do indivíduo, suas percepções seletivas e representações, mas também dá indícios da condição coletiva, estabelecida pelo grupo de pertença do narrador, tal como a profissão, a geração de que faz parte, a visão ideológica, os valores do campo de conhecimento e tantas outras.

Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida em grupo, cada etapa do processo investigativo envolveu ações de afinamento dos procedimentos e definições dos itinerários. Muitas foram as sessões de trabalho em que se exercitavam os procedimentos analíticos, com exercícios constantes de leitura, a partir do olhar dos diferentes membros do grupo. Inicialmente todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, foi feito um primeiro mapeamento dos dados, usando os agrupamentos temáticos, como uma primeira forma de categorização. O resultado dessa etapa resultou em um quadro analítico dos depoimentos de cada um dos sujeitos da pesquisa. A leitura cuidadosa e sistemática desse material proporcionou uma visão de

conjunto do relato do docente e favoreceu o destaque de aspectos significativos, no contexto dos objetivos do estudo.

Numa segunda etapa, os dados foram organizados de forma horizontal, tomando os depoimentos de todos os docentes, sobre cada um dos agrupamentos temáticos. Nessa perspectiva foi possível ter uma visão de conjunto sobre a temática e perceber quando ela era consistente para constituir-se como uma categoria. Essa decisão decorreu da incidência e frequência do fenômeno no discurso dos professores, bem como do significado que eles atribuíam ao mesmo. Logo após foram tomados os núcleos discursivos que poderiam dar sustentação às interpretações decorrentes dos achados. Analisados em conjunto, esses dados permitiram identificar as constâncias e as dissidências, as similaridades e as diferenças, incluindo, como destaque, os diálogos epistemológicos dos achados com a teoria que dá sustentação à pesquisa.

Em uma próxima etapa de trabalho, os núcleos estruturantes das respostas, pertencentes a cada categoria, foram divididos entre os pesquisadores para a organização textual. Cada um dos textos, posteriormente, foi submetido ao grande grupo para seu afinamento e qualificação. Nessa lógica a perspectiva que se assume é de que o conjunto de textos constitua o relatório da pesquisa podendo, entretanto, cada um deles ser estruturado e interpretado de forma independente. Como os textos foram produzidos numa trajetória temporal, muitos foram apresentados em Congressos e Seminários, divulgando a pesquisa e seus resultados parciais. Essas experiências também serviram para realimentar a análise, a partir de intervenções externas havidas nos eventos.

Um momento importante do processo metodológico se deu em janeiro de 2005 quando, já com as narrativas dos professores organizadas, se fez uma síntese da experiência por eles descrita e cotejamos essa produção com os próprios docentes. Convidados para uma reunião, pela primeira vez tiveram eles uma noção do conjunto dos participantes e das outras

- protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- *reconfiguração dos saberes*, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc;
 - *reorganização da relação teoria/prática*, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade;
 - *perspectiva orgânica no processo* de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.
 - *mediação* entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer.
 - *protagonismo*, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.

A análise das experiências relatadas pelos professores favoreceu a localização de distintas compreensões de inovação e da natureza de cada uma delas. Percebeu-se que há experiências mais macros e outras de abrangência micro, envolvendo apenas um professor e seus alunos; há aquelas que se referem às formas de gestão e trabalho coletivo, enquanto outras testam novas metodologias; há as que imbricam diferentes racionalidades na construção do processo ensino-aprendizagem; há as que retomam a desejável indissociabilidade do ensino com a pesquisa; há as que procuram articular diretamente a teoria à prática; há as que experimentam novas alternativas de comunicação envolvendo tecnologias virtuais; há as que procuram inserir o conhecimento científico nos marcos culturais dos estudantes; há as que extrapolam o tempo e o espaço tradicional de sala de aula para alcançar aprendizagens significativas; há ações que estimulam a autoria e protagonismo dos

alunos numa perspectiva emancipatória e há as que lançam mão de processos interdisciplinares para encaminhamento de seus objetos de estudo.

Cabe registrar que os movimentos dos professores em direção às possibilidades inovadoras, na grande maioria dos casos estudados, têm origem em situações-problema, ou seja, partem de algum desconforto vivido pelos docentes no trato do conhecimento ou no sucesso da aprendizagem de seus alunos. Essa constatação encontra guarida na tese de Lucarelli (2003), defendendo que “em qualquer componente da situação didática podem ser geradas dificuldades; se essas se evidenciam como centro de problemas, em sua resolução o docente desenvolve ações que modificam o sistema de relações existentes entre esses componentes, dando lugar à geração de experiências inovadoras” (LUCARELLI, 2003, p. 130).

A reflexão sobre as categorias que vêm orientando nossos estudos sobre inovação na prática pedagógica da educação superior, tem o sentido de explicitar a referência substancial que preside a reflexão sobre as mesmas. Através das narrativas dos professores foi possível fazer a caracterização das experiências estudadas. Houve um esforço de síntese, para melhor informar sobre elas, no contexto da pesquisa. Essa síntese decorreu do relato dos professores sobre suas práticas e, em alguns casos, da observação direta dos pesquisadores. Certamente essas práticas envolvem múltiplos saberes e descrevê-las na sua complexidade exige uma significativa complexidade, pois cada uma delas poderia ser explorada exponencialmente. O objetivo da síntese é favorecer a apreensão mais objetiva do caso em estudo.

Escolhemos experiências vivenciadas no Curso de Direito como um exemplo do processo investigativo desenvolvido com nove cursos de graduação.

A) Júri Simulado

Trata-se de uma experiência de estágio em que se utiliza a simulação da prática.

Fundamentalmente recorre-se ao júri simulado, na disciplina de Direito Penal. Antes dele a professora trabalha com análise de casos reais, quando os alunos precisam agir como advogados, juízes ou promotores. Os alunos que assumem esses papéis são escolhidos entre os que se inscrevem espontaneamente. Eles são avaliados pelo seu desempenho. Os demais estudantes assistem e interagem na experiência e são avaliados em tarefas escritas paralelas. Escolhido o caso, os alunos se preparam teoricamente e consultam a jurisprudência para sustentar seus argumentos. A experiência é aberta à assistência de outros estudantes e professores. Durante todas as fases do trabalho há um acompanhamento analítico de parte da professora e demais estudantes, procurando que o mesmo se aproxime, ao máximo, de uma situação real. Comentários e avaliações contribuem para o processo reflexivo de todos os participantes. Há referentes de análise construídos que incluem o caso escolhido, os diferentes papéis dos atores do júri, os argumentos e contra-argumentos utilizados, a jurisprudência recorrida, a teoria do direito que é mobilizada e tantos outros aspectos que podem ser observados. A simulação se constitui num recurso pedagógico valorizado pelos estudantes e envolve a condição da complexidade, tão própria do conhecimento em movimento. Estimula a tomada de decisões, a responsabilidade do juízo crítico e a autoria dos estudantes.

B) Estágio na Assistência Judiciária

A experiência é realizada com estudantes em contato direto com a população que procura os serviços da Assistência Judiciária. Os alunos, em pequenos grupos, inteiram-se dos casos, a partir das narrativas dos clientes. Fazem o histórico, ouvem e acompanham as suas demandas. Analisam em conjunto os dados que caracterizam a situação real a eles apresentada e o contexto em que ela se produz. O professor toma conhecimento dos casos e, se necessário, interage, também, com o cliente, na perspectiva de ampliar a coleta de informações.

Primeiramente os alunos esgotam a sua capacidade de definir os encaminhamentos cabíveis para atuarem como mediadores do caso em questão. Na maioria das vezes essa instância é suficiente para o encaminhamento de soluções. Quando há dúvidas, o professor intervém, sugerindo, ponderando, indicando fontes e propondo procedimentos. O cliente é sempre daquela turma, relacionado àquele grupo. No final de cada dia, é feito um seminário onde são relatados e analisados os casos, bem como discutidos os procedimentos e encaminhamentos de soluções. O professor atua como conselheiro e avaliza, em certo grau, as proposições realizadas pelos estudantes. Além disso, discute com eles a natureza dos conhecimentos mobilizados para o trato da situação concreta. Exercita a condição de referente para a análise teórica e prática da situação, mobilizando saberes culturais, humanos e técnicos.

C) Autonomia no processo de estudo e construção do conhecimento

A experiência objetiva envolver os alunos em atividades em que eles atuem na direção da produção de conhecimento, envolvendo procura, seleção e organização de dados. Inclui trabalhos de pesquisa bibliográfica e documental por parte dos alunos e consulta virtual em bancos de dados.

No primeiro caso, a professora leva os estudantes para a biblioteca, estimulando-os com questões, que eles respondem com base na bibliografia disponível. No segundo caso, os alunos visitam o Laboratório de Informática e, a partir de um estudo de caso, pesquisam a jurisprudência para se familiarizarem com as decisões dos tribunais. Nas duas proposições os alunos devem, exercitando sua autonomia e capacidade reflexiva, analisar as fontes, concluir sobre sua procedência e fazer escolhas valorativas sobre os encaminhamentos jurídicos. De alguma forma assumem o conhecimento em movimento, reconhecendo diferentes pontos de vistas e contextos de produção. Manuseiam distintas fontes e aprendem a intervir no material disponível.

Tomam a prática jurídica e social como estimuladora da procura teórica, dando significado ao estudo das fontes bibliográficas.

D) Direito e prática social

Trata-se de uma experiência que estimula os alunos a compreenderem o direito como uma ciência social, com intensa relação com a vida cotidiana dos indivíduos, das instituições e dos movimentos sociais.

Desenvolve-se utilizando a estratégia das visitas a campo, fazendo com que os alunos entrem em contato com algumas realidades que, em geral, não conhecem, ou possuem representações do senso comum, intermediadas por preconceitos e visões ideológicas prévias. Têm sido utilizados locais como o Manicômio Judiciário e um Acampamento do Movimento Sem Terra. Nessas visitas, o principal objetivo é relacionar o campo do direito com algumas realidades que, muitas vezes, estão distantes da condição dos alunos e nem sempre aparecem nas representações usuais do campo profissional. Os estudantes deslocam-se em grupo, junto com a professora, aos locais escolhidos, com um roteiro de observação e questionamentos por, aproximadamente todo um dia. São colocados frente às práticas cotidianas desses grupos, seus fazeres e perspectivas. Apreendem a realidade numa perspectiva sociológica, centrando nas questões das ciências sociais e jurídicas as suas interpretações. Em geral, como parte da organização da entrevista, conversam com pessoas-chave que fazem relatos e fornecem informações que possam ter interesse para o grupo. A professora estimula a autonomia dos olhos dos alunos reafirmando, porém, os objetivos da visita. Em espaços de sala de aula que sucedem a experiência, os dados são socializados e discutidos, articulando a prática vivida com os conteúdos acadêmicos.

Na mesma disciplina também são utilizadas pessoas-fonte, como uma outra estratégia para alcançar a relação teoria-prática. Em geral são juristas, sociólogos, pesquisadores, pessoas

que vêm de outros países, outras culturas e que podem contribuir com a capacidade reflexiva dos estudantes. Muitas vezes essa estratégia dá margem à realização de Seminários que exigem dos alunos o exercício das capacidades de análise e síntese, estabelecendo relações entre a base teórica da disciplina e a prática social.

Interpretação dos dados do Curso de Direito

Para o grupo de pesquisa foi muito importante incluir o Curso de Direito da UNISINOS como espaço de análise. Os motivos da escolha basearam-se, em alguma medida, na representação social que se tem dessa área, como sendo espaços muito tradicionais de ensino, entendido esse termo na concepção positivista do conhecimento, incluindo uma hierarquia bastante definida entre professores e alunos, um conhecimento tácito e prescritivo, uma aprendizagem baseada na memória e uma percepção de sociedade em que a norma se sobrepõe aos valores e fatos. O espaço do ensino jurídico é permeado de rituais próprios das profissões liberais, que preservam uma linguagem específica e assume-se como guardião de prerrogativas concedidas pela sociedade. O intento principal em termos acadêmicos parece ser o de inserção do aluno nessa comunidade de conhecimento preservando e mantendo o status quo. Por isso soava estranho imaginar inovações no Curso de Direito.

Para nossa surpresa, o quadro mostrou-se diferente. Ao entrevistarmos a equipe coordenadora do Curso de Direito da UNISINOS, percebemos que, com facilidade, iam sendo nomeadas experiências que poderiam ser objeto de estudo da pesquisa. O contato com os docentes responsáveis por elas confirmou a expectativa.

Foram de diferentes naturezas as propostas relatadas, como se percebe na caracterização dos casos, acima explicitadas. Muitas delas diziam respeito a práticas que os estudantes deveriam cumprir nos estágios, em situações reais. O que se observa é que nos cursos em que

se insere, como componente curricular, contatos com a prática social e profissional, esses se tomam espaços que rompem com a racionalidade técnica. Os elementos rompem se manifestam através da condição de colocar a prática como referente da construção teórica, de dar aos estudantes a condição de protagonistas de suas próprias aprendizagens, de fazê-los compreender a provisoriedade do conhecimento, de compreender que esse é mediado por perspectivas valorativas e afetivas, exigindo saberes interpretativos e complexos.

As simulações também se apresentam como uma experiência interessante, quando se toma difícil a prática real. Quanto mais a simulação se aproximar dos rituais próprios da situação concreta, mais se tornará significativa como dispositivo de aprendizagem dos alunos. Essa é a situação do júri simulado, organizado com cuidado na condição de similaridade com a realidade jurídica. Os alunos assumem papéis e tomam decisões enquanto protagonistas da experiência. Precisam compreendê-la na sua totalidade e tomar decisões próprias dos papéis que assumem. O professor representa o catalizador das energias dos estudantes e disponibiliza as ferramentas indispensáveis para a realização da experiência.

Chamou atenção, também, a experiência realizada na disciplina de Sociologia do Direito, pelo caráter de ruptura que assume na compreensão do conhecimento, envolvendo as diferenças culturais e sociais do exercício da norma jurídica e da ação pedagógica. Sair do território universitário e adentrar em espaços nem sempre conhecidos dos estudantes, em termos de realidade social, parece ser de muita importância para a formação dos futuros profissionais. Reconheceras diferenças, entender as regras da desigualdade, respeitar o ser humano e a organização que vem dos movimentos sociais pode dar aos estudantes uma condição de cidadania muito mais impactante do que leituras de textos teóricos. Como a ciência não é neutra, a norma jurídica exige uma compreensão dos contextos em que são produzidas e as conseqüências de sua aplicação. A

reconfiguração de saberes se estabelece com significação nessa experiência pedagógica e a prática social se constitui a base para o conhecimento teórico da disciplina em questão.

Em todas as experiências analisadas é possível identificar a condição de protagonistas que assumem os alunos. Eles precisam tomar decisões, mediar situações concretas, reinterpretar a teoria frente a realidade, participar da gestão da própria experiência pedagógica em que está inserido. Assumem responsabilidades e tem espaço para elaborações autônomas, ainda que com orientação dos docentes. Aprendem que fazer perguntas pode ser mais complexo e importante do que saber dar respostas e que o conhecimento só tem sentido quando suas dimensões cognitivas e valorativas são mobilizadas e eles se tornam os sujeitos de suas aprendizagens.

O estudo das práticas inovadoras no Curso de Direito mobilizou o interesse do grupo de pesquisa, alterando perspectivas pré-estabelecidas. Abriu horizontes para novas possibilidades investigativas que possam contribuir para a compreensão da pedagogia jurídica, valorizando a iniciativa dos professores que são protagonistas das mesmas.

A teorização das práticas pesquisadas constituiu-se num esforço acadêmico de significativa aprendizagem, especialmente levando-se em conta a natureza coletiva da investigação. Quis ser um exercício que possa contribuir para as bases de uma didática em construção. O processo de teorização também teve como preocupação com a consolidação da profissionalização do docente na educação superior, fator constituinte da identidade desse profissional. Longe de uma definição prescritiva de bases únicas, os pressupostos teórico-metodológicos dos estudos que temos desenvolvido se constituem a partir das idéias de movimento, tensão, contexto e experiência e essa condição inclui a multiplicidade de olhares sobre as práticas investigadas. Esses provocaram distintas explorações de cada caso estudado. Nesse sentido experimentou-se um processo de validação dos dados e de visível

capacidade coletiva de produção. O constructo da didática em construção tanto se deu pelo campo de produção de conhecimentos proporcionado pelas práticas dos docentes e seus alunos, como pela teorização da equipe de pesquisa. O intento foi compreender a produção do conhecimento como processo, sempre em movimento, envolvendo diferentes perspectivas e possibilidades. Entretanto, ao reconhecer a didática como campo de conhecimento específico, tornou-se necessário sistematizar seus pressupostos e saberes mobilizados em suas práticas. No caso da didática em construção assumem-se posições epistemológicas e políticas que devem ficar evidentes. O eixo principal destaca o compromisso com o contextual, que envolve a cultura, o campo científico, as representações e trajetórias dos protagonistas e uma condição epistemológica que transcende uma visão pragmática, valorizando a perspectiva processual e histórica do conhecimento e sua resignificação. Acreditamos que são essas as condições necessárias para fazer avançar o delineamento de um corpo de conhecimentos que alcance a legitimidade acadêmica, condição valorizada na educação superior mas, ao mesmo tempo, seduza professores e estudantes para uma prática pedagógica de maior significado, que atribua sentido às suas experiências de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L.G.; ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, Univille, 3.ed. 2004.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.
- BRANDÃO, C.R. **A pergunta a várias mãos: a experiência de pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CUNHA, M.I. et al. **Formatos Avaliativos e concepção de docência**. São Paulo, Autores Associados, 2005.
- LUCARELLI, E. **El asesor pedagógico en la universidad**. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Pianos, 2000.
- LUCARELLI, E. "El eje teoría-práctica em cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora em la estructura didático-curricular". **Tesis de doctorado**. Facultad de Filosofía y Letras. Universidade de Buenos Aires: 2003.
- LUCARELLI, E. Una investigación em proceso: la formación de aprendizajes complejos en la universidad. In: **Anais do IV Congresso Internacional de Educação**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – São Leopoldo, RS: CD Room, 2004.
- MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1998, 269p.
- SARMENTO, M.J. "O estudo de caso etnográfico em educação". In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R.A. (orgs.). **Itinerários de Pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2003, p.163.
- SOUSA SANTOS, B. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. Porto, Afrontamento, 1998.
- SOUSA SANTOS, B. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.
- TURA, M.L.R. "A observação do cotidiano escolar". In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VILELA, R.A. (orgs.). **Itinerários de Pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2003, p.191.

INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: LIMITES E POSSIBILIDADES¹

EDUCATIONAL INCLUSION IN BRAZIL: LIMITATIONS AND POSSIBILITIES

José Luís SANFELICE²

RESUMO

Este texto historiciza os conceitos de exclusão e inclusão. Utiliza exemplos de publicações triviais para expressar a lógica vigente da sociedade de hoje, incapaz de pensar a inclusão como uma possibilidade real. O neoliberalismo é apontado como a ideologia que referenda uma exclusão social e educacional supostamente naturais. Considera que as políticas sociais são submetidas à lógica de mercado. A inclusão educacional, nesse universo, apresenta limites estruturais e não incorreção de percurso. A educação para o trabalho traduz a submissão deste ao capital. A inclusão social e educacional nos limites do modo-de-produção capitalista são vistas como utopias irrealizáveis. Torna-se pois necessário pensar a inclusão social e educacional numa lógica não do capital. Determinação subjetiva e ações objetivas coletivas são essenciais para a construção de uma contra-consciência visando uma sociedade qualitativamente superior, desalienante e humanizadora.

Palavras-chave: Exclusão e Inclusão Educacional; Neoliberalismo; Contra-Consciência.

ABSTRACT

This text makes a historical survey of the concepts of exclusion and inclusion. It uses examples of well-known publications to express the current logic of today's society, which is incapable of viewing

⁽¹⁾ Palestra proferida no Simpósio Internacional Brasil-Europa – Experiências de educação inclusiva, realizado em Uberlândia – MG, no período de 14 a 16 de dezembro de 2005.– Experiências de educação inclusiva, realizado em Uberlândia – MG, no período de 14 a 16 de dezembro de 2005.

⁽²⁾ Professor Titular, História da Educação, Departamento de Filosofia e História da Educação, Faculdade de Educação, UNICAMP e Pesquisador, Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", HISTEDBR. E-mail: <sanfelice00@hotmail.com>.

inclusion as a real possibility. Neo-liberalism is pointed out as the ideology that makes reference to social and educational exclusion as supposedly natural. It takes into consideration that social policies are subjected to the logic of the Market. In this perspective, educational inclusion presents structural limits and is not incurred along the way. Labor education translates its submission to capital. It becomes necessary to think about social and educational inclusion within the limits of the capitalistic mode of production as unachievable utopias. It becomes necessary then to think of social and educational inclusion in a logic that is not capitalistic. Subjective determination and collective objective actions are essential for the construction of a counter-conscience that seeks a qualitatively superior, inalienable and humane society.

Key words: Educational Exclusion and Inclusion; Neo-liberalism; Counter-conscience.

Colegas brasileiros e estrangeiros, é uma honra estar aqui com os senhores. Agradeço a oportunidade de participar de fórum tão privilegiado, no qual, como já se pode ver, surgem oportunidades de se exercitar um aprofundamento reflexivo sobre temas candentes. Também é rica a ocasião pela troca de experiências que estão a ocorrer. Obrigado aos colegas da Universidade Federal de Uberlândia que viabilizaram minha vinda para cá.

Quero dizer a vocês que de início, embora extremamente bem recebido e estando usufruindo de condições materiais excelentes, além do afeto dos amigos, senti um profundo desconforto. Um desconforto interno não muito identificado. Aos poucos as coisas foram se clareando e pude melhor administrá-lo. Estamos aqui dentro de um complexo que se insere no interior de um shopping center pelo qual temos que circular nas nossas locomoções triviais. É realmente sensacional termos que discutir o que estamos discutindo, dentro de um templo do consumo moderno. Espero que o encantamento do ambiente não seja suficiente para obnubilar nossas idéias. Mesmo compreendendo as razões operacionais que levaram a nos instalarmos aqui, não posso deixar de registrar que esta era a razão do meu desconforto. Mas, creio que não vamos incorporar o espírito de que viemos para cá vender idéias, idéias rapidamente descartáveis, como a maioria das mercadorias que estão a nos circundar. Superando o receio registrado, devo reconhecer que estamos muito bem instalados,

apesar da forte sensação de que estamos numa bolha em que os humanos situados fora dela e, bem próximos, não podem ver o que ocorre no seu interior.

Finalmente, não sei se é o shopping center que nos inclui em seus espaços, excluindo-nos, ou se como possíveis excluídos da lógica de mercado reinante, buscamos nos incluir. A situação contraditória, entretanto, não deve inibir o trabalho a que nos propusemos. Vamos então a ele.

I

O tema da inclusão educacional no Brasil é sempre desafiador. Desafiador porque nossa história da educação escolar é um contínuo de grandes exclusões, segundo a ótica do presente. Por conta dos fatos, há até o risco de se fazer uma leitura desta história sob um prisma conspiracionista e no qual tende-se a culpabilizar os colonizadores, as classes dominantes, os governantes como sendo os eternos tramadores maquiavélicos contra os interesses das majorias, das minorias e dos mais fracos.

Claro que a exclusão educacional escolar no Brasil sempre foi uma característica fortíssima da sociedade que aqui foi se consolidando após a chegada dos europeus. Das sociedades indígenas pré-existentes não podemos dizer o mesmo. Não há registros de que usassem de

uma educação escolar, embora tivessem práticas educativas muito intensas. Mas, *exclusão educacional* é um conceito nosso. Ele não se aplica diretamente a todos os contextos históricos. Só a nossa leitura, a partir do presente, sobre o passado, conduz para lá o conceito de exclusão educacional. Pode-se dizer, pelo contrário, que os propósitos da educação escolar sempre foram os melhores possíveis, desde que se entenda a quais sujeitos ela se destinava. Aqueles aos quais ela não se destinava não eram, naquele contexto, excluídos. Por razões teológicas, morais, ideológicas e muito mais pela ausência de necessidades objetivas, a educação escolar era para uns e não para outros. Por exemplo: índios, negros e mulheres podiam permanecer, sem maiores comprometimentos dos objetivos coloniais, fora da educação escolar jesuítica aqui praticada.

Por outro lado, visto que o conceito de exclusão não se mostra aplicável a qualquer contexto histórico, o mesmo acontece com o conceito de inclusão. A inclusão educacional, como conceito, como direito, é uma preocupação e também uma necessidade objetiva das sociedades modernas e contemporâneas. Pode-se dizer que passou a integrar o ideário das nações democráticas capitalistas³. Apregoar a inclusão tem tanto um sentido ideológico, já que anunciá-la, como meta, referenda a crítica à exclusão, bem como busca-se validar as medidas que teoricamente passaram a incrementá-la. Evidentemente, posturas progressistas não podem ficar à margem dos apelos em prol da inclusão educacional, mas há sempre um porém.

II

A história dos homens e das sociedades por eles construídas foi sempre uma história em movimento, com contradições profundas, com avanços qualitativos e recuos. Ler os diferentes tempos históricos com categorias conceituais

do presente é praticar um dos pecados mais graves de qualquer historiador ou seja, é praticar a leitura anacrônica da história. É claro que nós lemos o passado com os recursos teórico-metodológicos do presente, mas não podemos transformar o passado num palco onde se colocariam as mesmas questões problemas de hoje. Questões problemas de qualquer natureza.

Uma coisa, por exemplo, é entender a não escolarização das mulheres, dos negros e indígenas até praticamente o início do século XX no Brasil, pelo aclaramento das relações sociais que estes seres humanos estabeleceram entre si e as classes dominantes/hegemônicas e outra coisa é apontar que a causa desta não escolarização foi a intencionalidade perversa de homens poderosos, padres terríveis, governantes despóticos e outras explicações assemelhadas. Não e não! As sociedades coloniais, aristocráticas, patriarcais, machistas, com práticas de escravidão funcionavam bem, para os seus propósitos, produzindo-se e reproduzindo-se dentro daqueles limites. Aquela era a ordem estabelecida e necessária contra a qual as divindades parecem não ter se insurgido, mas muitos homens e mulheres branco(as), negros(as), indígenas, sim.

III

Tomemos agora um exemplo dos dias de hoje.

Coletei, em viagens recentes, duas revistas de leitura de bordo, uma "gentileza" comum das Cias Aéreas. Já durante o vôo, na primeira vez, deparei-me com um artigo que o autor intitulou: *A sabedoria de Napoleão*. A "historinha é simples":

Dizem que Napoleão Bonaparte classificava seus soldados em quatro tipos: 1. Os inteligentes com iniciativa; 2. Os inteligentes sem iniciativa; 3. Os ignorantes sem iniciativa; 4. Os ignorantes com iniciativa.

⁽³⁾ Cometo a injustiça de não me referir às sociedades socialistas do século XX, por falta de um maior conhecimento sobre as mesmas.

Aos inteligentes com iniciativa, Napoleão dava as funções de comandantes gerais, estrategistas. Os inteligentes sem iniciativa ficavam como oficiais que recebiam ordens superiores e as cumpriam com diligência. Os ignorantes sem iniciativa eram colocados à frente da batalha – buchas de canhão, como dizemos. Os ignorantes com iniciativa, Napoleão odiava e não queria em seus exércitos.

Essa grande sabedoria de Napoleão serve também para a nossa empresa. Será que também não temos em nosso “exército napoleônico”, que é a empresa de hoje, esses três tipos de “soldados”? E não serão todos necessários?

Pense bem. Um exército só de generais estrategistas por certo não vencerá batalha alguma. Alguém tem que estar no *front*. Obedientes oficiais (diretores, gerentes) sem estratégia também não vencem uma guerra. Soldados (funcionários) dedicados, sem comando, sem chefia, sem direcionamento, também não trazem sucesso à batalha. Portanto, precisamos dos três tipos de soldados para vencer uma batalha, assim como dos três tipos de colaboradores para que possamos vencer os desafios do mercado competitivo em que vivemos.

Mas, assim como Napoleão, devemos nos livrar, o mais rapidamente possível, dos ignorantes com iniciativa. Um ignorante com iniciativa é capaz de fazer besteiras enormes. Um ignorante com iniciativa faz o que não deve, fala o que não deve e até ouve o que não deve. Um ignorante com iniciativa nos faz perder bons clientes, bons fornecedores. São os ignorantes com iniciativa que fazem produtos sem qualidade porque resolvem alterar processos definidos. Um ignorante com iniciativa é, portanto, um grande risco. Não precisamos dele. Nem Napoleão os queria.

E sua empresa? Você identifica em sua empresa os quatro tipos de soldados de Napoleão? E o que faz com cada tipo? Você tem sabido se livrar dos ignorantes com iniciativa?

Pense nisso. Sucesso! (MARINS, 2005a, p.30).

Na segunda viagem, bem próxima da primeira, vendo o novo número da revista de bordo, lembrei-me imediatamente da “historinha simples” anterior e pensei: será que aquele autor escreveu alguma coisa neste número? Pasmem os senhores: lá estava novamente ele com outra “historinha simples”. Dessa vez o título era: Torcendo pelo jacaré. Vamos a ela:

Pode parecer mentira, mas existem pessoas, nas empresas e na vida, que, no filme do Tarzã, torcem pelo jacaré! Querem sempre ver o pior acontecer! Sentem um prazer indisfarçável quando as vendas caem, quando aparecem clientes insatisfeitos, quando produtos saem com defeito de fabricação, quando a concorrência lança algum produto inédito e assim por diante.

Quando as vendas caem, o pessoal da área administrativa logo diz: “E agora? Vamos ver os ‘bons’ do marketing e vendas o que vão dizer...”

Quando produtos saem com defeito, o pessoal de vendas diz:

“Ué! Eles não são todos engenheiros, ‘doutores’ e os que sabem tudo? Agora quero ver o que vão dizer...”

Quando a concorrência lança um produto inédito e nos pega de surpresa, quase todos dizem:

“Queriam ver a cara do presidente e dos diretores quando souberam... Bem feito! Pensam que estamos sozinhos no mercado! Agora sim, a guerra vai ser pra valer...”

E tudo isso com um tom de sarcasmo e sempre seguido de um:

“Eu bem que avisei...”

Parece mentira, mas essas pessoas realmente torcem pelo jacaré! O barco está afundando e elas estão felizes (*sic*) porque “alguém” será responsabilizado e todos

nos “vingaremos”... Mortos, é claro, pois estamos todos no mesmo barco! E elas não se apercebem disso. Continuam torcendo pelo jacaré! E quando o Tarzã (a empresa) acaba vencendo os jacarés (concorrência etc.), elas ficam frustradas e dizem: “Desta vez, ‘eles’ conseguiram. Mas, da próxima...”.

Você conhece pessoas que sistematicamente torcem pelo jacaré? Você tem em sua equipe ou empresa gente que torce pelo jacaré? Se tiver, livre-se dessa gente, pois não dá para trabalhar com quem no filme do Tarzã torce pelo jacaré!

Pense nisso. Sucesso! (MARINS, 2005b, p.28)⁴

Senhores, o que se pode falar sobre esse antropólogo-consultor e suas “historinhas inocentes?” Historinhas que são escritas para amenizar horas de vôos dos empresários. Em ambas, a interlocução do autor se estabelece com esse tipo de público e a mensagem é a mesma: livre-se desta gente!

Nós aqui, preocupados em debater o tema pautado, e nos aviões que circulam sobre nossas cabeças, os empresários sendo instados, sem maiores devaneios, a excluírem pessoas, a transformarem pessoas em buchas de canhões, a odiá-las, tudo como um paralelo às guerras, à organização dos exércitos, para que vençam o desafio do mercado competitivo.

Se o autor mencionado é o que diz ser e se a revista que o acolhe como colaborador referenda a circulação das suas idéias, não é necessário fazer grandes elucubrações para afirmar que estas não são manifestações isoladas. Não, não são. Despudoradamente falam por muitos e mais do que isso: traduzem a lógica vigente de uma sociedade incapaz de pensar a inclusão como uma possibilidade real.

IV

Em síntese, minhas colocações feitas até aqui giraram em torno dos seguintes aspectos: a) inclusão e exclusão educacional são conceitos de hoje. Aplicar estes conceitos ao passado pode gerar visões anacrônicas das sociedades estudadas; b) há exemplos gritantes, como os apresentados, que recomendam, veementemente, o descarte, a exclusão de pessoas de certas práticas sociais.

Quanto ao primeiro aspecto, pode-se dizer que o mesmo decorre da “crença de que as sociedades deveriam aspirar a tratar seus membros de maneira mais igualitária, no sentido tanto formal quanto material”. É “uma posição central no pensamento desenvolvido no século XX”. Mas, “A idéia de que os seres humanos são fundamentalmente iguais entre si é, em contraste, muito antiga”. A religião, por muito tempo, foi a responsável por esta idéia: “... todos são iguais aos olhos de Deus” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p.372).

Foi só quando as hierarquias sociais relativamente rígidas do ancien régime desabaram, dando lugar a sociedades mais frouxas e fluídas, centradas na economia de mercado, que a igualdade tornou-se um ideal social com força prática. Nos séculos XVIII e XIX o ideal manifestou-se na exigência de direitos iguais diante da lei e direitos iguais de participação na política. No século XX esses tipos de igualdade já eram dados como certos (na teoria, ainda que nem sempre na prática) em todas as sociedades avançadas e a atenção se concentrou numa nova exigência: a igualdade social.

Por igualdade social entende-se a idéia de que as pessoas devem ser tratadas como iguais em todas as esferas institucionais que afetam suas oportunidades de vida: na educação, no trabalho, nas oportunidades de consumo, no acesso aos serviços sociais, nas relações domésticas e assim por diante (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p.372-373).

⁽⁴⁾ O autor se apresenta como antropólogo e consultor. A revista indica-o como colaborador.

Conseqüentemente, a inclusão social dos sujeitos, em todas as instâncias, passou a ser perseguida no nível das justificativas teóricas, nas garantias legais e na elaboração de políticas que a contemplassem. No que diz respeito à inclusão educacional, as coisas não foram diferentes (SANFELICE, 1989; ALVES, 2004).

A sociedade brasileira por sua vez, com a sua temporalidade própria, relacionada a diferentes temporalidades do modo-de-produção capitalista em processo de mundialização desde as suas origens (CASTANHO, 2003), também encontra-se nesse páreo. Costuma-se dizer que o Brasil está atrasado em relação às conquistas que as sociedades capitalistas já fizeram em suas políticas sociais. Talvez muitos de nós olhemos aqui neste evento, com muita avidez, as experiências européias de inclusão educacional para, se não copiá-las, pelo menos que nos inspirem. Perdemos com isso a noção de que continuamos mirando dentro dos limites de sociedades capitalistas e sem nos darmos conta de que nossas diferentes temporalidades, no âmbito de um mesmo modo-de-produção, estão profundamente imbricadas. Esquecemos que essas relações foram construídas pela sujeição, pela associação, pelo consentimento e também com resistências quase sempre exterminadas.

Hoje, em tempos de globalização, somos tentados a nivelar por baixo as profundas diferenças locais de um mesmo modo-de-produção.

Quanto ao segundo aspecto, ele traduz algo que já trabalhei em texto anterior. Refiro-me ao fato de que aquelas “historinhas simples” do antropólogo-consultor traduzirem toda uma ideologia muito em voga nos dias de hoje e que caminha no sentido inverso do princípio de igualdade ou aos ideais de inclusão. Elas são pérolas que ilustram os princípios do pensamento auto-proclamado neoliberal: a categoria *mercado* é o eixo para todo e qualquer pensamento; é em torno do *mercado* que a sociedade se organiza; o *mercado* deve ser livre, sem intervenção externa; no que diz respeito aos seres humanos, a desigualdade natural é o pressuposto fundamental e necessário para que haja entre eles equilíbrio e

complementação de funções; há uma *sorte* genética que decide nossa capacidade física e mental; há uma *sorte* que define nossa família, nosso meio cultural, nossas oportunidades de desenvolvimento físico e mental; some-se a isso a *vontade* de cada um. O neoliberalismo valida então desigualdades historicamente construídas, como desigualdades naturais. Eis aí a chave para se entender aquelas duas “historinhas simples” (SANFELICE, 2000).

V

Como conseqüência do pensamento neoliberal, uma postura mais ou menos generalizada incide sobre as políticas sociais. Elas são vistas como intromissão indevida “numa instância em que a sorte e a habilidade individuais é que devem definir a posição das pessoas na sociedade, bem como o seu esforço é que lhe dará a oportunidade de consumir bens e serviços” (ibidem). Aceita-se ações de compensação face às desigualdades naturais, como a beneficência, a caridade, o assistencialismo de fundações e empresas.

As políticas sociais propriamente ditas, de saúde, habitação, educação, previdência, emprego, devem esta subordinadas à lógica de *mercado* e não às políticas de Estado. Na lógica de *mercado* são produtos a serem consumidos por quem demonstrar vontade e competência para adquiri-los.

VI

Inclusão educacional no Brasil: limites?

Os limites são estruturais. A utopia de se construir uma sociedade capitalista democrática, para a igualdade de seus sujeitos históricos tanto do ponto de vista formal como material, não resiste à análise da história do próprio modo-de-produção capitalista (MONTAÑO, 1999). Trata-se de uma sociedade estruturada para a exploração do trabalho. As relações entre capital e trabalho fundam as desigualdades.

Aceitando-se essa tese é possível dizer que a inclusão educacional, não só aqui, mas também nos demais países capitalistas é uma ocorrência de mão dupla. De um lado ela responde às necessidades objetivas de uma sociedade urbano industrial e, por meio da educação, prepara-se os sujeito para mais ou menos conviverem com essa realidade. A grande maioria dos indivíduos precisa estar minimamente preparada para o mundo do trabalho, mesmo que permaneçam desempregados. Os sujeitos desempregados ou trabalhando necessitam de uma formação subjetiva para que naturalizem a exploração contínua que lhes é imposta pelo capital. É preciso acreditar neste modo-de-produção como o melhor e único possível.

A inclusão educacional busca dar credibilidade ao discurso ideológico forjado no âmbito da revolução burguesa para cá, transformando todos os insucessos em resultados da responsabilidade individual. Não raro, a educação é considerada a porta para o mundo ou mesmo o motor que move a história.

Dentro desses limites, a inclusão educacional vem objetivamente crescendo, mesmo que isso signifique uma referência a um campo profundamente desigual sob a ótica qualitativa. Qual é a escola que se democratizou?

Por outro lado, é preciso observar que mesmo nos limites estruturais em que vem ocorrendo a inclusão educacional, ela também acontece, muito provavelmente, para além das necessidades objetivas da lógica posta pela primazia do capital sobre o trabalho. A inclusão educacional é obtida por segmentos sociais que se mobilizam com esta finalidade, talvez surpreendendo planos oficiais, planejamentos estratégicos, recursos previstos, saturando a rede física de escolas e enfim, implodindo uma certa política educacional conduzida pelo Estado. Esse conflito faz com que as relações sociais se movimentem por caminhos nem sempre desejados pelo capital ou pelo Estado, mas ainda assim é administrável.

O Brasil, com sua temporalidade própria e com o papel que ocupa no conjunto das

sociedades capitalistas, faz a sua lição de casa. Nas últimas décadas vem cumprindo religiosamente os compromissos assumidos com o ideário neoliberal da reforma do Estado e da educação, sob os auspícios das agências multilaterais de financiamento. Grosso modo, a inclusão educacional é uma política compensatória dentre outras e avaliada segundo dados quantitativos mais do que qualitativos. As agências de financiamento e o Estado controlam, mais do que nunca, a educação escolar (VIANNA JR., 1998; NEVES, 2000; SILVA, 2002; SILVA JR., 2002; BRANDÃO, 2005; NEVES, 2005).

Ainda dentro desses limites pode-se dizer, juntamente com Cury (2005) que o Brasil vivencia uma legislação avançada, tentando promover direitos universais em vista de maior igualdade. Pela Constituição de 1988, por exemplo, o trabalho de menores de 16 anos está proibido para que possam cumprir a escolaridade obrigatória. Legislação específica inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática 'história e cultura afro-brasileira'. A educação da população indígena está contemplada e o mesmo ocorre com a educação especial e a de jovens e adultos.

Na medida em que os interesses do capital se fizeram cada vez mais hegemônicos nesse continente, a educação foi recebendo a atenção que ela merece no interior do modo-de-produção capitalista. A inclusão educacional é parte desse processo e o seu limite essencial é posto não pela escola, mas pelo lugar social que os sujeitos ocupam. O limite é ainda dado pela lógica que inclui para continuar a exclusão pela exploração entre sujeitos proprietários do capital e dos meios de produção e aqueles que vendem sua força de trabalho.

VII

Inclusão educacional no Brasil: possibilidades?

Acredito que seja necessário tratar essa questão em dois níveis. De um lado, há a

possibilidade de se restringir a inclusão educacional às condições vigentes no modo-de-produção capitalista, seja das sociedades centrais ou periféricas/associadas, considerando-se que entre elas persistem enormes diferenças. Nesse caso pode inclusive ocorrer que queiramos tomar como exemplos a serem seguidos, as políticas de inclusão educacional dos países apontados como desenvolvidos. De fato, esses países e os periféricos também, gradativamente, apontam para várias políticas de *reconhecimento* de direitos. A legislação de cada um deles, os acordos multilaterais, as declarações conjuntas são bem um exemplo do que se apregoa cada vez mais em favor da inclusão educacional. As chamadas *políticas de ações afirmativas*, em geral, decorrem de tal *reconhecimento*.

No caso do Brasil, nosso passado colonial com práticas de escravidão, com o desenvolvimento de uma sociedade agrária aristocrática, com o submetimento das mulheres aos poderes machistas, por muito tempo sem a necessidade de desenvolvermos um sistema educacional escolar, com a discriminação dos índios e negros, costuma-se dizer que há aqui uma grande dívida histórica para com a inclusão, não só educacional, de grande parte dos sujeitos.

Bem, mas essa ótica, parece-me, trabalha com uma utopia irrealizável. Essa ótica aponta para uma saída que é mais ou menos a de buscar atingir o nível dos países capitalistas considerados desenvolvidos para podermos também praticar as suas políticas de inclusão educacional. Em segundo lugar, uma utopia irrealizável porque supõe que as sociedades capitalistas poderão se constituir em sociedades igualitárias, onde todos os sujeitos serão igualmente incluídos, nem que for pelo princípio meritocrático.

Essa foi, apesar de toda a evidência em contrário, a utopia do século XX: construir sociedades capitalistas justas, democráticas e inclusivas.

Em termos de inclusão educacional, os progressos legais, o *reconhecimento* de direitos e as políticas de ações afirmativas não foram desprezíveis, mesmo considerando que a última

citada seja muito controversa. Mas também é sabido, por farta literatura educacional, qual a inclusão que se vem fazendo dos antes excluídos da escola. As escolas não são iguais qualitativamente, os conhecimentos não se democratizam, o trabalhador se desqualifica, as diferentes culturas são estigmatizadas e a distribuição das riquezas agudizam as distâncias. Os conhecimentos teóricos são também cada vez mais elitizados, enquanto massas de desempregados escolarizados aguardam por uma oportunidade. A seu modo, é esse também o percurso feito pela sociedade brasileira. Uma *inclusão* que não altera o eixo das sociedades capitalistas, ou seja, nas quais o trabalho continua sendo explorado pelo capital.

Pode-se então concluir, neste primeiro nível de abordagem, que as possibilidades de inclusão educacional aqui, no limite, são aquelas que as sociedades capitalistas mais avançadas vêm realizando e que, nossos colegas europeus aqui presentes, estão nos dando a conhecer. Essa é a melhor das hipóteses e caso não se amplie ainda mais a distância entre os blocos de países capitalistas centrais e periféricos/associados. É preciso dizer que a globalização econômica não nos incluiu no centro deste fenômeno conjuntural.

O outro nível da questão seria discutir a inclusão educacional no Brasil, enquanto uma possibilidade que viesse acompanhada de profundas mudanças estruturais. Como diz Sader (2005, p.15-16).

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: 'fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes'. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna

possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

(...) Se no pré-capitalismo a desigualdade era explícita e assumida como tal, no capitalismo – a sociedade mais desigual de toda a história – para que se aceite que ‘todos são iguais diante da lei’, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas.

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria.

Essa é a questão de fundo: não há como discutir as possibilidades da inclusão educacional sem se imiscuir no âmbito da natureza da própria sociedade capitalista. Trata-se de uma sociedade estruturada para a desigualdade, para a exploração e sem mecanismos para efetuar uma inclusão que não seja para excluir. Exclui-se deixando à margem ou inclui-se discriminando: a educação estatal para o povo, por exemplo, universaliza a escola, mas uma escola qualitativamente comprometida. Os portadores de necessidades especiais vão ao trabalho, mas para ganharem menos.

O Estado das sociedades capitalistas, por sua vez, quase sempre o promotor das políticas de inclusão, não perde o seu comprometimento com os interesses do capital. Costuma realizar políticas necessárias para que as tensões sociais não se tornem agudas a ponto de não serem controladas. Investe-se no assistencialismo e nas políticas compensatórias, sem caminhar absolutamente nada na distribuição das riquezas socialmente produzidas.

Acompanhando Mészáros (2005, p.25-26), temos então o seguinte quadro:

... uma reformulação significativa da educação é *inconcebível*^{1%} sem a correspondente transformação do quadro

social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importante funções de mudança (...) As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral*.

Para Mészáros (2005, p.27), as determinações do sistema do capital são *irreformáveis, irreformáveis* “porque *pela sua própria natureza**, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*. (...) Conseqüentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre *incontestável*...”.

Dessa análise, retira-se uma conclusão:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p.27).

O que Mészáros (2005) diz sobre a educação nas sociedades capitalistas é o mesmo que

* As palavras em itálico acompanhadas do foram destacadas por mim. As demais correspondem ao texto do autor citado, usadas aqui na forma direta ou indireta.

afirmo para a inclusão educacional no Brasil e suas possibilidades. Na lógica do capital são práticas corretivas e reformistas. Esgotam-se aí. Mas, rompendo-se com a lógica do capital, passa-se a “contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” Mészáros (2005). O mesmo se pode dizer para a inclusão na educação.

VIII

Para uma abordagem do segundo nível da questão e, num exercício de investigação, passo agora a dialogar mais intensamente com Mészáros (2005), buscando apontar sinteticamente as possibilidades da inclusão na educação numa lógica não do capital. O autor em questão refere-se à necessidade de se estabelecer uma ação intencional:

perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2005, p.35).

Trata-se de uma determinação subjetiva para programar ações objetivas. É preciso convencer-se de que o Estado capitalista não vai construir políticas de inclusão educacional para além dos interesses do capital. Buscar alternativas de superação é o grande desafio. Como a lógica do capital acaba sendo internalizada pelos sujeitos, (MÉSZÁROS, 2005, p.45) é contundente: “Apenas a *mais consciente das ações coletivas* pode livrá-los dessa grave e paralisante situação”.

Para além da disponibilidade subjetiva, da busca de programação de ações objetivas, coloca-se a determinação coletiva. A tarefa de se pensar a inclusão educacional não é individual. Não pode ser individual. E, mais do que isso, não pode ser deixada ao encargo do Estado capitalista.

Objetivando o embate a ser travado: “... as soluções ‘não podem ser *formais*, elas devem

ser *essenciais*. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (MÉSZÁROS, 2005, p.45).

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompem a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito. Em contraste, cair na tentação dos reparos institucionais formais – “passo a passo”, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica auto-centrada do capital (MÉSZÁROS, 2005, p.48).

A educação, portanto, precisa ser pensada de uma maneira larga. Não podemos nos restringir a uma política de inclusão à educação escolar e formal. Essas são as mais comprometidas com a lógica do capital. É ainda indispensável voltar-se para a própria história, pois a sua dinâmica

não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da ‘manutenção e/ou mudança’ – num período relativamente estático, muito mais de ‘manutenção’ do que de ‘mudança’, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos – de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa (MÉSZÁROS, 2005, p.50).

Nós somos os sujeitos da história. Coletivamente, numa correlação de forças conjunturais nos atrasamos ou apressamos a chegada de mudanças substantivas. Uma ou outra dependem exclusivamente de nós. Mudar as condições “exige uma intervenção consciente

em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social” (MÉSZÁROS, 2005, p.59). Assim é na educação, nas políticas de inclusão, na cultura e em tudo mais.

Mészáros nos faz ainda entender que não é possível uma inclusão educacional concebida apenas como inclusão na educação escolar formal. É preciso eleger também a perspectiva de uma inclusão na cultura geral da sociedade. Não se trata, portanto, de incluir em um gueto ou em um nicho.

Se tivermos em condições de aceitar a recusa à lógica do capital, a educação muito pode nos ajudar nesta caminhada, pois trata-se de uma nova internalização de metas gerais, de uma contraconsciência, então poderemos também pensar as políticas de inclusão em outras dimensões. É preciso denunciar as políticas de inclusão clientelistas, oportunistas, assistencialistas e compensatórias, como práticas reformistas que desejam arrumar algo não arrumável.

O contraponto à lógica do capital encontra-se no eixo conceitual que reivindica “a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora” (MÉSZÁROS, 2005, p.65). Uma coisa, portanto, é discutir as possibilidades da inclusão educacional no *status quo* vigente e outra é discutir essas possibilidades em direção à construção de uma sociedade qualitativamente superior.

IX

Mészáros (2005) não fala sobre a inclusão na educação em específico. Reivindica, pura e simplesmente, a sua universalização. Na prática, uma inclusão de todos os sujeitos. Não em qualquer educação vigente, mas em uma educação para a desalienação, para uma nova internalização de valores, visando a construção de uma sociedade superior. Não uma inclusão apenas na educação escolar formal, mas uma inclusão na cultura geral que também é educativa

ao longo da vida. Não uma cultura geral consentida pelos poderes hegemônicos do capital, mas uma cultura construída por todos os sujeitos históricos.

Ao reivindicar concomitantemente à universalização da educação também a universalização do trabalho, o autor citado lembra, de modo oportuno, que educação e trabalho se imbricam necessariamente. Um não faz sentido sem o outro. Ambos se constituem, numa lógica não do capital, em um único processo de humanização de cada sujeito histórico.

A construção subjetiva de uma vontade de mudança substantiva da sociedade como um todo é fundamental. A denúncia do *status quo* é imprescindível. A materialização de ações concretas comprometidas com a transformação é a única saída.

São essas as ponderações que posso fazer nesse momento e que me pareceram pertinentes, pois não quero cair na utopia já mencionada de que a sociedade capitalista um dia será justa e democrática. Caso queiramos discutir as possibilidades da inclusão educacional no Brasil segundo a lógica do capital, basta olharmos aquilo que ocorre nos países capitalistas centrais e tentarmos, a nosso modo e dentro das nossas condições periféricas, acompanhá-los. Em linhas gerais, a inclusão educacional que praticam revela o alcance e os limites de uma inclusão na lógica do capital.

Caso queiramos pensar a inclusão educacional no Brasil, dentro de uma lógica libertadora e humanizadora, o desafio é bem maior. É preciso pensar esta sociedade como um todo e avaliar as condições históricas objetivas que nos disponibilizam, num trabalho coletivo, avançar em direção ao novo. Não um novo qualquer, mas um novo que supere qualitativamente o *status quo* de hoje. O problema não é legal e/ou formal. É um problema de fundo. Sem a superação da exploração do trabalho pelo capital, nada se transformará. Tudo se reproduzirá e as políticas inclusivas não perderão seu caráter sempre paliativo.

Acredito que é preciso pensar ousadamente dessa forma, porque do lado adversário temos

autores, como aquele das “historinhas simples” que apresentei no início dessa reflexão, que estão descaradamente revelando o que, de fato, o capital pensa sobre a inclusão dos sujeitos em geral, com conseqüências diretas sobre a inclusão educacional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G.L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS; Ed. UFMS, 2004.
- BRANDÃO, C.F. **As cotas na universidade pública brasileira**. Será esse o caminho? Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- CASTANHO, S. Globalização, redefinição do Estado Nacional. In: LOMBARDI, J.C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2003.
- CURY, C.R.J. **Os fora de série na escola**. Campinas, SP: Armazém do IPÊ (Autores Associados), 2005.
- MARINS, L. A sabedoria de Napoleão. In: **TAM Magazine**. São Paulo: Spring Comunicações do Brasil Ltda. a.2, n.18, p.30, 2005a.
- MARINS, L. Torcendo pelo jacaré. In: **TAM Magazine**. São Paulo: Spring Comunicações do Brasil Ltda. a.2, n.19, p.28, 2005b.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: BOITEMPO, 2005.
- MONTAÑO, C. Das “lógicas do Estado” às “lógicas da sociedade civil”: Estado e “terceiro setor” em questão. In: **Serviço social & sociedade**. São Paulo: Cortez Editora. n.59, p.52-77, 1999.
- NEVES, L.M.W. (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- OUTHWAITE, W.; BOOTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: BOITEMPO, 2005.
- SANFELICE, J.L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os “deficientes mentais”. In: **Cadernos CEDES**. São Paulo: Cortez Editora, n.23, p.29-37, 1989.
- SANFELICE, J.L. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. In: LOMBARDI, J.C. (Org.). **Pesquisa em educação**. História, Filosofia e Temas Transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2000.
- SILVA JR., J.R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.
- SILVA, M.A. **Intervenção e consentimento**. A política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.
- VIANNA JR., A. (Org.). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil**. Análise crítica e documentos inéditos. Brasília: Rede Brasil, 1998.

CULTURA ESCOLAR POR MEIO DE CONCEPÇÕES E SABERES EM PROJETOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

DEVELOPING SCHOOL CULTURE BY MEANS OF CONCEPTIONS AND KNOWLEDGE IN TEACHER FORMATION PROJECTS

Rosa Lydia Teixeira CORRÊA²

RESUMO

Este trabalho apresenta resultado parcial de pesquisa desenvolvida por meio do projeto intitulado "Concepções educativas e saberes na formação de professores: uma reconstituição histórica sob a ótica da cultura escolar" que abrange o período compreendido entre 1900 e 1970. Os dados analisados provêm do arquivo de uma instituição de formação de professores e incidem sobre concepções e saberes que estão contidos em três documentos. Apreciá-los permite constatar que existem concepções de formação distintas em um mesmo projeto, ao mesmo tempo em que princípios da educação nova se mantêm em todos eles, o que está sendo entendido como um dado da cultura escolar.

Palavras-chaves: História, Saberes, Formação de Professores, Cultura Escolar.

ABSTRACT

This work presents the partial results of research developed by means of the project entitled "Educative Conceptions and Knowledge in the Formation of Teachers: a historical reconstitution under the optics of school culture" that was developed during the period of 1900 to 1970. The analyzed data came from the archives of an institution dedicated to the formation of teachers, using conceptions and knowledge that are found in three documents. Examining them reveals evidence that distinct conceptions of formation exist in the same project at the same time that principles of a new education are maintained in all of them, which is being understood as data of school culture.

Key words: History, Knowledge, Formation of Teachers, Pertaining to School Culture.

⁽¹⁾ Versão modificada e ampliada em relação à apresentada no VI Congresso Luso-Brasileiro de História de Educação, realizado em Uberlândia/MG de 17 a 20 de abril de 2006. Trata-se de resultado preliminar de pesquisa.

⁽²⁾ Docente, Departamento de Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: <rosa_lydia@uol.com.br>.

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de dados obtidos no arquivo de uma escola de formação de professores, o Instituto de Educação do Paraná cuja origem encontra-se nas Leis de nº 238 de 19 de abril de 1870 e na lei nº 456 de 12 de abril de 1876. Integra a pesquisa desenvolvida por meio do projeto intitulado “Concepções educativas e saberes na formação de professores: uma reconstituição histórica sob a ótica da cultura escolar” que abrange o período compreendido entre 1900 e 1970.

Entendo que concepções educativas e saberes fizeram parte de projetos de formação docente, levando em conta características sociais existentes os momentos históricos nos quais subsidiaram a formação de professores. A relação entre concepções e saberes é importante na medida em que são duas dimensões fundamentais que se inter-relacionam no fazer pedagógico que não podem ser compreendidas isoladamente. Desse modo, concepções educativas e saberes se articulam de maneira difusa ou claramente definida.

Nesse sentido, decorre de uma proposta de investigação que se situa substancialmente no campo das idéias pedagógicas e que pretende ser enfocada tendo por base a idéia de cultura escolar. Embora as idéias pedagógicas possam ser analisadas em sentido amplo no que pese a incorporação de certas concepções educativas pelo sistema de ensino, ao serem transpostas para o interior da escola adquirem singularidades atribuídas pelos sujeitos que idealizam o projeto de formação no interior de instituições formadoras.

Concepções e saberes são analisados a partir de três documentos daquela escola, apontando para o entendimento sobre a prevalência de um mesmo ideário, portanto de uma mesma concepção educativa da qual demandam saberes a serem aprendidos pelos professores em formação e que integram Projetos organizados em momentos históricos diferentes. De dois ideários existentes um deles permanece: a concepção escolanovista. Esta permanência está sendo entendida como cultura escolar sobre

a qual posteriormente tecerei melhores considerações. Por outro lado, a apreciação desses documentos me permite falar da existência de uma particularidade, ou seja, um modo específico de idealizar a formação de professores, indicando para uma especificidade daquela instituição que pode assinalar um dos aspectos da sua cultura, distinguindo-a, por assim dizer de outras. Para Viñao (2001),

... puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado lugar y periodo, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares. (...)

(...). No hay dos escuelas, colegios, institutos de enseñanza secundaria, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas. Las diferencias crecen cuando comparamos las culturas de instituciones que pertenecen a distintos niveles educativos. (...)

Essa perspectiva ao mesmo tempo em que não me permite fazer generalizações, me possibilita falar de modos como sujeitos e grupos reagem a reformas educativas. Importa destacar que embora reconheça a importância de situar historicamente a instituição formadora este não é um dos propósitos deste trabalho, bem como o momento social, político e econômico nos quais os conteúdos dos Projetos aqui analisados foram elaborados.

Conceituações necessárias

Na história do pensamento pedagógico as concepções pedagógicas se traduzem por meio de diferentes teorias, (DEWEY, 1971; FREIRE, 1983; SAVIANI, 1991; ROUSSEAU, 1995; SUCHODOLSKY, 2000) que têm preocupações pedagógicas e sobre a maneira através da qual o sujeito apropria-se do conhecimento, tendo como

preocupação central o entendimento sobre como a aprendizagem se realiza. Tais concepções podem variar ao acompanharem, no tempo, exigências sociohistóricas. Elas são aqui abordadas como integrantes do complexo que constitui a cultura escolar, levando em conta que orientam a organização do trabalho educativo na escola e, por serem princípios, terminam por configurarem-se como

um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a incorporar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem que leve em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em ação dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores (JULIÁ, 1993, p.15).

Além desse entendimento de cultura escolar e em decorrência das constatações da permanência de uma concepção educativa naquela instituição ainda nos anos de 1970, o conceito de cultura de Viñao (2001), me parece oportuno já que para ele cultura escolar *sería em síntesis algo que permanece y que dura; algo que las sucessivas reformas no logram más que aramar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye um sedimento formado a lo largo del tiempo.* (...) Viñao (2001, p. 29).

Penso que os dois conceitos se complementam justamente por que este último se dá na tentativa de o autor responder por que as reformas educativas fracassam. Para tanto lida com a idéia de permanência que indica certos modos de resistências dos sujeitos que não são propositadas uma vez que fazem parte de uma cultura própria da escola e que, por essa razão acham-se incrustadas na mesma.

Da cultura escolar fazem parte os saberes escolares (TARDIF, 2002), uma vez que eles consubstanciam os próprios conhecimentos a serem construídos/elaborados pelos professores em formação que, por sua vez, originarão um saber-fazer próprio do espaço educativo/escolar, fundamentais para a atuação docente futura. Segundo esse autor são saberes originados e/ou provenientes da formação profissional para o magistério (TARDIF, p.63).

Os saberes escolares conectam-se à idéia de disciplinas escolares como *um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte* (CHERVEL, 1990). Assim, as disciplinas escolares são portadoras de conhecimentos que originam saberes que, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento, do sujeito como um todo. Os saberes têm natureza e finalidade diferenciadas em função de suas especificidades. Por isso, o conjunto de um ideário de formação se consubstancia também por meio da grade curricular e adquire um sentido maior, o da formação de um educador em certo tempo e espaço histórico, na medida em que orienta para comportamentos, hábitos, atitudes e fazeres em face de necessidade de aprendizagem de certas práticas de finalidade educativa formal.

As concepções, por se constituírem como ideário de formação que tem origem em teorias educacionais são o sentido dos fazeres pedagógicos porque os justificam, orientando-os para finalidades específicas, por meio de práticas orquestradas para esse fim, segundo os objetivos da formação. Por essa razão, visam à formação dos alunos, levando em conta a formação social que se espera em longo prazo.

Concepções e saberes na formação de professores

Como assinalamos na introdução, concepções e saberes serão analisados a partir de dados obtidos por meio de três documentos do Instituto de Educação do Paraná: um

Regimento Escolar do ano de 1965, aprovado em 1966, um Projeto de Implantação da Reforma de 1971 (lei 5.692), cujo documento data de 1972 e um Projeto de formação de professores para a educação pré-escolar do ano de 1978. Esses documentos estão sendo entendidos como objetos culturais, porque portadores de idéias e valores educacionais que foram incorporados e veiculados por sujeitos formadores.

Concepções e saberes de formação do professor no Regimento escolar

O primeiro documento, o Regimento Interno (RI-1965) prenuncia-se bastante inovador pelas características democráticas anunciadas e no modo pelo qual suas bases foram pensadas quanto aos princípios da formação de professores. Indica por meio do que denominam de “o método de trabalho”, os procedimentos por meio dos quais buscaram organizar os ideais de formação. É importante destacar que esse Regimento vigorou até a década de 1970 e que seus ideais democráticos continuaram em vigor mesmo no interior do Regime de exceção.

Os educadores que o elaboram dizem que o mesmo foi feito em face da necessidade de elaboração de um novo Regimento que correspondesse às então

“atuais necessidades humanas e período de transição, em que há urgência de fundir e modernizar o conteúdo do currículo e a organização do ensino, tendo em vista o grande desenvolvimento do saber humano

no campo social, psicológico, filosófico, e pedagógico...”

Esse documento se pauta pela lei 4024/61 incorporando também ideais educacionais presentes na pedagogia da Educação Nova. Os princípios da escola democrática têm aí suas raízes. A singularidade desse documento reside no fato de ter sido elaborado um ano após o golpe militar e persistir idealizando relações democráticas no interior da escola e da sociedade, provavelmente por entendê-la em processo de transição. Este é um aspecto que demanda um entendimento de cultura escolar na acepção posta acima por Viñao no sentido da permanência na escola de princípios educativos que poderiam ser considerados extemporâneos à época em que foram veiculados, principalmente em relação ao ideal de sociedade democrática.

Da reunião da Congregação de professores³ saiu a decisão de que deveria ser eleita uma Comissão para elaboração do Regimento, o que foi feito por aclamação nessa oportunidade. Eleita, a comissão definiu os passos a serem seguidos posteriormente. Entre, eles o de

“realizar entrevistas pessoais que ajudariam na consecução dos objetivos do estudo, com professores do Instituto de Educação do Paraná, Professores de Escolas Normais, Técnicos de Ensino, locais e internacionais, figuras representativas da comunidade, professores diplomados pelo IEP há cinco, dez e mais anos, professores principiantes e estudantes” (REGIMENTO INTERNO DO IEP, p.5)⁴.

Era, sem dúvida, uma inovação chamar à participação pessoas de diferentes segmentos

⁽³⁾ Reunião realiza no dia 22/01/1965.

⁽⁴⁾ No conjunto dos passos a serem seguidos pela Comissão estavam: “elaborar os objetivos do curso normal; discutir a organicidade do planejamento, em face das atuais condições de vida; consultar a literatura relacionada com o problema e traçar instrumentos de trabalho; apreciar relatórios escolares de formação de professores; analisar os diversos sistemas nacionais e alguns internacionais marcantes quanto à formação de professores; proceder a considerações sobre: a). as mutações sociais; demográficas técnicas, de nível de vida, e de relações humanas quanto a realidade local; 2. a forma pela qual é feito o recrutamento dos candidatos a magistério; 3. o grau de aproveitamento acadêmico e a competência profissional dos formandos; 4. sobre os padrões nacionais, estaduais e locais, quanto à descentralização de atribuições; 5. quanto aos motivos que conduzem o indivíduo ao curso de formação de professores e os que se afastam; 6. a respeito da divisão temporal, duração, níveis, e diferenciação de estudos; 7. quanto a dosagem de cultura geral e profissional; 9. um período mais extenso de preparação necessária à vida profissional social; 10. concluir sobre um currículo qualitativo que resultasse na melhor maneira de orientar os jovens para as suas obrigações e deveres como profissionais e homens.

ligados à formação e atuação de professores, num período no qual, do ponto de vista da gestão educacional, as questões relacionadas ao exercício democrático de administrar instituições educativas não estavam em pauta, principalmente em termos teóricos. Destaque-se que esta é uma tônica nos depoimentos de entrevistados quando ressaltam a necessidade de trazer a comunidade e/ou estimular a relação com esta, como parâmetro para a formação de professores.

Da leitura desse documento é possível apreender dois modos de concepção de educação e, por assim dizer, de formação de professores, que ora se entrecruzam e ora se afastam. Um, decorrente do entendimento da comissão que o elaborou e outro, advindo dos diferentes sujeitos consultados. Neste trabalho trataremos apenas dos ideais da Comissão.

A concepção de formação desse grupo acha-se praticamente em todo o documento, o que não poderia ser diferente. Em, "As Dimensões da Tarefa Educativa", seus ideais estão delineados, por meio da preocupação com a formação em relação à sociedade, o currículo, a aprendizagem, a avaliação e os meios de ensino. A separação entre os quatro últimos itens denota entendimento parcelar do conhecimento no interior da idéia de currículo. Passemos à apreciação de cada um deles.

A **sociedade** é caracterizada como passando por "modificações complexas e contínuas", que evidenciam "desajustes entre o avanço tecnológico e as instruções sociais", causando, conseqüentemente o "desajuste cultural". Vale dizer que esse entendimento revela a preocupação com a necessidade de a escola corresponder às exigências urbano-industriais em franco aprofundamento nesse período, nas principais capitais brasileiras. Correspondentemente a essa caracterização da sociedade brasileira, a escola precisa transformar-se para ser um agente de "ajuste social e individual" das novas gerações à sociedade em transição. Neste particular constata-se também forte influência da psicologia comportamental no sentido de que o indivíduo enquanto individualidade precisa condicionar-se, adaptando-se aos novos

tempos. A idéia de adaptação social também está presente em Dewey (CUNHA, 1994), ao argumentar que o ser humano ao interagir com o meio ambiente o faz num processo de adaptação. "A experiência, conceito básico da filosofia deweyana, significa a "interação do organismo e do meio ambiente, que redundará em alguma adaptação para melhor utilização deste mesmo meio ambiente" (CUNHA, 1994, p.30).

O **currículo** é o principal centro irradiador da execução da função social da escola, por meio de formação para o desenvolvimento de potencialidades calcadas nos princípios do individualismo e do ativismo, por exemplo:

"É de grande responsabilidade da escola, através de seu currículo, concorrer para o desenvolvimento do **indivíduo em toda sua potencialidade**, respeitando as **diferenças individuais**. A **sociedade democrática cristã** necessita de **personalidades integrais**, capazes de sentir verdadeiros valores, de tomar posição e de agir e, conseqüentemente converter-se em portador de valores. A sociedade necessita de indivíduos portadores de uma **armadura intelectual e moral** – principais sustentáculos da ação – que se constituem em **foco de energia** de onde nascerá um mundo melhor" (GRIFOS NOSSOS, p.6).

Princípios da educação nova podem ser constatados mais uma vez no trecho a seguir:

"É preciso que o educador esteja voltado para o futuro – resultado do presente – e, para as novas condições impostas à ação. Mas só se compreenderá se cada novo instante se ajustar a ação a certas formas novas de pensar e de querer que são sociais, considerando-se que viver é afirmar-se e realizar-se. É preciso viver pela experiência o **porquê** e o **como** das ações" (GRIFOS NO ORIGINAL).

Percebe-se o desejo de formação voltada para a atuação, para o fazer pedagógico direcionado às aspirações sociais. Parece haver

o anúncio para o exercício de uma prática, distinguida como experiência que tanto pode vincular-se ao ideal pedagógico empirista que pode ser encontrado nas referidas Lições de Coisas (VALDEMARIN, 2004), quanto ao pensamento da Educação Nova de Dewey (CUNHA, 1994). A ação se manifesta como fundamental na formação porque que ela precisa ser compreendida tanto em termos de razão como de finalidade do trabalho educativo na escola.

Nesse universo de compreensão, a educação adquire substancial importância, pois além de permitir a emancipação humana, é também fator de propulsão social na medida em que proporciona progresso, desenvolvimento, enfim, avanço social. A razão, a experiência e os sentidos são tomados como centrais no processo de aprendizagem e são também condições para formar individualidades que concorrerão para o sucesso próprio e social (VALDEMARIN, 2004). Essa autora salienta que “o homem educado é projetado como um ser capaz de autoconduzir-se por meio de suas capacidades racionais desenvolvidas, cuidando da sobrevivência individual por meio da participação econômica e política” (VALDEMARIN, 2004, p.90). Desse modo para os idealizadores da futura formação de professores

“uma educação que considera as diferenças individuais teria como resultado personalidades com características bem marcadas, dotadas de força espontânea, auto-expressão e auto-determinação. Só assim o indivíduo é capaz de preservar e melhorar a forma democrática de vida” (REGIMENTO INTERNO DO IEP, p.6).

Além das possibilidades que os novos modos de conhecimento atribuem ao sujeito há o potencial individual do qual é detentor, cabendo a educação impulsioná-lo em direção ao sucesso social.

Seguindo a lógica da experimentação, a **aprendizagem** é em si um “processo experimental do qual participa todo o organismo humano” (REGIMENTO INTERNO DO IEP), desde

que ela seja significativa e útil ao crescimento individual. Assim, a experiência neste entendimento correlaciona-se ao pensamento de Dewey (1971), pelo significado do objeto de aprendizagem e seu sentido utilitário para o aprendiz que dele participa em sua plenitude como organismo humano.

“O ser vivo só adquire segurança quando se identifica intelectualmente com os elementos que o circundam e, mais ainda, quando prevê as conseqüências de seus atos; ele é capaz de moldar suas ações de acordo com o que prevê. O conhecimento possui um caráter “operante”, o que confere ao organismo a característica de não se restringir à mera contemplação passiva e desinteressada do mundo” (CUNHA, 1994, p.29-30).

Mesmo optando por concepções de educação baseadas por um lado no empirismo e de outro no que Cunha chama de filosofia da experiência de Dewey, aqueles idealizadores não expressam uma compreensão de **avaliação** que seja condizente com as idéias defendidas em termos de aprendizagem. Concebem-na como mecanismo de aferição intelectual. Provavelmente isso possa ser explicado pela opção psicológica de aptidão, de potencial do indivíduo que sob a ótica da psicologia comportamental podem observados e mensurados.

Nesse documento o projeto de formação, na esteira dos princípios acima referidos, indica saberes a serem ensinados que podem ser caracterizados acentuadamente como saberes atitudinais, específicos, pedagógicos e didáticos (TARDIF, 2002). Exemplos de saberes que permitam ao aluno apreender conhecimentos, quais sejam: os voltados para o cultivo de “virtudes morais”, para o exercício de experiências que permitam fazer julgamento, desenvolver qualidade de liderança e iniciativa, exercícios práticos por meio de estágios curriculares, entre outros.

Concepções e saberes de formação de professores no documento de 1972

O segundo documento datado do ano de 1972 consubstancia-se num Projeto de

Implantação da Reforma do Ensino de 2º Grau para o Magistério (Lei 5.692/71) e currículo para o aperfeiçoamento e atualização dos professores de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau (PIRMC)⁵. Em função dos limites deste trabalho, e em decorrência da abrangência da estruturação de seus princípios⁶, nos deteremos em alguns, de caráter filosófico, pedagógico, didático e psicológico.

Com efeito, do **ponto de vista filosófico**, as bases do currículo para o qual estaria direcionada a formação, é distinguida em “filosofia da idéia e filosofia da ação”. A filosofia da idéia é caracterizada como reflexão definida do seguinte modo: “a capacidade do indivíduo dirigir suas atividades com **precisão** e de **planejar** de acordo com os **fins em vista** ou propósitos de que é consciente” (grifos nossos). O entendimento desse tipo de filosofia se vincula a uma prática precisa previamente definida e organizada. Indica rigor técnico apontando para concepção tecnicista.

Por outro lado, quando os idealizadores da formação de professores pensam a formação a partir de “uma filosofia da idéia” e de “uma filosofia da ação”, indicam, concomitantemente, a separação rígida entre teoria e prática. Contrariamente, idealizam que a “filosofia da idéia” atuará acompanhando reflexiva e criticamente a ação pedagógica e seus resultados, que advêm, segundo esses sujeitos, dos fundamentos do método científico, que não estão especificados no texto do documento. A separação entre teoria e prática embora seja perseguida no sentido de superação, manifesta-se com vigor na seguinte passagem: “enquanto a teoria faz da realidade um objeto de pensamento e de contemplação, a prática a transforma num meio de desenvolvimento e de criação” (PIRMC,

p.3). A “filosofia da ação” também seria alicerce para a relação entre a escola e a comunidade na proporção em que concorreria para exercer influência integradora na ação educativa. Ela se concretizaria pela presença dos pais através da colaboração e da participação, sugerindo a melhoria no atendimento dos alunos e no processo pedagógico (PIRMC, p. 4). Embora a idéia seja inovadora do ponto de vista da gestão, ela se manifesta até certo ponto ilusória, levando em conta o contexto sóciopolítico de então. Por outro lado, a filosofia da ação sugere proximidade com o ideário escolanovista, assim como o de reflexão.

Com efeito, é possível dizer então que estamos diante de duas racionalidades distintas que se entrecruzam: uma técnica e outra científica, a escolanovista, propiciada principalmente pela reflexão, condição dada pela observação. Em se tratando de cultura escolar no entendimento apontado acima por Viñao, a primeira representaria uma possibilidade de mudança trazida tanto pela Lei Educacional de 1971, quanto pelas exigências econômicas do mercado de trabalho para o qual a escola, em seus diferentes níveis deveria estar voltada em termos de formação de mão de obra tecnicamente qualificada o que, por sua vez, deveria corresponder a uma razão eficiente do sistema de ensino. A outra significaria a permanência, o que sobrevive aos ideais trazidos pela reforma.

Alguns **princípios pedagógicos, didáticos e psicológicos**⁷ merecem ser aqui tratados pela curiosidade que despertam ante uma apreciação ainda que preliminar. Posicionando-se desde uma perspectiva eclética o grupo idealizador da formação de professores, recorre à psicologia para evidenciar como matriz o princípio do “aprender a aprender”⁸ que ensinaria

⁽⁵⁾ Participaram da elaboração desse documento uma supervisora pedagógica e três professoras colaboradoras. Estas últimas pertencentes ao Curso Normal e aos cursos Especiais do Instituto de Educação do Paraná, segundo consta do desse documento.

⁽⁶⁾ Os fundamentos da Proposta estão assim dispostos: Reorganização curricular compreendendo: princípios filosóficos e objetivos básicos do estabelecimento; princípios Pedagógicos, didáticos e psicológicos que presidem o currículo, subdividido em nove princípios e Currículo Pleno do 2º grau.

⁽⁷⁾ Os indicadores desses princípios constam: das necessidades e das diferenças individuais; da motivação; da situação problema; da ação; da experiência anterior; da integração; da socialização; dos resultados imediatos e da transferência em situações.

⁽⁸⁾ Esse princípio faz parte de uma unidade dentro do Programa de Didática e Prática de Ensino. Nele estão referidos os seguintes autores para serem lidos correspondentemente a evolução do pensamento pedagógico: Ratke, Comenius, Locke, Pestalozzi, Herbart, Kerschenteiner, Montessori, Claparède, e Dewey.

mudanças no comportamento do aprendiz. Lembremos ser este um princípio que faz parte do ideário da educação nova, norteador das aspirações de formação que constam daquele documento. Estritamente vinculado à psicologia da aprendizagem, calca-se na interpretação comportamental acentuadamente escolanovista com nuances tecnicista, principalmente no primeiro princípio entre os listados a seguir. Assim vejamos:

“Princípio das necessidades e das diferenças individuais: O atendimento, de forma positiva, às necessidades básicas do professorando (de natureza física, social, e integrativa) condiciona, em grande parte, seus mecanismos de aprendizagem, apontando seus interesses e permitindo um equilíbrio dinâmico e estável do comportamento do aluno. A aprendizagem se efetiva melhor, quando o aluno tem oportunidade de trabalhar de maneira pessoal, pois os indivíduos diferem uns dos outros em aptidões específicas, interesses, métodos de trabalho, ritmo de aprendizagem”;

“Princípios da motivação: a aprendizagem se realiza melhor quando tiver para o aluno um significado vital, isto é, corresponder a um fim, razão explicativa de qualquer ação (motivo)”;

“Princípios da situação-problema: A aprendizagem se efetiva mais quando o professorando receber desafios através de situações problemáticas que o levem a pensar e a comprovar suas hipóteses e a constar por si próprio a validade das mesmas”;

“Princípios da ação: toda aprendizagem se efetiva melhor quando implica em atividade (motora) ou pesquisa (emocional e intelectual), que leva o aprendiz a modificar seus modos de perceber, pensar, sentir e agir, ou seja, aprender” (PIRMC, p. 5-6).

Em Dewey (CUNHA, 1994) podemos encontrar tanto a idéia do significado do conteúdo da aprendizagem para o aprendiz quanto a de

ação no processo de aprender que são, digamos assim, categorias subjacentes à maioria dos princípios acima citados.

Vale destacar, correspondentemente a esse ideário, os saberes que mais se aproximam dos domínios que os alunos deveriam possuir: sobre a escola progressista para uma civilização em mudança; método de projetos, fundamentação, origem e princípios e sua aplicação; fases, origem, crítica, ao método de resolução de problemas, instrução programada, base psicológica do método, tipos, valor e críticas. Temos então exemplos de saberes específicos que se articulam com saberes pedagógicos e, de certo modo, com saberes técnicos curriculares.

Concepções e saberes de formação no Projeto de formação de professores para a educação pré-escolar do ano de 1978

O terceiro documento, um Projeto de Formação de Professores para a Educação Pré-escolar (PFPEPE), datado de ano de 1978, tem seu ideário formador organizado de maneira bastante diferente do anterior. Traz, entre outras, compreensões relacionadas à legislação, às condições econômico-sociais das crianças, ao problema da retenção nas primeiras séries, o que permite depreender sobre uma visão compensatória desse nível de escolarização. Entretanto dois elementos se manifestam como centrais e que permitem articulação com ideários apreciados no documento anterior. Um deles se refere ao caráter científico da formação do professor do qual dependerá a educação das crianças. Nesse sentido temos: “a formação do professor de base científica só poderá ser realizada em curso específico, em instituições devidamente credenciadas para tal fim”; “não basta oferecer às crianças educação pré-escolar, é necessário que essa educação se apóie em fundamentos científicos de modo a proporcionar às crianças as experiências adequadas ao seu nível de desenvolvimento” (PFPEPE, p.8). Nota-se que permanece a preocupação com a formação

de base científica, herança montessoriana⁹ e escolanovista e, ao mesmo tempo, credencial para a instância formadora.

O outro elemento se refere ao vínculo com a psicologia da educação/aprendizagem, o que, de certo modo, parece ser uma marca registrada que tem acompanhado os propósitos de formação para o infante. Com efeito, “os primeiros anos de vida são decisivos para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano e para uma progressiva interação com o meio social”, que não está descolada de ideário da educação nova. Neste aspecto Cunha, discorrendo sobre a filosofia de Dewey (1994, p.30) diz que a experiência, conceito básico da filosofia deweyana, significa a “interação do organismo e do meio ambiente, que redundará em alguma adaptação para melhor utilização deste meio ambiente”.

No processo de formação para atuação com o pré-escolar, o professor deve ter a compreensão de que “o desenvolvimento e a maturação dependem, essencialmente, de estímulos ambientais de natureza sociocultural” Dewey (1994). O trecho a seguir contribui mais uma vez para ratificar o ideário de formação contido nesse último documento.

“O ser biológico, com suas características peculiares herdadas, vai sendo moldado pelo meio social e tendo que se acomodar ao ambiente em que vive. Essa acomodação, porém, não é passiva; o homem não recebe as configurações culturalmente determinadas como se um molde se impusesse sobre ele; pelo contrário, vai modificando, pouco a pouco, as injunções do meio e adequando-as às suas necessidades. Enfim, o que define o homem e estabelece o conhecimento que este irá formalizar é o processo de interação entre o organismo biológico e o meio sócio-cultural” (CUNHA, 1994, p. 30-31).

No que pese aos saberes para esse tipo de formação, o documento, ao apresentar sua grade curricular, de certo modo anuncia aqueles que

deveriam ser ensinados, por meio das diferentes disciplinas. Entretanto como não há detalhamento das mesmas, optamos por referi-los levando em conta os objetivos gerais da formação. Assim temos, entre outros: “reflexão sobre os fins e valores da educação no sistema brasileiro”, finalidade que se aproxima do universo dos saberes relacionados a atitudes. Além desses estão os vinculados às grandes finalidades educativas, tais como a formação para a cidadania, por exemplo. Saberes específicos e saberes didáticos curriculares estão assim delineados: “conhecimentos das bases científicas para elaboração de um plano curricular” e familiarização com as técnicas de trabalho indicadas para recrear o pré-escolar, dando-lhe oportunidades múltiplas para se liberar tensões”. Destaque-se que o conhecimento de base científica, exigência para elaboração do plano curricular aponta para a conexão com o princípio de formação de base científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das breves apreciações sobre os três documentos, um aspecto importante chama atenção e que se torna fator de articulação entre eles: o valor atribuído ao caráter científico da educação por meio do exercício da experiência que ora se confunde com experiência científica, ora se aproxima de experiência de vida.

Chama atenção no documento de 1972, cuja finalidade é ser objeto de implantação da Reforma do Ensino de 2º grau, o fato de trazer, na totalidade de seu ideário pedagógico princípios advindos da educação nova.

Outra questão que também desperta curiosidade é o desejo de educar para a sociedade democrática, mesmo no interior da vigência do regime político autoritário, o que os tornam coerentes na medida em que primam pelo ideário escolanovista e sustentação democrático-liberal. Em contrapartida revelam um distanciamento da

⁽⁹⁾ Essa relação pretende ser melhor investigada.

escola em relação aos acontecimentos políticos e sociais do tempo histórico no qual foram produzidos.

Embora os princípios formadores se manifestem dessa maneira, particularmente no Projeto do ano de 1972, a estrutura curricular está organizada conforme características próprias de currículos lineares, tecnicista, orientada por objetivos instrucionais, por exemplo. De Certeau (1994) já alertava para o exercício da “tática” que os sujeitos usam para fazer valer suas “crenças” para não ter que abrir mão delas totalmente. O sujeito “tem constantemente que jogar com os acontecimentos para transformá-los em “ocasiões”” (DE CERTEAU, 1994, p.47).

De modo geral constata-se também a articulação entre concepções e saberes, quer por meio de livros destinados à leitura dos alunos, quer de atividades a ser realizadas nas diferentes disciplinas.

As constatações que precisam ser ainda melhor pormenorizadas nos levam a inferir sobre o que temos refletido em termos de ideário pedagógico no sentido de que o mesmo não tem se constituído de maneira homogênea em certo tempo e espaço históricos. O que fundamenta este ponto de vista é a passagem de Bourdieu (1983) sobre *o que os sujeitos fazem com os objetos que lhes são impostos*. Nos Projetos dos anos 70, a imposição é representada pelo imperativo da legislação ao qual têm que se ajustar. Além disso, não podemos perder de vista o regime político de exceção do período durante o qual esses documentos foram elaborados. Os pressupostos de formação são democráticos, por um lado, e, por outro, não se ajustam aos ditames da legislação quando apregoam a formação sumamente orientada segundo o modelo da educação nova.

Tais constatações mostram que a escola possui um modo próprio de lidar com suas questões, neste particular com a formação de professores. Esta particularidade lhe atribui singularidade por meio de seus projetos formadores, ainda que a política de Estado incite para a formação homogênea na dimensão do

projeto político maior. O motor móvel da formação são os sujeitos que os transfiguraram em projetos segundo suas “crenças” formadoras, o que denota uma das dimensões da cultura escolar, ou seja, dos *significados* próprios à instituição educativa. Neste sentido, cabe refletir também sobre o conceito de *habitus* elaborado por Bourdieu (1983), na tentativa de entender a permanência numa Instituição de formação de professores de um ideário de educação que, em muito, se articula com pressupostos da educação nova. As idéias estão incorporadas às pessoas e, assim sendo, é difícil desprender-se delas, ainda que outras influências venham a manifestar-se.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Sociologia**. ORTIZ, R. (Org.). São Paulo: Ática, 1983.

CHERVEL, A. Histórias das disciplinas escolares; reflexões sobre um campo de pesquisa:

In: **Teoria Educação**. n.2, 1990.

CUNHA, M.V. **John Dewey: uma filosofia para educadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1994.

DEWEY, J. A criança e o programa escolar. In: **Vida e educação**. Trd. Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

JULIA, D. A Cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista brasileira de história da educação**. SBHE: Autores Associados, n.1, jan., jun., 2001.

PARANÁ, **Projeto de implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus**. Instituto de Educação do Paraná, 1972 (Mimeog.).

PARANÁ, **Projeto de curso de habilitação de professores para o magistério pré-escolar, a nível de 2º grau em estudos adicionais**. Instituto de Educação do Paraná, 1978 (Mimeog.)

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. Trad. MICELLI, S. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

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

SUCHODOLSKI, B. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Livros Horizonte, LTDA. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2002.

VALDEMARIN, V.T. **Estudando as lições de coisas**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VIÑAO, A. Fracassam as reformas educativas? La resouesta de um historiador. In: **Educação no Brasil: história e historiografia**. Sociedade Brasileira de História da Educação (Org). Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001.

A CONTRIBUIÇÃO DOS MÉTODOS SOCIOLÓGICOS PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO

THE CONTRIBUTION OF THE SOCIOLOGICAL METHOD TO UNDERSTANDING EDUCATION

Olinda Maria NORONHA¹

RESUMO

Este trabalho representa uma tentativa de pensar a questão do método desde sua gênese histórica, procurando retomar o significado e os limites do método sociológico para a compreensão e explicação da educação de modo geral e da educação sociocomunitária em particular.

Palavras-chave: Método; Método Sociológico e Educação; Educação Sócio-Comunitária.

ABSTRACT

This work represents an attempt to think about the question of method from the beginning of its historical genesis, trying to recover the meaning and limits of the sociological method for understanding and explaining education in general and social-communitarian education in particular.

Key words: *Method; Sociological Method and Education; Social-Communitarian Education.*

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Escrever sobre os métodos sociológicos e sua aplicação em educação coloca logo de início algumas questões desafiadoras do ponto de

vista do conhecimento. Estas se referem ao significado das expressões “método”, “sociologia” e “educação”. Com o objetivo de compreender e procurar explicar estes temas bem como as relações que podem estabelecer com o âmbito

¹⁾ Doutora e Livre-docente em Educação; Professora MS-5 aposentada da Unicamp; atualmente Professora colaboradora da FE/Unicamp. Professora Titular do Unisal de Americana(SP) – Mestrado em Educação sociocomunitária. E-mail: <mestrado.educacao@am.unisal.br>.

da educação, as presentes reflexões foram organizadas em três tópicos: no primeiro será realizado um breve exame do conceito de método levando em conta os sentidos da palavra e os significados que assume no âmbito do estudo das ciências humanas. Num segundo momento, será feita uma pequena incursão no campo da sociologia como área que estuda as relações entre os fenômenos sociais procurando entender a questão do método neste âmbito. Finalmente, no terceiro tópico serão estudadas as possibilidades de aplicação dos métodos sociológicos à educação, momento este em que serão discutidas as posições, contribuições e limites do positivismo, do empirismo e do historicismo, bem como da apresentação da abordagem do método marxista como possibilidade epistemológica de superação das alternativas anteriores e de suas conseqüências para a educação.

Sobre o conceito de método: apontamentos históricos

O conceito de método apresenta algumas conotações que vão desde o sentido etimológico da palavra, com várias derivações, até a sua designação como procedimento para compreender adequadamente o movimento da realidade histórica. Método, portanto, se converteu em uma palavra polissêmica (possuindo uma multiplicidade de sentidos) e também polivalente (oferecendo várias possibilidades de função). Esse caráter ambíguo que lhe foi sendo atribuído tem levado à perda de seu correto significado. No entanto, apesar desses limites o método constitui uma garantia “científica” para se chegar a algumas certezas, ainda que provisórias sobre o homem e suas produções e sobre o modo de funcionamento dos fenômenos da natureza. Existe desta maneira uma condição necessária, mas não suficiente, quanto à utilização do método para se chegar ao conhecimento científico que pode ser formulada do seguinte modo:

“Se de alguma forma pode-se falar da superioridade do conhecimento científico

sobre outras formas de conhecimento é pela superioridade de seu método. Mas o paradoxo é o seguinte: enquanto que o método científico de maneira alguma garante o descobrimento de verdades, sem ele é seguro que não poderemos alcançá-las. Ou seja, operar ‘com método’ é uma condição necessária para o êxito do descobrimento científico, mas não é suficiente” (ARÓSTEGUI, 2001, p.325).

A palavra método de acordo com o Novo Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1978), tem origem no grego *méthodos* que significa ‘*caminho para se chegar a um fim*’. *Meta*: por meio de e *hodos*: via, caminho. Pode ser descrito como ‘*caminho pelo qual se chega a um determinado resultado, ainda que esse caminho não tenha sido fixado de antemão de modo deliberado e refletido*’. Além do sentido original do grego também apresenta o termo com o significado de ‘*processo ou técnica de ensino*’ e também com o sentido de ‘*modo de proceder, maneira de agir*’. O Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 1.0 apresenta alguns sentidos semelhantes tais como *procedimento, técnica ou meio de se fazer alguma coisa; processo lógico e sistemático de pesquisa, instrução, investigação; ordem lógica ou sistema que regula uma determinada atividade*’ além de trazer também os sentidos relacionados a um fim humano tais como *maneira de se comportar; maneira sensata de agir; cautela*’ ou mesmo a busca da felicidade.

No caso da filosofia, da sociologia e da história não é adequado tratar do método em seu sentido relacionado a comportamento humano ou a técnicas de ensino. No âmbito da filosofia o método assume o sentido específico de ser ‘*um conjunto sistemático de regras e procedimentos que, se respeitados em uma investigação cognitiva, conduzem-me à verdade*’, contrapondo-se deste modo à sorte ou azar uma vez que o método é antes de qualquer coisa uma ordem que manifesta um conjunto de regras. No Dicionário de Filosofia Abreviado de José Ferrater Mora (1977), observa-se que durante certo tempo os problemas relativos ao método foram considerados como pertencentes a um ramo

chamado de “metodologia”, constituindo, portanto uma das partes da lógica. Dizia-se que ‘*a lógica em geral estuda as formas do pensamento em geral, e a metodologia as formas particulares do pensamento*’. Atualmente as concepções de método e de metodologia foram redefinidas ‘*referindo-se não somente a problemas lógicos, mas também epistemológicos e metafísicos*’ e acrescentamos ainda, a questões de ordem histórica que, através do método, realiza a reconstrução, no plano do conhecimento do objeto histórico estudado.

Ninguém duvida hoje da existência de um *método científico* entendido como um procedimento que se utiliza na ciência natural ou na ciência social para se obter conhecimentos mediante alguns passos que visam conhecer e explicar a realidade. No entanto, a questão do conhecimento está posta de maneira diferenciada desde a antiguidade grega por filósofos e cientistas ao longo da história. Diferenciada porque para os filósofos gregos pré-socráticos, por exemplo, as indagações que eram formuladas prendiam-se a problemas com o *kosmos*. Deste modo as perguntas que marcaram a filosofia grega destinavam-se a entender esse *kosmos* a partir de indagações do tipo: O que é o mundo? Qual a origem dos seres do mundo? Qual a origem da natureza? Porque a natureza se transforma? A preocupação central de todas estas indagações era “O que é o Ser?” que, apesar das transformações pelas quais passava a natureza e o homem, permanecia eterno e presente em todos os seres (*Ser - to ón-expressão grega que designa o Ser*) Mesmo que se considere que a questão do método tenha sido preocupação da filosofia desde os antigos (Heráclito, Parmênides, Demócrito, Sócrates, Platão e Aristóteles), este modo de pensar é caracterizado como sendo uma *ontologia* (conhecimento ou saber sobre o ser – Aristóteles vai incluir na ontologia tanto o estudo do ente enquanto ente quanto o estudo de um ente principal ao qual se subordinam os demais entes, abrindo a possibilidade de se fazer a distinção entre *ontologia* (conhecimento ou saber sobre o ser) e *metafísica* (conhecimento do que está por trás do ser físico como tal). (FERRATER MORA, 1977, p.277-305).

Pode-se afirmar a partir destas observações que os filósofos gregos não se colocavam a questão da possibilidade do conhecimento ou mais precisamente, se é possível ou não conhecer aquilo que denominavam como *Ser*. Esta perspectiva ocorria porque dentro do universo em que estas questões eram colocadas, o *pressuposto fundamental* era o de que é possível conhecer o Ser de modo direto, pois este se manifesta e está presente para os humanos por meio de seus *sentidos e pensamento*. A verdade era considerada deste modo, presença e manifestação – *aletheia* – das coisas para os *sentidos* e para o *pensamento* humano. O conhecimento do Ser era possível deste modo por meio da participação nas manifestações do Ser.

Apesar de inicialmente a verdade ser considerada como a manifestação indiferenciada do Ser nas coisas, alguns filósofos, no entanto já se preocupavam com a distinção entre o conhecimento que os sentidos captam e o conhecimento que é atingido pela via do pensamento.

Heráclito (540-476 a.C.) é um destes filósofos. De acordo com suas reflexões, a realidade é constituída pela harmonia dos contrários, sendo que a harmonia visível do mundo é um reflexo da harmonia invisível do Logos (razão divina), presente na mente humana sendo ao mesmo tempo princípio constitutivo da realidade universal.

Parmênides (cerca de 546 a.C.) opunha-se a Heráclito quando dizia que só é possível pensar sobre aquilo que permanece idêntico a si mesmo. Ou seja, o pensamento não consegue pensar sobre coisas que são e não são ao mesmo tempo. Para este filósofo existem dois caminhos que a investigação pode seguir: o caminho da *Verdade* e o caminho da *opinião*; ou o caminho do *Ser* (da razão, da persuasão) ou o caminho do *Não-Ser* (dos sentidos e da aparência enganadora). O conhecimento para Parmênides significa o conhecimento daquilo que é uma só coisa, que é o *Ser Absoluto, eterno, incorruptível, uno, imutável*. A *opinião* de acordo com o pensamento de Parmênides consiste na aparência, no devir

que não é pensável nem exprimível. Observa-se que o problema do conhecimento bem como a distinção entre conhecimento racional (via pensamento) e sensível (via percepção) é colocado pela primeira vez por Parmênides.

Demócrito (cerca de 460 a.C.) a partir das idéias de Leucipo desenvolve uma teoria conhecida como *atomismo* que pode ser assim formulada:

“Um vácuo infinito e uma infinita multidão de átomos são os dois elementos primitivos. Os átomos, corpúsculos sólidos e indivisíveis, idênticos por natureza (qualitativamente) e diferentes só pela forma e grandeza (quantitativamente), movem-se no espaço por lei natural e necessária ‘ab aeterno’. Os mais pesados, caindo no vácuo, chocam-se com os mais leves e gera-se assim um movimento de rotação vórtice. Desta forma se origina a formação de mundos infinitos, entre os quais o nosso. O agrupamento fortuito dos átomos confere existência aos vários seres; e quando os átomos se desagregam, os seres morrem: as ‘membranas’ vazias vão formar outros seres e assim por diante até o infinito. União e separação de átomos: isso é o cosmos e a vida universa; tudo acontece mecanicamente, sem qualquer finalidade, sem intervenção divina” (SCIACCA, 1966, p.99).

Demócrito, no entanto, difere de Heráclito e de Parmênides na medida em que considera o conhecimento intelectual como uma forma superior de conhecimento que é constitutiva, mas ao mesmo tempo trata também o conhecimento sensível como uma forma de conhecimento embora este último pertença ao mundo das aparências.

A concepção atomística de Demócrito e de seus discípulos é identificada como uma concepção mecânica da natureza. No entanto sua filosofia contribuiu para a separação da investigação filosófica das ciências da natureza. É importante destacar que, desde os primórdios da filosofia os pensadores perceberam a

necessidade de seguir certas *regras para chegar ao conhecimento*, bem como indicaram desde o início a existência de diferenças entre a *percepção e o pensamento*.

Os Sofistas diante dos antagonismos das filosofias da época e motivados pelos contatos com outras civilizações e povos com costumes diversos, trouxeram a reflexão sobre a questão do conhecimento para o problema do homem ao mesmo tempo em que questionavam o caráter divino e eterno das leis. Concluíram a partir desta abordagem que *não é possível conhecer o Ser*, que as leis são meras convenções humanas que possuem apenas função prática e transitória e que, não havendo uma verdade objetiva absoluta (com validade universal), pois não havia critérios para a verdade, o que resta ao homem é ter *opiniões subjetivas sobre a realidade* (o conhecimento é identificado com a opinião). Através da persuasão e do convencimento por meio da linguagem o indivíduo pode impor sua opinião. Este tipo de procedimento social levou ao individualismo exagerado e a uma moral fundada no utilitarismo e no egoísmo. Esta postura subjetivista epistemológica e ética quase provocou uma desagregação social uma vez que a *virtude era reduzida à habilidade de agir tendo em vista o prazer, o útil e o poder, não importando as conseqüências*. Não havia neste tipo de pensamento a preocupação com um ideal de aperfeiçoamento individual e coletivo.

Sócrates (469-399 a.C.), tanto avança com o problema de como se alcançar a verdade em relação aos primeiros filósofos do período cosmológico, quanto se opõe frontalmente ao subjetivismo epistemológico e ético dos sofistas. Para este filósofo para se chegar à verdade é preciso primeiro afastar os limites e as ilusões dos sentidos humanos e do mundo das opiniões e da linguagem ardilosa (crítica aos Sofistas). Sócrates propõe deste modo que a verdade somente pode ser atingida pela via do pensamento. Se para os sofistas o conhecimento é reduzido à opinião, para Sócrates o conhecimento é *conceito*. Para Sócrates *conhecer é saber por conceitos, pois os conceitos exprimem o que uma coisa verdadeiramente é*.

No lugar do *homem-indivíduo* (dos Sofistas) propõe o *homem-pessoa* que seria a síntese do empírico (defendida pelos Sofistas) com a dimensão essencial que coloca o homem acima do sensível, do imediato do utilitário. A *virtude*, que para os Sofistas era apresentada como uma *habilidade*, para Sócrates torna-se *sabedoria*. Acrescenta ainda que o modo pelo qual o homem pode chegar à sabedoria é somente através do conhecimento de si mesmo e da comunidade onde vive.

No entanto, apesar de Sócrates avançar com a questão do conhecimento como algo relacionado ao âmbito dos conceitos, não demonstrou preocupação com as ciências da natureza, pois seu foco central era o homem e seu contínuo aperfeiçoamento.

Na trilha que leva à compreensão do modo como historicamente a questão do conhecimento e do método para se chegar à verdade foi sendo pensada e formulada pela filosofia grega, encontram-se Platão e Aristóteles. Apesar de Aristóteles ter sido o mais famoso discípulo e de Platão e haver contribuído para o aprofundamento da filosofia do mestre (sendo reconhecido como a mente mais universal da Antiguidade e quiçá até o momento presente), havia concordâncias e distanciamentos entre estes dois filósofos. Platão por exemplo fixava, para sempre, a supremacia da *Idéia* sobre a *coisa*. Aristóteles por sua vez argumentava contra essa afirmação levantando duas objeções: primeira objeção - se as *Idéias* são separadas das coisas como podem ser a causa das coisas sensíveis, de sua geração e de seu processo de perecimento?; Segunda objeção - se as *Idéias* são *forma* ou *substância* das coisas, como podem estar separadas delas?

Platão responde à primeira objeção de Aristóteles argumentando que a *Idéia* é que dá uma ordem racional às coisas pela intervenção de um princípio ativo que ele denomina de *Demiurgo*. Do ponto de vista de Aristóteles, o *Demiurgo* não passa de um 'mito'. Para resolver então o problema da segunda objeção Platão transforma a matéria em causa do movimento e da mudança das coisas. Porém, a matéria originária, considerada por ele como *pura*

necessidade irracionalidade é, em si mesma refratária a qualquer tipo de movimento e, por este motivo não pode ser a causa do *dever*. Aristóteles conclui a partir desta argumentação que o problema do sensível permanece sem solução na filosofia de Platão e a partir daí se coloca como verdadeiro problema a ser solucionado *explicar o dever*, ou seja, tornar inteligível o mundo sensível. Para isso *identifica o ser com o real*. A *essência* de Aristóteles é intrínseca ao próprio ser e se constitui, portanto, no *ser do dever*, não havendo outro ser fora do real. Neste sentido, cada organismo vivente é a síntese de dois princípios fundamentais: *matéria e forma* que tem como característica essencial o *movimento*, embora permaneça substancialmente o mesmo. Cada organismo tende a atuar a forma que tem em si imanente (uma semente de laranja desenvolve a forma de laranjeira nela imanente).

Com *relação ao método* do conhecimento, Platão desenvolve quatro formas ou graus de conhecimento que seguem uma trajetória do inferior até o superior: crença, opinião, raciocínio, conceito. Assim como Sócrates, Platão considerava como ciência somente o conhecimento por conceitos.

Aristóteles, porém, foi mais além nesta discussão sobre o problema do conhecimento e do método para alcançá-lo do que os seus antecessores. Começou por reiterar em sua filosofia que ciência é conhecimento por conceitos, mas para se chegar ao conhecimento é preciso que seja superado tanto o erro da identificação do conhecimento com o nível das sensações (crítica aos Sofistas), quanto o erro da redução dos conceitos à condição de inatos atribuindo às sensações um caráter meramente episódico e circunstancial (crítica a Platão). De acordo com sua formulação, para se chegar ao conhecimento é preciso partir da forma sensível, particular, contingente e em seguida, superá-la. O *método indutivo* (próprio das ciências experimentais) representa para ele o primeiro momento do processo em que são examinados todos os casos possíveis para se chegar a uma conclusão. Porém o *verdadeiro método científico* para Aristóteles é a *dedução*, pois somente através

deste método é possível atingir a *essência*, ou seja, o elemento universal, inteligível abstraído das contingências do sensível. Por meio do método dedutivo (abstração), o intelecto humano eleva-se a conceitos cada vez mais universais.

Concluindo provisoriamente estas reflexões que traçam de modo breve a trajetória da filosofia clássica com relação ao modo como a questão do conhecimento foi sendo formulada é possível dizer que os filósofos gregos trouxeram como contribuição mais significativa a definição de alguns ***princípios gerais que orientam a busca do conhecimento verdadeiro*** e que serviram de guia para a teoria do conhecimento a ser formulada nas épocas posteriores. Alguns destes princípios definidores do modo como era pensada a pesquisa sobre o conhecimento, podem ser assim sintetizados, tendo como critério a sua organização por períodos:

Período Cosmológico

- *pesquisa do princípio primeiro de todas as coisas* (Séc. VII-VI a. C. Escola jônica – Tales de Mileto (a água); Anaximandro de Mileto (o Indeterminado); Anaxímenes de Mileto (o ar); Heráclito de Éfeso (o fogo).
- *pesquisa do ser como princípio eterno* (Séc. VI – V a. C. – Escola eleata – monismo ontológico – Xenófanes de Cólofon (crítica do antropomorfismo); Parmênides de Eléia (crítica da multiplicidade e do movimento); Zenão de Eléia (crítica da mudança); Melisso de Samos (crítica da mudança).
- *pesquisa sobre os sistemas pluralistas: o princípio é eterno e imutável mas não é uno* (séc. V a. C. – Empédocles de Agrigento (terra, água, ar, fogo); Anaxágoras de Clazomenas (as sementes primitivas e o Nous); Leucipo de Mileto (primeiras idéias sobre o atomismo); Demócrito de Abdera (o vácuo, os átomos, o movimento).

Período antropológico

- *pesquisa sobre o princípio do homem e da filosofia como preparação para a vida prática –*

humanismo e subjetivismo mora e gnosiológico (Os sofistas – Séc. V a. C. – Protágoras de Abdera (o homem é a medida de todas as coisas); Górgias de Leontino (dialética e retórica); Isócrates (retórica).

- *doutrina do conhecimento* (Sócrates – Séc. IV- Juízo indutivo e universal (conceito) – o método educativo (a ironia e a maiêutica) – a moral (sabedoria, bem e virtude)

Período ontológico

Caracteriza-se pela preocupação com o *problema do ser e de sua validade* assim como com o *problema do homem em relação ao ser*, sendo Platão e Aristóteles seus principais representantes.

Platão

- *pesquisa sobre o problema dos conceitos e o problema das idéias;*
- *pesquisa sobre os graus do conhecimento;*
- *pesquisa sobre o valor e os limites da sensação e a formação do mundo sensível;*
- *pesquisa da moral como ascese;*

Aristóteles

- *as causas do devir (eficiente, material, formal e final);*
- *mátéria é formada por potência e ato, com prioridade do ato sobre a potência;*
- *existe um motor imóvel do movimento (Deus);*
- *a dedução e o conceito – o papel do conhecimento discursivo (papel da linguagem no conhecimento – a forma típica do raciocínio é o silogismo)*
- *a diferença entre opinião e saber e entre essência e aparência.*

Período helenístico

A Filosofia antiga tem seu último período no **período helenístico** (final do século IV a.C. ao

século VI d.C.), dividindo-se em dois períodos: *moral e religioso*.

“quando a polis grega desapareceu como centro político, deixando de ser referência principal dos filósofos, uma vez que a Grécia encontra-se sobre o poderio do Império Romano. Os filósofos dizem, agora, que o mundo é sua cidade e que são cidadãos do mundo. Em grego, mundo se diz ‘cosmos’ e esse período é chamado o da filosofia **cosmopolita**” (CHAUÍ, 1996, p.43).

A velha *pólis* grega ao entrar em decadência com a mudança da antiga ordem social e política introduz uma nova visão de mundo, diferente da perspectiva grega. Os preconceitos derivados da divisão entre bárbaros e helenos, livres e escravos cede lugar a visões cosmopolitas e individualistas, que passam a substituir a noção de comunidade étnico-política dos gregos. Atenas, que antes representava o centro da cultura começa a conviver com outros centros de difusão de pensamento como Alexandria no Egito-, Pêrgamo e Rodes na Ásia Menor. A ciência e a pesquisa da matemática, astronomia e geografia se alargam e começam a se definir como ciências autônomas desligando-se da filosofia. A filosofia grega que se dedicava ao *contemplar desinteressado* volta-se então para procura de um *método prático* ou um conjunto de *regras para o viver feliz*. É neste contexto que se produz o problema da *filosofia moral* como objeto da filosofia especulativa.

“O problema fundamental é o da tranquilidade da alma, qualquer que seja a maneira de alcançá-la: a indiferença ou o prazer. A ciência é identificada com a virtude e vale como norma de vida, na medida em que servem à própria vida” (SCIACCA, 1966, p.177).

No período da *filosofia helenístico-romana* destacam-se a *filosofia religiosa* com o *Epicurismo*, tendo como representantes Epicuro e Lucrecio (o critério da verdade é a sensação) e o *Estoicismo*, com Zenão de Citio- 335 a.C.; Crisipo de Solos – 304-23 a.C. e Panécio de Rodes – 135-50 a.C. (é sábio quem realiza a apatia).

Também é encontrado neste período a *filosofia moral* com o *Ceticismo* que tem a sua argumentação baseada no fato de que, não se não é possível afirmar uma coisa mais do que a outra, propõe a *suspensão do juízo* ou o “não pronunciar-se” (*afasia*) ou a “indiferença diante de tudo” (*ataraxia*); e o *Ecletismo* que considera que existem verdades comuns a todos os filósofos, bastando “escolher entre os diferentes sistemas” para que o conhecimento seja produzido. O conhecimento passa a ser reduzido a um conjunto de *noções*.

Como a constatação de que a razão não estava dando conta de apresentar as respostas aos problemas vivenciados pelos filósofos neste momento de crise (decorrente das abordagens do ceticismo e do ecletismo), a confiança antes depositada nesta faculdade começa a ser colocada sob suspeita e a fé religiosa começa a substituir a razão expressando-se na *filosofia moral* do *Epicurismo* e no *Estoicismo*.

É interessante incluir neste momento a reflexão de Bertrand Russell sobre a importância e os limites do pensamento grego, principalmente no que se refere às suas observações sobre o deslumbramento grego com a *onipotência da razão*:

“A ingênua fé dos filósofos helênicos na onipotência da razão constitui o impulso original a partir do qual se desenvolveu a tradição clássica. A descoberta da geometria tinha inebriado esses sábios e os métodos dedutivos ‘a priori’ apresentavam-se capazes de aplicações universais” (RUSSELL, 1966, p.3).

No interior deste impulso original que colocava o pensamento como a via suprema da verdade os filósofos gregos consideravam que a realidade é una, que não existe mudança e que o mundo sensível é o mundo das ilusões.

Continuando suas reflexões sobre esse momento de crise, Russell considera que a *autoridade* e a *tradição* passaram a ocupar o lugar da razão na Idade Média produzindo a crença em um universo bem ordenado e fixo.

“À medida que o élan dos antigos filósofos foi se extinguindo, substituíram-no a autoridade e a tradição fortalecidas, na Idade Média (...) pela teologia sistemática. A partir de Descartes, a filosofia moderna, embora não se prenda ao princípio da autoridade, como a da Idade Média, continuou a aceitar quase sem discuti-la, a lógica aristotélica” (RUSSELL, 1966, p.3).

Deste modo observa-se que o raciocínio *a priori* continuou dominando o pensamento dos filósofos e esta atitude se estende para a época moderna tornando-se um obstáculo ao avanço da construção do conhecimento científico. Mas apesar desta dificuldade observa-se que ocorre uma mudança de perspectiva da filosofia grega e antiga na passagem para o pensamento moderno. De modo geral essa mudança pode ser assim enunciada: a questão do conhecimento (gnoseologia) é tomada como anterior à do ser (ontologia) e considerada como pré-condição para a filosofia e para a compreensão científica da realidade. Esta mudança de perspectiva de uma *metafísica do ser* para a preocupação com uma *teoria do conhecimento* tem como um dos motivos a influência do cristianismo que rompe com a subordinação do problema do homem ao problema do cosmos (o homem é um ser do mundo físico como todos os outros seres, embora seja mais elevado na hierarquia da natureza). O cristianismo coloca o problema do homem como pessoa humana rompendo com a *metafísica naturalista* (cosmológica e culturalista) colocando no lugar a *metafísica espiritualista* (o homem é integral: sentir, conhecer e querer). Para a metafísica grega a perfeição reside na contemplação da verdade inteligível. Para o cristianismo a perfeição realiza-se pela comunhão entre as almas por meio do amor. O cristianismo, portanto rompe com a perspectiva grega de uma articulação direta entre o intelecto humano e a verdade, entre o ser e o mundo ao fazer a distinção entre fé e razão; entre verdades racionais e verdades reveladas; entre corpo e alma; entre matéria e espírito; ao propor que a felicidade é universal e não apenas destinada a alguns sábios privilegiados que poderiam contemplá-la como sendo a sabedoria. A noção de pecado original

como fonte do erro e das distorções introduz, no entanto, algumas novas questões que precisam ser respondidas pela filosofia.

Marilena Chauí identifica três novos problemas a serem enfrentados pela filosofia neste momento de transição:

“1. Como, sendo seres descaídos e pervertidos, podemos conhecer a verdade?; 2. Sendo nossa natureza dupla (matéria e espírito) como nossa inteligência pode conhecer o que é diferente dela? Isto é, como seres corporais podem conhecer o incorporeal (Deus) e como seres dotados de alma incorpórea podem conhecer o corpóreo (mundo)?; 3. Os filósofos antigos consideravam que éramos entes participantes de todas as formas de realidade: por nosso corpo participamos da natureza; por nossa alma participamos da inteligência divina. O cristianismo ao introduzir a noção de pecado original, introduziu a separação radical entre os humanos (pervertidos e finitos) e a divindade (perfeita e infinita.) Com isso fez surgir a pergunta: como o finito (humano) pode conhecer a verdade (infinita e divina)?” (CHAUÍ, 1996, p.113-114 – sem grifos no original).

A busca por respostas a essas indagações passou a ser o tema central do cristianismo e se expressou na elaboração de uma concepção original que se contrapunha ao paganismo e a visão cosmológica de mundo e de homem e ao mesmo tempo o assimilava. A *fé* passará a ser a grande mediadora das respostas a estas questões durante toda a Idade Média. Mas a *fé* não deveria se contrapor à *razão*. Antes, era preciso construir um novo sistema de pensamento em que a *ordem da fé* e a *ordem da razão* se articulassem e se complementassem. Esse novo sistema consistia na *filosofia cristã* que compreende basicamente a Patrística (filosofia dos Padres da Igreja) que se estende até o século V e a Escolástica (filosofia das Escolas cristãs ou dos Doutores da Igreja) que vai até o século XIV.

Neste novo sistema,

“A filosofia não é *cognitio rerum*, mas *cognitio hominis* e, por conseguinte, não é ciência, como as demais ciências. O Cristianismo põe problemas novos à filosofia, mais do que isso, orienta-apara uma problemática concentrada nos dois grandes problemas do homem e de Deus; melhor: no problema do homem no mundo e criado por Deus” (SCIACCA, 1966, p.225).

Por considerar que a *filosofia não é ciência como as demais ciências* os filósofos modernos colocaram como problema central a *questão do conhecimento*. Mais precisamente, como se estabelece a relação entre o pensamento e as coisas, entre sujeito e objeto bem como a importância de um *método* e de uma postura crítica para se chegar ao conhecimento da realidade, em contraposição ao princípio da autoridade que caracterizou o período medieval. O problema do método se constitui deste modo na origem e no desenvolvimento da ciência moderna.

Para os gregos a questão central era: “como o erro é possível para o conhecimento da realidade, propõe um *novo método* que se fundamenta na *indução experimental*. Por viver em uma época de conquistas científicas e de invenções como a imprensa, a bússola, a pólvora, acreditava no avanço científico como fundamento de uma grande transformação na vida humana. Para este filósofo o processo silogístico ou dedutivo que caracterizou o pensamento da filosofia antiga (Aristóteles) era suficiente apenas para se chegar a demonstrar aquilo que já era conhecido, mas não servia como instrumento de descoberta da realidade empírica. Propunha então que o único método adequado para se chegar à verdade era o método indutivo que, partindo de fatos particulares da realidade empírica, poderia levar a uma verdade que antes era desconhecida. De acordo com o entendimento de Bacon a ciência tem um caráter instrumental e pragmático, ou seja, permitir ao homem interpretar a natureza com o objetivo de dominá-la. Este caráter pragmático e experimental da ciência impede Bacon de perceber o homem como sujeito ativo

da experiência. O limite do método de Bacon está em considerar a indução como suficiente para se chegar ao conhecimento. Deste modo,

“a doutrina metodológica de Bacon é inferior à de Galileu; nela, a passagem dos casos particulares à lei permanece injustificada.(...) Dentro dos limites de um puro empirismo é impossível obter verdades de ordem necessária. A convalidação da indução não está no sentido, mas, no intelecto, como viu muitíssimo bem Galileu que à indução uniu a dedução.(...) A estrutura das relações científicas é construída pelo homem, que desta maneira, torna inteligível a realidade natural. Por caminhos diversos Campanella e Galileu(...) põem o problema crítico do conhecimento” (SCIACCA, 1966, p.385-386).

É com Descartes (1596-1650), um dos filósofos que mais se preocupou com a questão do método no século XVII que é encontrada a definição de método como o somatório de operações e disposições preestabelecidas que garantem o conhecimento, tais como a busca de evidência, o procedimento analítico, a ordenação sistemática que parte do simples para o complexo (síntese) e a revisão o mais completa possível para que nada seja omitido (enumeração). Pode-se dizer deste modo que o problema do método define o início da ciência moderna desde que o princípio da autoridade foi rompido.

O método científico é compreendido por Descartes como

(...) “o conjunto de regras certas e fáceis, graças às quais todos os que as observem escrupulosamente não suponham jamais verdadeiro o que é falso e alcançarão, sem fatigar-se em esforços inúteis (...) o conhecimento exato daquilo que podem alcançar” (DESCARTES, 1983).

Para Descartes, contudo o problema do método experimental está subordinado à dedução e não à indução como colocava Bacon ou à articulação entre indução e dedução como dois momentos do método experimental como propôs Galileu. Deste embate entre a indução e a

dedução, surgem as correntes do racionalismo (dedução) e o empirismo (indução) como expressão da dificuldade de compreender o que seja o método científico.

A partir deste embate,

(...) os dois momentos do método acabam por ser propostos como dois métodos, como duas fontes de conhecimento. Daqui procedem as duas grandes correntes do pensamento moderno: o empirismo inglês (Hobbes, Locke, Hume) e o racionalismo (Descartes, Malebranche, Spinoza, Leibniz). A dúvida, inicial (Descartes) ou conclusiva (Hume), está na raiz do problema do conhecer” (SCIACCA, 1966, p.386).

Descartes avança na formulação do método em relação a Bacon e Galileu na medida em que apresenta como problema não mais a simples interpretação mecânica da natureza mas o problema da *validade do conhecimento como tal*. Ao colocar a *matemática* como *modelo do conhecer* eleva esta ciência como método do conhecimento universal, buscando justificar criticamente o método e criando, assim, a metafísica do pensamento em oposição à metafísica do ser que caracterizava o pensamento especulativo da tradição clássico-cristã.

No entanto, a questão do que seja o método permanece sem resposta definida: seria um conjunto de regras pré-estabelecidas ou o cientista pode orientar sua investigação sem que os procedimentos sejam seguidos com rigor.

A respeito desta dificuldade de definir um método Marx pondera que *“não há estrada real para a ciência, e só tem probabilidade de chegar a seus cimos luminosos, aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas”* (MARX, 1980).

O problema do método torna-se ainda mais complexo quando se trata do estudo científico do homem. Pode-se dizer que existe um único método, independente de qual seja o objeto do

conhecimento ou existiria um método para as ciências da natureza e outro para as ciências do homem? O que se sabe é que não se pode prescindir de um método para se fazer ciência, seja para as ciências da natureza ou humanas, mesmo que seja para se definir aquilo que não se deve fazer. A discussão sobre a natureza do método e de seus procedimentos alcançou uma dimensão sem precedentes com a “revolução científica” do século XVII desembocando no positivismo que caracteriza o pensamento da ordem burguesa no século XIX podendo ser observado seus desdobramentos até o momento atual.

Sobre o problema do método na sua aplicação às ciências do homem

A diferença fundamental entre os dois grandes campos de estudo, a *natureza* e a *sociedade*, tem trazido problemas de ordem metodológica que vão desde a definição de métodos específicos até a aplicação mecânica dos métodos da ciência natural às ciências sociais, como fazem os neopositivistas sem grande escrúpulo de ordem metodológica.

A preocupação com a índole distinta dos fenômenos humanos e da natureza, embora apareçam como dificuldades metodológicas e epistemológicas atuais de grande vulto, que requerem contínua consideração dos estudiosos, tem sua gênese nas formulações que foram desenvolvidas desde o século XV.

A consideração do humano como objeto de investigação, distinto das coisas da natureza, de acordo com as observações de Chauí (1996, p.272), realizou-se de três maneiras diferentes do século XV ao início do século XX²:

1. Período do **humanismo**: inicia-se no século XV com a idéia renascentista da **dignidade do homem** como centro do Universo, prossegue nos séculos XVI e XVII com o estudo do homem

⁽²⁾ A opção por transcrever na íntegra a síntese elaborada por Marilena Chauí, deve-se ao fato de que sua elaboração expressa de maneira precisa o modo como a investigação sobre o ser humano como distinto das coisas naturais foi sendo constituído ao longo da História.

como **agente** moral, político e técnico-artístico, destinado a dominar e controlar a Natureza e a sociedade, chegando ao século XVIII, quando surge a idéia de **civilização**, isto é, do homem como razão que se aperfeiçoa e progride temporalmente através das instituições sociais e políticas e do desenvolvimento das artes, das técnicas e dos ofícios. O humanismo não separa homem e Natureza, mas considera o homem um ser natural diferente dos demais, manifestando essa diferença como ser racional e livre, agente ético, político, técnico e artístico.

2. Período do **positivismo**: inicia-se no século XIX com Augusto Comte, para quem a humanidade atravessa três etapas progressivas, indo da superstição religiosa à metafísica e à teologia, para chegar, finalmente, à ciência positiva, ponto final do progresso humano. Comte enfatiza a idéia do homem como um ser social e propõe o estudo científico da sociedade: assim como há uma física da Natureza, deve haver uma física do social, a **sociologia**, que deve estudar os fatos humanos usando procedimentos, métodos e técnicas empregados pelas ciências da Natureza. A sociologia positivista (iniciada por Comte e desenvolvida como ciência pelo francês Émile Durkheim) estuda a sociedade como fato afirmando que o fato social deve ser tratado como **coisa**, à qual são aplicados os procedimentos de análise e síntese criados pelas ciências naturais. Os elementos ou átomos sociais são os indivíduos, obtidos por via da análise; as relações causais entre os indivíduos, recompostas por via da síntese constituem as instituições sociais (família, trabalho, religião, Estado).

3. Período do **historicismo**: desenvolvido no final do século XIX e início do século XX por Dilthey, filósofo e historiador alemão. Essa concepção, herdeira do idealismo alemão (Kant, Fichte, Schelling, Hegel), insiste na diferença profunda entre homem e Natureza, entre ciências naturais e humanas, chamadas por Dilthey de ciências do espírito ou da cultura. Os fatos humanos são históricos, dotado de valor e de sentido, de significação e finalidade e devem ser estudados com essas características que os distinguem dos fatos naturais. As ciências do espírito ou da

cultura não podem e não devem usar o método da observação-experimentação, mas devem criar o método da explicação e compreensão do sentido dos fatos humanos, encontrando a causalidade histórica que os governa. O fato humano é histórico ou temporal: surge no tempo e se transforma no tempo. Em cada época histórica, os fatos psíquicos, sociais, políticos, religiosos, econômicos, técnicos e artísticos possuem as mesmas causas gerais, os mesmos sentidos e seguem os mesmos valores, devendo ser compreendidos, simultaneamente, como particularidades históricas ou "visões de mundo" específicas ou autônomas e como etapas ou fases do desenvolvimento geral da humanidade, isto é, de um processo causal universal, que é o progresso. O historicismo resultou em dois problemas que não puderam ser resolvidos por seus adeptos: o relativismo (numa época em que as ciências humanas buscavam a universalização de seus conceitos e métodos) e a subordinação a uma filosofia da História (numa época em que as ciências humanas pretendiam separar-se da filosofia). **Relativismo**: as leis científicas são válidas apenas para uma determinada época e cultura, não podendo ser universalizadas. **Filosofia da História**: os indivíduos humanos e as instituições socioculturais só são compreensíveis se seu estudo científico subordinar-se a uma teoria geral da História que considere cada formação sociocultural seja como "visão de mundo" particular, seja como etapa de um processo histórico universal.

Max Weber (1864-1930) procurando uma solução para o impasse gerado pelos problemas do historicismo considera que a constituição de uma ciência supõe sua capacidade descritiva, comparando eventos semelhantes para chegar a uma elaboração teórica. Por este motivo tem que encontrar um meio de comparar o que não é comparável, já que cada fenômeno é único. Cria então "análise típica" em que ocorre a acentuação unilateral de certos fatos em detrimento de outros, de forma livre pelo pesquisador. Diante do caos da realidade, Weber constrói um "tipo ideal" que consiste numa construção conceitual pura e que tem o propósito de ser racional. O "tipo ideal" é utilizado pela sociologia e pela economia para

comparar as realidades diferentes e a conclusão a que se chega utilizando-se este instrumento é que quanto mais a realidade se afasta do modelo, mais ela está equivocada. A construção weberiana, não respeita, portanto, a realidade, e ao não estabelecer nenhuma relação com esta, pois não lida com os fatos empíricos acaba reduzindo-se ao formalismo. A realidade constitui-se em uma referência, mas o discurso interno é que a determina. A realidade, por sua vez, é formada por domínios independentes: o social com os estamentos, o político com os partidos e o econômico com os grupos. O pesquisador é livre, não precisa de nenhum critério para determinar em qual tipo se enquadra o fenômeno que está sendo investigado.

A identificação de Max Weber como meramente um positivista é contestada por Michel Löwy ao considerar que este sociólogo desenvolve concepções que se distanciam da proposta do positivismo, como por exemplo, a crítica que realiza à influência da biologia nas ciências históricas assim como a recusa ao caminho do ecletismo como condição para a busca da verdade. No entanto, apesar destes 'distanciamentos', Löwy identifica também convergências entre o pensamento positivista e a teoria da ciência proposta por Weber, por exemplo, no que se refere ao postulado da neutralidade axiológica das ciências sociais.

"Há uma convergência entre sua teoria da ciência e a teoria dos positivistas: o postulado da neutralidade axiológica das ciências sociais" (LÖWY, 1987, p.33).

A ênfase no estudo das questões referentes ao positivismo nestas reflexões, relaciona-se ao fato do significado que assume a sua correta compreensão para o entendimento da extensão dos problemas que esta vertente traz para as ciências humanas. Estes problemas estão por sua vez relacionados com as conseqüências que a distinção entre os campos da natureza e da sociedade apresentam para a produção do conhecimento e para as formulações metodológicas de modo geral, bem como para a maneira como essas questões se desdobram para o âmbito da educação.

O positivismo no momento de sua formulação inicial está associado a idéias de leis naturais da vida social e de uma ciência da sociedade de acordo com os moldes das ciências da natureza, como tentativa de luta e de rompimento com o obscurantismo da ordem feudal e clerical baseada na dominação pela autoridade e pelos dogmas fixos da Igreja que se expressavam em doutrina social e política. Neste sentido, ao surgir no final do século XVIII e início do século XIX apresenta-se como uma utopia crítica revolucionária da burguesia para depois sofrer reformulações por Auguste Comte (1798-1857) e apresentar-se finalmente como uma resposta conservadora ao socialismo, transformando-se em uma ideologia reacionária.

"O positivismo moderno nasceu como um legítimo descendente da filosofia do Iluminismo. De todos os Enciclopedistas, é sem dúvida Condorcet quem contribuiu de maneira mais direta e imediata na gênese da nova corrente. (...) mas há ainda e Condorcet uma significação utópico-crítica: seu objetivo confesso é o de emancipar o conhecimento social dos 'interesses e paixões' das classes dominante (...) o combate à ciência social livre de 'paixões' é, portanto inseparável da luta revolucionária dos Enciclopedistas e de toda a filosofia do Iluminismo contra os preconceitos, isto é, contra a ideologia tradicionalista (principalmente clerical) do Antigo Regime" (LÖWY, 1987, p.19).

É importante lembrar que o contexto histórico de Comte é o da constituição de uma nova ordem geral – o capitalismo – e é esta ordem que Comte busca traduzir como sendo o espírito positivo. Este pensador considera que só uma ordem deve dominar e esta ordem é a ordem burguesa criada pelo capitalismo. Mas como nem todos foram atingidos por esta ordem, instaura-se uma espécie de anarquia intelectual. A tarefa da filosofia positiva, segundo Comte, é presidir a reforma e tem como primeira tarefa a reforma de ensino visando mudar as mentalidades para que a ordem seja compreendida e mantida. A mudança que deve ser operada na sociedade

deve ser entendida, portanto como mudança de grau e não qualitativa. O ensino das ciências, por exemplo, objetiva criar o hábito do pensamento positivo para mudar o mundo de forma positiva no interior da ordem que já está determinada.

De acordo com o ponto de vista da sociologia de Augusto Comte, as leis naturais são invariáveis, assim como a realidade social, que também se apresenta como sendo invariável. O homem situa-se no interior destas leis invariáveis e não pode fazer nada para mudá-las.

“Para Comte, só a Filosofia Positiva poderia cessar com a anarquia e a dispersão da inteligência, pois a propriedade intelectual do estado positivo consiste, precisamente, na capacidade espontânea para determinar e manter uma total coerência mental, que não se logra, em um grau semelhante, nos espíritos mais avançados e melhor organizados. De modo que, para se reformar a sociedade, faz-se mister, antes de tudo, descobrir as leis que regem os fatos sociais, cuidando-se de afastar as concepções abstratas e as especulações metafísicas, que são estéreis, segundo Comte” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p.14-15).

O modo como a educação é pensada e se organiza no interior do processo de constituição da ordem burguesa reflete o movimento real da sociedade. Suchodolski (1978, p.132-138) identifica neste processo *dois momentos da pedagogia burguesa*: o da pedagogia de luta e da pedagogia da vitória. Estes dois momentos serão tratados no próximo tópico.

Sobre os limites e possibilidades da aplicação dos métodos sociológicos à educação: contribuição do método dialético para a superação do determinismo e da neutralidade do método de construção da realidade histórica

O primeiro momento da pedagogia burguesa corresponde à *pedagogia de luta* em que a burguesia como classe revolucionária rompe com a antiga ordem feudal e se torna portadora dos

anseios de todos os que eram oprimidos por esta forma de exploração. Encontramos neste momento a crítica à proposta do ensino escolástico baseado em métodos formais e abstratos, na autoridade do mestre, bem como a proposição de um ensino baseado nos ideais de liberdade, de igualdade natural e de universalidade. O pensamento de Campanella, Moro, Condillac, Diderot, Rousseu, entre outros contribuíram para o entendimento da educação como instrumento de transformação social. O *segundo momento* corresponde à *pedagogia da vitória* estando associado ao período do triunfo da burguesia em que as camadas pobres que antes eram incluídas no processo de organização da nova ordem, passam a ser excluídas e enquadradas dentro de uma nova ordenação jurídica e social que dão um outro sentido aos ideais de igualdade, de liberdade e de justiça. Neste momento a burguesia se une à aristocracia e elegem como inimigo comum o proletariado nascente. A partir daí surgem, de acordo com as reflexões de Suchodolski *duas tendências educativas* distintas que passam a se colocar contra os esforços de uma pedagogia proletária que se esboçava. A primeira desta tendência Suchodolski denomina de “*educação para o prestígio*” que se baseava na tradição humanista clássica e visava formar as elites e, uma segunda tendência que ele chama de “*educação para o lucro*”, que tinha como característica um ensino voltado para um saber utilitário e prático visando a produção. Esta última tendência tinha como fundamento o iluminismo francês e o positivismo e como objetivo o cultivo da ciência e do espírito prático e empreendedor.

No entendimento de Suchodolski apesar de distintas estas duas tendências se complementavam na medida em que a burguesia tinha como objetivo tanto uma proposta que desenvolvesse o estilo de vida da nobreza quanto o culto pelo lucro que conduzia à acumulação capitalista.

A “*educação para o prestígio*” retoma, deste modo, os princípios da pedagogia tradicional na medida em que esta representa para o projeto liberal em construção,

“As aspirações ideais ou sentimentais da burguesia encobrendo deste modo os seus reais interesses, [deste modo] desenvolveu uma apologia fictícia da sua própria missão de cultura e criou um programa educativo adequado ao tópicos da personalidade e da cultura, assim como aos princípios de classicismo, que eram especialmente apreciados pelos círculos intelectuais desta classe” (SUCHODOLSKI, 1978, p.136).

Na medida em que cresciam e se consolidavam a concentração e a centralização do capital, avolumavam-se também os escritos sobre a desigualdade natural e social entre os homens.

Émile Durkheim (1858-1917) ao escrever suas obras “*A divisão do trabalho social*” e “*As regras do método sociológico*” retoma os princípios desenvolvidos por Augusto Comte afirmando que

“A ciência social não poderia realmente progredir mais senão se houvesse estabelecido que as leis das sociedades não são diferentes das leis que regem o resto da natureza e que o método que serve para descobri-las não é outro senão o método das outras ciências. Esta seria a contribuição de Augusto Comte à ciência social”. (DURKHEIM, 1953, p.113).

Como se vê, Durkheim considera a lei social como natural atribuindo aos fenômenos sociais o mesmo tratamento que é dado aos estudos da natureza. Deste modo ao afirmar que “*os fenômenos sociais são coisas e devem ser tratados como coisas*” (DURKHEIM, 1977a, p.24) está desenvolvendo uma abordagem positivista e transformando esta afirmação em um discurso ideológico de justificação da ordem burguesa que está se instaurando. Do ponto de vista metodológico, o que está sendo afirmado é a neutralidade e a exterioridade do fato.

Entre as leis naturais da sociedade, Durkheim considera a *desigualdade social* como algo inerente à sociedade e sugere *mecanismos integradores* para administrar a heterogeneidade social oriunda desta desigualdade. Em seu livro

“*A divisão social do trabalho*” interpreta o modo como a sociedade funciona utilizando-se da analogia organicista em que “a sociedade é, da mesma forma que um ser vivo, um sistema de órgãos diferentes no qual cada um tem um papel particular.

“Pois, se nada entrava ou nada favorece injustamente os concorrentes que disputam entre si as tarefas, é inevitável que apenas os que são os mais aptos a cada gênero de atividade a alcancem (...) poder-se-ia dizer que isto não é sempre o bastante para satisfazer os homens; que existem aqueles cujos desejos ultrapassam sempre as suas faculdades. É verdade, mas estes são casos excepcionais e, pode-se dizer, mórbidos. Normalmente, o homem encontra a felicidade ao realizar sua natureza; suas necessidades são relacionadas com seus meios. Assim, no organismo cada órgão não reclama senão uma quantidade de alimentos proporcional a sua dignidade” (DURKHEIM, 1977b, p.157-158, p.369-370).

É evidente a associação de seu pensamento com o de Herbert Spencer (1820-1903) que também concebia o desenvolvimento social como algo semelhante ao desenvolvimento orgânico. Também pode ser observado uma grande afinidade de seu pensamento com a teoria da seleção natural das espécies proposta por Charles Darwin (1809-1882) que defendia a tese da sobrevivência natural dos mais aptos.

Desenvolvido no contexto histórico de surgimento de um socialismo e de um sindicalismo revolucionários, as propostas de Durkheim procuram explicar os conflitos e as lutas como “desvios” e “disfunções” patológicas do organismo social que precisam ser corrigidas ou integradas para que o organismo social volte a funcionar de forma equilibrada. Por isto ele insiste nos mecanismos integradores para amenizar as crises geradas pela diferenciação social. Durkheim considera a educação como um destes mecanismos integradores e reguladores da diferenciação social que se instaurou e foi se aprofundando com o advento e o avanço das relações capitalistas de produção.

Segundo as formulações de Durkheim a divisão do trabalho opera nas sociedades capitalistas para promover a *integração* e a *solidariedade* entre as pessoas submetidas ao processo de aprofundamento da heterogeneidade social. Destaca também nesta sua sociologia naturalista e positivista o papel e a função que a educação é chamada a desempenhar. Em seu livro “*A Divisão do Trabalho Social*” (1977) Durkheim refere-se à necessidade da regulamentação da divisão do trabalho, destacando a importância da definição clara dos deveres e dos direitos de cada um dentro das relações estabelecidas no momento de um contrato, bem como do papel da educação na regulamentação das diferenças produzidas pela divisão do trabalho.

Assim se expressa Durkheim a esse respeito:

“Sem dúvida, quando os homens se ligam pelo contrato, é porque, na seqüência da divisão de trabalho, simples ou complexo, têm necessidade uns dos outros. Mas para que cooperem harmonicamente, não basta que entrem em relação, nem mesmo que sintam o estado de mútua dependência em que se encontram. É preciso ainda que as condições desta cooperação estejam fixadas para todo o período de duração das suas relações. É preciso que os deveres e os direitos de cada um estejam definidos, não só com vista à situação, tal como se apresenta no momento em que se celebra o contrato, mas na previsão das circunstâncias que podem produzir-se e modificá-la. De outro modo, haveria em cada instante novos conflitos e divergências. Com efeito, não se deve esquecer que se a divisão do trabalho torna os interesses solidários, ela não os confunde: deixa-os distintos e rivais. Tal como no interior do organismo individual cada órgão está em antagonismo com os outros ao mesmo tempo em que coopera com eles, cada um dos contratantes, ainda que tendo necessidade do outro, procura obter aos menores custos aquilo de que necessita,

quer dizer, adquirir o máximo de direitos possível em troca do mínimo de obrigações possível” (DURKHEIM, 1977b, p.245).

A alusão ao funcionamento da sociedade e das relações que são estabelecidas entre os homens de acordo com o paradigma organicista inspirado em Augusto Comte, fica evidente nesta citação em que ele passa das leis aplicadas aos fenômenos da natureza às “leis naturais da sociedade” com grande desenvoltura.

O próprio Durkheim assume que seu método é conservador e determinista no Prefácio de *As Regras do Método Sociológico*:

“Nosso método nada tem de revolucionário. Num certo sentido é até essencialmente conservador, pois considera os fatos sociais como coisas cuja natureza não é passível de modificação fácil, por mais dúctil e maleável que seja” (DURKHEIM, 1977a).

Para Durkheim em cada época e sociedade, a educação cumpre um papel de regulamentação da divisão do trabalho social e os indivíduos, por sua vez, devem se submeter a esta regulamentação sem grandes questionamentos. É com esta convicção que Durkheim questiona o papel e a função da educação: “*de que serviria imaginar uma educação que levasse à morte a sociedade que a praticasse?*” (DURKHEIM, 1977b, p.36-37).

Como a sociedade é constituída por indivíduos desiguais e que possuem ocupações profissionais diferenciadas, ele defende que a educação, portanto não pode ser igual para todos. Com isto passa a defender por meio de seu método a proposta de uma educação ao mesmo tempo “única” ou homogeneizadora (que contemplasse a formação moral dos indivíduos) e diferenciadora (que atendesse às “*aptidões*” individuais e as funções que cada um desempenha na divisão do trabalho).

A formulação de Durkheim abaixo transcrita em seguida, confirma a sua teoria das aptidões e o papel da educação na distribuição das desigualdades sociais

“Temos, segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher, e será

preciso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe. Nem todos somos feitos para refletir; e será preciso que sempre haja homens de sensibilidade e homens de ação” (DURKHEIM, 1977b, p.34).

Este tipo de formulação de uma educação, ao mesmo tempo unificadora ou homogeneizadora e também diferenciadora, vai ao encontro dos interesses burgueses de produzir a unificação moral do povo mantendo as diferenças de classe controladas pelos laços de solidariedade orgânica. A desordem instaurada pela sociedade industrial poderá ser finalmente controlada com a contribuição da sociologia que poderá auxiliar de modo efetivo para uma organização racional da sociedade, na medida em que estimula a “coesão social”. A educação é compreendida como um dos instrumentos de produção desta “coesão orgânica”.³

O pensamento conservador de Durkheim, no entanto vai além do fato de ser uma proposta ideológica para a organização da sociedade regida pela divisão do trabalho social.

Sua proposta situa-se no âmbito de um conservadorismo de caráter metodológico. Sua concepção de método é profundamente positivista e responde à necessidade de legitimação da ordem burguesa.

Como observa Löwy a esse respeito,

“O discurso de Durkheim[...] passa sem hesitação das leis da seleção natural às ‘leis naturais’ da sociedade, e dos organismos vivos aos ‘organismos’ sociais. Essa surpreendente versatilidade da ‘démarche’ apóia-se numa pressuposição essencial: a ‘homogeneidade epistemológica’ dos diferentes domínios e, por conseqüência, das ciências que o tomam como objeto” (LÖWY, 1987, p.29).

A proposta metodológica de Durkheim reduz todos os pesquisadores das ciências

humanas às mesmas condições dos pesquisadores das ciências exatas. Desta atitude metodológica advêm algumas conseqüências problemáticas do ponto de vista metodológico:

1. A *exterioridade* do objeto;

2. a *neutralidade* do pesquisador diante do objeto de pesquisa;

3. a necessidade da *constância* do fenômeno.

Com relação à *exterioridade*, tudo ocorre como se houvesse uma racionalidade do objeto, ou seja, o objeto equivale a ele mesmo por meio de uma racionalidade “a priori”, natural do objeto. É como se a racionalidade estivesse pronta, acabada na própria realidade externa, no próprio objeto. As leis são invariáveis, percorrendo todas as formas de organização humana em todos os tempos e lugares, sem nenhuma historicidade, sem nenhuma forma de intervenção humana. Neste sentido, a verdade não é o resultado de uma construção por parte das relações que se estabelecem entre o pesquisador e a realidade histórica, ente sujeito e objeto mediadas pelas categorias de análise.

A *neutralidade* advêm da defesa de Durkheim de um comportamento imparcial e livre das paixões e das ideologias diante do objeto para que seja possível uma ciência do homem que possa ser considerada “científica”.

Como pode ser constatado por meio da citação a seguir, a objetividade somente será alcançada se o pesquisador conseguir isolar a realidade das influências exteriores.

“Para alcançar esta objetividade é suficiente ‘colocar de lado nossos sentimentos’ e ‘eliminar’ na análise das evidências empíricas, a ‘influência das crenças ou desejos pessoais’. Trata-se, na sua opinião, de um problema puramente ‘técnico’: ele havia desenvolvido uma técnica aperfeiçoada de ‘evitar, controlar e corrigir’ estas influências (exteriores) na ciência” (LOWY, 1987, p.31).

⁽³⁾ Durkheim apresenta uma reflexão aprofundada sobre o seu conceito de educação e sobre o papel da educação na sociedade em seu escrito: “A Educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora”. In: Educação e Sociedade (orgs) Marialice Foracchi e Luiz Pereira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

Outra conseqüência é a *constância* do fenômeno que significa dizer que o fenômeno importante é apenas aquele que se repete. Por isto, quando o pesquisador observa a realidade tem que procurar o que é igual, permanente e não as diferenças e as contradições. A garantia de objetividade está relacionada deste modo com o tamanho da amostra, pois a permanência ou a constância do fenômeno fica mais visível e, portanto, mais garantida se houver muitos casos semelhantes.

A obsessão otimista e desvinculada de qualquer condicionamento histórico para se chegar à verdade, presentes, tanto em Comte quanto em Durkheim, é expressão do momento histórico em que ambos viviam, em que o proletariado não representava ainda uma força poderosa e ameaçadora que obrigaria os teóricos a propor outros métodos de obtenção da verdade, levando em conta o papel que os homens tem na construção e na transformação da realidade histórica bem como do conhecimento desta realidade. Essa mudança epistemológica somente irá ocorrer com os trabalhos de Marx.

É possível afirmar que Durkheim não se preocupava com o método, apesar de haver escrito "As regras do método sociológico", a não ser para perseguir a obtenção de uma *verdade neutra*, isolada de quaisquer determinantes históricos. Durkheim não via nenhum problema nessa atitude uma vez que para ele o homem é fruto da ordem burguesa tendo que a ela se submeter e a sociologia seria, ao mesmo tempo, a explicadora e a defensora desta ordem.

É suficiente examinar a afirmação de Durkheim para perceber este seu otimismo em relação ao método bem como a sua ambição pela neutralidade das ciências sociais:

"Assim, pois, quando um sociólogo empreende a exploração de uma ordem qualquer de fatos sociais, deve se esforçar por considerá-los naquele aspecto em que se apresentam isolados de suas manifestações individuais" (DURKHEIM, 1977a, p.39).

Pode-se dizer que o marxismo representou a primeira corrente de pensamento a considerar

o problema das determinações históricas e sociais do pensamento e do método de construção da realidade, contribuindo também para desmontar o mito da pretensa neutralidade científica ao expor o caráter ideológico do discurso científico com aspirações de neutralidade propagado pelos economistas clássicos e pelos positivistas. Além disso, contribuiu também para empreender uma crítica rigorosa ao determinismo social durkheimiano empreendido pela ação escolar. Essa crítica é realizada quando expõe o caráter de deformação social produzido pela proposta de uma escola ao mesmo tempo **única** (que produzisse a homogeneidade necessária à vida em coletividade e a cooperação - efetivada por um currículo mínimo amplo ou básico) e **diferenciadora** (que favorecesse a expressão da diversidade e para que cada um encontrasse o "seu lugar" no interior da divisão social do trabalho – propiciado pelas especializações e pelas ramificações do ensino). Esta escola que cumpre a função de ser única e diferenciadora proposta por Durkheim teria como papel a de ser **regulamentadora das diferenças**, visando justificar a divisão do trabalho social como algo natural e necessário na existência humana e na organização da sociedade burguesa. Esta proposta de escola por sua vez estava plenamente de acordo com as os interesses liberais na medida em que se apresentava como a materialização pedagógica de um princípio regulador da distribuição social dos indivíduos.

Durkheim considerava natural esse tipo de distribuição social das diferenças através da ação escolar e seu pensamento ia ao encontro dos anseios liberais que propugnam que todos devem ter amplas oportunidades educacionais básicas para que, por meio da concorrência e da livre competitividade, se expressem os talentos e aptidões naturais.

Ao discutir sobre a divisão do trabalho, Durkheim deixa claro que é inevitável uma diferenciação e uma deformação parcial dos indivíduos:

"Foi preciso até que a divisão do trabalho já tivesse começado a existir para que sua utilidade fosse percebida, e que a

necessidade se fizesse então sentir; e tão-somente o desenvolvimento das divergências individuais, implicando uma diversidade maior de gostos e de aptidões devia necessariamente produzir este primeiro resultado” (DURKHEIM, 1977b, p.81).

E segue afirmando que a sociedade precisa destes indivíduos diferenciados e (*de*) formados tanto socialmente quanto por meio da ação educacional - referindo-se é claro aos trabalhadores-, para que a sociedade possa funcionar adequadamente.

“O homem médio é eminentemente plástico; pode ser utilizado, com igual proveito, em funções muito diversas. Se, pois, o homem se especializa sob tal forma ao invés de outra, não é por motivos que lhe sejam internos; ele não é neste ponto, levado pelas necessidades de sua natureza. É a sociedade que, para poder manter-se, tem necessidade de dividir o trabalho entre seus membros, e de dividi-lo de certo e determinado modo. Eis porque já prepara, por suas próprias mãos, por meio da educação, os trabalhadores especiais de que necessita. É pois por ela e para ela que a educação se diversifica” (DURKHEIM, 1978, p.77-78).

Durkheim considera que é muito natural e até mesmo necessário que o homem se sacrifique e se conforme abrindo mão do desenvolvimento pleno de si mesmo em prol do equilíbrio da sociedade.

Na reflexão sobre *materialismo histórico e sociologia* Gramsci critica os critérios reducionistas utilizados pela sociologia para analisar os fatos históricos, identificando o *positivismo evolucionista vulgar* como a base que sustenta a sociologia.

“A sociologia foi uma tentativa de criar um método da ciência histórico-política, na dependência de um sistema filosófico já elaborado, o positivismo evolucionista. A sociologia tornou-se, portanto, uma tendência em si, tornou-se filosofia dos

não-filósofos, uma tentativa de descrever e classificar esquematicamente fatos históricos e políticos, segundo critérios construídos sobre o modelo das ciências naturais. [...] O evolucionismo vulgar está na base da sociologia que não pode conhecer o princípio dialético com a passagem da quantidade à qualidade, passagem que perturba qualquer evolução e qualquer lei de uniformidade entendida em sentido vulgarmente evolucionista” (GRAMSCI, 1978, p.107-108).

A principal crítica ao caráter positivista da sociologia e da sua aplicação mecânica à interpretação das ciências humanas e da educação, vem, portanto do pensamento marxista e dos intérpretes de Marx para o Ocidente, como Gramsci. A articulação orgânica entre ideologia e ciência no pensamento de Gramsci considera a ciência não como uma *concepção objetiva nua*, mas como uma *construção histórica revestida de uma ideologia*. Por isto Gramsci recusa a argumentação da sociologia positivista que tem a presunção de *descrever e classificar esquematicamente os fatos históricos e políticos* a partir dos critérios das ciências da natureza.

No que se refere à crítica à educação proposta pela escola burguesa, a crítica marxista identifica as funções ao mesmo tempo *única e diferenciadora* da educação burguesa que tem como idéia central e definidora uma educação baseada no princípio da monotecnia, em que o homem precisa atrofiar suas capacidade para realizar as determinações estreitas que a divisão do trabalho exige. Marx e Engels ao realizarem a crítica à proposta burguesa de educação estão, portanto realizando ao mesmo tempo a crítica ao modo de produção capitalista e à mistificação que ele produz. A proposta marxista de escola baseada no princípio da politecnia, como superação da monotecnia, tem em sua concepção a articulação entre teoria e prática que é possível de ser realizada pela síntese unitária entre trabalho e ensino.

Esta síntese unitária entre trabalho e ensino corresponde à proposta da escola *unitária* formulada por Gramsci, que rompe com o princípio

da escola única e diferenciadora e introduz a articulação entre trabalho intelectual e trabalho industrial como diretriz para a “*reforma cultural*” que levará a uma “*nova vontade coletiva*”. O trabalho constitui o elemento de mediação entre o homem e a natureza levando à construção da igualdade entre os homens. A igualdade entre os homens para Gramsci não constitui o ponto de partida do desenvolvimento histórico, mas o ponto de chegada.

As questões do método no pensamento marxista (Marx, Engels e Gramsci) contribuíram para desmistificar a ideologia burguesa mostrando, ao contrário de Comte, de Durkheim e dos demais positivistas, que aptidão, talentos, capacidades individuais são historicamente determinadas e engendradas por relações sociais definidas. Deste modo desmascara a idéia de que a igualdade de oportunidades cria uma via livre ao talento.

Como observa Machado à respeito desta questão,

“A burguesia concebeu seu projeto de unificação escolar desconsiderando as condições reais de produção das diferenças, tomando-as como fenômeno particular, indiferente à vida social e à história, metafisicamente. O enunciado principal de tal projeto rezava: supressão de todas as barreiras de acesso ao ensino, via livre aos talentos, nenhum impedimento que não seja de ordem psicopedagógica, articulação de todos os níveis e tipos de ensino para que possam ser aproveitadas todas as capacidades, aptidões, interesses e disposições. A metafísica de tal projeto consiste, em primeiro lugar, em conceber todos os possíveis candidatos como pertencentes a uma única categoria: a população. Em segundo, em tomar os atributos de ordem psicopedagógica como independentes das suas relações sociais” (MACHADO, 1989, p.113-114).

A principal contribuição do pensamento marxista foi, deste modo, colaborar para a construção de um método que possibilitasse a

compreensão de que as produções humanas são criadas, mediadas pelas condições objetivas que produzem as ações e o pensamento humanos, e não pelo espírito ou pela vontade natural e livre de qualquer condicionamento histórico.

As indagações e as respostas do marxismo à crítica sobre a sociologia positivista refere-se principalmente ao fato de mostrar que os fenômenos sociais representam o resultado de contradições sociais, de lutas e de conflitos historicamente determinados pelas relações econômicas objetivas que têm como fundamento a exploração do trabalho da maioria dos indivíduos por uma minoria.

Marx, Engels e Gramsci contribuíram desta maneira, de forma decisiva, para mostrar que a história se encontra constituída e plasmada nas sociedades concretas. De acordo com o pensamento de Marx, para se falar de história é necessário e fundamental falar de sociedade, no entanto estas dimensões apesar de extremamente imbricadas não se confundem desde que sejam corretamente compreendidas. Uma das maneiras de superar a dissolução de uma dimensão na outra ou de se evitar estabelecer dicotomias entre um modelo abstrato de sociedade de um lado e o de sociedades históricas de outro foi dado por Marx ao desenvolver sua formulação sobre a *produção social da existência dos homens*.

“Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtiva materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a

realidade social que determina a consciência” (MARX, 1977, p.28-29).

O que Marx está querendo dizer com essa formulação é que o fundamento de uma sociedade está na existência de determinadas *relações de produção* que se expressam em determinado *grau de desenvolvimento das forças produtivas* em um processo de extrema objetivação da realidade social.

A natureza humana para Marx é deste modo tanto social quanto histórica muito embora sociedade e história guardem distinções como observa Aróstegui nesta passagem sobre o método de Marx para tratar a *sociedade como sujeito da história*:

“ Asi, mientras que la idea de sociedad tiene aspectos de su contenido que son ‘materiales’, institucionales , que son ‘organizaciones’ de las que si no podemos decir que son ‘cosas’ sí podemos decir que es posible entenderlos como cosas, em el caso de la historia, sin embargo, estamos ante una entidad no materializable. La historia no puede ser em forma alguna entendida como ‘cosa’. La historia objetiva es una dimensión, cualidad o extensión, que reside en, y es impensable fuera de, la sociedad” (ARÓSTEGUI, 1995, p.199).

É por esta especificidade acima apontada que o pensamento marxista considera que “ *la sociedad es el sujeto real e único de la historia*” (ARÓSTEGUI, 1995, p.200) tendo como fundamento o princípio de que a sociedade deve ser compreendida como um processo de confrontação dialética entre estruturas e ação social em que a dialética de superação de contradições se constitui como um processo permanente que advém da natureza social do homem.

É a partir destas indicações metodológicas que Marx afirma que “ *a universalidade do indivíduo não se realiza nem no pensamento nem na imaginação; está viva em suas relações teóricas e práticas*” (MARX; ENGELS, 1978, p.68).

É, pois, como *práxis* que o homem realiza sua condição humana social e histórica uma vez

que a história é sempre o resultado da ação humana, daí a necessidade de se conceituar as ações humanas no interior do movimento social que é sempre dialético.

A compreensão da *práxis como categoria central* para se buscar entender as ações humanas no interior deste movimento histórico-social merece ser objeto das reflexões empreendidas por sociólogos e historiadores da educação. Pois deste modo acredita-se poder ser pensada a possibilidade da *práxis sócio-comunitária* e a *história* serem constituídas como uma *síntese histórica indissolúvelmente imbricadas, mas que não se confundem* do ponto de vista do conhecimento. Para que essa atitude metodológica se constitua parte-se da diretriz metodológica de que o conceito de comunitário encontra-se plasmado no conceito de social do mesmo modo que o conceito de história encontra-se plasmado no de sociedade. Uma vez que a história é sempre o resultado das ações humanas sob determinadas condições do desenvolvimento das forças produtivas materiais, a *sociedade* constitui o *sujeito real e único da história*. Sendo assim, são as ações sociais que se desenvolvem sob determinadas condições na produção material de existência dos homens na sociedade é que irão fundamentar a natureza dos processos comunitários. Deste modo a possibilidade de compreensão do comunitário necessita que tenha como ponto de partida a natureza social do homem, pois o homem só se individualiza no e pelo social, na história, portanto. A compreensão da *práxis sócio-comunitária* como uma dimensão de síntese dialética entre o social, o comunitário e a história, pode então ser traduzida, ainda que de maneira provisória, na seguinte formulação: **o comunitário se realiza na sociedade e só pode ser compreendido pela via do conhecimento como processo histórico em permanente movimento social dialético**. Deste modo o sócio-comunitário só ganha sentido no âmbito do conhecimento e da ação entendida como *práxis*, se for definido como **sócio-comunitário-histórico**.

REFERÊNCIAS

ARÓSTEGUI, J. **La investigación histórica: Teoría y Método**. Crítica. Grijalbo, Barcelona, 2001.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 7.ed., 1996.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Orbis: Barcelona, 1983.

DURKHEIM, E. **Montesquieu e Rousseau, précurseur de la sociologie**. Paris, 1953.

DURKHEIM, E. **A divisão do trabalho social I**. Lisboa: Editorial Presença, 1977a.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 8.ed., 1977b.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro, Fename, 1978.

FERRATER MORA, J. **Dicionário de filosofia abreviado**. Lisboa, Dom Quixote, 1977.

FERREIRA, A.B. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1.ed., 13ª. Impressão.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico houaiss da língua portuguesa - 1.0**. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e

positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: busca e Vida, 1987.

MACHADO, L.R.S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MARX, K. Prefácio da Edição Francesa de O Capital. **O Capital – crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, 6.ed.

MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1977.

MARX, K.; ENGELS. **Textos sobre educação y enseñanza**. Madrid: Comunicación, 1978.

RIBEIRO JÚNIOR, J. **Augusto comte e o positivismo**. Campinas: Edicamp, 2003.

RUSSEL, B. **Nosso conhecimento do mundo exterior**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1996.

SCIACCA, F.M. **O problema da educação na história do pensamento filosófico e pedagógico**. São Paulo: Editora Herder, Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas** (Pedagogia da Essência e Pedagogia da Existência). Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO: UM CAMPO DE RELAÇÕES¹

EVALUATION, CURRICULUM AND TEACHING HISTORY IN MIDDLE EDUCATION: A FIELD OF RELATIONS

Selva Guimarães FONSECA²
Zeli Alvim de OLIVEIRA³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as relações entre o currículo, a avaliação da aprendizagem, o ensino de História no nível médio, no atual contexto social, econômico, político e cultural. Algumas indagações orientam a reflexão: como esses elementos constituem-se no processo histórico, político, econômico e social? Quais são as finalidades e relações dentro da escola? Qual ou quais abordagens mais recorrentes na constituição desses elementos, no contexto da educação escolar? Procuramos discutir as concepções de avaliação da aprendizagem e os vínculos dessas concepções com os saberes e as práticas curriculares de História no Ensino Médio na educação escolar brasileira.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Ensino de História; Currículo.

ABSTRACT

This article aims at analyzing the relations between curriculum, evaluation of learning and teaching History in middle education in the light of contemporary social, economic, political and cultural contexts. These questions orient the reflection: How are these elements constituted in the historical, political, economic and social process? What are the purposes and relations of the school? What are the more recurrent approaches in the constitution of those elements within the context of school

⁽¹⁾ Este texto é resultado do projeto de Pesquisa "Formação docente, saberes e práticas de ensino de História" e financiado pelo CNPq no qual se insere a dissertação "Saberes e Práticas Avaliativas no Ensino de História: o impacto dos processos seletivos (PAIES e VESTIBULAR/UFU) e do ENEM na avaliação da aprendizagem no Ensino Médio", desenvolvida no PPGE-UFU.

⁽²⁾ Professora Adjunto IV, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora de Produtividade do CNPq Email Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: <selva@ufu.br>.

⁽³⁾ Mestra pelo PPGE, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Pedagoga da Rede Municipal de Educação de Uberlândia. E-mail: <alvim@uol.com.br>.

education? We tried to discuss the concepts of evaluating learning and the link that these concepts have with knowledge and the curriculum practices of teaching History in Brazilian middle school education.

Key words: Evaluating Learning; Teaching History; Curriculum.

Este texto tem como objetivo compreender as relações estabelecidas entre a avaliação da aprendizagem, o currículo e o ensino de História, no contexto das transformações ocorridas nas áreas social, econômica, política, cultural e educacional.

A avaliação da aprendizagem, de acordo com estudos e pesquisas na área, Castanho (2000), Esteban (2001), Hoffmann (2000), Luckesi (1999), Perrenoud (1999) e Romão (1998), dentre outros, configura-se, no debate educacional contemporâneo, entre dois modelos: de um lado, como um ato formativo, conscientizador e emancipador, de outro, como um campo de controle e seleção (ROMÃO, 1998). Ou seja, os autores apresentam alguns princípios do problema com vários enfoques e tratamentos, como o sociopolítico, o cognitivo, o filosófico, o históricocultural e o tecnológico. Ao mesmo tempo, demonstram suas tendências e apontam sugestões para a construção de formas, processos e procedimentos de avaliação da aprendizagem como algo dialógico, mediador, formativo, regulador, processual e contínuo, como caminhos de redefinição das práticas avaliativas.

Neste texto, alguns elementos do debate foram focalizados: formas de avaliação, modelos de currículo e o ensino de História, representando o campo disciplinar. No cerne destas relações, estão a escola, o aluno e o professor. Cada um desses elementos necessita ser localizado no espaço e no tempo histórico dos quais faz parte e com os quais estabelece relações. Para tanto, é preciso questionar a avaliação da aprendizagem desenvolvida dentro e fora da sala de aula, o currículo da instituição escolar, os conhecimentos transmitidos, o aluno que é formado e nós, professores e pesquisadores.

No entanto, não queremos correr o risco de termos um olhar estreito e mecanicista. A

estrutura política, social, econômica e cultural exerce grande influência sobre nossa escola, como também é influenciada por ela, por meio das relações estabelecidas entre a avaliação da aprendizagem, o currículo, os sujeitos da escola e, em específico, entre o ensino de História e o contexto, sendo um processo conflituoso, dialético e complexo. São relações de saber e poder constitutivos da dinâmica, do movimento histórico da sociedade.

Avaliação da Aprendizagem: tendências

Concebemos a avaliação da aprendizagem como uma prática pedagógica, política e cultural necessária ao processo educativo, em especial, à prática pedagógica como diagnóstica das situações de ensino e aprendizagem, pois possibilita aos professores e alunos a reorientação do trabalho desenvolvido ao longo do processo.

A avaliação da aprendizagem, como demonstra a literatura da área, retrata intenções que contradizem, muitas vezes, as práticas avaliativas, geralmente, realizadas no cotidiano escolar, dependente do sistema seriado, das promoções, das punições, do sistema normativo e das precárias condições de salário e de trabalho característicos da educação escolar brasileira, sobretudo, da educação básica. No fazer diário da sala de aula, ela é, em grande parte, caracterizada por um modelo estandardizado por provas, exames, notas, aprovações, reprovações e dependências (ROMÃO, 1998). Isto demonstra sua dimensão social e política, pois representa, em muitos momentos, a contradição entre a prática avaliativa e os objetivos da escola, o de levar o aluno ao aprendizado e não de classificá-lo (HOFFMANN, 2001).

A avaliação da aprendizagem considera conceitos configurados em duas correntes

antagônicas de pensamento científico dentro do campo educacional. Por um lado, uma postura de filiação positivista tradicional ou neopositivista, que entende as relações como estruturas prontas e acabadas, valorizam os aspectos quantitativos, o padrão de desempenhos aceitos, o julgamento de acertos e erros e, deste modo, reforçam a meritocracia. De outro, uma postura crítica dialógica ou emancipatória, na qual a ênfase se dá nos aspectos qualitativos e processuais. A avaliação, nesta perspectiva, é considerada mediadora, formativa e diagnóstica das relações. Esta última valoriza o desempenho de alunos e de professores, segundo o qual atingir o sucesso ou não, é o ponto de re/orientação do trabalho pedagógico (ROMÃO, 1998).

Como exemplo, podemos citar os processos seletivos, como os Vestibulares, nos quais a postura de inspiração tradicional e meritocrática prevalece, pois há um número menor de vagas do que de concorrentes a elas. A aferição de conhecimento se dá com o objetivo exclusivo de medir, avaliar e selecionar pelo mérito poucos ingressantes. Segundo Esteban (2003, p.18), as avaliações dessa natureza “apresentam-se como uma dinâmica que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e de cooperação e estimula a competição”.

Para Romão, algumas das definições apresentadas por estudiosos caracterizam o caráter classificatório da avaliação da aprendizagem, uma vez que é conceituada como “um julgamento de valor, com base em padrões consagrados e tomados previamente como referência.” (ROMÃO, 1998, p.56).

Dessa forma, Haydt, define:

Avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim sendo, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos. (...) Quando usamos o termo avaliar, porém, estamos nos referindo não apenas aos aspectos quantitativos da aprendizagem mas também

aos qualitativos, abrangendo tanto a aquisição de conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares quanto as habilidades, interesses atitudes, hábitos de estudo e ajustamento pessoal e social (HAYDT, 2004, p.10).

A estudiosa enfatiza o caráter técnico da avaliação como instrumento de valoração e de ranqueamento de conhecimento.

Para Esteban, a avaliação é:

uma prática de investigação como uma possibilidade de distanciamento da avaliação classificatória. Tal proposição constitui um diálogo com experiências cotidianas na escola e com formulações teóricas, em que ambos indicam alguns desafios, (...) (ESTEBAN, 2003, p.30).

A avaliação, nessa perspectiva, é uma estratégia de aproximação de diálogo entre o conhecimento instituído e os significados deste para a vida dos agentes da escola. A autora propõe uma concepção de prática avaliativa investigativa para a superação de concepções anteriores. No entanto não aponta o caráter político da avaliação, restringindo-se, apenas, à superação da concepção classificatória.

Outros estudiosos assinalam o caráter qualitativo da avaliação, em suas discussões, diversificando as abordagens no campo da avaliação da aprendizagem.

Hoffmann conceitua a avaliação em uma perspectiva mediadora, como:

um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de idéias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber (HOFFMANN, 2001, p.112-113).

Percebe-se, pelo excerto, a aproximação da autora com os estudos de Piaget e Vygotsky quanto às fases de construção do conhecimento pelo ser humano. A expressão “mediação” e “interação” indicam sua essencialidade na

construção do aprendizado. Os professores, como agentes culturais, são responsáveis pela mediação entre o conhecimento e sua internalização pelo aluno.

Inspirada em Paulo Freire, a abordagem dialógica, segundo Romão, implica reconhecer que:

A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um processo de mútua educação (ROMÃO, 1998, p.101).

Essa definição revela o caráter político e cultural da avaliação que é parte de uma prática pedagógica de mútua investigação. O professor é um pesquisador dialógico, no sentido da problematização, com o aluno, do conhecimento e da realidade, com o objetivo de constituir um aprendizado significativo para ambos.

O caráter diagnóstico da avaliação é, para Luckesi, um ato amoroso. Para ele,

a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. (...) A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo (LUCKESI, 1999, p.172-173).

Luckesi (1999) defende a avaliação diagnóstica como uma postura de superação de uma avaliação classificatória, excludente, punitiva e autoritária. O olhar debruça-se sobre a “função ontológica (constitutiva)” do diagnóstico como ato de criar o caminho para tomadas de decisão, rumo à inclusão do aprendizado, como ato de propiciar a autocompreensão, como ato de motivar o crescimento, como ato de aprofundar e auxiliar a aprendizagem.

É recorrente, nos debates a favor de uma avaliação dialógica, qualitativa ou emancipatória, que a avaliação da aprendizagem tem como intuito identificar as carências e primazias, situando o educador e o educando no processo escolar. Nesse sentido, possibilita o aperfeiçoamento do ensino que vem sendo desenvolvido, deixando de ser meramente classificatória, tornando-se parte de uma trajetória de aprendizado dos alunos.

Conceber a avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva, mostra-se cada vez mais desafiador para os profissionais da área, uma vez que novos modelos e novos pressupostos têm-se apresentado como norteadores das práticas avaliativas, por meio da implementação de mecanismos que controlam e regulam os diversos níveis de ensino (AFONSO, 2000). Como exemplo, podemos citar o Exame Nacional do Ensino médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Não podemos esquecer que, ao lado desses mecanismos de avaliações, importantes reflexões ocorrem sobre a necessidade de ressaltar, na sala de aula, um ensino e uma prática avaliativa expressiva, com a valorização da aprendizagem (LUCKESI, 1999).

A busca de uma educação escolar básica de qualidade, mais significativa, é o centro das discussões de diversos estudiosos do campo educacional brasileiro, em particular na área da avaliação da aprendizagem. Vasconcellos (2000) e Hoffmann (2001) evidenciam que vários elementos contribuem para a concretização desse ideal, tais como: formação docente assentada nos princípios reflexivos e críticos; melhoria das condições de trabalho; melhor

remuneração pelo exercício docente, profissionalização da categoria, currículo multicultural e avaliação como objeto de formação e conscientização do professor e do educando.

Além das duas concepções, a de inspiração tradicional positivista e a emancipatória, outros sentidos podem ser atribuídos à avaliação da aprendizagem, sobretudo, no cotidiano da sala de aula. Neste contexto, a avaliação assume diferentes configurações com características que privilegiam os processos de ensinar e aprender, ora confrontando-se com as políticas avaliativas vigentes, de verificação de resultados estipulados por um currículo único e testes padronizados dos exames e dos processos seletivos, ora entrando em conflito com as diretrizes apontadas pela cultura familiar e escolar (PERRENOUD, 1999).

Não desvinculada do contexto das políticas públicas, a avaliação externa pode configurar-se como uma demonstração da busca de qualidade da prática escolar. Concordamos em que a construção de uma prática pedagógica de qualidade perpassa os processos de avaliação da aprendizagem realizados em sala de aula. Neste espaço, a avaliação é, para Perrenoud, o "centro do sistema didático e do sistema de ensino" (PERRENOUD, 1999, p.145).

A avaliação posta no centro do ensino está mais vinculada à perspectiva formativa e menos seletiva. Perrenoud defende a idéia de que:

a avaliação formativa não passa, no final das contas, de um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos (PERRENOUD, 1999, p.145).

A avaliação ganha outros sentidos, quando, na prática pedagógica, possibilita a professores e alunos conhecer os seus limites e as suas possibilidades, re/orienta caminhos à aprendizagem, propicia reflexão e autocrítica. Assim, a avaliação assume um caráter regulador do processo pedagógico com vistas à formação do aluno.

Segundo Perrenoud (1999), a concretização de uma "avaliação formativa" e "menos seletiva" exige que a escola mude. A avaliação necessita ser transformada, e nada

mais lógico do que colocá-la no centro do sistema didático e de ensino representado pela imagem de um octógono, no qual o pesquisador realiza uma abordagem sistêmica da avaliação com oito dimensões, que se inter-relacionam com a avaliação dentro da cultura escolar.

A primeira dimensão diz respeito às relações estabelecidas entre as famílias e a escola. Neste âmbito, a avaliação é o caminho de conexão mais comum entre a escola e a família. Ela reporta ao sucesso ou fracasso de seus filhos. A família age de acordo com as "indicações numéricas" apresentadas. Qualquer fuga das habituais avaliações (provas, testes e exames) entra em descrédito. De acordo com Perrenoud, a busca por uma avaliação formativa passa, essencialmente, "por uma explicação paciente, por uma mudança das representações, por uma reconstrução do contrato tácito entre a família e a escola." (PERRENOUD, 1999, p.148).

A segunda dimensão remete à organização das turmas e possibilidades de individualização para uma avaliação formativa, o que faz ser necessário romper com a organização tradicional das turmas e com a estruturação em graus. A fragmentação do tempo escolar; a divisão do trabalho entre especialistas das diversas disciplinas, a repartição de todas as horas entre as disciplinas; a dificuldade de uma prática pedagógica interdisciplinar e a organização fixa do tempo dificultam a diferenciação do ensino no atendimento individual das aprendizagens.

A terceira dimensão refere-se à avaliação e a sua inter-relação, no interior da escola, com a didática e com os métodos de ensino em que está assentada, em grande parte, num ensino não concebido por uma pedagogia diferenciada, que valorize uma avaliação formativa. A re/construção da avaliação formativa no campo da didática passa pela integração de saberes e competências necessárias ao aprendizado do aluno.

A quarta aponta o contrato didático, a relação pedagógica e o ofício de aluno passam pela transformação nas "regras do jogo". Numa avaliação formativa, o contrato didático necessita substituir uma relação conflitual por uma relação cooperativa. Num "contrato de confiança", a

relação pedagógica deixaria de lado a seleção e as ameaças de reprovação pela avaliação. O aluno abandonaria o interesse de “iludir, mascarar suas falhas e acentuar seus pontos fortes”, dando espaço para “revelar suas dúvidas, suas lacunas, suas dificuldades de compreensão da tarefa.” (PERRENOUD, 1999, p.151).

A quinta dimensão refere-se ao acordo, ao controle e à política institucional para uma avaliação formativa que ultrapasse a organização burocrática da escola. O ensino individualizado e acompanhado por mais tempo pelo professor fundamenta essa avaliação. Para Perrenoud, esta estrutura exige “uma nova concepção da equidade e da igualdade diante do sistema, uma certa tolerância à desordem e à diferença, capacidades de auto-regulação e de auto-avaliação de uns e de outros.” (PERRENOUD, 1999, p.152).

O funcionamento da escola implica um grau de continuidade e de rupturas. É necessário, segundo o autor, romper com o “individualismo dos professores” e com a “divisão do trabalho”, institucionalizando uma “divisão de tarefas” em que todos colaborem com o trabalho pedagógico.

A sexta dimensão questiona: como relacionar a avaliação formativa com os programas, os objetivos e as exigências normativas? Para uma avaliação formativa é necessário que os conteúdos de um programa sejam ensinados e compreendidos pelo aluno, com base no significado que eles tenham para suas vidas. O que ocorre, geralmente, é a verticalização e a implementação do currículo sem a participação da comunidade escolar.

A sétima dimensão é a do sistema de seleção e de orientação. A avaliação formativa visa democratizar o ensino mediante a valorização do conhecimento e das competências. A seleção coloca-se como mais tardia e reversível. A avaliação formativa propicia retrospectivas, regulações e tomadas de decisão, tanto pelos professores como pelos alunos.

A oitava e última dimensão diz respeito à inter-relação da avaliação formativa com a dimensão das satisfações pessoais e

profissionais dos agentes da escola por meio da avaliação, baseada na postura positivista. A avaliação tradicional fornece, segundo o autor, aos professores, uma “faixa de segurança”. Todos sabem em qual território caminham. São os donos da “nota”. O prazer está aí. O poder está aí e tirá-lo significa romper com uma ordem construída culturalmente.

A análise sistêmica da avaliação, nessa perspectiva, visa enfatizar e compreender melhor a questão da organização escolar e das relações humanas desenvolvidas na escola. Para fazer valer uma transformação a favor de uma avaliação formativa, não existe um método, porém o autor aponta pistas para uma mudança. Na escola, deve haver uma “autoridade negociada”; “cooperação entre professores e equipes pedagógicas”; “amparo nos estatutos dos professores” e “a preocupação com os processos formativos”.

Compreender o processo de re/construção de uma avaliação formativa possibilita-nos entender que, se o Ensino Médio busca uma ação pedagógica, pautada em avaliações aliadas à construção do conhecimento, isto permitirá que o aluno tenha condições de fazer exames e processos seletivos, confirmando o seu aprendizado. A adoção de currículos multiculturais e de testes não padronizados ajudariam na formação e no diagnóstico do conhecimento do aluno.

As pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem, em seus diferentes aspectos, têm sido objeto de interesse, inclusive, os sentidos dela para/com a vida das pessoas. Alguns defensores da perspectiva crítica ou emancipatória da avaliação, como a de Romão (1998), Perrenoud (1999), Hoffmann (2001), sugere que o professor deva priorizar o viés qualitativo da avaliação sobre o que é ensinado e aprendido, utilizando-se de instrumentos apropriados, acrescentando, em sua prática pedagógica, as práticas avaliativas formativas e contínuas.

Acreditamos que a avaliação da aprendizagem pode alicerçar-se numa perspectiva mediadora, dialógica, formativa e,

assim, possibilitar o clareamento da condição do educando e abrir caminhos para uma aprendizagem significativa. Por isso, pensamos ser importante investigar, compreender como se realiza a avaliação da aprendizagem dentro e fora da sala de aula nas diversas áreas do saber e nos diferentes níveis de ensino.

Segundo a bibliografia da área, as práticas de avaliação da aprendizagem que servem aos interesses do Estado e do mercado explicitam seus objetivos em busca da qualidade, no entanto constata-se que há um mascaramento desse ideal pelas políticas assentadas na lógica neoliberal e neoconservadora. Na maioria das vezes se reforça a exclusão, a partir dos resultados obtidos nos testes e exames. Castanho destaca o significado da avaliação classificatória e de produto, que vai além da identificação dos objetivos alcançados. Nesta perspectiva,

a avaliação é vista como a ferramenta de que se vale a classe dominante para garantir a prioridade a seus filhos nas vagas existentes no sistema de ensino, e ainda atender às demandas por escolarização dos estratos intermediários, seus eventuais aliados, bem como às das classes subalternas, que cumpre apaziguar (CASTANHO, 2000, p.160).

Para o autor, os instrumentos de “avaliação da aprendizagem”, nas instituições escolares, aparecem, via de regra, como um mecanismo de controle social da classe dominante, traduzindo, dessa forma, o conceito da instituição sobre a pessoa humana, mediando a forma de existir dos cidadãos. É recorrente, no debate educacional, a consciência crítica acerca das práticas avaliativas, como evidenciadoras de uma racionalidade técnica e objetiva, da determinação do ensino e da promoção da produtividade, sendo que as notas registram e revelam o processo, supostamente, ensinado e aprendido.

Esse tipo de avaliação é considerado classificatório, punitivo e reprodutivista, pois o objetivo é coletar informações sobre o que o aluno alcançou nos resultados, ou seja, a avaliação não se caracteriza como um instrumento de

avaliação do processo de ensinar e aprender, mas um meio de controle e seleção dos educandos, dos educadores e das escolas.

Alguns autores consideram imprescindível o educador aprofundar seus estudos acerca das concepções teóricas e metodológicas de avaliação qualitativa e permanente, como ressalta Hoffmann (2000). Para a estudiosa, os cursos de formação de professores tendem a tornar superficiais esses estudos e, dessa maneira, o professor acata e acentua o fenômeno reprodutivista que a avaliação controladora possui. Mediante o conhecimento do que seja “avaliar” em outras perspectivas, o educador deixará de lado a mera função de classificar e passará a diagnosticar e subsidiar o processo de construção cognitiva do aluno.

Para isso, é importante a participação de todos ao constituir e re/construir a avaliação escolar na cultura escolar. Segundo Luckesi (1999), devemos combater a “pedagogia do exame”. Nas reflexões do autor, fica evidente que a “pedagogia do exame” ainda orienta a prática pedagógica nas escolas. Para ele, esta pedagogia, faz parte, principalmente, do terceiro ano do Ensino Médio, pois professores e alunos voltam sua atenção para o treinamento de resolução de provas a partir de determinados conteúdos que se referem à seleção dos vestibulares. (LUCKESI, 1999, p.17)

A “pedagogia do exame” ganha sentido na realidade escolar brasileira, porque o sistema de ensino se interessa pelos percentuais de aprovação ou não, demonstrados em gráficos; os professores utilizam-se das provas como meio de coação, o aluno deve estudar porque a prova é uma forma de ameaça, instrumento de controle, e não porque é importante estudar para aprender e demonstrar o que sabe nela; os pais buscam a promoção de série de seus filhos e os alunos esperam ser promovidos ou não e, nessa expectativa, usam diversas estratégias, normas e maneiras para obtenção das notas. Assim, de acordo com elas, utilizam-se de seu “ofício de aluno”, como ressalta Perrenoud (1999).

Ainda para Perrenoud, uma avaliação formativa requer uma “transparência possível”

entre professor e aluno. Entretanto existe uma “cultura comum”, que requer uma “revolução cultural”. Se o aluno passa por problemas de aprendizado, ele não consegue revelar suas dúvidas e seus erros ao professor, com medo de expor-se em boletins e relatórios que poderão ser lidos por outros professores, pelo diretor e pelo inspetor. O “ofício de aluno” ganha sentido pelo receio da exposição e das chacotas dos que o conhecem levando-o a “iludir, mascarar suas falhas e acentuar seus pontos fortes.” (PERRENOUD, 1999, p.151).

De acordo com Perrenoud, o ofício de aluno

consiste principalmente em desmontar as armadilhas colocadas pelo professor, decodificar suas expectativas, fazer escolhas econômicas durante a preparação e a realização das provas, saber negociar ajuda, correções mais favoráveis ou a anulação de uma prova mal-sucedida. Em um sistema escolar comum, o aluno tem, sinceramente, excelentes razões para querer, antes de tudo, receber notas suficientes. Para isso, deve enganar, fingir ter compreendido e dominar por todos os meios, inclusive a preparação de última hora e a trapaça, a sedução e a mentira por pena. (PERRENOUD, 1999, p.151).

Compreendemos que isso faz parte dos bancos escolares, quando muitos alunos utilizam-se da conquista do professor, da memorização, de última hora, do conteúdo e da “cola” como um dos caminhos de superação do que é cobrado nas provas.

A avaliação, quase sempre, vincula-se a promoção ou não do estudante de uma série, de um nível para outro, apoiada em provas. Perrenoud (1999) enfatiza que, na “imagem que os pais têm da escola, as lições e as provas são valores seguros: (...)” (PERRENOUD, 1999, p.147). O que prevalece é a “nota”. Parece que ela não tem nada a ver com a aprendizagem do que foi trabalhado, pois seu sentido tem mais valor do que o aprendizado construído pelo filho.

Para Luckesi, a “nota” é perseguida tanto por alunos como por professores. Ela domina o

contexto escolar. Ou dizendo de outra maneira, a prática pedagógica vive das notas para controlar ou para promover, pois o

professor adora-as quando são baixas, por mostrar sua “lisura” (“não aprovo de graça; sou durão”); por mostrar o seu “poder” (“não aprovo qualquer aluno e de qualquer jeito”). O aluno, por outro lado, está à procura do “Santo Graal” – a nota. Ele precisa dela, não importa se ela expressa ou não uma aprendizagem satisfatória; ele quer a nota. Faz contas e médias para verificar a sua situação. (LUCKESI, 1999, p.24)

Segundo o autor, a “pedagogia do exame” gera algumas conseqüências. Dentre elas, destaca: no campo da pedagogia, “centraliza a atenção nos exames; não auxilia a aprendizagem dos estudantes”; no campo psicológico, “é útil para desenvolver personalidades submissas” e “sociologicamente, a avaliação da aprendizagem, utilizada de forma fetichizada, é bastante útil para os processos de seletividade social.” (LUCKESI, 1999, p.25-26).

Consideramos que a “pedagogia do exame” é parte da nossa cultura escolar. No entanto a prova não é, em si, a vilã da situação, nem a utilização do uso de notas no processo de ensino e de aprendizagem os causadores das exclusões. Salientamos que uma de suas causas é a ausência ou a fragilidade, nos cursos superiores de formação de professores, de estudos, discussões e pesquisas sobre a avaliação da aprendizagem.

Como acentua Villas Boas, nos cursos universitários de formação de professores:

o tema avaliação costuma ser incluído na disciplina Didática Geral, como último item do programa. Como se sabe, geralmente, o último item nem sempre chega a ser desenvolvido e, quando o é, o tempo a ele destinado é muito curto (VILLAS BOAS, 2004, p.115).

Assim, em geral, não há tempo adequado para uma discussão profunda. Neste sentido, a avaliação pode, para muitos, ser apenas um

mecanismo para oficializar a exclusão não somente social, mas do conhecimento.

Segundo Esteban, o fracasso escolar e a exclusão social são permeados por um mecanismo de controle exercido pela avaliação quantitativa dos exames, pela qual se nega a "legitimidade de conhecimentos e formas de vida formulados à margem dos limites socialmente definidos como válidos" (ESTEBAN, 2001, p.8). Ou seja, o processo avaliativo realizado baseado em padrões homogêneos de currículos, de conteúdos, de cultura, de avaliação, de sujeitos, de processos e de tempo de aprendizagem de cada um, além dos resultados finais, leva à hierarquia e à segregação social.

Em contrapartida, Esteban (2001) efetua uma análise sobre como a avaliação pode constituir-se um mecanismo de construção do sucesso escolar dos sujeitos das populações de baixa renda. Isso ocorrerá, segundo a autora, quando abandonar seu lado meramente técnico, burocrático e incorporar, em seu campo, os valores éticos, morais, históricos, culturais e sociais de um povo. Esses princípios ancoram uma prática avaliativa democrática, inclusiva, multicultural, a qual valoriza a diversidade de etnias, gêneros, culturas e valores existentes dentro da realidade escolar.

Em síntese, a avaliação da aprendizagem apresenta-se, no debate educacional, sob duas vertentes. De um lado, a de filiação positivista, de característica tradicional, na qual, nos processos avaliativos, não há relação do conteúdo trabalhado com o mundo vivido. Por outro, uma avaliação pautada numa concepção crítica emancipatória, de construção do aprendizado pelo sujeito na relação com o conhecimento. A seguir, analisaremos o currículo escolar e as relações entre a avaliação da aprendizagem e os conteúdos curriculares. Especificamente, abordaremos os currículos para o Ensino Médio e como as avaliações acompanham e verificam se os conteúdos prescritos foram cumpridos ou não pelas escolas.

Currículo e ensino de História: diversificação das abordagens

Partindo do pressuposto de que a avaliação da aprendizagem retrata intenções pedagógicas,

políticas, econômicas, culturais, podemos afirmar que os saberes e as práticas pedagógicas e avaliativas dos professores não são neutras. Carregam em si as marcas das experiências sociais e históricas. Influenciam e são influenciados pelo tempo e espaço em que são produzidos. Neste aspecto, o currículo é entendido, também, como um campo de relações e intenções sociais, políticas, econômicas e culturais, pois ele é parte deste contexto, exerce papel importante como definidor dos saberes e das práticas escolares.

Entendemos que estudar a avaliação é estudar o currículo, é fazer história. É conhecer contextos e lugares de sua constituição. O currículo é temporal. É histórico. Media as relações escola, conhecimento e sociedade. Ele é relacional. É buscar a compreensão das permanências e das transformações no que se refere aos objetivos da escola - o que ela faz - e com quem ela estabelece relações - a quem ela atende e de que modo (VEIGA-NETO, 1999).

O currículo é reconhecido como histórico porque representa, marca, interfere na história de seu tempo. Como declara Veiga-Neto (1999, p.94), o currículo é um artefato da educação escolarizada. Neste ponto de vista, o currículo assume diferentes sentidos no contexto da escola porque se vive, é um dos elementos que faz a escola como ela é. Para Veiga-Neto, "a historicidade do currículo é da sua própria constituição, de modo que não apenas ele tem uma história como ele faz uma história." (VEIGA-NETO, 1999, p.96).

Sendo, então, o currículo considerado um artefato da educação escolarizada, Veiga-Neto afirma que ele "traz para a escola, elementos que existem no mundo e cria, na escola, sentidos para o mundo" (VEIGA-NETO, 1999, p.101) e assim, ocupa lugar central na construção identitária dos alunos.

Para o autor, a história do currículo possibilita-nos conhecer um pouco de sua genealogia, de suas tendências e de suas filosofias, conexões que o currículo, como campo do conhecimento, estabelece com outras áreas,

como a História, a Pedagogia, a Sociologia, a Economia, a Linguística e a Epistemologia.

Neste estudo, consideramos a análise sociológica crítica como um dos caminhos para apreender a relação estabelecida entre currículo, escola, avaliação e sociedade (SILVA, 1999). Entretanto temos consciência de que esse referencial de análise não é suficiente para abarcar a complexidade da relação escola, currículo, avaliação e realidade social, pois são espaços em constantes transformações, o que exige novos olhares teóricos.

Nessa perspectiva, o campo curricular pode ser entendido como o lugar de representação cultural, de avanços/retrocessos, de luta pelo poder, de multiculturas, de exclusão e de escolhas. Para Moreira e Silva, o currículo pode ser conceituado como não sendo:

o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA 2000, p.28).

O currículo, assim entendido, constitui um dos percursos que os interesses sociais e a cultura encontram para se produzirem e se desenvolverem por meio dos códigos e das práticas estabelecidas por ele.

Para Lopes, os códigos "são princípios regulativos, tacitamente adquiridos, que selecionam e integram os significados relevantes, as formas de realização desses significados e os contextos que evocam tais significados." (LOPES, 2002, p.102).

Os códigos legitimam determinados conteúdos, valores e culturas adquiridos por intermédio de métodos de aplicação/apreensão que privilegiam certos modos de formar, de avaliar, a partir de exigências econômicas e políticas de uma sociedade situada em um dado momento e espaço.

Desse modo, o currículo seleciona, oficializa os objetivos culturais da sociedade. Segundo

Sacristán, o currículo pode ser entendido como a concretização prática de seus códigos.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (SACRISTÁN, 2000, p.15-16).

A análise de currículo exige um olhar sobre o que ensinar e o como é ensinado. O currículo se concretiza no campo dos saberes e das práticas pedagógicas realizadas na instituição escolar. Campo que não é neutro. Nele, há confluências de relações e interesses humanos em que se inter cruzam os anseios sociais vinculados ao poder, representados pelos ideais hegemônicos. Sendo o currículo componente da escola, por conseqüência, é o local de encontro e desencontros dos desejos ideológicos. A prática do currículo estabelece não apenas aceitação, mas resistências configuradas no contexto diário da sala de aula.

Desde então, o currículo não é apenas o elemento que guia o trabalho na escola, mas o objeto de interesses sociais e culturais

contextualizado na prática escolar. Por isso, percebemos que há uma relação íntima entre o currículo, as práticas pedagógicas e as formas avaliativas vinculadas à noção de poder exercida por meio do controle social e econômico, o que se configura por meio do controle do Estado sobre a escola (APPLE, 1982).

O controle social e econômico é, indubitavelmente, desenvolvido não só nas instituições políticas e econômicas, mas ocorre também dentro da escola. As áreas de conhecimento, formalmente, prescritas pelo currículo e as atividades pedagógicas podem ou não estabelecer e reforçar o controle sobre as pessoas. Ou seja, o campo do currículo seleciona e organiza o conhecimento a favor de alguns princípios e valores da classe dominante, que podem ser reproduzidos, aceitos ou criticados pelos membros da escola. Por isso, o currículo é contextual, depende de onde e de quem o utiliza.

Fruto da política educacional dos anos 1990, a escola brasileira passou a sofrer o controle por meio de diferentes mecanismos, dentre eles, o currículo nacional comum, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os sistemas nacionais de avaliação, o ENEM e o SAEB, assim como o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação (SIMAVE) no Estado de Minas Gerais. Anteriores à institucionalização do Currículo Nacional e das Avaliações Nacionais, havia outros eficientes mecanismos de controle, como, por exemplo, a censura (nos períodos ditatoriais, os programas de ensino, os exames vestibulares e os materiais didáticos).

O currículo nacional comum e os processos seletivos passaram a exercer grande influência nas práticas pedagógicas e avaliativas dos professores, mormente, do Ensino Médio, pois passaram a “ditar” os conteúdos que devem ser ensinados para atender à demanda dos sistemas avaliativos, além dos instrumentos avaliativos que devem ser aplicados aos alunos para treiná-los a fazer os “modelos” das provas dos principais exames do país. No decorrer dos nossos estudos, analisaremos essa questão nas narrativas dos professores de História do Ensino Médio.

Para pensar as relações estabelecidas entre o currículo, a avaliação da aprendizagem e os outros elementos da prática escolar, faz-se necessário voltar um pouco o olhar sobre o papel da escola como instituição cultural, social e política na sociedade. Ela não só reproduz, como também produz saberes, práticas, valores, culturas. Portanto, o campo do currículo não se limita ao “prescrito” nos documentos oficiais, mas nas ações, nas vivências, nos currículos vividos, construídos no cotidiano escolar.

O currículo, em sua dupla dimensão – prescrito e vivido –, remete-nos a pensar as relações cultura e poder e, no estudo em foco, o ensino de História.

Macedo e Moreira (2002) enfatizam que, no interior das discussões críticas sobre o currículo, evidenciam-se análises que focalizam a produção de identidades sociais. Nesta linha de análise, o currículo é espaço de seleção cultural, e a cultura é o ambiente de produção de significados gerados no embate, nas disputas, nas relações de poder. A construção de significados contribui, participa da produção de identidades sociais. Neste sentido, o currículo é concebido como um campo de encontro, território de cultura e poder.

As escolas são instituições que produzem, controlam e distribuem significados. Elas podem ou não legitimar a cultura da classe detentora do poder econômico e político. Como Apple ressalta, a cultura e o poder “precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade.” (APPLE, 1982, p.98-99). Segundo o autor,

O currículo configura, assim, território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade. Participa do processo de construção das identidades que dividem a esfera social, ajudando a produzir, entre outras, determinadas identidades raciais, sexuais, nacionais (APPLE, 1982, p.12).

Nessa perspectiva, o currículo é um território, delimitado pelas relações políticas e de poder, que seleciona a cultura considerada válida. Por isso, é um espaço de poder. Nele, são selecionados conhecimentos, procedimentos, valores, idéias que constituem os programas das instituições escolares.

As conexões estabelecidas entre a escola e o currículo estão, intimamente, relacionados com a economia, a cultura, a sociedade, a política, a prática pedagógica e a avaliação da aprendizagem. Se não considerarmos as relações macro e micro sociais, corremos o risco de fazer uma análise desvinculada da realidade histórica.

Vivemos o início do século XXI, um tempo de profundos avanços nos processos de trabalho, no campo tecnológico, na indústria, na informática, nas telecomunicações, nas ciências. O mundo transformou-se. A globalização econômica e cultural concretiza uma nova organização econômica, social, política e novos processos de distribuição e socialização dos significados (valores éticos, morais, culturais, etc.).

As reformas educativas do Estado capitalista visam contemplar às exigências do mercado e da sociedade, que exigem um trabalhador/consumidor, cada vez mais escolarizado e qualificado para o desenvolvimento dos processos de trabalho.

Para tanto, o currículo prescrito unificado e as avaliações de desempenho assumem maior centralidade no contexto das reformas educacionais, implementadas nos diversos lugares do mundo. Segundo Lopes, no Brasil, a reforma educacional no Ensino Médio, nos anos 1990, versa, principalmente, sobre a

expansão de vagas nas escolas; do estabelecimento de referenciais nacionais, via diretrizes e parâmetros curriculares (BRASIL, 1996), de sistemas de avaliação centralizada nos resultados e de programas de formação continuada de docentes e gestores de escolas de ensino médio; do desenvolvimento de programas de educação a distância; da melhoria da infra-estrutura e de mudanças nos sistemas de gestão das escolas. (LOPES, 2002, p.93).

De acordo com Lopes (2002), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), um dos órgãos financiadores da reforma educacional no Brasil, assim como o Banco Mundial, colocam o currículo no centro das mudanças. O currículo, para estes órgãos, serve para distribuir o conhecimento, oficialmente, considerado válido às instituições escolares, facilitando, deste modo, a verificação dos resultados por meio dos mecanismos avaliativos.

Compreendemos que as reformas, implementadas com fomento internacional, estão subordinadas às macro políticas econômicas e sociais de inspiração neoliberal, pois o discurso, em nível global, estende-se às políticas curriculares dos diversos países, universalizando/padronizando propostas, conhecimentos, objetivos, finalidades e culturas (LOPES, 2002).

Insere-se, pois, no processo de globalização econômica e de mundialização da cultura, a oficialização dos currículos comuns. As propostas curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, implantados pelo Ministério da Educação (MEC), no decorrer dos anos 1990, representam e legitimam decisões políticas para os sistemas de ensino. As transformações socioeconômicas exigem que as pessoas se incorporem ao mercado de trabalho e consumo. O Ensino Médio, nesse contexto, ganha relevância. Como a faixa etária dos estudantes, desse nível de ensino, condiz com a idade de entrada no mercado de trabalho, essa educação tem papel, preponderante, no desenvolvimento social (BRASIL, 2002).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/PCN, há uma constante superação dos conhecimentos, das tecnologias e das informações, o que implica uma formação geral do aluno. A educação deve prepará-lo para adquirir novos conhecimentos mediante o “desenvolvimento das capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las”, assim como “a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.” (BRASIL, 2002, p.16).

Essa idéia assenta-se no desenvolvimento de “habilidades e competências” culturais e cognitivas para o pleno desenvolvimento humano,

segundo o Brasil (2002). Sabemos que a expressão: “habilidades e competências” é uma expressão apropriada e resignificada pelo discurso neoliberal e neoconservador, vincula-se ao mercado, à empresa e visa formar o “cidadão pleno” de habilidades e competências, que saiba resolver problemas. Neste sentido, o currículo comum representa o ideário da ideologia neoliberal/neoconservadora.

Segundo os PCN, produzidos pelo Ministério da Educação, a proposta para o Ensino Médio atende a dois fatores:

as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (BRASIL, 2002, p.16)

As reformas educativas contam com as propostas curriculares como peças centrais na implementação das transformações necessárias à busca de uma educação de qualidade. Conforme o Brasil (2002), a proposta de desenvolver “competências e habilidades”, nos alunos atende à necessidade de melhoria do nosso ensino e de acompanhamento das transformações tecnológicas, além da preparação para o exercício da cidadania. Assim, cabe à educação, como uma de suas funções, o desenvolvimento social, devido à aproximação dos objetivos de construção de competências para a formação cidadã e para o mundo produtivo.

A formação da/para a cidadania tem sido objeto de vários estudos. Canivez (1991, p.18), afirma que a noção de cidadania expressa a pertença a um Estado e, ao mesmo tempo, não é real nas relações estabelecidas nas instituições familiares, religiosas e no trabalho. O termo ganha relevância nos períodos de crise em que há o risco de quebra da normalidade e, assim, os sujeitos são lembrados que pertencem a um Estado com uma determinada cultura, entendida como o modo de viver e modo de pensar.

Vivemos, no Brasil, as transformações ocasionadas pela globalização, pela

mundialização que têm provocado movimentos, debates acerca das relações sociais, econômicas, políticas e culturais. O enfoque sobre uma formação cidadã, reforça a idéia do pertencimento do sujeito a esse mundo, ao mercado, ao país globalizado.

A ênfase sobre a questão da qualidade é metamorfoseada, quando o documento afirma que o processo de construção de “habilidades e competências” pode levar a educação a vivenciar um estágio de qualidade que, até então, não alcançou. A formação do cidadão, nos parâmetros curriculares, está, intimamente, ligada às necessidades do mercado capitalista em que vivemos.

O Ensino Médio assume, nos PCN, a função de preparar o jovem para a inserção e o exercício das atividades produtivas, para o aprofundamento nos estudos em nível superior e para sua construção identitária. A listagem de “competências e habilidades”, apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do nível médio, deve apoiar a seleção de conteúdos, os quais deverão ser apropriados e reconstruídos em novas situações por educadores e estudantes. É parte da construção da identidade pessoal e social.

Em relação aos três anos do Ensino Médio, os PCN trazem as bases legais para a reforma desse nível de ensino e as três áreas disciplinares que norteiam o trabalho de professores e alunos. A primeira área está organizada em torno de: “Linguagens, os códigos e suas tecnologias”, com os conhecimentos disciplinares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática. As “Ciências da Natureza, da Matemática e suas tecnologias” compõem a segunda área, por meio do campo disciplinar da Biologia, Física, Química e Matemática. Por fim, a área das “Ciências Humanas e suas tecnologias” agrupam os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia e Política e Filosofia.

Nesse propósito, as disciplinas são responsáveis pelo desenvolvimento de identidades, por meio da seleção dos conteúdos (conhecimentos e competências) a serem

desenvolvidos com os alunos nas diferentes realidades escolares.

“Competência”, de acordo com o Brasil (2002), é ou são modalidades estruturais da inteligência (cognitivas, socioafetivas e psicomotoras), como as ações e as operações utilizadas para estabelecer relações entre fenômenos e pessoas com o objetivo de compreendê-las. Segundo os PCN, as competências abrangem os aspectos:

da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (BRASIL, 2002, p.24).

A construção de competências pelos estudantes vincula-se aos quatro alicerces da educação redigidos pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, exemplos de obras que enfatizam essas relações local/global neste século: (DELORS, 2002; MORIN, 2002). Segundo os PCN: o “aprender a conhecer”, buscar o conhecimento é a base que qualifica o “aprender a fazer”, solução de problemas, o “aprender a viver”, trabalhar em equipe e o “aprender a ser”, saber comunicar-se, ser criativo e crítico. Já, por “habilidades”, entendemos que é o “saber fazer”, ou seja, é saber resolver problemas. Portanto, são decorrentes das competências construídas.

Para o ensino de História, a proposta curricular prevê, como em todo documento, o aperfeiçoamento de competências e habilidades em seus alunos. Assim, para que no ensino de História, se desenvolvam os conhecimentos históricos nos estudantes, é necessário desenvolver competências de leitura, análise, contextualização e interpretação das fontes documentais.

A História, como disciplina escolar, tem, de acordo com o documento, como principal contribuição para o Ensino Médio fazer com que

o aluno aprenda a ler nas entrelinhas, construa os laços de identidade e consolide sua formação cidadã. O objetivo traçado para o ensino de História é contribuir para a construção de uma identidade singular, coletiva e humana, que facilite a convivência harmoniosa em sociedade.

Segundo Bittencourt, a permanência de uma disciplina escolar no currículo alia-se aos objetivos da sociedade. Se antes, no Brasil, a existência da História como disciplina escolar esteve ligada ao “papel formador da identidade nacional” (BITTENCOURT, 2003, p.17) cristã e ocidental, agora, a formação visa construir uma identidade nacional/mundializada incentivada pela política educacional em vigor, que defende “identificar o indivíduo como pertencente ao sistema capitalista globalizado.” (BITTENCOURT, 2003, p.18).

Para Bittencourt, o objetivo da História ensinada no Ensino Médio deve

contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes, para ocupar os vários cargos da política institucionalizada (BITTENCOURT, 2003, p.20).

A relação entre o ensino de História e a formação de uma identidade comum/universal remete-nos à intencionalidade política de preparo do cidadão apto a conviver em sociedade, como define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96 – em seu artigo 2º:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Lopes concebe os PCNs para o Ensino Médio, no Brasil, como documento, a diretriz,

cuja ênfase é criar uma identidade nacional comum. Para a autora:

Não há definição de listagens de conteúdos, apenas de listagens de competências, e o discurso dos parâmetros nas três áreas incorpora, pelo menos em parte, princípios educacionais oriundos de teorias pedagógicas atuais desenvolvidas nos campos de pesquisa sobre ensino de disciplinas específicas (LOPES, 2002, p.108).

O objetivo da proposta é possibilitar que as instituições escolares selecionem os conteúdos com base nas competências e habilidades prescritas pelo documento, com o objetivo de promover construção identitária. Assim, fica evidente que a escola é transformada em local de produção de resultados padronizados para atender ao mercado. Com esse intuito, há padronização de objetivos e fins da educação escolar no Brasil no nível médio. A partir da implementação de diretrizes e propostas curriculares comuns, visa-se, explícita e implicitamente, atender aos mecanismos de controle implementados na década de 1990, ou seja, verificar e classificar de acordo como o padrão de qualidade estabelecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação da identidade cidadã nos/dos jovens, de acordo com os princípios curriculares do Estado Brasileiro, a partir das reformas dos anos 1990, busca estabelecer padrões de atuação, de convivência, de responsabilidade e de afetividade do indivíduo na sociedade. Homogeneizam-se valores e culturas, apesar de os documentos enfatizarem que o indivíduo constrói competências de percepção do diferente, da heterogeneidade (o “outro”) e de semelhanças (“nós”). A relação entre o diferente e uma identidade comum embasa, então, a proposta de construção da cidadania. Segundo o PCN:

A percepção da diferença (o “outro”) e da semelhança (“nós”) varia conforme a cultura e o tempo e depende de comportamentos, experiências e valores pessoais e coletivos.

(...) a percepção do “outro” e do “nós” está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente, das semelhanças. A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distingam as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade (BRASIL, 2002, p.302).

Ao ensino de História cabe o papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa os diferentes períodos políticos da história da sociedade brasileira. Deste modo, nos PCNs, fica evidente a preocupação de localizar, no campo da História, questões que remetam ao tempo que vivemos, como a identificação da heterogeneidade e a distinção das particularidades da cidadania cultural, a política da convivência e a tolerância do diferente.

A proposta curricular nacional evidencia dois discursos: a dimensão econômica – o desenvolvimento econômico e produtivo do Brasil depende de uma proposta que norteie a formação de competências e habilidades necessárias à constituição de um padrão de qualidade do trabalhador/consumidor para o mercado e a dimensão educacional/política que enfatiza a finalidade de uma formação para o exercício de sua cidadania.

Quais valores, culturas, singularidades, heterogeneidades e identidades os PCNs para o Ensino Médio visam formar no seu aluno? O cidadão ser humano? A proposta traz, nas entrelinhas, a idéia da construção do cidadão/trabalhador/consumidor, inserido no mundo do trabalho e do consumo, da competição, do mercado. Questionamos: este ideário não difunde, implicitamente, a idéia de progresso? De acordo com Fonseca,

Educar o jovem, hoje, no Brasil, ancorado na idéia de progresso, como forma de redenção política, de conquista de direitos

e de cidadania, significa, a meu ver, contribuir, inconsciente ou deliberadamente, para a manutenção da exclusão. (FONSECA, 2003, p.95)

Podemos afirmar que, deste modo, o professor de História no Ensino Médio, enfrenta o desafio de lidar com a contradição – cultivar o respeito à diferença; combater as formas de exclusão –, e trabalhar a construção da cidadania em todas as suas dimensões. Exercer a docência conscientemente requer posturas críticas e problematizadoras do conhecimento histórico do passado e da vida em sociedade o que é recorrente na literatura da área, pois, o ensino de História tem o papel educativo de desvelar a lógica das relações sociais, políticas, culturais e econômicas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A.J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, M.W. **Ideologia e currículo.** Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BITTENCOURT, C. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003, p.11-27.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República – Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/pdf/lei9394.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica.** Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro. Campinas: Papyrus, 1991.
- CASTANHO, S. Ainda avaliar? In: CASTANHO, Maria Eugênia L.M.; CASTANHO, S. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora.** Campinas: Papyrus, 2000, p.159-179.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2002.
- ESTEBAN, M.T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M.T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.7-28.
- ESTEBAN, M.T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M.T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2003.
- FONSECA, S.G. **Didática e prática de ensino de história.** Campinas: Papyrus, 2003.
- HAYDT, R.C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2004.
- HOFFMANN, J. Mitos da avaliação no 2º e 3º graus. In: HOFFMANN, J. **Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2000, p.75-84.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LOPES, A.C. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In: MACEDO, E.F.; MOREIRA, A.F.B. (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Porto: Porto Editora, 2002, p.93-118.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1999.
- MACEDO, E.F.; MOREIRA, A.F.B. Currículo, identidade e diferença. In: MACEDO, E. F.; MOREIRA, A.F.B. (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Porto: Porto Editora, 2002, p.11-33.
- MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina, Eleonora F. da Silva e Jeanne S. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

PERRENOUD, P. **Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROMÃO, J.E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T.T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VASCONCELLOS, C.S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA-NETO, A. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, M.V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 93-104.

VILLAS BOAS, B.M.F. A avaliação em cursos de Pedagogia para professores em exercício: desenvolvendo a autonomia intelectual do professor-aluno. In: JUNQUEIRA, S.R.A.; MARTINS, P.L.O.; ROMANOWSKI, J.P. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

LA ENSEÑANZA EN LAS CLÍNICAS: UNA MIRADA HACIA LA COMPRENSIÓN DE LOS ESTILOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

TEACHING IN CLINICS: A LOOK AT UNDERSTANDING THE STYLES OF THE UNIVERSITY TEACHER

Elisa LUCARELLI¹
Gladis CALVO
Patricia DEL REGNO
María DONATO
Claudia FINKELSTEIN
Mónica GARDEY
Martha NEPOMNESCHI
Viviana SOLBERG

RESUMEN

Este artículo sintetiza los avances de una investigación acerca de esos espacios privilegiados para la formación en la profesión odontológica como son las Clínicas y que permiten considerar cómo se da la construcción de estilos docentes a través de la enseñanza con estudiantes que se encuentran en estadios avanzados del desarrollo de prácticas de atención a pacientes. Complementario de ese interés es el interrogante acerca de cómo se articulan esos estilos con el propósito manifiesto del caso aquí presentado (una de las Cátedras en estudio) de propiciar la autonomía del estudiante en el desarrollo de la práctica profesional.

El trabajo con la información recabada en esta Cátedra a través de entrevistas a docentes, observación de clases teóricas, sesiones en clínica y cuestionarios a estudiantes, además del análisis de material documental, en tres de las seis Comisiones en que organiza la Cátedra sus actividades docentes, permitió construir una mirada en profundidad acerca de las características que podrían asumir los desarrollos docentes y las actividades de los estudiantes en cada espacio. Este conocimiento así generado se orienta a contribuir al desarrollo de Didácticas Específicas para la universidad.

⁽¹⁾ Profesores investigadores, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina. E-mail: <elisalucarelli@arnet.com.ar>.

El estilo docente, en el caso de la Cátedra en estudio, se manifiesta muy especialmente en las formas que adopta el docente *en relación al desempeño de la práctica profesional odontológica que el estudiante desarrolla en las Clínicas, esto es las formas que asume en la tarea de intervención en lo que está sucediendo en ese espacio. En este sentido podemos reconocer modalidades de intervención docente relacionadas con la observación y supervisión de la tarea de los estudiantes con el paciente y modalidades intervención docente que se concretan en participación directa en la actividad asistencial que desarrollan los estudiantes*

Nos importa ahora reconocer cómo actúa el docente cuando toma parte en la práctica odontológica que desarrolla el estudiante con el paciente.

Palabras Claves: Enseñanza Universitaria; Profesión; Clínica.

ABSTRACT

This article summarizes advances in the investigation of privileged spaces like Clinics in professional odontological training. They allow us to consider how the construction of teaching styles occurs through the training of advanced-stage students in the development of patient care practices. Complementarily, we deal with the question about how those styles relate to the explicit purpose of the case introduced hereto (one of the departments under consideration) for promoting students' self-sufficiency in the development of the professional practice.

The work was developed with information obtained in this Department through interviews with teachers, observations of theoretical classes, clinical sessions, questionnaires applied to students and the analysis of documental material in three out of the six groups in which the department organizes its teaching activity. This allowed us to take a better look at the features that the developments of the teachers as well as the activities of the students might assume in each space. The knowledge generated can be a contribution to the development of specific didactics at the university.

Teaching style in the case of the department under consideration becomes especially evident in the styles that the teacher adopts regarding the practice of the odontological profession that the student develops at the clinics; i.e., the ways he or she deals with the task of intervention within this space. In this sense, we can recognize different methods of teacher intervention related to the observation and supervision of the students' work with the patient, as well as methods of teacher intervention that take place when being directly involved in the patient assistance provided by the students.

Our interest now is to recognize how the teacher works when he or she takes part in the odontological practice that the student develops with the patient.

Key words: University Teaching; Profession; Clinic.

Uno de los problemas más desafiantes que se le presentan a la Didáctica universitaria está referido al desarrollo de conocimientos que posibiliten la comprensión de las características que atraviesan a la institución universitaria en el momento actual y el interés por construir formas

de intervención apropiadas a cada campo disciplinar profesional.

En este sentido la constitución del campo de la Didáctica universitaria acompaña, desde la investigación, la consideración de los problemas contextuales que definen a la Universidad, en

función del doble desafío al que se encuentra enfrentada esta institución en la actualidad: las exigencias crecientes de la sociedad en cuanto a la formación de profesionales en función de un mercado laboral restringido, y un estado que disminuye crecientemente sus políticas de financiamiento en educación (SANTOS, 1998). A este contexto, se suma la heterogeneidad de las características del estudiantado en cuanto a su origen socioeconómico cultural, la diversidad programática de la oferta (tensionada a su vez por demandas de corta duración, a la vez que por la extensión hacia el nivel cuaternario), los desafíos de la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías de la información, factores estos que impactan sobre la institución y en especial sobre los procesos que se desarrollan en el aula universitaria.

La comprensión de estas problemáticas permite y obliga a la Didáctica Universitaria a estructurar formas de intervención relativas a los procesos de enseñanza y de evaluación apropiadas a esos contextos, lo que supone, a la vez, la inclusión de otros estructurantes que hacen a la singularidad que adoptan esas formas en su relación con la profesión como destino de la formación. Esto hace que su interés en el análisis de esos procesos áulicos, se centre en la comprensión y búsqueda de estrategias alternativas a la enseñanza rutinaria que posibiliten en los estudiantes el desarrollo de aprendizajes orientados a la construcción del conocimiento. La articulación teoría-práctica tanto como proceso genuino de aprendizaje cuanto en la adquisición de las habilidades complejas de la profesión, es un elemento significativo como dinamizador de esos procesos (LUCARELLI, 2003).

De allí la importancia que asume el reconocimiento de la especificidad de los problemas que se presentan al interior de cada campo disciplinar profesional de formación, dado su lugar relevante como componente del contexto de la definición áulica.

Este interés por la comprensión de los procesos peculiares que se dan en estos espacios, de sus formas de manifestación y de sus problemas, posibilita evitar las miradas

simplificadoras que derivan de la pretensión, engañosamente ilusoria, por encontrar estrategias de intervención únicas, "monolíticas", (DA CUNHA; LEITE, 1996, p.83) para situaciones diversas en la universidad. Al respecto las autoras señalan

"...es inútil pensar el proceso de producción y diseminación del conocimiento en la universidad como un proceso monolítico, en que lo que sucede en un área fácilmente podrá suceder en la otra. Parece no ser posible pensar en una pedagogía universitaria que se organice en una misma lógica".

En búsqueda de una mayor comprensión acerca de cómo se dan estos procesos al interior de los campos disciplinares profesionales universitarios, la investigación, cuyos avances aquí se presentan analiza la formación de grado en un campo de atención de la salud como es el odontológico. Considera las características propias de los espacios destinados a la formación en el desempeño avanzado de estas prácticas, en este caso en las clínicas que funcionan dentro de la sede académica, como Hospital Escuela e indagando los dispositivos metodológicos que desarrollan los equipos docentes para enseñar y evaluar tales contenidos.

Esta posición frente a los problemas del aula universitaria reconoce que las Asesorías pedagógicas, se constituyen, de por sí, en generadoras de conocimiento acerca del enseñar y el aprender en la universidad dado que desarrollan investigaciones en contextos disciplinares profesionales específicos, programas de posgrado y metodologías de intervención alrededor de estos temas. En una investigación sobre el rol del asesor pedagógico universitario, estos mismos actores dan cuenta de su incidencia en la configuración de una didáctica específica de la universidad. En el reconocimiento sobre las expectativas que se generan acerca de su rol, los asesores pedagógicos expresan que se espera que las tareas que desarrollen contribuyan al "desarrollo de una didáctica especial del nivel, a través del desarrollo de alternativas de intervención pedagógica en el aula universitaria". (LUCARELLI et al., 2000, p.40).

De allí la importancia que tiene el haber integrado, desde el inicio, al equipo de la Asesoría Pedagógica de la Facultad de Odontología en este proyecto de investigación que toma, como foco de interés, la formación en las prácticas odontológicas consideradas objeto complejo de aprendizaje en las Clínicas integradas del último tramo del trayecto de formación de un odontólogo².

Una investigación en proceso

Dentro de los objetivos que plantea esta investigación importa mencionar el interés por conocer los procesos que se desarrollan en la carrera de Odontología para la formación de habilidades complejas propias de la práctica profesional e identificar modalidades que desarrollan esos docentes universitarios a través de los dispositivos metodológicos de enseñanza y evaluación orientados a la construcción de los aprendizajes complejos de la práctica profesional, a la vez que avanzar en la profundización de la articulación teoría práctica en sus vías de manifestación en la enseñanza universitaria³.

El Proyecto se concreta a través de acciones principales como las siguientes:

- Observación, registro y análisis de prácticas de enseñanza y evaluación en cátedras que

trabajan en espacios curriculares orientados la formación de habilidades complejas propias de la práctica profesional, tales como clínicas, en este caso dentro de la sede académica.

- Análisis de materiales documentales (propuestas curriculares, normativas, registros de la historia de la facultad y de las cátedras, materiales de uso de los alumnos).
- Indagación a los sujetos involucrados en esos procesos (docentes y estudiantes) acerca de sus percepciones sobre la formación de aquellas habilidades complejas.

Para cumplir aquellos propósitos, en consulta con las asesoras pedagógicas se decidieron las tres cátedras del Ciclo Clínico de la Carrera que formarían parte del estudio: Odontología : 1. Clínica Integral de Niños y Adolescentes, 2. Clínica Integrada de Prótesis Removibles, y 3. Estomatología. En esta artículo se trabajará con los avances correspondientes a la primera de las cátedras nombradas.

La cátedra en estudio en su contexto institucional y curricular

La indagación realizada a partir de la lectura de fuentes documentales y de entrevistas a

⁽²⁾ Se trata del Proyecto "Los Espacios de formación para aprendizajes complejos de la práctica profesional en las carreras de la Universidad de Buenos Aires", (UBACYT 051) en el que participan los autores de esta ponencia; tiene sede en el Programa "Estudios sobre el aula universitaria", Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

⁽³⁾ Para el desarrollo de estos objetivos el equipo trabaja con las siguientes hipótesis:

- La articulación teoría-práctica orientada en el aula universitaria se manifiesta en distintas vías: a través de un proceso genuino de aprendizaje con alternancia o predominio pero sin exclusión de ambos momentos, y mediante el desarrollo de situaciones de enseñanza y espacios curriculares favorables a la preparación en la práctica profesional. En ambos casos opera como un factor favorable a un cambio general de la estructura didáctico curricular en cátedras que innovan en el aula universitaria, afectando los diversos componentes humanos y técnico
- El proceso de adquisición de habilidades propias de la práctica profesional supone el desarrollo de aprendizajes de alto grado de complejidad, (AUSUBEL, 1976) que incluyen además de aspectos cognoscitivos (implicando contenidos de distinto nivel de dificultad para su adquisición), y, en algunos casos , desarrollos psicomotrices específicos y aspectos socioafectivos relativos a cada campo en particular
- Los procesos que se desarrollan en carreras de grado como las relacionadas con las Ciencias de la Salud para la formación de habilidades propias de la práctica profesional, se fundamentan en el reconocimiento la complejidad de tales aprendizajes. Los procesos puestos en acción para la formación de habilidades complejas propias de la práctica profesional y los espacios curriculares correspondientes universitarios que desarrollan modalidades innovadoras centradas en la articulación teoría-práctica, incluyen dispositivos metodológicos de enseñanza y evaluación con alguna instancia de reflexión en la acción y de tutoría (SCHON, 1992) y con características similares a los propios de la formación en la profesión en ámbitos no universitarios.

docentes nos permitió obtener información acerca de algunas características que hacen a la institución formadora, posibilitándonos ubicar la cátedra en estudio en su contexto histórico y actual. En esta parte artículo presentaremos una síntesis de los resultados de la indagación, sin incluir los testimonios que la ilustran.

La Facultad de Odontología de la Universidad de Buenos Aires, tiene sus antecedentes a fines del siglo XIX, dado que en 1891 se iniciaron los primeros cursos la Escuela de Odontología, dependiente de la Facultad de Medicina. Su creación como carrera y Unidad Académica independiente data de 1946.

Actualmente la Facultad cuenta con 29 cátedras y cada una brinda un servicio de atención; tiene una Guardia odontológica permanente de atención a la comunidad y dos servicios que realizan atención de pacientes de alto riesgo así como un servicio de Residencia Universitaria en Salud Bucal. De esta manera la Facultad de Odontología funciona como Hospital Universitario realizando actividades asistenciales en sede y en otras, externas asociadas, que apuntan a la atención primaria de la salud bucal, programas de educación para la salud, análisis bioestadístico de patologías y resolución de los distintos niveles de complejidad de las afecciones del sistema estomatognático (FINKELSTEIN; GARDEY, 2005).

Cada cátedra cuenta con un espacio propio, todo un piso o parte de él, con aulas, áreas dedicadas a la investigación básica y clínicas.

A la Carrera de Odontología ingresan por año alrededor de 250 alumnos. La población estudiantil actual es cerca de 2000 alumnos mientras que hay 1540 docentes de los cuales el 55% es rentado y el 45%, ad honorem. El 15% son Profesores y el 85% Auxiliares Docentes.

El Plan de Estudios de la carrera prevé una duración de seis años, contando al Ciclo Básico Común a todos los estudios que se cursan en la Universidad de Buenos Aires, como el primer año de la formación. Además de este Ciclo, el Plan de Estudios prevé una duración de 4988 horas,

El Plan de Estudios actual se puso en vigencia en el año 2000, implementándose

progresivamente año por año desde la fecha indicada; actualmente ya hay graduados de este Plan.

Las asignaturas son de dictado anual o semestral.

Desde el punto de vista de su diseño curricular, se lo ha denominado *híbrido*, ya que por un lado, está basado en asignaturas pero posee también una columna vertebral compuesta por asignaturas integradas que se desarrollan en Clínicas a partir tercer año. Una de las dos Clínicas Integradas correspondientes al sexto y último año de estudios es la Clínica Integral para Niños y Adolescentes. Esta aborda todas las patologías de manera integrada realizando los alumnos el diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y alta integrada y básica del paciente niño o adolescente. Acerca del análisis de lo que sucede en esta cátedra nos referiremos en este artículo.

Un poco de historia: la cátedra en búsqueda de su identidad

La historia de cátedra da cuenta de cambios en la concepción de la Odontopediatría y por ende, de su objeto de estudio. Estos cambios se apoyan en momentos históricos de fuerte pregnancia en el país.

Se reconocen así distintos momentos en la historia de la cátedra en los que se van definiendo distintas configuraciones acerca de la atención odontopediátrica:

1ro: Momento fundacional: la Odontopediatría es enfocada desde el punto de vista biológico, no contemplando los aspectos emocionales en la atención de del niño. El tratamiento se realizaba dando anestesia general.

2do. momento, segunda fundación: Se instala un enfoque más totalizador del niño al hacerse cargo de la cátedra en 1959 otra profesora, la Dra. E. quien mantiene la línea de la anestesia general pero, consciente de sus

consecuencias incorpora a la cátedra psicoanalistas para el tratamiento de los niños que requerían este tipo de anestesia. Se conforman grupos interdisciplinarios y simultáneamente se va perfilando el objeto del estudio de la asignatura como la pérdida del miedo al niño, desapareciendo consecuentemente el uso de la anestesia general. Hay un mandato social que se instala a partir de este cambio de enfoque, el cual engloba concepciones acerca de qué es la Odontopediatría, cómo es la atención de un niño y, por supuesto, acerca del aprendizaje la enseñanza. Esta segunda fundación da cuenta de un proyecto como concreción de los fines que, a su vez, derivan de este mandato social.

3er Momento: corresponde a la ruptura de la vida democrática en el país, en 1966, entra la Gendarmería a la Facultad y se vuelve al enfoque biológico de la Odontopediatría, desapareciendo los psicólogos de la cátedra. Se retoma el proyecto de los fundadores originales. La formación del alumno se centra en lo técnico instrumental.

4to. Momento: de recuperación de la democracia y, consecuentemente, de la normalización de las universidades nacionales, en 1983. Se reinstala la instancia de los concursos y el Dr. P lo gana. Esto significa la vuelta al segundo momento fundacional (ETZIONI, 1965). Sin embargo, se produce una lucha de poder entre las fuerzas instituidas en la Facultad y este movimiento instituyente, representado por la línea de atención integral del sujeto. Las primeras impiden que quien ganó el concurso se haga cargo de la cátedra. Como estrategia de supervivencia este profesor ocupa el espacio ganado en un Hospital Pediátrico Odontológico de la Ciudad de Buenos Aires, que funciona como Unidad Hospitalaria de enseñanza.

Por los testimonios recogidos puede aventurarse que este momento responde a una dinámica de tipo heroica (trabajar en un ámbito

que no es la Facultad, por ej.). Este proyecto en sí engloba una utopía⁴ (referida tanto a la asistencia como a la formación); utopía que conlleva una meta difícil y un desafío. Sin embargo, algunos quedan fuera de este espacio utópico (los que eligen irse), lo que da cuenta de la exclusión. Esta situación marca en sí mismo un componente paradójico. No obstante, esta contradicción constitutiva es la que da fuerza al proyecto y contiene aspectos convocantes.

El proyecto incluye diferentes dimensiones:

- la concepción de la Odontopediatría en una modalidad que integra todos los aspectos del niño y el adolescente: esto supone el reingreso de un equipo de psicólogos a la cátedra y el abordaje de la disciplina desde una perspectiva humanística
- la conformación de un equipo multidisciplinario (fonoaudiólogos, psicólogos y especialistas diversos de la odontología)
- el impulso de variadas instancias de formación para el equipo docente tanto en aspectos académicos como pedagógicos

5to momento, correspondiente a la actualidad, esta posición se concreta en la facultad, retomando algunos aspectos del proyecto original, del cual los últimos titulares son herederos, adaptándolo a las nuevas exigencias de la formación.

La estructura y la organización de una cátedra compleja

En la actualidad la cátedra manifiesta en su constitución, la coexistencia de dos equipos multiprofesionales con funciones diferenciadas y a la vez articuladas: el equipo responsable de la

⁴ Lidia Fernández menciona que la utopía remite a la exploración y la conquista, la persecución de una realidad imaginaria siempre por venir. Respecto al desafío que supone, encierra la siguiente tesis en cuanto a la formación: "Todos pueden alcanzar el conocimiento pues el saber no es un don ni un privilegio(...) cualquiera puede desarrollar conocimiento". Instituciones educativas (FERNÁNDEZ, 1994, p.156).

formación compuesto por odontólogos y psicólogos que realizan tareas docentes, pero también actividades asistenciales, y el equipo integrado por fonoaudiólogos y odontólogos especialistas que realizan exclusivamente atención de pacientes. En cada turno dos de los psicólogos hacen psicoprofilaxis quirúrgica y el resto trabaja en los grupos de reflexión con los alumnos, como un espacio diferenciado de formación. Se abordan en él problemáticas vinculadas con la relación paciente-profesional, el miedo a la atención del niño y las derivadas del pronto egreso de los alumnos.

Los alumnos se dividen en seis comisiones; una por cada día de la semana, de entre 30 y 50 alumnos cada una. Cada comisión se reestructura, a su vez, en grupos de alrededor de 10 alumnos acompañados por un Jefe de Trabajos Prácticos y uno o dos Ayudantes de Trabajos Prácticos, que supervisan uno o dos sillones odontológicos cada uno.

Encuanto a la *organización de la enseñanza* la cátedra mantiene la estructura de la Facultad en su conjunto con dos espacios didáctico curriculares bien diferenciados: el de la clase teórica y el de la clínica.

El año se inicia con el período preclínico que dura 8 semanas. Durante el mismo el alumno no tiene contacto con los pacientes sino que el abordaje es teórico; por medio de exposiciones o ateneos clínicos se discuten casos trabajado por alumnos de años anteriores. Una vez finalizado se toma un examen eliminatorio que, de aprobarlo el alumno, lo habilita para pasar al trabajo con los pacientes en la clínica.

A partir de entonces, en cada día, la enseñanza se organiza con un primer momento correspondiente a la clase teórica, y un segundo momento en que los alumnos pasan a la atención de los pacientes en la clínica, para lo cual trabajan en parejas con rotación de roles: el estudiante que es a la mañana operador (odontólogo), es ayudante (asistente) a la tarde y viceversa.

La vida en las Clínicas: los estilos docentes en acción

En nuestra investigación trabajamos con tres de las seis Comisiones o Clínicas en que la cátedra desarrolla sus actividades docentes.

En un primer análisis interpretativo de los datos empíricos considerados, se fueron identificando algunos núcleos problemáticos de interés que hacen a los procesos relacionados con la formación que se desarrolla en la Clínicas, en torno a aspectos tales como:

- el currículum formal,
- el currículum en acción, los aprendizajes de los estudiantes, el saber que se transmite,
- la articulación teoría-práctica,
- la enseñanza y su estructuración, en especial lo relativo a la organización de los alumnos y los estilos de intervención del docente.

Es en relación a este último aspecto que centraremos nuestras reflexiones, dado los interrogantes que se nos generan alrededor de la construcción de un rol docente en las carreras del campo de la salud, en función de las peculiaridades que asume la formación en los espacios de las clínicas. Nos interesa analizar la especificidad con que se concretan en este espacio algunas de las características que distinguen a un espacio de formación anticipada en la profesión de destino (LUCARELLI et al., 2006). Espacios estos destinados a formar a los futuros odontólogos para que puedan abordar los problemas a los que los enfrenta el desarrollo de las prácticas profesionales y superar la indefinición que esas decisiones implican; esto es: transitar por las *zonas indeterminadas de la práctica*, signadas por la *incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores* (SCHON, 1992, p.20).

Pero, ¿cuáles son las especificidades del desarrollo de las prácticas en las Clínicas en Odontopediatría?

En primer lugar, como todo espacio de formación en la profesión, la Clínica es un

espacio donde coexisten, se articulan, y por tanto se tensan, dos *lógicas*: la *lógica de la formación* y la *lógica de la atención odontológica*, con propósitos, intenciones y ritmos propios, no siempre fácilmente compatibles.

En segundo lugar y consecuencia de esta coexistencia, la relación *entre sujeto que aprende-sujeto que enseña-contenido*, propias de la situación didáctica, *interacción didáctica*, según Brousseau, (1982), *sistema didáctico* según Chevallard, (1997) se mediatiza por la presencia de un tercer sujeto, el *paciente*, lo cual en el caso de esta Cátedra que trabaja con pacientes niños, implica, además, la inclusión del acompañante. Si bien en términos estrictos de formación, desde una perspectiva exclusivamente técnica, se podría seguir sosteniendo la presencia de una tríada didáctica, en la que la actividad a desarrollar con el sujeto-paciente formaría parte del contenido a aprender, una mirada más amplia y contextualizada sobre el problema obliga a modificar esta configuración. La presencia del paciente y su acompañante familiar complejiza la situación didáctica, no solamente en términos de la tensión antes mencionada entre lógicas, sino que también incorpora el desarrollo de aprendizajes peculiarmente complejos, como son las habilidades comunicacionales y los comportamientos con fuerte carga emocional (como los que implica el tratamiento con niños).

Relacionado con lo anterior, esta Clínica enfrenta al estudiante odontólogo a operar con sujetos infantiles y adolescentes por primera vez en el desarrollo de su carrera, ya que todas las prácticas odontológicas en las Clínicas precedentes se realizan con sujetos adultos. Esta especificidad del objeto de estudio de Clínica Integral de Niños y Adolescentes hace mucho más significativa la necesidad de destacar la presencia de los contenidos de tipo comunicacional y afectivo, ya que se necesita la utilización de un lenguaje que sea comprensible por los niños y el desarrollo en el estudiante odontólogo en condiciones de contención emocional que le permitan operar con este tipo de pacientes.

En función de estas notas que contextualizan la Cátedra en estudio, se perfilan ciertas características en la estructura de relaciones manifiestas en las Clínicas que son significativas para nuestra investigación. En especial nos interesa considerar los *estilos de enseñanza*, abordar interrogantes que hacen a la vida cotidiana en esos espacios privilegiados para la formación en la profesión odontológica como son las Clínicas y que aluden a la construcción de un estilo docente en la formación de estudiantes en estadios avanzados del desarrollo de prácticas de atención odontológica.

Algunos interrogantes que surgen de este interés son:

- ¿Cuáles son las actividades que desarrolla un docente odontólogo en la Clínica?
- ¿Cuáles son las modalidades que adopta este docente al ponerse en contacto con la tarea que desarrolla el estudiante/ la pareja de estudiantes durante la atención odontológica que se desarrolla con un paciente? ¿Cómo se lleva a cabo esa intervención?
- ¿Acompaña al estudiante odontólogo supervisando la tarea? ¿Cómo lo hace?
- ¿Cuál es el propósito de esa intervención?
- ¿En qué oportunidades su intervención supone operar con el paciente?
- ¿Responde a una demanda del estudiante o lo hace por propia iniciativa?
- ¿Qué tipo de comunicación genera con el estudiante? ¿Sugiere, orienta? ¿O da órdenes y critica?
- ¿Cómo se articula estas modalidades de intervención y de relacionamiento con los estudiantes con el propósito manifiesto de la Cátedra de propiciar la autonomía del estudiante en el desarrollo de la práctica profesional?
- ¿Es posible hablar de un único estilo de intervención docente en la clínica y si no es así, se pueden reconocer diferentes estilos?

El hecho de trabajar con la información empírica (recabada a través de entrevistas a sus docentes, observación de clases teóricas, sesiones en clínica y cuestionarios a estudiantes) en tres de las seis Comisiones en que organiza la Cátedra sus actividades docentes, posibilitó construir una mirada en profundidad acerca de las características que podrían asumir los desarrollos docentes y las actividades de los estudiantes en cada espacio.

Nos centraremos aquí en las actividades que se dan en las Clínicas, a partir de la información obtenida en las observaciones y las entrevistas realizadas con los docentes. En efecto, la consideración de lo que se observa en las Clínicas y de la representación que los docentes generan alrededor de lo que sucede en ellas, nos permite reconocer la presencia de diversos matices de esos desempeños, lo que evidenciarían la presencia de distintos estilos de intervención docentes.

Nos interesa conceptualizar este tema. Cuando nos referimos a *estilos de intervención* partimos de la hipótesis que los estilos de intervención docente que se observan en la cátedra son producto de las representaciones que se construyen acerca de los alumnos, de los tipos de prácticas que deben realizar los estudiantes y de los componentes personales (incluida la biografía escolar⁵, FELDMAN, 1999, p.97), como concreción de modelos de actuación profesional, en este caso docente.

Sostenemos que las prácticas profesionales son producto de determinaciones sociales e institucionales que van configurando formas compartidas de interpretar la realidad profesional, constituyen conocimientos específicos y valoraciones y normativas.

Esta construcción del “nosotros” se produce en la medida que se pueden asimilar los mitos, valores e ideas del grupo profesional de pertenencia. (ABRAHAM, 1994).

Se instituye una identidad, determinando el deber ser profesional, el cual comienza a gestarse en las situaciones de formación (que operan como un primer espacio de socialización profesional) permitiendo la configuración de un “modelo profesional” (ANDREOZZI, 1996, p.22). Coincidimos con la autora en la definición de modelo profesional como “... un conjunto de disposiciones relativamente estables en los modos de actuar, pensar y sentir la actividad profesional tal como ellas se encuentran articuladas en configuraciones prototípicas de rasgos o atributos que definen el “ser en sí” (aceptado, legitimado) de la profesión en un momento particular de su evolución como campo...”

Este concepto alude a dos cuestiones: por un lado un conjunto de patrones de comportamiento que son producto del proceso de acumulación de determinados saberes que comprenden una cierta herencia (como capital cultural) y por el otro, la idea de estabilidad relativa en el tiempo que no implica la ausencia de tensiones entre movimientos instituidos e instituyentes en el campo profesional. El modelo profesional moldea la conducta otorgando cierto margen de previsibilidad a las acciones y opera como impronta de la identidad profesional. Este modelo profesional obviamente se concreta en un espacio institucional que es la cátedra en cuestión, la cual le imprime su sesgo característico.

En este caso específico el modelo puede incluir:

- Supuestos acerca del modo en que se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Supuestos acerca del modo en que se da la atención odontológica
- Definición de modos de ser y actuar en los diferentes roles
- Definición del encuadre de la tarea en términos de poder, de autonomía y del tipo de comunicación

⁽⁵⁾ Dentro de los componentes personales creemos que es de vital importancia la biografía escolar. “La noción de biografía escolar permite interpretar acciones de los docentes como producto de las matrices internalizadas durante sus experiencias como alumno” (FELDMAN, 1999, p.97).

- Definición de los modos de control
- Definición del tipo de resultado valorado (de formación y asistencia)

Finalmente estos rasgos no suponen identidad masiva entre el deber ser profesional y los rasgos que caracterizan el estilo personal de desempeño de cada profesional.

El estilo, entonces es definido como "conjunto de disposiciones relativamente invariantes que caracterizan el ejercicio profesional de un sujeto singular en situación de trabajo" (Andreozzi, 1996:24). Configuran una modalidad "característica" que se percibe de forma directa.

Estos rasgos estables refieren a aspectos tales como:

- Modos de producción
- Modos de reaccionar frente a las dificultades: técnicas para diagnosticar, problematizar, planificar, gestionar, evaluar. Maneras defensivas de reacción
- Formas de percibir y juzgar la realidad
- Modalidades de comunicación e interacción en los niveles formales, informales y emocionales
- Modalidades de distribución del poder y las responsabilidades
- Modalidades de control y distribución del conocimiento

El estilo docente, en el caso de la Cátedra en estudio, se manifiesta muy especialmente en las formas que adopta el docente en relación al desempeño de la práctica profesional odontológica que el estudiante desarrolla en las Clínicas, esto es las formas que asume en la tarea de intervención en lo que está sucediendo en ese espacio.

Nos planteábamos anteriormente interrogantes que hacen a los *propósitos, el origen y la modalidad de la intervención, en referencia al tipo de comunicación que genera con el estudiante y al rol esperado del estudiante.*

En este sentido podemos reconocer *modalidades de intervención docente*

relacionadas con la observación y supervisión de la tarea de los estudiantes con el paciente y modalidades intervención docente que se concretan en participación directa en la actividad asistencial que desarrollan los estudiantes.

En relación a las *modalidades ligadas a la supervisión*, reconocemos una *modalidad de seguimiento más lejano*, un *mirar de lejos*, esto es: el docente se encuentra en un lugar fuera de la zona de los sillones, desde donde puede observar al conjunto de estudiantes; esta posición de observador lejano se relaciona también con el propósito al que se orienta le facilitaría un *trabajo autónomo* de la pareja odontológica y, a la vez, en función de lo que observe, *posibilitaría una intervención* más directa en el caso que lo considerara necesario.

La otra modalidad de observación y supervisión es la de *acompañamiento en la tarea* que desarrolla la pareja odontológica en el sillón, un *mirar de cerca*; el docente se encuentra en un lugar cercano a donde los estudiantes están atendiendo al paciente; puede observar en forma próxima cómo se está operando con el paciente e intervenir en lo que se está haciendo, ya sea *por decisión propia o por demanda de los estudiantes*. El propósito estaría referido a brindar una supervisión más directa en situaciones de iniciación en la práctica (en los primeros períodos del año) o de menor experticia de la pareja odontológica o de uno de sus integrantes.

Hasta aquí la intervención docente en su supervisión de las tareas de los estudiantes sin ingerencia directa en la tarea asistencial. Nos importa ahora reconocer cómo actúa el docente *cuando toma parte en la práctica odontológica* que desarrolla el estudiante con el paciente. ¿Cómo se origina esta intervención en la tarea? ¿Lo hace por decisión propia? ¿A solicitud de los estudiantes? ¿Qué tipo de actividad desarrolla? ¿Cómo interviene? ¿Cómo se desarrolla la comunicación con el estudiante ¿Y con el paciente y su acompañante? ¿Qué tipo de comunicación establece con ellos?

En este sentido señalamos que es de interés identificar cómo se **origina** esta

intervención asistencial (o atención odontológica) con el paciente, de manera de reconocer si el docente interviene por *decisión propia*, si esto lo hace en forma frecuente y de ser posible por qué lo hace. O si por el contrario, interviene a *demanda de los estudiantes*, o ante una situación de urgencia.

Sostenemos que la modalidad que el docente desarrolla a través de su participación en la tarea asistencial pone en evidencia la concepción de enseñanza que orienta sus acciones docentes en la Clínica; en función de este desempeño se define a la vez el papel que juega el estudiante (o a la pareja de estudiantes) y la comunicación que se establece, dentro del sistema cuaternario que implica una situación didáctica en Clínica, entre los sujetos que la conforman: docente - estudiante – paciente / acompañante.

Un primer momento de la intervención en la tarea asistencial puede referirse a la disposición o no de información en qué pueda basarse esa intervención del docente; uno será su desempeño si conoce ya la situación bucal del paciente con el que está operando el estudiante odontólogo, y otro, si necesita en ese momento buscar información diagnóstica que posibilite su intervención. En este último caso es de interés para la definición de estilos docentes, identificar cómo obtiene la información diagnóstica que le permite operar de determinada manera, y qué papel juega el estudiante y su conocimiento de la situación en ello (FINKELSTEIN, 2006). ¿Busca la información preguntándole al estudiante? ¿Analiza la historia clínica, las radiografías? ¿Interroga al paciente, u observa directamente su boca? .La inclusión o no del estudiante va marcando desde este inicio la orientación hacia un cierto estilo de definir las relaciones docente-alumno.

Un segundo momento tiene que ver con el tipo de actuación del docente en la tarea asistencial, según se trate de un desempeño mediatizado por la actividad verbal con el estudiante; o un desempeño directo en la situación de atención a través de: interacciones verbales con el paciente o su familia, operación con el

paciente o colaboración con el estudiante que atiende, asumiendo el docente el rol de “asistente odontológico”.

Siempre teniendo como eje el lugar del estudiante en este sistema de relaciones que se genera en la Clínica como espacio de formación y atención, en el primer caso (desempeño mediatizado por la acción verbal) importa considerar de qué manera se comunica el docente cuando habla de lo que hace el estudiante: ¿critica o sugiere? Y ¿qué es lo que dice? ¿ Se refiere a lo que se ha hecho, corroborándolo; define procedimientos; solicita o brinda la fundamentación teórica de las decisiones asumidas en la práctica realizada?

- Se evidencia que, en función de las formas que adoptan los comportamientos del docente, se van generando dos modalidades de intervención con interacción verbal relativas al relacionamiento que establece el docente con el estudiante:
- Una modalidad en la que el docente al acercarse al sillón donde trabaja la pareja odontológica en formación, da sugerencias y estimula la autonomía del estudiante; genera un ambiente de confianza con él; mantiene el diálogo en condiciones de privacidad.
- Otra modalidad, opuesta, en la que el docente da órdenes y crítica lo que el estudiante hace; crea condiciones de inseguridad, de temor a decir algo mal, en una situación en la que el error no es fuente de reflexión sino motivo de sanción.
- Se puede considerar, siempre dentro de la dimensión referida a la actividad verbal del docente en este espacio de la Clínica, otro ángulo que tiene que ver con *contenido y la intencionalidad de su discurso*. ¿Qué es lo que dice y con qué propósito? ¿Para corroborar con su palabra lo hecho o señalar errores si los hubiera? ¿Para acompañar con la palabra la realización de procedimientos? ¿Para brindar o solicitar los fundamentos

teóricos en los que se basa la práctica que se está realizando?

Otro plano de este segundo momento se refiere al desempeño directo del docente en la situación de atención odontológica, esto es: en circunstancias que el docente se desempeña como odontólogo, desarrollando una actividad propia de su práctica profesional originaria; es decir, el docente odontólogo opera con el paciente. Se pueden generar así dos situaciones básicas según haya o no una participación activa de los estudiantes en la operación:

Situación 1: el docente asume exclusivamente la tarea. En este caso realiza la revisión real con el paciente, verbaliza en la acción las instrucciones técnicas correspondientes y/o señala las características de la patología que presenta el caso tratado; los estudiantes observan y escuchan.

Situación 2: el docente incorpora al estudiante en la realización de esa práctica.

Asume el rol de experto en un equipo de colegas con menor experiencia y propicia, a través de preguntas y reflexiones acerca de lo que está haciendo, la participación activa de la pareja de estudiantes en la tarea.

Creemos que se perfilan de esta manera ciertas configuraciones de estilo docente, que permiten reconocer dos concepciones acerca de la enseñanza: una que entiende a la enseñanza como *modelado heurístico*, y otra que lo concibe como *andamiaje*.

En el primer caso, la enseñanza de los procedimientos centrada en el *modelado*

heurístico, el modelo lo constituye el profesional docente. Es el profesor quien realiza las maniobras y procedimientos correspondientes a la atención odontológica del paciente, quien acompaña esas operaciones con expresiones verbales que desarrollan, aclaran, justifican teóricamente o explican esas acciones; quien desarrolla habilidades comunicacionales al relacionarse con el paciente y su acompañante; mientras tanto los estudiantes observan esos procedimientos y escuchan esos mensajes. Adquieren importancia los procesos vicarios (tales como la observación), los simbólicos (como las representaciones) y los autorregulatorios según Bandura y Walters (1987) (FINKELSTEIN; GARDEY, 2004, p.10). Sin embargo el estudiante no tiene necesariamente un rol pasivo; en una primera etapa puede focalizar su atención en los aspectos más importantes, memorizar las indicaciones e instrucciones, comprender el significado de la actividad identificando los pasos a seguir, de manera que, en etapas posteriores, pueda realizar progresivamente esos procedimientos, inicialmente con poca precisión, para automatizarlos después de manera de perfeccionar las destrezas. (VALLS, 1995).

Otra segunda concepción de la enseñanza, evidencia rasgos comunes con el *andamiaje* ya que docentes y estudiantes encaran la atención del paciente en forma colaborativa (BAQUERO, 1999, p.147). El docente, a partir de la observación de lo que hace el estudiante, gradúa su intervención; en una actitud de espera confiada y a la vez de supervisión atenta, interviene cuando se lo demandan, asume el rol de experto en un equipo que integra con novatos, promueve la reflexión, la consulta y la fundamentación acerca de lo que está haciendo el equipo. La enseñanza como andamiaje se caracteriza por ser *ajustable*, de acuerdo con el nivel de competencia evidenciado por el estudiante y de los progresos que realice, y *temporal*, ya que se orienta al desempeño autónomo del estudiante⁶.

⁽⁶⁾ Al respecto señala Baquero: ... " Se entiende...por andamiaje a una situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, y otro novato, o menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto; el formato debería contemplar que el novato participe desde el comienzo en la tarea reconocidamente compleja, aunque su participación inicial sea sobre aspectos parciales o locales de la actividad global y aún cuando se requiera del "andamiaje" del sujeto mas experto para poder resolverse... debe poseer como características las de resultar: Ajustable, de acuerdo con el nivel de competencia del sujeto menos experto y de los progresos que se produzcan; Temporal, ya que, como vimos, un andamiaje que se torne crónico, no cumple con otorgar autonomía en el desempeño al sujeto menos experto." (BAQUERO, 1999, p.147).

Se trataría de desarrollar por parte del docente un acompañamiento cuidadoso en el aprender a desarrollar maniobras y procedimientos odontológicos como “inmersión en la práctica” (MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO, 2000, p.37). El profesor odontólogo desarrolla una tarea de “sostén”⁷, al asumir un rol semejante al de *tutor* en el *practicum reflexivo*⁸ (SCHON, 1992) y de un *mentore* en los programas de iniciación en la vida profesional de los docentes noveles: “Al profesor mentor se le encomienda ayudar a los profesores principiantes a desarrollar diferentes competencias propias de su profesión, a desarrollar igualmente confianza en sí mismos...” (MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO, 2000, p.78).

Donde las lógicas se encuentran...

Las Clínicas estudiadas nos han permitido ver en acción cómo se entrelazan, se conjugan para complementarse o se tensan en contradicción, las dos prácticas presentes en este territorio: la formación y la atención odontológica, cada una de ellas obedeciendo a una lógica con características propias. En la formación se hacen presentes las problemáticas de la enseñanza en relación con los aprendizajes complejos de una profesión y está impulsada por la intencionalidad de promover la autonomía de los estudiantes en el dominio de las habilidades propias del dominio de un odontólogo. En el ámbito de la atención de la salud bucal, la otra lógica se manifiesta en aspectos que tienen que ver con el manejo de procedimientos y formas de operar, y a la vez con habilidades comunicacionales y formas actitudinales específicas. El paciente niño, el paciente

adolescente exigen desde su singularidad formas peculiares de desarrollo de esas habilidades. El *miedo a los niños* se muestra asociado con el temor al “ruido, el alboroto y la indisciplina, es decir, todas las expresiones posibles de la vida infantil y de su rebeldía” (LOBROT, 1976, p.38). Por otro lado el tiempo de la atención en la boca del paciente marca urgencias de inmediatez, muy alejadas de los tiempos largos de la formación.

En el entrecruce de estas dos lógicas el estudiante va tomando parte de un proceso de conformación de la identidad profesional, a la vez que construye criterios y modalidades de atención de los pacientes. Los profesores, a su vez, van definiendo en su práctica en las Clínicas estilos de intervención docente, a través de los cuales concretan la enseñanza, articulando propósitos y modalidades. El propósito de lograr que los estudiantes se desarrollen como profesionales con alto grado de autonomía y pueda así tomar decisiones para resolver el caso odontológico, se ve tensionado por los criterios éticos de priorizar la atención del paciente. En la resolución de esta tensión, y en función de las historias personales de formación y profesión, el docente odontólogo define su estilo de intervención docente en la Clínica, estilo propio, nunca *monolítico*, que manifiesta su visión acerca qué es enseñar un contenido complejo en ámbitos de iniciación y desarrollo en prácticas profesionales.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, A. **El enseñante es también una persona**. Barcelona. Gedisa. 1994.

ANDREOZZI, M. **El impacto formativo de la práctica**. El papel de las “prácticas de

⁽⁷⁾ La noción de sostén como una de las funciones básicas maternas reconocidas por Winnicott (1991) es retomada por Nepomneschi (2000, p.73-74) al enunciar los atributos de un modelo de asesor pedagógico universitario y que aquí puede asimilarse como rasgo de un profesor que evidencie la enseñanza como andamiaje. Al respecto cita Nepomneschi a Winnicott “La madre lo bastante buena [...] es quien lleva a cabo la adaptación activa a las necesidades del niño, y que la disminuye poco a poco, según la creciente capacidad del niño para hacer frente al fracaso en materia de adaptación y para tolerar los resultados de las frustraciones...” (WINNICOTT, 1991, p.27-28).

⁽⁸⁾ “El tutor trata de apreciar lo que el alumno comprende, cuáles son sus dificultades más peculiares, lo que ya sabe hacer, etc., principalmente a partir de la evidencia de los esfuerzos iniciales de aquel...” (SCHON, 1992, p.100).

formación" en el proceso de socialización profesional. Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. año n.9 . Bs. As., UBA-FFyL-IICE. 1996.

AUSUBEL, D.P. **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México. Trillas. 1976.

BANDURA, A.; WALTERS. **Pensamiento y acción**. Fundamentos sociales. Madrid. Martínez Roca. 1987.

BAQUERO, R. **Vigotsky y el aprendizaje escolar**. Bs. As. Aique. 1999.

BROUSSEAU, G. Ingenierie didactique. Actes de la seconde école d'été de didactique des mathematiques. 1982. IREM. Orleans., En: Susana Barco de Surghi: Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica. **Revista Argentina de Educación**. Bs. As. AGCE. Año VII. No. 12. Mayo - Junio 1989.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. Del saber sabio al saber enseñado. Bs. As. Aique. 1997.

DA CUNHA, M.I.; LEITE, D. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade**. Campinas. Papirus Editora. 1996.

ETZIONI, A. **Organizaciones Modernas**. México Uthea. 1965.

FELDMAN, D. **Ayudar a enseñar**. Bs. As. Aique. 1999.

FERNÁNDEZ, L. **Instituciones educativas**. Bs. As. Ed. Paidós. 1994.

FINKELSTEIN, C.; GARDEY, M. **Procedimientos**. Cuadernillo. Bs. As. FOUBA. 2004.

FINKELSTEIN, C.; GARDEY, M. **Marco institucional de la FOUBA**. Documento interno. Bs. As. FOUBA. 2005.

FINKELSTEIN, C. **Un caso particular de formación de docentes universitarios: La carrera docente de la Facultad de Odontología. UBA y las transformaciones que produce en las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de los sujetos formados. Avances preliminares**. Bs.As. UBA. FFyL. Tesis Maestría Formación de Formadores. 2006.

LUCARELLI, E.; NEPOMNESCHI, M.; ABAL DE HEVIA, I.; DONATO, M.; FINKELSTEIN, C.; FARANDA, C. **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Bs. As. Paidós. 2000.

LUCARELLI, E. **El eje de la teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular**. Bs. As. UBA. FFyL. Tesis doctoral. 2003.

LUCARELLI, E.; CALVO, G.; DEL REGNO, P.; DONATO, M.; FARANDA, C.; FINKELSTEIN, C.; GARDEY, M.; NEPOMNESCHI, M.; SOLBERG, V. **Investigación y formación en torno a las prácticas de docencia universitaria**. Ponencia en Foro Mundial de Educación 2006 - Buenos Aires. Encuentro sobre la Formación Universitaria en Educación y las Necesidades de la Educación Pública. 2003.

LOBROT, M. **Pedagogía Institucional**. Bs. As. Humanitas. 1976.

MAYOR RUIZ, C.; SÁNCHEZ MORENO, M. **El reto de la formación de los docentes universitarios**. Una experiencia con profesores noveles. Sevilla. Universidad de Sevilla. 2000.

NEPOMNESCHI, M. El rol del asesor pedagógico en la universidad: la búsqueda de un lugar. En: LUCARELLI, E.; NEPOMNESCHI, M.; ABAL DE HEVIA, I.; DONATO, M., FINKELSTEIN, C.; FARANDA, C. **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Bs. As. Paidós. 2000.

SANTOS, B.S. **De la mano de Alicia**. Lo social y lo político en la posmodernidad. Bogotá. Ediciones Uniandes. 1998.

SCHON, D. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona. Paidós. 1992.

VALLS, E. **Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación**. Barcelona. IICE/ Horsori. 1995.

WINNICOTT, D. **Realidad y juego**. Bs. As. Gedisa. 1991.

**UMA CONCEPÇÃO EM CONSTRUÇÃO:
O ENSINO RELIGIOSO EM UMA PERSPECTIVA
PEDAGÓGICA A PARTIR DO ARTIGO 33 DA LDB**

***A CONCEPT UNDER CONSTRUCTION:
RELIGIOUS EDUCATION FROM A PEDAGOGICAL
PERSPECTIVE ACCORDING TO ARTICLE 33 OF THE LDB***

Sérgio Rogério Azevedo JUNQUEIRA¹

RESUMO

A revolução da educação foi uma das de maior impacto nos últimos dois séculos. O ensino se generalizou e se tornou obrigatório até idades cada vez mais avançadas em muitos países e se diversificou em seus conteúdos. O próprio conceito de educação pode-se dizer que mudou. Na maioria dos países, esse tema da educação aparece, justamente, como um dos mais desafiantes para o futuro de seu desenvolvimento. Neste contexto é o Ensino Religioso, um componente inserido no currículo das escolas brasileiras como forma de conquista de um espaço para instituições religiosas, que assume um novo perfil visando à formação do cidadão capaz de reter o seu cotidiano em uma perspectiva pluralista para que dele participe ativamente como um cidadão.

Palavras-chave: Educação; História da Educação; Ensino Religioso; Componente Curricular.

⁽¹⁾ Doutor em Ciências da Educação, Programa de Ensino Religioso, Universidade Pontifícia Salesiana de Roma (Itália); Professor, Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-PR; Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Religião; Membro da Comissão de Capacitação Docente do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER); Consultor da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. E-mail: <srjunq@uol.com.br>.

ABSTRACT

The educational revolution of the last two centuries was one of those with the greatest impact. Elementary education was popularized, became compulsory in many countries, the time spent in school increased and its curriculum was diversified. One could say that the concept of education changed and today in most countries education is considered one of the most challenging realities of the future. In this context, religious education, as an element integrated in the curriculum of Brazilian schools, represents a conquest of real space for religious institutions and assumes a new role with the aim of enabling citizens to interpret their everyday life from a pluralist perspective by making it possible for them to actively participate in it as citizens.

Key words: Education; History of Education; Religious Education; Curriculum Element.

Conhecemos o ensino que visa a construção (produção) do conhecimento e que caracteriza-se pela promoção do debate, da hipótese divergente, da dúvida - real ou metódica, do confronto de idéias, de informações discordantes e, também, da exposição competente de conteúdos formalizados. Igualmente conhecemos o ensino que visa a transmissão e que se caracteriza pelo silêncio, pela concordância, pela subserviência, pela aversão à dúvida metódica, pela repressão e até punição à hipótese divergente, pelo monopólio da informação e da interpretação nas mãos do professor que freqüentemente trabalha com informações arcaicas e descontextualizadas sob os aspectos antropológicos, sociológicos e históricos (BECKER, 1993, p.130).

No entanto, para além destes modelos de ensino, a educação passa hoje por momentos de revisão. Vivemos precisamente numa época em que a consciência da diversidade cultural entre os países e também no interior deles se acentuou. Nunca, como no presente momento histórico, o respeito à diversidade cultural foi tão reivindicado. Estamos simultaneamente conscientes da unidade do destino do homem em todo o planeta e de suas radicais diferenças culturais em cada povo (LEITE, 1989, p.3). Diante deste contexto, encontramos-nos em um repensar generalizado da educação. Revisão da escola. Nas últimas décadas, nossa tarefa de educadores cristãos ficou submetida à mesma revisão que atingiu tudo quanto se refere à educação em geral.

De fato revisou-se a escola, como meio de educação, e como meio de educação cristã em especial, e isso a partir de diversas perspectivas filosóficas, pedagógicas, sociais e pastorais. A revisão alcançou tanto os objetivos da tarefa educacional, quanto seus objetivos imediatos, seus métodos e seus destinatários.

A criança age sobre situações concretas criadas pelo educador, assim agindo, assimila novos conceitos e adquire novas habilidades, refaz conceitos anteriormente adquiridos, ou seja refaz conceitos anteriormente adquiridos, refaz suas estruturas mentais. Somente este refazer de estruturas mentais torna possível a verdadeira aprendizagem, esta sim estável, duradoura, e não o simples adestramento que é, queiramos ou não, o que tentamos impingir às crianças em nossas escolas (LEITE, 1989, p.3).

O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio ser humano, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação.

A mudança não é trabalho exclusivo de alguns profissionais, mas dos profissionais que a escolhem (FREIRE, 1979, p.52), se a vocação ontológica do ser humano é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço

temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for elevado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço temporal, mais «emergirá» dela conscientemente «carregado» de compromisso com sua realidade da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais.

A prática não passa de uma estratégia que torna possível a apreensão da teoria; esta não passa de um conteúdo conceptual, ideal, desvinculado de qualquer prática anterior e transmitida pelo ensino. O conhecimento aparece, aqui como tributário de uma fonte, e externa ao sujeito. A teoria vem e fora trazida pelo professor, não o questiona sobre sua origem. A prática é um recurso sensorial, que permite a retenção da teoria pelo sujeito da aprendizagem; não se interroga a respeito de suas condições prévias.

A sensibilização, considerada como situação geradora de integração, é a que denominamos de sensibilização geral, e que tem com objetivo trabalhar a postura, atitudes e percepções do aluno, geralmente são dinâmicas onde estão muito presentes às atividades não verbais, jogos, artes, trocas de papéis e projeções (FAGALI, 1993, p.23).

Neste contexto encontra-se o processo de escolarização do Ensino Religioso. Inicialmente o trabalho realizado na escola era uma transposição do que se realizava na paróquia, o modelo caracterizava-se antes de tudo um código doutrinal (dogma, moral, sacramentos), de verdade sobrenatural diretamente revelada de Deus. O professor com autoridade dada pela Igreja apresentava um catecismo segundo uma linguagem neo-escolástica, pois a catequese era concebida, sobretudo, como uma introdução sistemática e orgânica desse complexo doutrinal do catecismo, onde sua finalidade primeira era o conhecimento exato intelectual das verdades de fé. O que em prática esse tipo de catequese exprimia provavelmente no fazer aprender de memória e no recitar as perguntas e respostas do catecismo oficial. As explicações fornecidas eram em geral para aprender o sentido das palavras, não necessariamente o conteúdo. O caráter intelectual ou cognitivo desta catequese

era absolutamente dominante. A formulação exata e integral deste código doutrinal era reservada ao magistério da Igreja e vinha aprofundada pela teologia.

Progressivamente, existe a introdução de elementos psicopedagógicos, que influenciam na seleção de conteúdos, estratégias e nos subsídios. Existe uma preocupação de compreender a experiência do aluno. A fidelidade ao ser humano explicita-se na preocupação de compreender o processo de ensino-aprendizagem da fé cristã, buscando procedimentos didáticos mais apropriados.

De um acento inicial sobre o conteúdo, percebe-se uma alteração para a preocupação com o aluno, o método adequado. Tal preocupação encontra sua origem e grande expoente na Alemanha, Áustria, França e Bélgica, seus Catequistas convictos de uma real necessidade de renovação do método catequético. É interessante recordar que a catequese nesse ambiente é, sobretudo, realizada na escola, o que influencia os estudos sobre o processo sistemático do ensino da religião (GEVAERT, 1995, p.23). Nesse contexto, amplia o conceito de Pastoral como o agir da Igreja, progressivamente existe uma preocupação de explicitar a escola como espaço privilegiado desta presença eclesial.

Com certeza, desse movimento nasce o terceiro momento, não mais uma simples preocupação com o conteúdo, ou com o método, ou mesmo com o sujeito. Mas todos esses elementos devem ser considerados conjuntamente, entretanto com um paradigma que identifica o todo, a escola. Ou seja, conteúdo, métodos e atenção ao sujeito devem ser a operacionalização, de uma opção, a escolarização dessa disciplina, da presença eclesial. Não é o caso continuar com uma identidade paroquial na escola, mas afrontar corajosamente a identidade desse espaço, que possui uma função social e eclesial.

Fazendo memória

Na história da formação do Brasil, o Ensino Religioso sofreu um lento processo de alteração

em consequência do desenvolvimento do Estado, de sua autocompreensão e, portanto, das opções políticas.

Ao longo dos períodos do Colonialismo e do Império brasileiro (séculos XV a XIX) é efetivado como cristianização por delegação pontifícia, justificando o poder estabelecido. A educação foi implantada e ministrada sob os auspícios dos Jesuítas. O governo não intervém diretamente como primeiro interessado, nem propõe uma filosofia educacional, pois compete aos religiosos, controlados pelo governo, organizar e fazer funcionar o processo de escolaridade. A grande característica desta fase é uma educação humanista, que se caracteriza por ser individualista, centrada nos valores propostos pelo Renascimento e favorecer a ideologia reinante, empregando métodos tradicionais. O ensino da Religião é questão de cumprimento dos acordos estabelecidos entre a Igreja Católica e o Monarca de Portugal. As leis, decretos e instruções em geral põem em primeiro plano a evangelização dos gentios. O caráter disciplinador de toda Catequese concorre para a transmissão de uma cultura que visa à adesão ao catolicismo (FIGUEIREDO, 1995).

Em meados do século XVIII (1759), com a expulsão dos jesuítas, a educação passa por transformações, pois o Estado assume o que existe de Educação nesta fase. A reforma Pombalina implanta um modelo impregnado pelo racionalismo do Iluminismo e a educação permanece de caráter elitista. O Ensino da Religião nesta fase passa pelo crivo da Inquisição, caracteriza-se como Catequese dirigida aos índios, escravos e ao povo como um todo, pois a

elite brasileira é educada nas escolas da Coroa (Portugal). O que se faz na realidade é a memorização de fórmulas e a vivência cristã acomodada à mentalidade africana.

Esta orientação foi proposta no Sínodo de 1707, na Bahia, que posteriormente foi assumida pelo episcopado nacional desta fase, através das "Constituições do Arcebispado da Bahia", que manifesta logo nos primeiros capítulos grande cuidado pela formação religiosa e cristã da população, inclusive dos escravos².

É importante ressaltar que essas Constituições, em sua edição de 1853, passam a referir-se também ao Ensino Religioso nas escolas e vigoraram desde o Sínodo Diocesano do Brasil de 1701 e durante todo o Império, que vedava aos leigos que ousassem ser instrutores de religião, com penas pesadas como punição financeira e excomunhão. O anexo destas Constituições, na sua edição do século XIX (1853) sobre o Ensino Religioso, é na realidade uma espécie de adaptação das Constituições do Arcebispado à Independência do País e à abolição da Inquisição (CURY, 1993).

Progressivamente, o Estado, então ainda monárquico, amplia o pequeno sistema educacional, com a criação de cursos do ensino Superior (Medicina e Cirurgia). Esses cursos são criados, bem como a Academia de Belas Artes. Não há, porém, significativa evolução no ensino para as classes populares, enquanto para as classes mais abastadas criam-se: bibliotecas, imprensa, teatro, escolas especializadas. O Ensino Religioso é de caráter mais privativo e doméstico do que institucional, através das Confrarias Religiosas que ajudam a eliminar o

⁽²⁾ Nota: "Título III - E por que os escravos do Brasil são os mais necessitados da Doutrina Cristã, sendo tantas as nações e diversidades de línguas que passam do gentilismo a este Estado, devemos de buscar-lhes nos seus idiomas, ou no nosso, quando eles já o possam entender. E não há outro meio proveitoso que o de uma instrução acomodada à sua rudeza de entender a barbaridade de falar. Portanto serão obrigados os Párocos a mandar fazer cópia (se não bastarem as que mandamos imprimir) da breve forma de catecismo [...]".

Título II - Por que não só importa muito, que a Doutrina Cristã e bons costumes se plantem na primeira idade e puerícia dos pequenos, mas também conservem na mais crescida dos adultos, aprendendo uns juntamente com as lições de ler e escrever, as do bom viver tempo, em que a nossa natureza logo inclina para os vícios, e continuados os outros a cultura da fé[...]

Título III - Os mestres dos meninos e meninas não falem à obrigação do ensino da doutrina cristã, (no que) mandamos a nossos Visitadores inquiram com grande cuidado, se eles fazem o que devem, para que sendo descuidados sejam admoestados e punidos e lhes revogamos as licenças que de nós tiverem, sem as quais não poderão ensinar [...] (IGREJA CATÓLICA. Arcebispado da Bahia - Constituições Primeiras. São Paulo: Typographia, 2 dezembro 1853)".

hiato existente entre os da cultura européia e os da cultura africana, processando-se a efetivação do sincretismo religioso.

O projeto religioso da educação não conflita com o projeto político dos reis e da aristocracia; é a fase da educação sob o motivo religioso. O que se desenvolve é a evangelização, segundo os esquemas da época, ou seja, a cristianização por delegação pontifícia, autoridade de Roma, como justificativa do poder estabelecido, em decorrência do regime de padroado.

Dessa forma, o que se desenvolve como Ensino Religioso é o Ensino da Religião, como evangelização dos gentios e Catequese dos negros, conforme os acordos estabelecidos entre o Sumo Pontífice e o Monarca de Portugal (FÓRUM..., 1997, p.12). Como manifestação de um esforço de escolarização da religião, encontramos na lei de 15 de outubro de 1827, que era para regulamentar o inciso 32 do art. 179 da Constituição Imperial, ou seja, a lei complementar, no seu artigo sexto³.

Na última fase (1824-1889) anterior à proclamação da República, a educação é ainda humanística e tem a finalidade de reproduzir a própria estrutura de classes. Seu caráter elitista é acentuado com a criação do Colégio Pedro II, com dupla função: bacharelar em letras e habilitar

os alunos à matrícula nas Faculdades do país; formar humanistas e candidatos às profissões liberais. É notável a distância entre a classe dominante e a grande massa analfabeta. Durante este período do Império a religião católica torna-se oficial, na Constituição de 1824 / 5º Artigo.

Mas ao longo do Império, nasce a idéia do respeito à diversidade da população. Em um projeto de Lei da Constituição, Rui Barbosa propunha em seu artigo primeiro, terceiro parágrafo, que às escolas mantidas pelo Estado não deveria ser imposta uma crença⁴.

Com a proclamação da República dos Estados Unidos do Brasil a 15 de novembro de 1889, ocorre que as tendências secularizantes existentes no Império foram de fato assumidas pelo novo regime, organizado a partir do ideário positivista que, no campo da educação, é responsável pela defesa da escola leiga, gratuita, pública e obrigatória, rejeitando, portanto, a ideologia católica que exercia o monopólio do ensino de caráter elitista (FIGUEIREDO, 1995). Sob a influência de Comte, Benjamin Constant empreendeu a reforma de 1890, quando ministro da Instrução, Correios e Telégrafos.

Outra reforma, a de 1911, também representa o ideal positivista, sobretudo no que se refere à introdução das disciplinas científicas,

³Nota: "Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, prática de quebrados, decimaes, proposições, as noções mais geraes de geometria prática, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionados à comprehensão dos meninos: preferindo para as leituras a Constituição do Império e a Historia do Brazil (BRASIL. Collecção das Leis do Império do Brasil de 1851. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1852.)".

⁴Nota: "Nas escolas primárias do estado, bem como em todas as que forem sustentadas ou subvencionadas à custa do orçamento do Império, ou de quaisquer propriedades, impostos, ou recursos, seja de que ordem forem, consignado, neste, ou noutra qualquer lei geral, ao serviço de instrução pública, é absolutamente defeso ensinar, praticar, autorizar ou consentir o que quer que seja, que importe profissão de uma crença religiosa ou ofenda a outras. O ensino religioso será dado pelos ministros de cada culto, no edificio escolar, se assim o requererem aos alunos cujos pais o desejam, declarando-o ao professor, em horas que regularmente se determinarão sempre posteriores às da aula, mas nunca mais de quarenta e cinco minutos cada dia, nem mais de três vezes por semana. A escola subvencionada nos termos do terceiro parágrafo perderá, se o infringir, a subvenção, por simples ato do inspetor geral da instrução primária, com recurso para o governo. Os professores das escolas do Estado e das que forem mantidas exclusivamente pelos meios a que se refere este parágrafo, transgredindo-o, sofrerão a pena de suspensão por seis meses a um ano. A suspensão é pronunciada pelo inspetor geral, com recurso para o governo. O pessoal das escolas a que se refere este parágrafo, a principio, é exclusivamente leigo. A admissão de um professor, a quem falte este caráter, numa escola subvencionada, sujeito à pena deste parágrafo número onze. A qualidade de funcionário na administração, direção, ou inspeção do ensino público, primário, secundário ou superior, é incompatível com o caráter eclesiástico, no clero secular, ou regular, de qualquer culto, igreja ou seita religiosa (R. BARBOSA. Reforma do ensino secundário e superior. In: Obras Completas (Vol, IX - Tomo I), 1882, Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.)".

superando o caráter marcadamente humanístico de nossa tradição cultural. No entanto, essas duas reformas não conseguem impor tal tendência.

Assistimos, desde a primeira república, confronto entre a Igreja e o Estado. Na Constituição de 1891, o artigo 72, parágrafo 6, traz a seguinte disposição: “[...] será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”, causando grandes celeumas, tanto que nos anos seguintes o Episcopado toma posição de defesa em relação ao ensino da religião como corolário da liberdade religiosa, da liberdade de consciência.

A Constituição de 1934, no artigo 153, admite o Ensino Religioso, mas de caráter facultativo, ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, sendo manifestada pelos pais e/ou responsáveis, constituindo matéria do currículo nas escolas públicas. Surgem grandes debates, retornando à questão da liberdade religiosa, à pressão da Igreja e tantos outros interesses. É uma fase em que se buscam modelos de educação que exaltam a nacionalidade, a valorização do ensino profissional, enfim, um modelo de educação de cada pátria, influência do fascismo, do nazismo. Tanto que a Constituição de 1937, 1946 e de 1967 do Brasil mantém a questão do Ensino Religioso como matéria do currículo, mas de frequência livre para o aluno, sempre considerando o credo da família (CONFERÊNCIA..., 1987).

O Ensino Religioso é obrigatório para a escola, concedendo ao aluno o direito de opção da matrícula. O dispositivo constitucional outorgado garante o Ensino Religioso no sistema escolar. Na prática, porém, continua a receber um tratamento que o discrimina e dá origem a muitos desafios de natureza pedagógica e administrativa. Neste período inicia-se claramente um processo de busca da identidade do Ensino Religioso, pois não há clareza quanto ao seu papel específico no ambiente escolar. Há um esforço de renovação da prática pedagógica em relação a esse conteúdo na escola (FIGUEIREDO, 1995). Por volta de 1965, já se vislumbrava uma crise, da qual se tomava conhecimento aos

poucos e que podia ser expressa assim: o Ensino Religioso perdeu sua função catequética, pois a escola descobre-se como instituição autônoma que se rege por seus próprios princípios e objetivos, na área da cultura, do saber e da educação. A manifestação do pluralismo religioso é explicitada de forma significativa; não é mais compatível compreender um corpo no currículo que doutrine, que não conduza a uma visão ampla do ser humano.

Diante deste novo momento, o catecismo deixa a escola, que busca uma nova identidade para o Ensino Religioso, como elemento integrante do processo educativo. A definição desta nova identidade exigiu também anos de prática e estudo; contribuíram para isso os Encontros de Ensino Religioso (ENER), desde 1974 (CNBB/REGIONAL SUL II, 1996, p.38).

Esta busca de identidade e redefinição do papel do Ensino Religioso na escola, conjugada com a discussão de sua manutenção em termos de legislação, foi de significativa importância no processo da revisão constitucional nos anos oitenta.

Quando da Constituinte que culminou com a promulgação da Constituição de 1988, foi organizado um movimento nacional para garantir o Ensino Religioso. A emenda constitucional para o Ensino Religioso foi a segunda maior emenda popular que deu entrada na Assembléia Constitucional, pois obteve 78.000 assinaturas.

O passo posterior foi a elaboração de uma nova concepção do Ensino Religioso que fosse diferente da perspectiva da catequese. Uma busca desta proposta podemos encontrar em elementos do substitutivo do Deputado Jorge Hage, para emenda da LDB, que considera que a educação hoje, caracterizada por um pluralismo de idéias pedagógicas, é fator essencial que garante ao Estado democrático de direito a construção de uma sociedade justa, livre e democrática. Ela revela e, ao mesmo tempo, sustenta e propaga uma filosofia de vida, uma concepção de ser humano e da sociedade, supondo que a educação propõe um processo de humanização, personalização e aquisição de

meios para a atuação transformadora da sociedade. Nas instituições sociais, mais especificamente na escola, é que o educando experimenta e vivencia valores que o orientarão para a vida, sistematiza o conhecimento científico e se capacita para a participação como cidadão, no trabalho, na política, na cultura, na religião e no lazer. Cabendo ao Estado, por incumbência da sociedade, preocupar-se com a educação de todas as dimensões do ser humano, garantindo o respeito ao pluralismo de idéias e o dever de garantir as condições para educação da dimensão religiosa dos cidadãos, tendo a escola como lugar onde se cultiva na pessoa: as razões íntimas e transcendentais, por serem estas fontes de cultura e força propulsora para o ser humano assumir seu engajamento na história, fortalecer o caráter do cidadão; desenvolver seu espírito de participação em todas as atividades sociais; oferecer critérios na busca de um mundo mais humano, justo e solidário, que se concretiza no pleno exercício da consciência e da cidadania e participação política (FIGUEIREDO, 1995).

Tal estrutura não inova; apenas cria situações operacionais difíceis de serem articuladas no cotidiano escolar. Em consequência desta nova situação, várias confissões religiosas se mobilizaram e conseguiram que a Presidência autorizasse a produção de novas propostas. Foram apresentadas três proposições de mudanças. O primeiro Projeto de Lei de nº 2.757/97, de autoria do deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS), não introduziu grandes alterações; propôs simplesmente a retirada da expressão “sem ônus para os cofres públicos”. A justificativa está baseada no princípio de que o Ensino Religioso é componente curricular da Educação Básica e de importância para a formação do cidadão e para seu pleno desenvolvimento como pessoa humana. Por consequência, é parte do dever constitucional do Estado em matéria educacional.

O segundo projeto o de nº 2.997/97, de autoria do deputado Maurício Requião (PMDB-PR), propunha alterações significativas na redação do artigo 33 da LDB. Pretendia que o Ensino Religioso fosse parte integrante da formação

básica do cidadão, e vedava qualquer forma de doutrinação ou proselitismo. Dizia que os conteúdos deveriam respeitar a diversidade cultural brasileira e deveriam ser definidos segundo parâmetros curriculares nacionais, de comum acordo com as diversas denominações religiosas ou entidades que as representam.

Finalmente o Projeto de Lei nº 3.043/97, de autoria do Poder Executivo, entrou na Câmara dos Deputados em regime de urgência constitucional, nos termos do art. 64, § 1º, Constituição Federal. Propõe que seja mantida intacta a LDB, que não se aplique no artigo 33 quando o Ensino Religioso adotar modalidade de caráter ecumênico, de acesso a conhecimentos que promovam a educação do senso religioso, respeitadas as diferentes culturas e vedadas quaisquer formas de proselitismo. Remetia a definição de procedimentos e conteúdos, bem como as formas de treinamento, recrutamento e remuneração dos professores para a competência de cada sistema de ensino, admitindo parceria total ou parcial, para este fim, com entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas.

Os três projetos evidenciam importantes convergências, adotam o princípio de que o Ensino Religioso é parte integrante essencial da formação do ser humano, como pessoa e cidadão, estando o Estado obrigado a promovê-lo, não só pela previsão de espaço e tempo na grade horária curricular da Educação Básica pública, mas também pelo seu custeio, quando não se revestir de caráter doutrinário ou proselitista, possibilitando aos educandos o acesso à compreensão do fenômeno religioso e ao conhecimento de suas manifestações nas diferentes denominações religiosas.

De fato, a polêmica levantada no período da elaboração da nova Constituição brasileira (1988) e, sobretudo no processo de redação da Lei de Diretrizes e Bases, foi positivamente significativa no intuito de organizar uma estrutura para esta disciplina. Tanto que apesar de toda a mobilização, quando a Lei de Diretrizes e Bases foi aprovada, sua versão explicitava um tratamento diferenciado em relação às demais disciplinas do currículo,

pois foi incluído “sem ônus para os cofres públicos”, descartando qualquer possibilidade de uma compreensão pedagógica, pois estava sendo explicitada uma postura de catequização e não uma disciplina escolar. ALDB foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, Lei nº 9.394, que dizia o seguinte:

Art. 33 - §3º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Educação Básica, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I – Confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou de seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; II – interconfessional, resultado de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (GOVERNO BRASILEIRO, 1997).

O parecer que antecedeu a homologação da LDB incluía os dois parágrafos que seguem, mas que não foram incorporados na versão final:

§4º Os sistemas de ensino atuarão de forma articulada com as entidades religiosas para efeito da oferta do ensino religioso e do credenciamento dos professores ou orientadores”.

§5º Aos alunos que não optarem pelo ensino religioso será assegurada atividade alternativa que desenvolva os valores éticos, o sentimento de justiça, a solidariedade humana, o respeito à lei e o amor à liberdade (CARON, 1998).

A expressão “sem ônus para os cofres públicos” suscitou e ampliou novos estudos sobre a identidade do Ensino Religioso, reforçando a necessidade de serem salvaguardados os princípios da liberdade religiosa e do direito do cidadão que frequenta a escola pública. O que implica em nenhum cidadão ser discriminado por motivo de crença e em ter assegurada uma

educação integral, incluindo o desenvolvimento de todas as dimensões do seu ser, inclusive religiosa, independente de concepção religiosa ou filosófica de qualquer natureza.

A principal motivação destas novas discussões foi a tradicional argumentação republicana da “separação Estado e Igreja”, nos termos do decreto nº. 119 A, de janeiro de 1890, revisto e incluído em 1988, nos termos do art. 19 da Constituição em vigor.

Art. 19 – É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada na forma da lei, a colaboração de interesse público;

II – recusar fé aos documentos públicos;

III – criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si; (GOVERNO BRASILEIRO, 1988).

Coube ao Deputado Padre Roque Zimmermann (PT-PR) (CARON, 1998), membro da Comissão de Educação – Cultura e Desporto, diante deste quadro, apresentar um substitutivo, que procurava contemplar uma síntese, nascida de longos debates e reflexões, aprovado no Plenário da Câmara dos Deputados, em sessão realizada no dia 17 de junho de 1997, com quase unanimidade. Da mesma forma, esse substitutivo foi aprovado no Senado da República, sem emendas, no dia 09 de julho e sancionado, pelo Presidente da República, no dia 22 de julho do mesmo ano. Faz a seguinte alteração no artigo referente ao Ensino Religioso:

Art. 33 – O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Educação Básica, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos

conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso (FÓRUM..., 1997).

Na realidade esta alteração da legislação foi conseqüência de um significativo movimento articulador promovido pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, instalado no dia 26 de setembro de 1995, em Florianópolis (SC), por ocasião da celebração dos vinte e cinco anos do CIER, como um espaço pedagógico centrado no atendimento ao direito do educando de ter garantido a educação de sua busca do Transcendente, e ainda espaço aberto para refletir e propor encaminhamentos pertinentes ao Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza.

Na realidade a história do Ensino Religioso na educação brasileira foi sempre um processo político de disputa entre tradições religiosas e o Estado. Entretanto, o questionamento ao longo dos anos foi sempre o mesmo. Por que preparar os fiéis dentro do espaço escolar? Porém, caso este componente colocado no currículo seja justificado pedagogicamente, qual seria de fato o papel do Ensino Religioso na formação integral das novas gerações?

Pressupostos do ensino religioso brasileiro

O Ensino Religioso é um elemento do currículo, por estar alicerçado nos princípios da cidadania, do entendimento do outro enquanto outro, da formação integral do educando. Pois, mesmo que muitas pessoas neguem ser religiosas, é um dado histórico que toda pessoa foi preparada para ser religiosa, do mesmo modo que foi preparada biologicamente para falar determinada língua, gostar disto ou daquilo, comer, existir-se de uma forma, pois o ser religioso é um dado antropológico, cultural. No

substrato de cada cultura sempre está presente o religioso.

Este componente do currículo trata do conhecimento religioso. Esse conhecimento, não é uma mera informação de conteúdos religiosos, um saber pelo saber. Não significa, portanto, ensino de informações sobre o fenômeno religioso como aparece em livros das outras disciplinas ou como se fazia tradicionalmente nas «aulas de religião. Necessita ser um conhecimento em relação que, numa visão pedagógica progressista, oportuniza o saber de si: o educando conhecerá ao longo do primeiro grau os elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, para que possa entender melhor a sua busca do transcendente.

Ele é parte sempre do convívio social dos educandos para que se respeite a tradição religiosa que já trazem de suas famílias e assim se salvasse a liberdade de expressão religiosa de cada um. Pois, é no respeito mútuo que se cultiva a reverência ao Transcendente que é UM, mas é MAIS pelas muitas formas de expressão, conforme as culturas. Só assim o educando se desenvolverá no desarmamento pessoal e no empenho pelo entendimento mútuo, na paz e na fraternidade. Desse modo, fica claro que o Ensino Religioso não quer fazer prosélitos (seguidores) de qualquer tradição.

Através dos conteúdos visa-se a proporcionar os conhecimentos básicos da composição do fenômeno religioso que serão organizados em uma seqüência cognitiva e em respeito às características próprias do desenvolvimento religioso do ser humano. Para tal, o Ensino Religioso está organizado nos seguintes eixos: teologias, textos orais e escritos sagrados, ritos e ethos, que serão transversalizados pelas culturas e tradições religiosas expressas na diversidade cultural-religiosa brasileira (FONAPER, 2001, p.22-26).

O ensino religioso como área do conhecimento

A partir da reforma de 1996, da educação nacional, compreende-se que as áreas do conhecimento são marcos estruturados de leitura

e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma, caracterizando a orientação do processo articulador no dia-a-dia da sala de aula, desafiando o (re) olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Tal concepção é traduzida operacionalmente através dos princípios gerais declarados a serem realizados no cotidiano escolar, expressos pelo currículo como um elo entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, que se torna a meta dos envolvidos nesta situação. Favorecendo que cada componente curricular seja orientado para que os estudantes dominem as diferentes linguagens, compreendam os fenômenos, sejam físicos ou sociais, construam argumentações para elaborar propostas e enfrentem as diversas situações de suas vidas.

Nesta perspectiva é que atual concepção de Ensino Religioso, ao orientar-se para a definição do cerne deste componente curricular, ou seja, o "RELIGIO", assumiu a visão original do mesmo – "RELEGERE" (reler), releitura do fenômeno religioso, a partir do convívio social dos alunos, que constitui objeto de estudo de conhecimento, na diversidade cultural religiosa do Brasil, sem erigir uma ou outra forma de religiosidade. O conceito a partir do "religare" pode desencadear para o proselitismo, visto que se constitui no entendimento da vivência de valores da ética religiosa na ótica ocidental. Considerar a relação horizontal de fraternidade como sendo o princípio fundamentalmente e justificadamente o fenômeno religioso é inaceitável a partir, por exemplo, de uma postura rigorosamente teocêntrica. A solidariedade humana é um epígono de conduta, periférico em relação ao experienciar transcendente/imanente de uma consciência taoísta, hinduísta ou islâmica, por exemplo (FÓRUM..., 1998).

CÍCERO (De natura deorum, II, 28) "[...] non enim philosophi solum, verum etiam maiores nostri superstitionem a religione separaverunt, nam qui totos dies precabantur et immolabant, ut sibi sui liberi superstites essent, supersticiosi sunt

appellati quod nomen patuit postea latius; qui autem omnia quae ad cultum deorum pertinerent diligenter retractarent et tamquam relegerent, (i) sunt dicti religiosi ex relegendo, (tamquam) elegantes ex eligendo, (tamquam) (ex) diligendo diligentes, ex intellegendo intellegentes; his enim in verbis omnibus inest vis legendi eadem quae in religioso [...]" . Obs. Tradução livre: "[...] Não apenas os Filósofos, mas também os nossos antepassados distinguiram a superstição da religião. Aqueles que todos os dias rezavam aos deuses e faziam sacrifícios, porque os seus filhos sobreviveram a eles mesmos, foram chamadas de supersticiosos, palavras que em seguida assumiu um significado mais amplo; invés aqueles que reconsideravam com cuidado e, por dizer, fazia atenção a tudo que se referia ao culto dos deuses foi chamado de religiosos de relegere, como elegante derivação de eligere (escolha), esmerar de diligere (ter cuidado), inteligente de intelligere (compreender), em todos estes termos o sentido é o mesmo de legere que é o religiosus [...]" (CICERONE, 1998, p.214).

A concepção de Cícero encontra-se no livro – "De natura deorum", escrita em torno do ano 45 a.C., que representa um modelo complexo da crença tradicional ao culto oficial, onde expressa com clareza uma crítica sobre a doutrina estoíca e epicurea ao que se refere à natureza divina (CICERONE, 1998, p.33-37).

Este filósofo propôs que "RELIGIO" é o culto aos deuses segundo os costumes dos ancestrais e que a melhor religião é a mais antiga, porque está mais próxima dos deuses, é o conjunto de crenças e práticas tradicionais próprias a uma sociedade humana particular, que assim honra seus deuses e merece o respeito das demais comunidades. Um exemplo foi quando os romanos reconheceram aos judeus o direito de praticar livremente em todo o Império seu culto monoteísta a Javé, situação no qual lhes foi concedido o estatuto jurídico de "religio licita". Compreendeu-se muito bem que esse termo

“RELIGIO” poderia significar realidades religiosas bastante diferentes, mas qualificava sistemas com coerência de crenças e práticas enraizadas na cultura particular de um povo, e que esse conceito nada tem de exclusivo. Neste sentido que E. Durkheim há de retomar, dezoito séculos mais tarde, ao definir religião, na qualidade de sociólogo, como um sistema solidário de crenças e práticas relativas a coisas sagradas (MESLIN, 1992, 24-25).

Portanto, o termo “RELIGIO”, que entre os romanos tinha uma aceitação diferente da atual, designava a realização escrupulosa da observância cultural, no respeito e na piedade devidos aos poderes superiores. Tal observância se fundamenta numa tradição.

Muitas vezes é através da religião que o homem se define no mundo e para com seus semelhantes. É a religião que empresta um sentido e constitui para seus fiéis uma fonte real de informações. Ela funciona como um modelo para o mundo, pois para os crentes a religião orienta as ações e apresenta explicações a questões vitais (De onde vim? Para onde vou? Qual o sentido da existência?), ela fornece respostas também às três ameaças que pesam sobre toda a vida humana: o sofrimento, a ignorância e a injustiça.

A religião pode ser considerada como um comportamento instintivo, característico do homem, cujas manifestações são observadas através dos tempos, em todas as diversas culturas, a partir da busca da compreensão de si mesmo e do mundo, da consideração em relação aos fatos inconsoláveis e desconhecidos (JUNQUEIRA, 2002, p.86-89).

O ser humano, nos mais diversos cantos do planeta, estruturou a religião e conseqüentemente indicou significados ao seu caminhar e, para tal, foram estabelecidas histórias, ritos e outras formas para retomar o que estaria rompido (SCHLESINGER; PORTO, 1995).

A referência das religiões ao sagrado apresenta uma impressionante variedade de concretizações e mediações. Não existe nenhum acontecimento natural ou vital que não tenha sido

sacralizado por alguma cultura. A experiência, o fato, o fenômeno ou o objeto podem ser hirofânicos, isto é, revelador do divino, para os seres humanos em sua busca de transcendência. Portanto, o “mistério” não pode ser explicado, mas apenas tangenciado, as religiões e hierofanias o revelam e ocultam a um só tempo. Desta forma, os símbolos religiosos são mediações que nunca conduzem plenamente ao “TODO”, apenas o sinalizam. Podemos dizer que a maneira como as religiões olham para o sagrado e dela se avizinham é atravessada, assim, por uma ambigüidade intrínseca pela experiência religiosa.

As condições necessárias a uma correta compreensão do fenômeno religioso são:

- uso de um instrumento metodológico da maior isenção possível;
- análise da constância de determinados valores ou credos ao longo do tempo;
- utilização de documentos primários, leituras interculturais dos documentos primários, evitando qualquer tipo de classificação histórica ou sociológica e não incentivando a apropriação de causa – efeito na tentativa de explicar o momento fundamental do fenômeno religioso.

Comparando-se o fenômeno religioso com o fenômeno social ou similar, podemos dizer que designamos a estrutura especial do homem definida por sistema de relações com os outros homens (OLIVEIRA, 1997, p.36-42). Poder-se-ia descrever o fenômeno religioso como um mundo de estrutura estritamente relacional? Mas como que ou com quem o homem relaciona-se na religião? No fundo de toda a situação verdadeiramente religiosa, encontra-se a referência aos fundamentos últimos do homem: quanto à origem, quanto ao fim e quanto à profundidade. O problema religioso toca o homem em sua raiz ontológica. Não se trata de fenômeno superficial, mas implica a pessoa como um todo. Pode caracterizar-se o religioso como zona do sentido da pessoa. Em outras palavras, a religião tem a ver com o sentido último da pessoa, da história e do mundo (ZILLES, 1991, p.6-7).

A preocupação dos especialistas em estabelecer a compreensão etimológica dos

termos utilizados na formatação do atual modelo foi o de favorecer a estruturação curricular do Ensino Religioso, sobretudo em um país com significativas diferenças culturais, que objetivamente interferem na operacionalização psicopedagógica da disciplina.

Conhecimento religioso

Entre as concepções de conhecimento temos o teológico, que legitima suas respostas na revelação, exigindo sempre a aceitação da fé para que possa se estabelecer. Sem acreditar que a revelação é palavra da autoridade maior ou das maiores autoridades, não há como legitimar um determinado conhecimento teológico, seja ele patrimônio histórico dessa ou daquela confissão religiosa. Como a autoridade ou as autoridades são diversas, cada confissão constrói sua própria teologia, seu próprio discurso legítimo sobre a divindade que a sustenta. Admitir, portanto, autoridade do que revela é premissa necessária e suficiente para que um determinado conhecimento teológico possa ser admitido como legítimo. De qualquer modo, ele é também um discurso racional sobre a divindade, o mistério ou nada, que deles representa para encontrar legitimidade.

O conhecimento religioso se inscreve no interstício desses diversos campos ou tipos de conhecimentos, muito mais próximo, é claro, do conhecimento teológico. Ele não é um conhecimento teológico estrito, pois não se funda na autoridade reveladora desse ou daquele tipo, mas no fenômeno histórico-antropológico que manifesta o seguimento de uma ou de outra dessas autoridades. Daí que a legitimação está na sua capacidade de estabelecer o fenômeno religioso como um problema passível de respostas diversas.

O conhecimento religioso ocupa-se das diversas respostas dadas a esse problema histórico-antropológico, sua legitimidade está por consequência condicionada ao tipo de respostas dado aos problemas por ele suscitados.

O conhecimento religioso, assim como todo conhecimento humano, é o conjunto das

respostas sistematizadas às questões e problemas fundamentais que fazem parte da vida humana. Assim, conhecer é antes de tudo formular problemas que inquietem a inteligência e construir respostas sistematizadas e legítimas.

O conhecimento religioso é compreendido como o discurso sobre o religioso, o interesse pelo mesmo estudo não se dá pela necessidade da retransmissão em sala de aula, nem mesmo ao mero fato de estar à disposição como informação às indagações do educando.

Os símbolos são parte fundante deste processo que qualifica o ser humano e o diferencia do animal. A humanidade não se expressa apenas na ordem racional, mas fundamentalmente se humaniza porque é construtora de processos simbólicos. Conhecer a realidade através dessa prática do Ensino Religioso que, ao buscar as ligações de significado que os seres humanos, tiveram em toda a sua história com a sociedade e com a perspectiva da transcendência que se expressou em múltiplas formas, vai travar um diálogo efetivo com contextos culturais, diversificados, permitindo desenvolver, ao mesmo tempo, compreensão e respeito pelo outro.

O fenômeno religioso investigado como conhecimento humano é tarefa muito recente. Na Idade Média não havia razões para o estudo sobre o objeto religioso, uma vez que revelação e religião eram concebidas como um único fenômeno. A Igreja Medieval muitas vezes utilizava o termo religião para significar o ato de fé. Com a busca da autonomia da razão (iluminismo e positivismo) e a separação entre fé e ciência, as instituições religiosas (igrejas) e o fenômeno religioso se impuseram à investigação humana com objetos de conhecimento diferenciados entre si e distintos do conhecimento revelado. Em razão disso, os primeiros estudiosos do fenômeno religioso e das instituições religiosas têm suas origens no iluminismo e no positivismo, prova disso são as obras de Weber, Durkheim, Feuerbach, Comte e de outros investigadores do período da ilustração.

Nesta perspectiva o desejo de infinitude e de transcendência conduz o ser humano a uma

sensação de angústia por não conseguir transformar em “habitat” humano a utopia que o rege, promovendo um sentimento de insegurança que opera como o princípio da contradição.

Dentro deste contexto que o componente curricular tem uma contribuição a oferecer, pois ao compreender que o termo religião origina-se do latim *LIGARE*, como atitude de relação, e que os seres humanos sempre foram fazedores de religião, isto significa que uma das formas de superar a fragmentação é a compreensão da religião como oportunidade de reflexão, cultivo, totalidade, diversidade e memória.

O ser humano, como um animal de experiência, como um animal aberto, somente pode viver e atuar, entender a partir da experiência. A religião é como um fenômeno fundante e racional.

A compreensão do ser humano que não nasce programado, mas que a interação com o seu espaço constrói suas relações, assim como a compreensão da cultura, com a qual está envolvido. A construção desta experiência passa pelo mundo autônomo, o mundo cultural.

Para Comte, é a redução científica, o homem pensa conhecendo a realidade por meio dos mitos religiosos, para terminar conhecendo nas ciências. Ainda para este autor, o processo passaria pela infância como tempo religioso, juventude como tempo filosófico, a maturidade o tempo científico, são os três modos do conhecimento. O ser humano é ao mesmo tempo alma de práxis (ciência), racional (filosofia) e mistério (religioso, arte, poesia). Enquanto Hegel percebe a redução à filosofia, processos racionais do pensamento (GEVAERT, 1995, p.34).

A experiência não se pode reduzir à razão. A experiência científica propõe um conhecimento verificável, evocar o pessoal, hermenêutica, sentido, significado. O ser humano é antes de tudo um ser no mundo, um ser social.

A religião expressa abertura do ser humano em um nível transcendental, dá-lhe sentido. A religião é uma experiência criadora de sentido. A

religião como uma relação com o sagrado, com o divino, a religião brotou ali onde o ser humano, superando sua base natural, construir um mundo próprio de estudo. Como um lugar de encontro e ponte que unifica base natural e construção cultural, cultura significa neste plano da totalidade o que constrói os humanos, linguagem, valores, instituições. A religião pertence à busca cultural do ser humano.

A religião é um momento chave na auto-realização humana e indivíduo se encontra ao nascer. A humanidade nasce precisamente no momento em que rompe a trama anterior da imposição biológica, produzindo a cultura.

A religião é experiência de enraizamento ou fundamentação do ser humano construtor por uma cultura que amplia campos de inteligibilidade científico-social. A religião é a experiência de abertura e transcendência através de sua práxis e saber, o humano descobre o horizonte que atrai e define.

Compreendendo a *RELIGIO* como ligação que implica comunicação com a liberdade, a experiência cósmica, relação com o mundo, experiência de si mesmo, experiência do fundamento do divino. A experiência religiosa está medida pela transmissão e testemunho de uma comunidade, a religião nasce do testemunho de uma comunidade orante que transmite sua fé, tradição de uma história crente, que assim se propaga.

Numinoso de Otto, pois *nume* significa em latim divindade, ser de grande força, o sagrado nasce do mistério. O mistério é energia, do grego *enérgeia* que significa potência ou capacidade de atuar, uma energia suprema.

O conhecimento antecede a aprendizagem, contudo, não apenas porque aprender é, em parte, apropriar-se de determinados conteúdos, mas também porque o conhecimento adquirido modifica os processos de aprendizagem. A questão é que aprender não é apenas – nem principalmente – apropriar-se de conteúdos, mas modificar o comportamento. Dizemos que determinado indivíduo aprendeu algo quando seu comportamento foi modificado (DUTRA, 2000).

As religiões de espírito particular, o divino se revela como realidade total ou parcial que opõe os humanos e impõe fora sobre eles. Esta é a visão das três grandes culturas que definem a história do Ocidente, entendendo a Deus como sublimidade (judaísmo), beleza (grega) e utilidade (Romana).

A religião absoluta, o cristianismo, identifica a Deus como sua revelação. A fenomenologia não julga o fenômeno religioso, descreve-o. Não descreve sobre a origem da religião, estuda suas formatações atuais, segundo estas as religiões não se medem pelo lugar que ocupam em um hipotético processo evolutivo, senão por sua capacidade de evocar o mistério, oferecendo ao humano um lugar sobre o mundo. Procura tipificar as experiências religiosas, destacando primeira atitude dos crentes. Toma em consideração também como ponto de partida a forma em que se manifesta o divino.

A experiência tem a ver com o termo grego “EMPEIRÍA”, significando o “conhecimento de”, mas também como: habilidade, arte, destreza, ciência prática, com o campo semântico da raiz verbal latina “PEIOR” (hoje desusado), situado sempre entre dois pólos: o da prova feita ou sofrida, da prova a ser apresentada. Se o verbo exterior significa experimentar (provar) e pôr à prova, ele também designa, no procedimento jurídico romano, a ação de servir de prova de seu direito. Portanto, o “PERITUS” é o homem entendido em alguma coisa, que tem o domínio de uma prática, e a prática. Assim, o experimentado é qualquer um que deu provas de sua habilidade, é “EX-PERITUS” (expert). É, portanto, o sujeito que é qualificado pelas provas que ele fornece sobre si mesmo (VALLE, 1998), é o conhecimento que ele adquiriu pela experiência que não é absolutamente semelhante a um conhecimento do tipo especulativo, intelectual.

Aplicando essa distinção ao campo religioso, seria preciso distinguir o “expert”, cujo conhecimento está fundado numa “prática espiritual” ou ritual de Deus, de quem o simplesmente teólogo e o filósofo teriam apenas um conhecimento intelectual e conceptual (OLIVEIRA, 1997).

Ao propor que entre os componentes curriculares exista um que favoreça aos estudantes não apenas na Educação Básica, mas que também chegue ao Ensino Superior de forma sistemática, para estudarem, refletirem sobre um dos aspectos significativos para cada um e para todos que é a finitude do ser humano. Aspecto responsável pela organização de conceitos que inclusive conduziu a própria história humana, descobrindo formas através da ciência para prorrogar esta vida, seja na construção de obras mortuárias, seja na ciência para a ampliação dos anos de vida.

Não é um tema transversal, mas um conhecimento significativo que necessita de tempo e espaço formal, com profissionais capacitados para este componente. Assim como o Ensino Religioso, nesta nova perspectiva de ser um componente curricular comprometido com a cidadania, contribuirá para a busca de novas estratégias que valorizem a re-humanização da pessoa. Todas as formas de aprendizagem, a seleção de conteúdo e o processo de relação entre educando e educador devem favorecer uma aprendizagem que caminhe – conforme a proposta pedagógica de Paulo Freire – em direção do Ser-Mais, que nos convoca a assumirmos nossa historicidade, numa postura de diálogo permanente, a fim de superar, dentro de nossos limites, as contradições que fazem parte da vida humana (STRECK, 1994).

Isto não significa abdicar da confessionalidade dos alunos e dos professores. A identidade é construída a partir da clareza e da transparência da opção de cada um e da disposição de mútua cooperação e profundo respeito. Provocando o encontro entre o ato de revelar-se e o de buscar, pretende-se despertar de uma atitude religiosa acomodada, para o fortalecimento de uma convicção e o estímulo à adesão de uma vida religiosa comunitária (WACHS, p.11-17).

Inclusive, a institucionalização desta finitude através das tradições religiosas é um aspecto significativo que engloba todo o processo de organização religiosa, de um quadro normativo de credentes, usos, ritos e modelos de conduta.

Na realidade, comparemos a instituição religiosa como uma organização funcional, um sistema complexo de normas e relações social. O que demanda um processo histórico para a organização das instituições, pois a passagem da experiência para sua estruturação exige muitas das vezes perdas do processo inicial para a sobrevivência do grupo enquanto instituição. Além do que, para garantir sua existência, percebe-se o estabelecimento de normas que danificam a própria experiência religiosa.

O que progressivamente pode-se constatar que a constituição caracteriza-se por um certo imobilismo e conservadorismo, como que a busca de uma homogeneização de todos que participam desta ou daquela instituição religiosa. A adaptação da instituição ao tempo, muitas vezes, é dolorosa, promovendo cismas e desilusões, pois esta tende a se complexificar na medida em que se estrutura, em que caminha, em que cria uma identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organizar os estudos do fato religioso, percebem-se dois acentos: um funcional e outro no substancial da religião. Na perspectiva funcional, a religião é algo fundamental que estabelece as relações, interfere na funcionalidade do grupo humano, estrutura, define valores éticos e morais. Outra perspectiva é a substancial, onde a religião é o relacionamento do mundo invisível com o visível, relação com sacro, o transcendente, produzindo verdadeiros dois métodos de estudos, um primeiro que estuda a religião como resposta funcional à necessidade integrativa da religião, elabora a teoria que geralmente parte do pressuposto de que a experiência religiosa é substancialmente a identificação dos valores do homem, individualmente ou coletivamente, atribui particular importância à manutenção da própria identidade, colocada sobre uma esfera altamente simbólica que busca garantir o caráter sacral.

A religião progressivamente se torna elemento de cultura, pois à medida que se

institucionaliza, cria um sistema organizado, como modelos de conduta, que interferem em todas as dimensões do homem.

Um dos elementos que garantem o prosseguir da religião como instituição é o processo de formação e transmissão de seu sistema de significados. A cultura religiosa torna-se parte integrante da cultura global. Esta transmissão se faz através de algumas agências, como os grupos religiosos, pessoas individuais, meios de comunicação, a escola, família que de certa forma garantem a perpetuação das informações e da postura de conduta.

A religião é um fator de integração social, o comportamento religioso interfere no processo de relação das pessoas em um grupo. Alguns sociólogos apresentam como uma das características da religião de fato a dimensão de integração que a religião proporciona.

Entretanto, a religião também pode promover um forte processo de desintegração social, à medida que no interior da sociedade eclode um pluralismo religioso, percebe-se uma significativa alteração na organização social e no processo de transmissão dos grupos religiosos. A religião pode e promove não apenas a manutenção do *status quo*, mas produz alterações econômicas e políticas, conseqüentemente sociais.

Com o desenvolvimento industrial e urbano, percebe-se uma forte alteração no campo religioso, tais como a crise na credibilidade da instituição religiosa vigente, com depositária do magistério doutrinal e disciplinar. Existe uma queda na prática da religiosidade, uma defasagem entre as orientações da hierarquia e a prática da população, a busca da privatização da crença. A instituição religiosa progressivamente é marginalizada. Termos como: dessacralização, secularização, paganização, desmitologização, desconfessionalidade passam a fazer parte das reflexões dos responsáveis pela transmissão da cultura religiosa.

Existe uma crescente autonomia da sociedade em relação à instituição eclesial, fruto de uma série de variáveis. Como que um confronto entre o sacro e o profano, sacral e secular. A

sociedade industrial tem se caracterizado por esta polaridade, responsabilizada pelo significativo processo de transformação religiosa, pois esta altera o processo de produção sociocultural, exige novo conhecimento, acelera a diferença social, questões como poder e saber alteram de domínio. Fenômenos como o anonimato, autonomia, a tolerância moral, interferem de fato no comportamento dos indivíduos.

A instituição religiosa denomina esta alteração de secularização. Mas o termo secular é usado a partir de Max Weber e Ernst Troeltsch, como instrumento descritivo e analítico, carregado de múltiplos significados. As raízes da palavra seculares provêm do latim "saeculum", que significa época, tempo, geração, nos escritos cristãos refere-se ao mundo, à vida mortal. O século é considerado como negativo, o que é temporal não tem valor. Os seculares, ou seja, os homens que são do mundo, diferem dos monges.

A palavra secularização, segundo Lübbe, teria sido usada pela primeira vez no quadro do tratado de paz de Westfalia (1648), para indicar a liquidação dos domínios religiosos, para indenizar os príncipes de Brandenburgo, ou seja, a passagem de terras eclesiásticas para o poder real. O termo posteriormente passou à vida política e ao direito canônico, para indicar o retorno de um religioso ao "mundo". Em 1930, o termo secularização recebeu um conceito técnico, segundo Becker, a secularização significa um fenômeno geral de passagem de uma sociedade sacra e fechada para uma sociedade profana e aberta.

A questão do sacro e profano está sempre no interior das reflexões, no que se refere à discussão da relação das instituições religiosas e a sociedade que as acolhe ou rejeita. Encontramos diversos modelos de secularização ou dessacralização do "mundo", percebe-se no mundo ocidental que cada nação ao passar por este processo contou com variáveis algumas vezes próximas, outras específicas.

A reflexão sobre a transformação religiosa na sociedade urbana e industrial é constada no cotidiano, percebe-se uma alteração no senso

de pertença a uma instituição religiosa. Os sociólogos, ao estudarem a questão da vitalidade das instituições, percebem que um dos critérios é sem dúvida a quantificação e qualificação da presença e participação no culto. Le Brás, em 1931, propôs a seguinte distinção: o incido (observam as práticas mais importantes como os sacramentos e os momentos existenciais: casamento e morte), separados (batizados, mas que não participam mais), os observantes (boa prática dominical, pouca participação na vida eclesial) e os devotos (empenho eclesial). Sem dúvida com alteração social, produziu uma alteração no senso de pertença eclesial, pois a cultura geral é cada vez mais independente da cultura religiosa, como foi referido anteriormente o fenômeno da autonomia, do anonimato que produzem significativas conseqüências na presença e pertença eclesial.

Dentre as dimensões que interferem na pertença, portanto é uma variável na transformação da prática religiosa, é o afetivo do indivíduo em relação à instituição/ ao grupo religioso ao qual é um iniciado, ou considerado com tal.

No interior desta questão, confrontamos com a religiosidade popular, os valores e as estruturas que a população em geral, sobretudo a economicamente excluída, organiza para animar sua experiência religiosa, sobretudo em relação à religião oficial.

O povo estabelece, segundo sua identificação, elementos que lhe permitem relacionar-se com o fato religioso, pois em geral é incompreendido pelo grupo oficial da instituição religiosa. Existe uma releitura da experiência religiosa, a partir de uma perspectiva cultural própria de diversos grupos humanos, que não têm acesso à vida político-econômica e, portanto, social da hierarquia eclesial.

Diante de um quadro de profundas alterações sociais, econômicas e políticas, as instituições religiosas também se encontram em transformação. Existe um fenômeno de distanciamento da instituição religiosa, de um forte renascimento da pertença a religiões de caráter espiritualista, oriental. Assim como um

renascimento vocacional nos quadros eclesiais. Esta tendência de uma busca de pertença a grupos religiosos caracteriza um novo momento da sociedade. O fato é que não pode ser desconsiderada, uma tendência do fortalecimento das propostas caracterizada pela manutenção de uma religião, ou melhor, das instituições religiosas de caráter tradicional, onde elementos questionadores não são mais tão percebidos. Novos tempos? Um futuro, ou um retorno ao passado? Desta forma na história da educação nacional está sendo construída mais uma página, a ousadia de propor o desenvolvimento de uma dimensão do ser humano.

REFERÊNCIAS

- BECKER, F. **A epistemologia do professor, o cotidiano da escola**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1993, p.130.
- BRAIDO, P. **Lineamenti di Storia della Catechesi e dei Catechismi (Dal "tempo delle riforme" all'età degli imperialismi: 1450-1870)**. Leumann (To): Elle di Ci, 1991.
- CARON, L. **O ensino religioso na nova LDB**. Petrópolis: Vozes, 1998, 26 s.
- CICERONE. **La natura divina**. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli, 4.ed. 1998.
- CNBB/Regional Sul II. **Texto referencial para o Ensino Religioso Escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996, p.38.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **O ensino religioso (Estudo n. 49)**. São Paulo: Paulinas, 1987, 26 ss.
- CURY, C. Ensino Religioso e Escola Pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. In: "**Educação em Revista**", Belo Horizonte, 1993.17, 20 ss.
- DUTRA, L. **Epistemologia da aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FAGALI, E. **Psicopedagogia institucional aplicada (A aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula)**. Petrópolis: Vozes, 1993, p.23.
- FIGUEIREDO, A. **O ensino religioso no Brasil: tendências, conquistas e perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FONAPER. **Referencial Curricular para a proposta pedagógica da escola**. Curitiba: FONAPER, 2001, p.22-26.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997.
- FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. **Audiência Pública no Conselho Nacional de Educação**. Brasília: Mimeo., 1998.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 13.ed.1979, p.52.
- GEVAERT, J. **Antropologia Catechetica**. UPS: Roma, 1995.
- GOVERNO BRASILEIRO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /Lei 9.394/96**. Riode Janeiro: Qualitymark, 1997.
- GOVERNO BRASILEIRO. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- JUNQUEIRA, S. **O processo de escolarização do Ensino Religioso**. Petrópolis: Vozes, 2002, p.86-89.
- LEITE, A. **Cores-furos: material concreto na linha de Piaget**. São Paulo: Ed. Manole, 1989, p.3.
- MESLIN, M. **A experiência humana do divino**. Fundamentos de uma antropologia religiosa. Petrópolis: Vozes, 1992, p.24-25.
- OLIVEIRA, F. **A experiência de Deus**. Pelotas: Educat, 1997, p.36-42.
- SCHLESINGER, H.; PORTO, H. **Dicionário Enciclopédico das Religiões, V.II**, Petrópolis: Vozes, 1995.
- STRECK, D. **Correntes Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes/CELADEC, 1994.
- VALLE, E. Experiência religiosa: enfoque psicológico. In: GORGULHO, G (Org.). **Religião ano 2000**. São Paulo: Loyola, 1998.
- WACHS, M. Ensino Religioso, uma cooperação interconfessional. In: "**Cadernos de Estudo**", 31(1996), p.11-17.
- ZILLES, U. **Filosofia da religião**. São Paulo: Paulinas, 1991, p.6-7.

A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS COMO POSSIBILIDADE EDUCATIVA

THE CONSTRUCTION OF PROJECTS AS AN EDUCATIVE POSSIBILITY

Lea das Graças Camargos ANASTASIOU¹

RESUMO

Este texto aborda elementos sobre a construção de projetos direcionados ao processo de ensinagem na esfera universitária, retomando tópicos referentes à profissionalização docente na educação superior. Contextualiza os processos de profissionalização, pontuando alguns de seus determinantes e explicita elementos referentes aos diferentes projetos propostos, visando uma articulação da ação dos sujeitos que atuam que atuam universidade, na direção de algo que se poderia qualificar como ação colegiada. Pontua questões que poderiam estar norteadando os projetos em suas diferentes especificidades: o projeto institucional, o do curso, o do docente e o do discente, articulados num projeto integrador de gestão do conhecimento para uma universidade comprometida com a função social que lhe cabe.

Palavras-chaves: Projetos em Articulação; Profissionalização Docente; Ação Colegiada.

ABSTRACT

This article deals with various elements related to the construction of teaching projects in higher education by referring to aspects of the formal training of teachers for higher education. It provides a context of these formal training processes, highlighting some of their determinants and calling attention to elements related to the projects involved. The goal is to articulate action between the subjects who function in the university in order to reach what we might call collegiate action. It addresses issues that could be orienting projects in each of its specific areas: projects that involve the institution, the courses, teachers and students. All these are interconnected within the construction of knowledge for a university committed to the social role that is its due.

Key words: *Articulation in Projects; Teacher Qualification; Collegiate Action.*

⁽¹⁾ Professora aposentada pela UFPR, Doutora em Didática pela USP, com pós-doutorado na área de formação inicial e continuada de docentes universitários, professora e pesquisadora junto ao Programa de Mestrado da UNOESC, na linha de pesquisa de formação de professores. E-mail: <lea.anastasiou@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

Este texto aborda elementos acerca da construção de projetos direcionados ao processo de ensinagem na esfera universitária, retomando tópicos referentes à profissionalização docente na educação superior.

Contextualiza os processos de profissionalização, pontuando alguns de seus determinantes e explicita elementos referentes aos diferentes projetos propostos, visando uma articulação da ação dos sujeitos que atuam na universidade, na direção de uma ação que poderia ser qualificada como ação colegiada.

Pontua também questões norteadoras para os projetos em suas diferentes especificidades: o projeto institucional, o do curso, o do docente e o do discente, articulados num projeto integrador de gestão do conhecimento, para uma universidade comprometida com a função social que lhe cabe.

Situando um contexto

Em nossa caminhada como pesquisadora e mediadora na formação de docentes universitários, temos constatado uma série de desafios que envolvem a profissionalização inicial e continuada de profissionais de diferentes áreas que passam a atuar na universidade, como docentes.

Um dado que impulsionou este processo ocorreu na década de noventa, com os resultados da avaliação dos docentes pelos discentes, uma das atividades de avaliação do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB)². Nestes resultados ficava documentado que, na percepção dos estudantes universitários, os docentes, de uma maneira geral, possuíam

excelente formação na área de conhecimento em que pesquisavam e/ou atuavam no mercado de trabalho, mas questionavam sistematicamente a atuação didática docente para o ensinar e fazer apreender.

A partir destes dados, muitas instituições iniciaram atividades de formação pedagógica, geralmente estruturadas em palestras, dias de planejamento, cursos de curta duração, entre outras.

Outro elemento que impulsionou os processos de formação docente foram as possibilidades abertas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9493, de dezembro de 1996. Como decorrência, a partir de 1988, as diretrizes curriculares apresentaram espaços para avanços inestimáveis através de atualizações dos currículos universitários, incluindo a constituição de novos conteúdos, programas envolvendo ações mais atualizadas, pontuando a importância da relação teoria e prática desde o início das atividades curriculares.

Estas possibilidades curriculares, entretanto, exigem da universidade novas ações, incluindo um comportamento de trabalho realmente colegiado, com o corpo docente trabalhando integrada e articuladamente, algo desafiador para as práticas historicamente instaladas entre nós.

Nas instituições onde, efetivamos pesquisas e ações pedagógicas³ tendo como foco a profissionalização continuada, direcionada para uma docência em atuação colegiada e coletiva, duas situações têm sido distintas: currículos com inovação total da organização curricular, como vem ocorrendo, por exemplo, com os cursos de Medicina que se organizaram a partir das diretrizes e orientações do Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM) e que temos chamado de mudança por revolução e,

⁽²⁾ Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB). MEC, SESU, 1994. Os dados a que nos referimos encontram-se documentados nos relatórios de avaliação do processo da UFPR.

⁽³⁾ -Trabalhos sistematizados e com processos de continuidade mais longos, (6 meses ao mais) foram efetivados, entre 1999 a 2006, nas seguintes instituições: UNERJ, Centro Universitário de Jaraguá do Sul, UNIVILLE, Universidade da Região de Joinville, UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, UNISUL, Universidade do Sul de Santa Catarina, UNIPLA, Universidade do Planalto Catarinense, UNOCHAPECO, Universidade de Chapecó e UNOESC, Universidade do Oeste de Santa Catarina.

num segundo caso, currículos com alterações progressivas de integração das antigas disciplinas, superando o modelo jesuítico da grade curricular por incorporação. Estas mudanças seguem as diretrizes curriculares que, conforme citado para os cursos de Medicina, propõem-se a superar a atual organização da prática médica, centrada “em tecnologias duras, definidas como um saber fazer bem estruturado, bem organizado, bem protocolado e normalizável” que, sendo definidos por procedimentos, exigem treinamento de habilidades e atitudes, desenvolvidas e sistematizadas na graduação. Visam também superar a postura passiva e reprodutiva dos alunos durante o aprendizado, pela criticidade e ampliação de processos investigativos e de tomada de decisão, associando a relação teoria e prática desde o início do curso. São norteadas por um modelo teórico, e, no caso da área de saúde, vêm sendo discutidas nos encontros anuais de Educação Médica, subsidiados pelos CINAEM.

Em ambas as situações, temos proposto estudos e investigações, visando ampliar o nível de autonomia docente para atuar profissionalmente na efetivação da ação de ensinar, mesmo que a organização administrativa ainda não facilite processos disciplinares integrativos, mantendo o modelo de grade curricular e de estrutura departamental. Trata-se, portanto, de um processo de profissionalização que envolve docentes buscando a adesão, tanto na situação em que o currículo já se encontra reorganizado num novo desenho, com uma matriz integrativa, atendendo às diretrizes curriculares atuais⁴, como nos casos de avanços integrativos por aproximações sucessivas.

Nos currículos que atendem às diretrizes, o desenho curricular reflete uma matriz integrativa ou globalizante, propondo-se os conteúdos em torno de eixos, buscando a ruptura da linearidade

tradicional da proposta clássica anterior, o que exige dos professores uma revisão de sua ação pessoal e profissional na docência, num processo de *mudança por revolução*: embora as condições concretas, administrativas, físicas e pessoais sejam extremamente desafiantes, o currículo integrado se instala. Nestes contextos, processos de *profissionalização continuada* se fazem fundamentais como suporte às mudanças, efetivadas por opção do colegiado ou cartorialmente estabelecidas.

Trata-se de processo de *profissionalização*, porque busca-se possibilitar a sistematização dos saberes necessários à profissão docente, sejam eles de caráter conceitual, procedimental ou atitudinal. Objetiva-se ampliar a autonomia docente para solucionar situações além das habituais, ou analisá-las com novos olhares, construindo e avançando nos processos de identidade pessoal e profissional, pela revisão dos elementos determinantes da profissão docente, em seus nexos constituintes. Como parte destes saberes, encontramos o desafio de assumir-se coletivamente a condução do Projeto Pedagógico do Curso.

A expressão *continuada*, é utilizada porque os profissionais das diferentes áreas, que exercem a ocupação de dar aulas, já possuem saberes sobre a docência, adquiridos na experiência como docentes ou como alunos. Estes saberes, tomados como fundantes nos processos e como referência de análise, constituem-se saberes da prática e revelam uma teoria sobre a qual o professor geralmente não se debruçou, para confirmar ou contradizer.

Pontuamos o princípio do *movimento* nos processos de profissionalização continuada: na profissão docente trabalhamos com seres em mudança e com o conhecimento em constante alteração. Trata-se de uma profissão carregada de imprevisibilidade, alterações, singularidade,

⁽⁴⁾ Uma dessas experiências situou-se na área da saúde, na re-estruturação de um Curso de Medicina da UFSC(2003/4), cuja matriz curricular integrativa, estruturada por eixos, foi aprovada para implantação antes que processos de integração docente tivessem sido efetivados. Em outra situação, na criação do curso numa matriz integrativa, como ocorreu na UNOCHAPECO(2005/6), no curso de Medicina, mas num contexto em que a profissionalização dos docentes se deu antecipadamente, envolvendo o colegiado que iria atuar na implantação do curso.

incerteza, novidade, dilema, conflito e instabilidade, exigindo flexibilidade mental como exercício cotidiano. Por isto, em situações de mudança curricular, em que as condições de adesão e ação nem sempre são adequadas, este movimento citado se acirra.

Elementos dos processos de profissionalização dos docentes: breve retomada

Nos processos de profissionalização continuada vivenciados com docentes universitários de instituições públicas e privadas, vários elementos têm se colocado como desafios (ANASTASIOU, 2000; 2001). Um elemento central tem sido tomar como ponto de partida e de chegada os problemas explicitados pelos docentes, no exercício do ensinar.

A partir deste diagnóstico, definimos os tópicos que constituirão o quadro teórico prático, organizando-os num Programa de Aprendizagem a ser revisto, redefinido e assumido coletivamente. Chega-se, na maioria das vezes, a determinantes da docência universitária, incluindo a questão da legislação (L.D.B.E.N. no. 9394/96, em especial no que se refere à organização curricular), as diretrizes curriculares e as novas possibilidades de organização dos currículos, análise e discussão do Projeto Político Pedagógico institucional e do curso. Como parte desta teia relacional, pontuamos a importância de situar a visão de Ciência adotada pelo currículo, a importância do método cartesiano e teoria da complexidade como referência para compreensão da organização disciplinar, analisando os currículos e chegando aos conteúdos programáticos.

A organização dos conteúdos, visando a ação docente, individual e colegiada, tem sido feita por várias atividades, entre as quais a construção de Programas de Aprendizagens, disciplinares ou já integrativo. Ai, temos encontrado uma pista interessante e viável de

reestruturação da organização do trabalho docente, historicamente tendo os conteúdos como foco. Eles permanecem no foco, mas o olhar e a organização dos mesmos pode seguir novos princípios.

Nossa proposta atual inclui, a partir e paralelamente a esta caminhada, efetivar com professores universitários, a sistematização de trabalho colegiado tomando os projetos como norteadores de ação institucional, colegiada, docente, discente em cada curso: o desafio que se coloca é organizar tanto a ação institucional por projeto (Projeto Político Pedagógico Institucional, Projeto Político Pedagógico do Curso), como ação docente (Projeto de docência para este semestre, individual ou em parceria) e discente (Projeto do Universitário, na caminhada da graduação).

Esta é a proposta que gostaríamos de aqui registrar.

Inicialmente porque construir, efetivar e avaliar projetos é prática rotineira na atividade docente universitária, que tem na pesquisa uma de suas funções predominantes. Para este "projetar" somos preparados nos programas de pós-graduação: especialização, mestrado, doutorado ou pós doutorado, parte essencial da nossa caminhada na academia.

Em segundo lugar, pela possibilidade de associarmos estas ações a uma questão legal atual⁵, que propõe a construção do Projeto Institucional, do qual decorre o Projeto Pedagógico de cada curso que compõe a instituição universitária.

Como pano de fundo, temos também os elementos da teoria da complexidade que nos desafiam a superar, por incorporação, o modelo especialista e fragmentado de produção de conhecimento, via pesquisa e disciplinar, na organização curricular, as propostas de ações em equipes interdisciplinares. Isto se reflete também na questão pedagógica, que busca na construção de currículos integrativos uma nova organização de matriz curricular, superando, na

⁽⁵⁾ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96.

maioria das vezes, também por incorporação, as antigas grades.

Complementando, temos constatado também que um grande desafio que a docência universitária vivencia hoje é o da superação do trabalho individual, individualizado e fragmentado, na direção da perspectiva e efetivação de trabalhos integrados, cooperativos e colegiados. A ação mediada por projetos nos possibilitaria tanto o enfrentamento deste desafio quanto a avaliação de nossas possibilidades cognitivas, procedimentais e atitudinais, nesta direção. Através desta avaliação, ou acompanhamento, detectaríamos os pontos frágeis, os aspectos de retomadas a serem estabelecidos conforme as características de cada colegiado que se propuser a agir como tal.

Pontuamos então que, do ponto de vista pedagógico, foco de nossas investigações, o desafio de uma nova gestão pedagógica se coloca para a universidade, incluindo a gestão do conhecimento.

Na verdade, como educadores, deveríamos compartilhar um projeto de país, um projeto de cidadania como um compromisso também da universidade no enfrentamento das crises e desafios que, em todas as esferas, são vivenciadas pela nação e seus cidadãos (MORIN, 1996; SOUZA, 1989; 1997). Pontuo isto como uma utopia que, quem sabe, a universidade, enquanto instituição social, comece a assumir.

Neste momento, todas as instituições de educação superior têm o desafio da construção do Projeto Político Pedagógico Institucional e o de Cursos, como propõe hoje a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96 e as diretrizes curriculares dela decorrentes. Trabalhar com um conjunto de professores de um departamento ou curso é completamente diferente de construir, juntos, o projeto institucional desejado, numa ação colegiada, da qual resultem projetos em diferentes níveis:

Um projeto institucional que corresponda às funções e compromissos da universidade como entidade social, centro de produção de conhecimento, em extensão, pesquisa e ensino, focando no ensino a formação e graduação de

profissionais de nível universitário. Neste projeto ficariam interligadas, numa teia, os fios mestres a serem especificados conforme as áreas e linhas, os programas de extensão, pesquisa e ensino, com diferentes grupos em ações articuladas. Mesmo nos faltando um projeto explícito de país, do qual decorreriam ações de articulação regional e nacional, poderíamos neste processo fazer germinar um projeto da nação que pretendemos possibilitar.

O projeto do curso: construído a partir da definição consensual de vários determinantes, em torno dos quais todos os sujeitos atuantes na instituição e, especialmente, os professores, colegiadamente, se comprometam. Será necessário abrir mão das vaidades individuais, de espaços que já parecem ser privados, para a construção e efetivação de um projeto, fruto de ação colegiada, em parceria e colaboração.

O projeto político-pedagógico de cada curso precisa considerar vários elementos. O foco está na formação do profissional que se efetiva naquela graduação, e que atuará dentro de uma área profissional, subsidiada por uma lógica própria.

Inúmeras questões podem funcionar como norteadoras do projeto: qual é a lógica que vai predominar no “saber fazer” e no “ser” deste profissional, quando estiver integrado à realidade de sua profissão? Quais são os principais problemas que o colegiado do curso enfrenta? Como lidar com as características que têm sido encontradas no estudante (empírico, histórico e contextualizado) que ingressa no primeiro ano de curso? Qual o distanciamento existente entre o estudante do começo do curso com o egresso, que se formará e sairá graduado em determinada área, levando em seu diploma a assinatura de todos os docentes que com ele trabalharam? Diante de situações problemáticas, como esse estudante atua? Que atividade executará para apreender? Que rol de conteúdos será essencial na sua formação? Qual a forma de trabalhar esses conteúdos factuais, cognitivos, procedimentais e atitudinais? Como se dará o acompanhamento do processo? Como se dará o acompanhamento dos produtos produzidos na caminhada?

Essas e outras questões norteadoras auxiliam nas definições acerca do fazer pedagógico e devem ser propostas em cada fase do curso. O fazer pedagógico, elemento essencial do curso e, portanto, do projeto, engloba e precisa considerar os conteúdos essenciais, os complementares, os que serão introduzidos, fundamentados e aprofundados, as ações mentais que o professor vai executar, as ações mentais que ele vai solicitar que o estudante efetive e que serão objeto de acompanhamento/avaliação e as ações de predominância teórica ou prática e que representam uma aplicação dos elementos teóricos em vivências propostas ao estudante.

Durante a organização e acompanhamento do projeto político pedagógico o colegiado irá definir superações para esses e outros desafios que forem se colocando, o que vai exigir um trabalho integrado dos professores, um processo de ação coletiva do primeiro ao último instante do curso.

Essa ação coletiva representa uma grande conquista porque exigirá a superação (por incorporação) do hábito de trabalhar individual e competitivo na instituição universitária. O projeto de gestão do conhecimento articulado ao projeto docente poderá ser uma saída para este desafio, iniciando-se pelo projeto individual e associando gradativamente docentes que tenham disponibilidade e amadurecimento para o trabalho cooperativo, que exige participar de trocas, saber ouvir, falar, parar para pensar, saber não decidir enquanto não tiver clareza. Constata-se, assim, que o nível de complexidade é maior do que trabalhar e decidir individualmente: esta é outra nova aprendizagem a fazer.

Quanto à organização curricular, é preciso definir várias questões: como situar, no quadro teórico-prático global os conteúdos (conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais) que predominarão no começo, no meio, na parte final e no fechamento deste curso? Quais são as áreas de conhecimento que deverão ser dominadas com maior profundidade pelos estudantes? Como serão organizadas estas áreas: em disciplinas ou áreas integradas ou em módulos integrativos? Mesmo trabalhando por

módulos, que áreas têm uma lógica comum para serem integradas nesses módulos? Quais serão as formas de integração a serem discutidas e assumidas coletivamente?.

A construção dos processos de ensino e de aprendizagem também é objeto de definições na construção do projeto político-pedagógico: definir o conceito de ensinar e de apreender que esse coletivo adota possibilita rumos claros para as ações dos docentes e dos discentes.

Um elemento a ser discutido coletivamente é o perfil profissiográfico pretendido no final do curso. Ele deve ser visto como de domínio progressivo e colocado como um elemento utópico, no sentido de uma direção a ser atingida e a partir da qual, *coletivamente*, os grupos de trabalho se organizem em cada etapa cronológica do curso. Pontuamos ser importante que, para o colegiado, deve estar claro quais são os elementos do perfil que serão sistematizados nas áreas de conhecimento ou módulos, nos diferentes momentos do curso, assim como as formas adotadas em sua sistematização e como vai se dar essa progressão de complexidade, ao longo do curso. Também construir uma representação gráfica que tem auxiliado na definição do desenho empírico e mental do currículo pretendido. Outra sugestão é, em cada fase (semestre ou ano curricular) montar a representação através de mapas conceituais, contendo os elementos chaves de cada um destes períodos. Estes mapas, inicialmente em representações planas, poderão ser organizados numa visão tridimensional, como por exemplo um cubo, feito de mapas planos, articulados horizontal e verticalmente. Teríamos na base desse cubo os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) a serem apreendidos no primeiro ano ou semestre de curso: eles deverão estar sedimentando ou retomando, se assim for necessário, as aprendizagens efetivadas pelos estudantes nos estudos anteriores à universidade.

A partir dessa base, introdutória e de fundamentos, é que se construiria o nível de aprofundamento, em complexidade crescente de conceitos, até a parte superior do cubo. Cada

semestre ou ano teria seu conjunto de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais), interligados aos precedentes e entre si, em redor dos eixos estabelecidos.

Um desenho que ajuda na compreensão da articulação⁶ é a espiral ascendente, onde são visíveis as voltas que indicam o movimento ascendente em torno de um eixo. Cada vez que o movimento espiral completa um círculo ele não fecha o círculo tocando na parte onde o círculo se iniciou, mas num nível mais elevado, indicando que os conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) estão sendo retomados em níveis de complexidade ascendente, sendo por isso fundamental a ação colegiada.

Isto exige que os docentes dos módulos, ao organizar sua área, definam: quais são os conteúdos essenciais da área de conhecimento que vão estar presentes nesse momento do curso? Quais são os elementos básicos, não os mínimos, mas os essenciais que deverão constituir o mapa conceitual? Quais são as leis e princípios essenciais que serão sistematizados nesse momento do módulo (ou área, ou da conjunção das antigas disciplinas) e que o estudante só vai apreender agora porque no próximo semestre a retomada ou continuidade se efetivará num nível de complexidade maior? Este nível definido para os momentos do curso tem que ser de tal forma trabalhado que passa a fazer parte do pensar do estudante. Por isto, definir formas e níveis de integração é fundamental pois elas nortearão as ações docentes e discentes.

Pela representação tridimensional da matriz curricular fica visível aos professores e estudantes que o conceito trabalhado num momento, vai ser retomado na área "x" em diferentes momentos curriculares.

Percebemos que essas novas formas de organização e desenho curricular servem como elementos que unificam a ação docente e discente e, ao mesmo tempo, tranquilizam o professor: não é mais necessário dar o conteúdo apressadamente, lutando contra o tempo, naquele momento, pois o conteúdo será progressivamente retomado.

Isto exige, sobretudo, uma ação de parceria entre os sujeitos do processo. Que sujeitos são esses? Os gestores e os docentes, sujeitos de seus projetos de gestão e/ou docência. Docentes entre si, docentes de cada semestre entre si, docentes de um semestre para o outro, docentes de cada módulo entre si, docentes de diferentes módulos entre si e, nesse mesmo processo de envolvimento, os discentes. Os estudantes precisam ser envolvidos desde o início do processo, desde a primeira semana de cada semestre, com a apresentação bem clara e objetiva do quadro teórico-prático que o desafiará naquele momento do curso: seu projeto de universitário será construído neste contexto que ele precisa entender, conhecer e ir dominando.

Como base deste movimento intencional, situa-se um projeto de gestão do conhecimento, nesta visão dinâmica da constante possibilidade de mudança, no qual se instituem os projetos de docência universitária, de responsabilidade dos docentes nas equipes dos cursos ou até nos departamentos. A visão de ciência dominante é essencial na explicitação deste projeto, pois a articulação proposta só terá sentido se de fato couber em cada fase da construção curricular.

O projeto docente tem como foco a atuação efetiva no ato de ensinar. Assim como propomos e preparamos projetos para a pesquisa e extensão, para a produção da ação docente, estes têm seu lugar, iniciando-se pelas definições acerca dos elementos essenciais que cabem em cada etapa de aprendizagem a ser conquistada pelo universitário.

Uma ação docente científica, mediando a ciência e o nível de apreensão do universitário, estruturando-a num quadro teórico prático como saber escolar e ainda tomando o perfil como meta a ser construída, em processo de crescente complexidade não se faz de modo mágico. Por isto propomos o projeto docente, individual, que pode evoluir para projeto de equipe em parceria.

Nas vivências efetivadas com grupos de docentes, constata-se como são poucas as oportunidades sistemáticas, oficiais e estruturadas, oferecidas ao corpo docente para que ele atue de modo articulado. A própria

⁽⁶⁾ Vide o Manual do Estudante do Curso de Medicina da UFSC, no site www.ufsc.br, e o desenho representativo do Curso de Medicina da UNOCHAPECO, www.unochapeco.edu.br.

abordagem dos conteúdos curriculares, feita tradicionalmente pelas disciplinas, ao sofrer momentos específicos de estudos, análises e tomada de decisão, começa a ser alterada.

As dificuldades vividas na ação de ensinar e deixar apreender, relacionadas tanto às características do docente como pessoa e profissional, quanto do conteúdo abordado, quando devidamente questionadas, passam a ser tornar verdadeiras questões norteadoras de novas ações docentes e discentes na aula universitária.

Por isto, o projeto docente tem como foco o curso e a área em que atua, pois o domínio do conteúdo é seu maior legado, desde o momento em que chega a academia. A lógica da área e o quadro teórico prático global do curso precisam estar constituídos e objetivada nas ações que utiliza, para fazer a mediação com os estudantes, auxiliando o docente a organizar sua ação, possibilitando as articulações com as ações dos demais docentes das diferentes fases do curso.

Outro elemento fundamental refere-se às contribuições efetivas que aquela área de conhecimento dará, tanto nos aspectos cognitivos, quanto factuais, procedimentais e atitudinais, em cada momento do curso, visando a efetivação do proposto no perfil profissiográfico.

O quadro teórico prático do curso, uma vez dominado pelo corpo docente, pode se constituir “numa síntese de múltiplas determinações”, estabelecendo um desenho que é de todos, pensado e efetivado por todos, de modo que cada projeto docente venha colaborar para a tessitura da matriz integrativa.

Desafiarmos o colegiado acerca de projetos docentes individuais ou em parceria, a serem assumidos no semestre, será uma forma de problematizar algo que vem sendo efetivado como um cotidiano que não exige uma reflexão sistemática. Por isto, justifica-se a proposição do projeto docente, derivado e articulado ao de curso e, portanto, ao da instituição.

O projeto do universitário: ao construir seu projeto precisará atuar como sujeito-aprendiz construindo gradativamente sua formação profissional, na direção de uma meta proposta institucionalmente pelo perfil profissiográfico; o

universitário passa na graduação preciosos anos de sua vida, muitas vezes sem ter-se percebido como aquele que apreende e é responsável pelas formas que utiliza, para melhor efetivar processos de apreensão, nas diferentes áreas que compõem seu curso universitário.

Propomos que o projeto do universitário seja construído ao longo da caminhada na graduação, com a mediação de ações curriculares planejadas e deliberadas, de forma a possibilitar efetivamente que um plano de ações pessoais seja proposto, vivido e modificado ao longo da trajetória universitária.

Nele pode-se focar: elementos de identidade pessoal e do papel estudantil e universitário; a pesquisa da própria aprendizagem, das formas de assimilação, da consciência de como lida com os acertos e erros, dos desafios inerentes ao trabalho individual e grupal, das abordagens das diferentes áreas que compõem o quadro teórico- prático global articulado do curso, das formas de enfrentamento das diferentes fases e das dificuldades que o curso irá apresentando, pois na matriz integrativa a complexidade curricular é constante, crescente e progressiva.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G.C. Desafios de um processo de profissionalização Continuada: elementos da teoria e da prática. **Revista Saberes**, UNERJ, v.1, n. maio/agosto, p.22-37, 2000.

ANASTASIOU, L.G.C. Educação superior e preparação pedagógica: elementos para um começo de conversa. **Revista Saberes**, UNERJ, v.2, n.2, maio/agosto, 2001.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D.F. (org.). **Novos paradigmas culturais, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

SOUZA, B. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

O ENSINO UNIVERSITÁRIO NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE UMA ABORDAGEM MORINIANA

UNIVERSITY EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF COMPLEXITY: A MORINIANA APPROACH

Evandro Ricardo GUINDANI¹

RESUMO

A educação assume centralidade em qualquer projeto de sociedade, ao mesmo tempo em que sofre duras críticas no universo institucional. Escolas, universidades e professores rediscutem seus métodos e projetos pedagógicos buscando atender à demanda do século XXI. Este artigo busca apresentar os efeitos do paradigma científico da modernidade na educação e propor uma reflexão sobre o papel do ensino superior na perspectiva da teoria da complexidade.

Palavras-chave: Educação, Condição Humana, Complexidade.

ABSTRACT

Education is at the center of any project in society; at the same time, it suffers hard criticism in the institutional universe. Schools, universities and teachers frequently discuss their methods and pedagogical projects, trying to correspond to the demands of the 21st Century. This article seeks to present the effects of the scientific paradigm of modernity in education and to propose a reflection about the function of teaching in superior education from the perspective of the theory of complexity.

Key words: *Education, Human Condition, Complexity.*

⁰¹ Mestre em Ciências da Religião (PUC/SP), Professor de Filosofia da Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. Joaçaba, SC. E-mail: <guindani@unoescjba.edu.br>.

INTRODUÇÃO

O que nos faz repensar a educação e o ensino? Constantemente ouvimos duas grandes afirmações sobre a educação, a de que ela é a saída para todos os problemas da humanidade e a outra é de que o ensino precisa ser reformado seja na esfera pedagógica, institucional ou política. Em síntese o que fica evidente é que educação está no centro de qualquer debate político, ou seja, em qualquer projeto de sociedade. Cabe a nós, educadores universitários tomarmos consciência dessa complexa relação entre indivíduo, educação e sociedade para pensarmos que universidade queremos.

Na sociedade atual não há dúvida de que a educação assume um papel de centralidade no processo de desenvolvimento econômico e social. É discurso uníssono entre muitos políticos nacionais e internacionais de que a saída para muitos problemas encontra-se na educação. “O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. (...) Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação” (DELORS, 1999, p.19). Delors, apresenta a educação como fonte de respostas a uma sociedade em rápida transformação. Mais adiante na sua obra, o mesmo afirma que “a educação tem um papel bem concreto a desempenhar (...): ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor e a si mesmo” (DELORS, 1999, p.50). Fica evidente que é atribuído à educação um papel central na relação do indivíduo com o mundo, mundo este em rápida transformação.

Vamos compreendendo melhor a pertinência dessas reflexões na esfera da educação quando nos debruçamos mais especificamente na realidade do ensino superior. Hoje, vivendo na sociedade do conhecimento, ainda é consenso a idéia de que um diploma superior é a chave de acesso ao século XXI. As pessoas buscam formação continuada, mas a grande maioria está convicta que o ponto de partida deve ser um diploma de graduação. Como consequência

desse processo temos um aceleração do ensino médio que cada vez mais está em função do vestibular, é um degrau, só tem razão de existir porque conduz ao ensino superior. Vejamos pois que cabe ao ensino superior um grande desafio: atender a essa grande expectativa de quem busca uma universidade. O que acentuo como relevante na reflexão sobre o papel do ensino superior é que não se pode pensar ou planejar uma aula universitária desvinculada de toda essa realidade sócio-cultural-afetiva em que está inserido o acadêmico. Seus anseios, suas buscas e desejos estão interligados com o mercado de trabalho, com a sociedade, enfim há um universo de complexidade (complexo entendido enquanto aquilo que é tecido junto, inseparável) que não podemos reduzir a uma fórmula: professor + conteúdo + aluno = nota. E ao longo de três ou seis anos apenas contabiliza-se: nota + nota + nota = diploma. O ensino universitário como um fim em si mesmo precisa ser rediscutido sob a ótica da complexidade. O pensar a universidade a partir de uma visão complexa, exige antes de mais nada o rompimento de paradigmas, o rompimento de uma concepção de conhecimento fechado, fragmentado e especialista para uma concepção pontilhada, holística e dialogável. Precisa-se substituir a autosuficiência pela autonomia. Isso é simples? Não, exige uma mudança das nossas crenças e de nossos alicerces mentais arraigados na racionalidade moderna.

Edgar Morin e a educação para a condição humana

Para nos ajudar nessa reflexão buscaremos a contribuição de Edgar Morin. Em 1999 a UNESCO solicitou ao mesmo que sistematizasse um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para repensar a educação do próximo milênio. O mesmo centrou sua discussão no resgate da condição humana.

Para Morin, há um paradigma da disjunção que herdamos do Ocidente que dificulta a compreensão da nossa condição humana e terrena; o indivíduo encontra dificuldades de

compreender-se na sua totalidade antropológica (animalidade + humanidade) e social (desafios enfrentados por toda a humanidade (MORIN, 2000, p.26). Essa desintegração entre as dimensões antropológicas e sociais do ser acabou por fundamentar a produção do conhecimento e a elaboração do próprio rumo do progresso econômico da humanidade. A partir do raciocínio de Morin, percebemos que a especialização do conhecimento científico e o mito do progresso, foram contribuindo para um processo de tentativa de negar, simplificar e superar a condição humana.

Com o avanço das ciências, os grandes desafios do planeta, são compreendidos de maneira interconectada. Daí a necessidade de vivenciarmos o processo de reconhecimento desses desafios como parte de nossa condição humana e terrena. Diante dessa necessidade, Morin afirma que “a educação do futuro deverá estar centrada na condição humana.” (MORIN, 2000, p.47). A educação para a condição humana assume um papel fundamental no processo de planejamento do destino humano, dado o planejamento que até então se fez, pautado na fragmentação da ciência e no mito do progresso. A educação deve proporcionar uma aprendizagem cidadã capaz de reconstruir a dignidade do indivíduo.

O tema da condição humana, é comungado por outros como Jackes Delors e sua equipe quando dizem que “a educação deve preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo.” (DELORS, 1999, p.47). Tanto Delors quanto Morin apontam essa necessidade de que a educação deve resgatar a integralidade da condição humana fragmentada pela razão econômica e científica gestada na modernidade.

Para Morin, o estudo da condição humana depende das ciências naturais renovadas e reunidas: cosmologia, ciências da Terra e Ecologia. Estas, apresentam um tipo de conhecimento que organiza um saber anteriormente disperso e compartimentado despertando questões fundamentais: o que é o mundo, o que é nossa Terra, de onde viemos? “Elas nos permitem inserir e situar a condição

humana no cosmo, na terra, na vida”(MORIN, 2001, p.45).

Estamos todos fazendo parte de um destino comum. Uma aventura comum conduz os seres humanos onde quer que se encontrem. Para Morin, “interrogar a nossa condição humana, implica questionar primeiro nossa posição no mundo.” (MORIN, 2000, p.47). Com o avanço das ciências e também da fragmentação do conhecimento, o humano continua esquartejado como pedaços de um quebra-cabeças desconhecendo seu próprio papel no desenvolvimento da humanidade.

A educação para condição humana, tem como principal objetivo situar o ser humano na sua realidade, naquilo que lhe condiciona, conferindo-lhe sua humanidade. Pensar uma educação par a condição humana é pensá-la enquanto um espaço-instrumento, onde o indivíduo se volte para a realidade que o rodeia. Que ao se descobrir, descubra-se humano-terreno, responsável e aberto à lucidez de conviver com os limites de sua realidade antropológico-social.

Uma educação que se volte à questão da condição humana deve primeiramente levar em conta que:

A condição humana está marcada por duas grandes incertezas: a incerteza cognitiva e a incerteza histórica :

Três princípios de incerteza no conhecimento:

- O primeiro é cerebral: o conhecimento nunca é um reflexo do real, mas sempre tradução e construção, isto é, comporta risco de erro,
- O segundo é físico: o conhecimento dos fatos é sempre tributário de interpretação,
- O terceiro é epistemológico: decorre da crise dos fundamentos da certeza em filosofia e na ciência.

As incertezas históricas são aquelas relativas à indefinição exata do curso da história e aos próprios imprevistos (MORIN, 2001, p.59).

Erro, interpretação e crise de certezas apontam para características que traçam o perfil da condição humana, de apreender a realidade. Como percebemos no pensamento de Morin, não é concebível um conhecimento que ultrapasse esses limites propriamente humanos. Morin, a partir de seu pensar complexo lança duras críticas à maneira como a modernidade produziu seu conhecimento. Para ele, “o progresso dos conhecimentos especializados que não podem comunicar-se uns com os outros, provoca uma regressão do conhecimento geral, e da ligação e conexão entre os problemas” (MORIN, 2000, p.40). Toda nossa educação nos ensinou a separar e a isolar promovendo um individualismo fechado no conforto e segurança de verdades absolutas, disseminando o projeto de tentativa de negação e superação da condição humana do auto-engano e ilusão do próprio processo de conhecimento. Morin ressalta que a educação deve mostrar que “não há conhecimento que não esteja em algum grau ameaçado pelo erro e pela ilusão” (MORIN, 2000, p.19). Aqui vamos percebendo quão árdua deve ser a caminhada da mudança de paradigmas no ensino superior que formou sua identidade no século das luzes.

Torna-se necessário repensar a educação nas áreas específicas da universidade sem perder a complexidade da condição humana. Esta complexidade é o pano de fundo onde o autor desenvolve a sua reflexão sobre o ensino da condição humana. Determinadas características intrínsecas à produção do conhecimento humano como a incerteza, o erro e a ilusão tecem juntas a complexidade da atividade racional humana. O pensar complexo evita alçar vãos no pensamento de maneira simplificadora e arrogante, revelando nossa condição humana do limite expressado na dúvida, na incerteza, no erro e na ilusão. Limite que não impede o avanço do conhecimento mas sim a sua tentativa de se desconectar do todo de onde partiu. O pensar complexo enfim, demonstra a inviabilidade da tentativa de simplificar a realidade.

A modernidade e o paradigma disjuntivo

Essa crítica feita por Morin, com relação à fragmentação e especialização do conhecimento

dá-se pelo papel que o mesmo atribui à modernidade na produção do conhecimento. “Ancorada num antropocentrismo, a modernidade faz do homem, um ser quase sobrenatural, que ocupa progressivamente o lugar vago de Deus.” (MORIN, 1993, p.43). Essa tentativa de sobrenaturalidade do homem moderno introduziu-se na tentativa de tomar o mundo nas mãos, desvendar todos os seus mistérios e colocar tudo sob uma classificação ordenada. A busca da certeza através do conhecimento coloca o indivíduo numa constante tarefa de eliminar aquilo que possa indicar sua limitação ou sua incapacidade. A razão precisa dar conta de toda a realidade, desvendá-la a serviço de um progresso inteiramente dominado e sem margens de incerteza.

Morin vem nos falar do grande paradigma do Ocidente formulado por Descartes e imposto pelo desdobramento da história européia. Este paradigma separa o sujeito do objeto e dissemina no mundo um dualismo presente em todos os campos: Alma e corpo, espírito e matéria, qualidade e quantidade, sentimento e razão... Um paradigma que traz presente a disjunção e a classificação, abrindo espaço para que ideologias separem o bem do mal, o certo do errado, impondo a força imperativa do sagrado, a força normalizadora do dogma e a proibitiva do tabu (MORIN, 2000, p.27). Tudo isso segundo Morin vai criando espaço para a simplificação do conhecimento e para o surgimento de verdades-conceitos absolutos que permearão a cultura.

Uma das grandes heranças do pensamento moderno segundo Morin, é o pensamento disjuntivo, que abre caminho para a especialização afunilando-se em perguntas isoladas e particulares criando maior dificuldade para a percepção global do todo, e conseqüentemente com uma maior probabilidade de cometer erros e ilusões. Isso está ocorrendo no campo da educação, cada vez mais acentuado com o recorte das disciplinas.

“O recorte das disciplinas impossibilita apreender o que está tecido junto, ou seja,

segundo o sentido original do termo: o complexo.”(MORIN, 2000, p.41) Para Morin, o conhecimento especializado é abstraidor, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio. Ele cita o exemplo da “economia que é a ciência social matematicamente mais avançada, mas por outro lado é a ciência social e humanamente mais atrasada” (MORIN, 2000, p.42). Acaba-se criando uma cegueira para os grandes problemas humanos e uma maior atenção para alguns problemas mais específicos, como exemplo na economia, o problema cambial, a inflação. Essa idéia possibilita o surgimento da ilusão de que o objeto que se estuda é o centro do universo impedindo de percebê-lo na totalidade do cosmo, na complexidade da vida.

O indivíduo que não considera o erro, as incertezas como fator fundamental no processo de conhecimento se fecha no seu conjunto de verdades, auto-impedindo-se de conectar com outras idéias. O indivíduo acaba ignorando sua condição humana do limite, (expresso na possibilidade de errar e de se iludir) revelada na complexidade do pensar e do agir. E é este processo de espaço de negação do limite, como vimos anteriormente, que possibilita o apego a doutrinas e dogmas – sejam eles políticos, religiosos – que oferecem a ilusão de plenitude, de alcance do infinito absoluto, de certezas prontas e acabadas. Isso percebemos claramente nas grandes instituições de nosso tempo, como a ciência - principalmente no campo tecnológico/econômico, e nas religiões. Ambas disseminam a idéia de certeza absoluta, de um único e irreversível caminho, conduzindo o homem na ilusão do alcance da infinita plenitude. Edgar Morin alerta para o fato de que “teorias, doutrinas e ideologias protegem os erros e ilusões neles inscritos.” (MORIN, 2000, p.22). Ou seja, na criação da possibilidade de se encontrar certezas absolutas, cria-se um caminho que crê firmemente na sua infalibilidade.

Os desafios educacionais oriundos da modernidade

Diante da tentativa moderna de construir um conhecimento científico autosuficiente, torna-

se fundamental situar as futuras gerações na complexidade de sua condição humana e terrena. Essa preocupação é reforçada por Hugo Assmann:

É preciso substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia da pergunta, do melhoramento das perguntas e do acessamento de informações. Em suma, por uma pedagogia da complexidade, que saiba trabalhar com conceitos transversáveis, abertos para a surpresa e o imprevisto.” (ASSMAN, 1996, p.30).

A pedagogia das certezas, como chama Assman, se rege por determinações do saber admissível, que em última instância, pretende espalhar um mundo concebido como regido por determinismos. A pedagogia das certezas não abre espaço para o cultivo da perplexidade e do encantamento, pelo ainda não desvelado e talvez nunca desvelável (ASSMAN, 1996, p.31). Diante do desconhecido, essa pedagogia com verdades prontas e acabadas inibe o surgimento da dúvida e da curiosidade, indispensáveis segundo o autor para o processo de aprendizagem. Tenta assim superar esses limites da razão, numa tentativa de formar seres humanos oniscientes, prontos e acabados. Nesse sentido Edgar Morin aponta para a necessidade de uma educação para a verdadeira racionalidade:

A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; ela sabe que o espírito humano não pode ser onisciente, que a realidade implica mistério. (...) A plena racionalidade, rompe com a razão providencialista e com a idéia racionalizadora do progresso garantido, leva-nos a considerar na sua complexidade a identidade terrena” (MORIN, 1993, p.136).

O projeto de emancipação humana fundado na ordem, na certeza e na infalibilidade criou sérias dificuldades para o indivíduo do século XXI abrir-se à complexidade do ser e do saber.

Uma grande tarefa para que a complexidade seja contemplada no projeto humano é a educação para o reconhecimento da condição humana do inacabamento, do erro e da ilusão, da compreensão de nossas dimensões *demens, mytologicus, poeticus*.

Para compreender-se parte de um mesmo tecido, de uma mesma realidade humana cósmica e terrena, cada área do conhecimento deve reconhecer-se incapaz de - isoladamente - criar e sustentar um projeto universal, definitivo e verdadeiro para o ser humano e para o Universo. Cada área do conhecimento deve cuidadosamente repensar os seus alicerces presos à Razão Iluminista:

“Para os iluministas a razão impera e reina. Porém esse reino da razão converte-se, pouco a pouco, em ditadura. A racionalidade se estende por todas as disciplinas. (...) A razão começa a eliminar as diferenças, os Estados tornam-se totalitários, opondo-se às minorias e periferias da sociedade. A Razão Universal impede as diferenças particulares. (...) O Holocausto é o símbolo do que significa não aceitar a diferença.” (FRANGIOTTI, 2001, p.72).

Para reconhecer a condição humana a partir da complexidade é necessário centrarmos nossos projetos educativos num reconhecimento de nossa condição de inacabados (FREIRE, 1988), incompletos, abertos ao diferente...

Pensar o ensino universitário na perspectiva da complexidade é construir um projeto pedagógico que crie condições para o diálogo. Ao se pensar o processo de ensino-aprendizagem a partir da complexidade, precisamos partir do pressuposto que nenhuma forma de se debruçar sobre um objeto de conhecimento possui garantia de conhecimento pleno sobre o mesmo. Por exemplo, um profissional da saúde para compreender a realidade de um paciente não basta apenas que domine os conhecimentos de sua área específica. O paciente está tecido junto com a sociedade, a patologia tem uma causa imersa em um contexto complexo. A primeira parte deste tecido é o portador da patologia que

já é um ser simbólico, poético, prosaico, lúdico, afetivo... Toda esta complexidade interage com a complexidade do meio, a cultura, as instituições sociais, a moral, a economia, a religião... Daí que atualmente o profissional da saúde necessita de interfaces com outras áreas do conhecimento, como política, meio ambiente, economia, química, física... Enfim, a única evidência que nos aponta a complexidade na esfera do ensino-aprendizagem é que qualquer projeto educativo deve ser pensado de forma coletiva e integrada, os círculos fechados devem passar a ser círculos pontilhados, as idéias tidas como verdadeiras devem deixar de ser certezas para transformarem-se em convicções temporárias e passíveis de diálogo.

A aula universitária na perspectiva da complexidade - relato de uma experiência docente

Uma das grandes acusações sobre as teorizações no campo da educação é que a teoria e prática não se casam. Digo que isso torna-se real quando as teorias e as reflexões pedagógicas não são absorvidas pelo profissional da educação, quando as crenças não são substituídas, quando os paradigmas científicos transformam-se em verdades fundamentalistas.

Pensar o ensino superior na ótica da complexidade é discutir as práticas pedagógicas que fazem do ensino um fim em si mesmo, que fazem da sala de aula e do conteúdo da disciplina uma redoma de vidro composta por três elementos (professor + conteúdo + aluno) que ao serem agitados por um semestre resultam num terceiro: a nota.

Pensar o ensino superior na ótica da complexidade é transformar o ensino em ensinagem, que é

...usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela.(...) Nesse processo, o envolvimento dos sujeitos , em sua

totalidade, é fundamental (ANASTASIOU, 2003, p.15).

Compreender o acadêmico na sua totalidade é estar atento para o contexto complexo do ensino aprendizagem. Para que isso ocorra precisamos dar um salto paradigmático do modelo tradicional de ensino que centrava-se no ensino de um conteúdo para o modelo dialético:

Na metodologia dialética, (...) o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando aos estudantes sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação. (ANASTASIOU, 2003, p.69).

O exercício de uma metodologia dialética através de um processo de ensinagem busca resgatar a multidimensionalidade (afetividade, angústia, anseios) do indivíduo aprendente na sua relação com o meio onde vive. Uma sociedade hoje inserida numa globalização interdependente e repleta de desafios.

Como então concretizar essa ação docente fundamentada nos princípios da complexidade?

Para melhor ilustrar a ação docente na perspectiva da complexidade relatarei uma breve e significativa experiência docente. A experiência aconteceu no curso de Pedagogia Empresarial. A disciplina que ministrava chamava-se Educação e Trabalho. No primeiro dia de aula me deparei com uma realidade um tanto inesperada. Encontrei um grupo de 50 alunos que se encontravam em crise de identidade profissional e um pouco ansiosos com o futuro. Senti o clima da sala e me coloquei a ouvir as diversas sensações de cada um. A grande angústia da turma residia no fato de que o Pedagogo Empresarial não possui identidade na região e que na verdade muitos estavam querendo

abandonar o curso. Sistematizei com eles a causa da angústia e chegamos à conclusão de que essa identidade precisava ser construída por eles próprios junto à comunidade. Em uma metodologia tradicional tal realidade da sala seria ignorada e o professor partiria então para o ensino do conteúdo da disciplina. Tendo a convicção de que o processo de ensinagem pressupõe a compreensão do aluno como um todo, numa perspectiva complexa - os alunos são ao mesmo tempo racionais, emocionais e sonhadores - não havia como ignorar essa complexidade na sala de aula. Diante dessa realidade desafiadora cabe ao docente - conforme disse Anastasiou - construir um conhecimento escolar dentro e fora da sala de aula.

Identifiquei então que a realidade da sala contava com alguns elementos básicos: desejo de buscar uma identidade profissional e insatisfação com metodologias tradicionais. A partir desse diagnóstico propus aos acadêmicos uma proposta de trabalho na disciplina de Educação e Trabalho a partir de três eixos interligados: ensino, pesquisa e comunidade regional. Construiríamos um projeto de pesquisa, que seria desenvolvido durante a disciplina e para encerramento do mesmo, faríamos a socialização para a comunidade regional. Os olhos de todos os acadêmicos brilharam e foi aí que vivenciei uma das mais ricas e significativas experiências docentes no ensino superior.

Em parceria com outro professor do curso elaboramos um projeto de pesquisa dentro da temática Educação e Trabalho. Juntamente com os acadêmicos construímos passo a passo um questionário para coleta de dados, paralelo à fundamentação teórica do projeto. O conteúdo da disciplina passou a ser a revisão de literatura do projeto. Os acadêmicos aplicaram os questionários a mais de quinhentos colaboradores de empresas da região. Os dados foram analisados e tabulados em sala. Para a socialização da pesquisa organizamos um Evento. Cada acadêmico ficou encarregado de convidar pessoas que representassem a indústria e comércio da região. Realizamos então o evento onde os próprios acadêmicos apresentaram a

pesquisa para um público de aproximadamente duzentos empresários e lideranças políticas da região. Como medir a importância dessa experiência? Não é possível. Concretamente o curso ganhou visibilidade e deu os primeiros passos na construção de sua identidade. Os acadêmicos fizeram contatos com a comunidade empresarial para concretizarem seus estágios e quem sabe seu projeto profissional. A comunidade empresarial e lideranças políticas perceberam que a superação dos desafios sociais e econômicos depende de uma reflexão e fundamentação teórico-científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Superior na perspectiva da complexidade deve pois compreender o processo de ensino-aprendizagem numa teia de relações indissociáveis onde encontram-se o acadêmico (com seus desejos, suas angústias e ideais), o conteúdo científico e a sociedade (com seus problemas e desafios). A concepção teórica da complexidade quando interiorizada pelo docente dá condições para que o mesmo mude a percepção acerca do aluno. O aluno não será visto como uma tabula rasa, ou como um cliente da instituição, mas sim como um ser de múltiplas dimensões, que aprende e significa o conhecimento de diversas formas. Os indivíduos que chegam à Universidade, na sua grande maioria estão com muito desejo de “ser”, de construir uma identidade de adulto, de profissional, diferente da realidade do Ensino Médio. Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico da Instituição de Ensino Superior e do próprio curso é que fornecerão os referenciais de adulto profissional a este indivíduo. O perfil profissiográfico e a missão do curso estão às vezes muito bem elaboradas, mas não se traduzem em prática

docente. Se houver essa integração entre o corpo docente em torno da missão da instituição e do curso, em torno de concepções pedagógicas, o acadêmico terá um referencial profissional que emerge dessa integração e diálogo interdisciplinar.

Uma Universidade que não se abre a essa complexidade corre o sério risco de não cumprir seu papel na sociedade do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ASSMAN, H. “**Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática**”. 1.ed., Piracicaba, SP: UNIMEP, 1996, p.30.
- ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- DELORS, J. “**EDUCAÇÃO: Um tesouro a descobrir?**”, 3.ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.
- FRANGIOTTI, R. “**Tudo o que é sólido se desfaz em ar**” ou do “**pensamento fraco**”. LUMEN – Revista de Estudos e Comunicações. São Paulo: IESP/UNIFAI, v.7, n.15, p.72, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8.ed, São Paulo, SP, Paz e Terra, 1988.
- MORIN, E, **Terra Pátria**. 1.ed., Lisboa, Instituto Piaget, 1993.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 1.ed., São Paulo, SP, Brasília, DF: Cortez, Unesco, 2000.
- MORIN, E. **A Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3.ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001.

O ENSINO DE HISTÓRIA E SEU CURRÍCULO – TEORIA E MÉTODO

João Batista da SILVEIRA¹
Maria Eugênia L. M. CASTANHO²

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyco Dongley. **O ensino de história e seu currículo** – teoria e método. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

O livro dos pesquisadores Geraldo Balduino Horn e Geyco Dongley Germanari da área de Ensino de História da Universidade Federal do Paraná, parte de uma análise das mudanças ocorridas na política educacional na década de 80, especificamente em relação ao currículo de História, para propor uma possibilidade de renovação da concepção de currículo e metodologia do ensino da disciplina. A temática principal dos autores pauta-se no “trabalho como princípio organizador da teoria curricular de História”. O estudo inspira-se em Gramsci, que realça a necessidade de formar “um novo intelectual moderno, diretamente produtivo, capaz de atuar com eficiência prática e política” e entender as novas teorias e práticas de uma pedagogia crítica. Os autores dizem que o *trabalho* deve ser a principal categoria do estudo de História, partindo da concepção marxista.

A perspectiva teórica adotada insere-se no marxismo renovado, nos moldes da nova Esquerda Inglesa. Horn e Germanari propõem então um cruzamento da concepção geral de ‘trabalho’, na visão de Marx, com os métodos de investigação e a interpretação dos

⁽¹⁾ Mestrando, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP. Brasil.

⁽²⁾ Docente, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP. Brasil. E-mail: <meu@dglnet.com.br>.

Resenhas

historiadores ingleses Thompson e Hobsbawn. Trata-se aqui do marxismo pós-guerra, ou seja, uma reinterpretação da teoria marxista que, deixando de lado a ortodoxia, enfatiza a construção social do conhecimento. Os autores partilham com Thompson a idéia de que os fatos históricos são construídos pelo historiador, isto é, não têm voz própria.

O livro está dividido em três capítulos, que por sua vez se subdividem em itens, embora haja certa confusão dos autores ao se referirem, em vários momentos do texto, aos itens como capítulos. O primeiro capítulo trata das teorias críticas e da questão do currículo na renovação do saber histórico escolar no contexto da década de 1980. O segundo capítulo discute algumas metodologias do ensino de História, tais como: a construção do tempo histórico, pesquisa no ensino e o uso escolar do documento histórico. O terceiro discute a possibilidade da utilização, no ensino de História, de documentos em estado de arquivo familiar e a história da comunidade local.

Segundo os autores, por desprezarem sua complexidade, os estudos sobre o currículo não avançaram; somente após os anos 70, com a dialética marxista, houve tentativas de reconceituação do currículo. Para se compreender a sua totalidade, é necessária uma fundamentação que resgate as contradições atuais e promova perspectivas para o futuro. Os aspectos históricos e socioculturais são determinantes desse processo.

O currículo sempre foi pensado, objetivado, como fundamento do conhecimento chamado de científico. Esta nomenclatura, 'científico', segundo os autores, é parcial, pois a produção de conhecimento depende do "processo histórico-cultural" e espelha a hegemonia das relações de poder de alguns grupos dentro desta sociedade. Toma-se necessário, então, repensar a educação, redefinir suas noções, uma vez que o ensino está imbricado com o processo social, reflete e é refletido por ele. Aceitar essa visão é rejeitar o conceito tradicional. Para Horn e Germanari, a escola reproduz, divulga, a cultura da classe dominante, e o currículo acaba refletindo isso.

Neste sentido é necessário "desmistificar os conteúdos curriculares".

Analisar a historicidade da disciplina de História é uma das propostas do livro. Para isso, os autores apresentam, em linhas gerais, um panorama da evolução histórica da disciplina desde o Renascimento. Isto para destacar que, apesar de a história ter ganhado contornos de luta entre conservadores e progressistas (liberais), continuava a narrar os acontecimentos oficiais, sem problematizar os fatos históricos. Somente no século XIX, com a laicização da sociedade, a História surge como disciplina autônoma, tendo como grande temática o Estado-nação. No Brasil, não foi diferente, herdamos o esquema francês e a disciplina de História surgiu a serviço dos ideais positivistas, divulgados pelos republicanos.

Em seguida, os autores se propõem a discutir o objeto da história enquanto poder, cultura e trabalho. Nessa perspectiva marxista, o poder na sociedade capitalista tem a função de naturalizar as relações de produção, mantendo a dominação de classes. Desse modo, o que significaria então o poder enquanto categoria organizadora de uma proposta curricular de História? Não é contraditório analisar o poder num contexto das relações pessoais e ao mesmo tempo considerar que ele se institucionaliza na macroestrutura. A tarefa dos historiadores deve ser a de entender essas relações a partir das ações e práticas coletivas.

A cultura, abordada a partir da concepção do materialismo renovado, não deve ser entendida como outro lugar da realidade ou como reflexo da realidade, mas sim como "uma criação humana resultante de complexas operações crescentes do homem em confronto com a natureza". (p.36-37). Desse modo, o trabalho é visto como fundamento epistemológico da concepção de cultura, que é o processo de acumulação de experiências vividas e realizadas.

Na perspectiva do materialismo histórico de Marx, o trabalho é tido como principal elemento para a explicação do processo de transformação da sociedade. Marx diz que a visão burguesa do trabalho é unilateral e omite a sua alienação.

Pelo trabalho é possível explicar não só o mundo e a sociedade, o passado e o presente, mas também antecipar o futuro, buscar a construção de uma nova sociedade, com novos princípios e valores. O trabalho, como fundamento epistemológico, permite entender a história, sua dinâmica e suas contradições, por isso deve ser tomado como ponto de partida na discussão metodológica do ensino de História.

Isso é feito no segundo capítulo, intitulado "Abordagens Metodológicas do Ensino de História". Nele os autores dizem que o tempo tem sido utilizado como categoria fundamental em propostas curriculares, no entanto, alertam para a existência de várias conceituações de tempo na sociedade como um todo. Se o tempo for tomado como "fio condutor", a história acaba sendo articulada pela via cronológica. Não é errado entender a cronologia como categoria fundamental, no entanto, é necessário observar o seu fundamento epistemológico e não concebê-la como único viés de ensino.

O currículo poder ser organizado de forma temática ou não, ou mesmo por conteúdos, isso não importa. A escola deve proporcionar as condições para a "transmissão e assimilação dos conhecimentos". Resolvida esta questão, os autores dizem que o professor é responsável, enquanto intelectual, pelo processo de produção de conhecimento através do método dialético.

Outra questão abordada por eles diz respeito ao entendimento desafiador de pensar a lógica formal e dialética do saber escolar. Os autores dizem que não é o caso de trazer à tona novamente a lógica formal, mas aproveitá-la, incorporando a ela um sentido dinâmico e reflexivo, a fim de superar a rígida separação entre conteúdo e forma. Neste caso, o conhecimento nunca está pronto, ele é construído a partir do empírico (textos, objetos etc.) passando pela "sensibilização teórica (interpretação, contexto e análise) do professor e do aluno".

Qual a relação do conhecimento histórico e sua transmissão através da disciplina de História no ensino fundamental? Conhecer história é entender as transformações sociais provocadas

pela interferência humana na natureza; isso só é possível com um procedimento metodológico que entenda a História a partir da construção.

A maioria dos planos curriculares toma o tempo como medida para entender as transformações da sociedade. Essa periodização é característica da civilização européia, portanto, é necessário que se estude a história a partir da periodização e do trabalho como categorias temporais, mas fundamentalmente que se aposte nas relações humanas como objeto da história para romper com a visão positivista. A linha do tempo pode ser utilizada, desde que não seja como fim. O professor cumprirá o papel de esclarecer qual noção de tempo será utilizada para situar os alunos nas permanências e rupturas da sociedade e de sua atuação enquanto agente histórico.

Para os autores, a prática da pesquisa, no processo ensino-aprendizagem, significa um salto qualitativo muito importante para a produção do conhecimento. A pesquisa deve ser o principal requisito do processo metodológico. A introdução de documentos em sala de aula aponta nessa direção, no entanto, a prática e os livros didáticos continuam reforçando os mitos e estereótipos típicos do positivismo da abordagem tradicional.

Em relação ao ensino de História pela divisão temática, o maior problema está no processo de resgate dos conteúdos, pois a realidade social do aluno deve ser tomada como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem. Como organizar o conteúdo sem cair na tentação positivista da linearidade, ou na ortodoxia marxista da mera sucessão de modos de produção? A solução seria construir temas que tenham relevância para os sujeitos da experiência, cabendo ao professor o papel de mediador da relação do aluno com o conhecimento histórico sistemático e as suas memórias e vivências.

No capítulo 3, em consonância com os PCNs-História, os autores apresentam uma proposta metodológica de reconstituições de histórias locais (bairro, cidade, estado etc.), principalmente através do resgate de acervos

familiares. Com isso é possível pensar nas diferentes realidades a partir da história dos vários sujeitos sociais, histórias silenciadas que não tiveram acesso à chamada grande história.

De acordo com Horn e Germinari, o uso de fontes documentais no ensino de História não é recente, mas tem priorizado o documento escrito como única fonte possível para conhecer o passado. O rompimento com esta visão surgiu a partir da introdução dos princípios da Escola Nova. O aluno foi colocado como centro do processo ensino-aprendizagem e o professor tornou-se orientador, com a tarefa de introduzir os alunos no uso dos documentos para estimular a lembrança e suas observações. A opção pelo trabalho com documentos que podem ser encontrados no âmbito familiar, deve seguir algumas orientações, pois estes podem ser encontrados em arquivos já oficializados.

Os autores ressaltam que os documentos propostos não fazem parte do conjunto de fontes de pessoas que tiveram algum destaque na sociedade, as chamadas pessoas ilustres, mas sim aqueles que estão guardados nas diversas

residências, amarelecidos pelo tempo, “arquivados em gavetas, em caixas de papelão, esquecidos temporariamente em cima de armários”. Resgatar os documentos familiares seria uma forma de reconstruir e organizar o ensino de História, valorizando a memória, bem como aspectos específicos das organizações familiares.

A valorização das micro-histórias, do cotidiano, deve urgentemente integrar o currículo de História, porque inclui aqueles que sempre estiveram fora da chamada grande história, da história tradicional. Neste sentido esta reflexão é de grande valia, sobretudo num momento tão difícil para a educação brasileira.

Cabe ressaltar aqui, no sentido de ampliar ainda mais esta discussão, que, se o objetivo final desta análise é propor o resgate das histórias locais e familiares como fonte de pesquisa, uma análise mais profunda e reflexiva sobre a metodologia da história oral se faz necessária, na medida em que é pela oralidade que se constrói o significado das fontes documentais familiares e as conexões entre elas.

SOARES, SUELI GALLI. EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Silvana Bueno Teixeira RETT¹
Roseli CASTRO¹
Elizabeth Adorno ARAÚJO²

Soares, Sueli Galli. Educação e Comunicação: o ideal da inclusão pelas tecnologias de informação: otimismo exarcebado e lucidez pedagógica. São Paulo: Cortez, 2006.

Soares propõe nesse livro analisar a comunicação veiculada pelas tecnologias de informação, o ciberespaço como campo da pesquisa educacional e as implicações que esse processo produz, por exemplo, quanto à confiabilidade do campo virtual como fonte de dados para pesquisa uma vez que as mais diversas informações estão disponíveis sem critério algum entre dados de pesquisa e dados que não têm a pretensão de ser conhecimento. Ela discute a democratização de saberes como possibilidade de emancipação social do indivíduo e vislumbra a EAD como um meio para concretização dessa prática. Observa que o acesso da população às novas tecnologias não acontece no mesmo ritmo da evolução tecnológica, sendo condição fundamental para que ocorra a cidadania digital.

Relaciona a educação com a comunicação e a democratização de saberes e leva em conta as relações estabelecidas na experiência ensino-aprendizagem, inserida num contexto social, político e econômico, que suscitem conflitos e contradições.

Muitas instituições que caracterizam o Terceiro Setor se valem da educação não-formal, originada nos movimentos populares, como forma de inclusão do indivíduo através do acesso às tecnologias de informação e sua leitura crítica, buscando reconhecimento e emancipação política.

Soares ressalta, entre outros aspectos, o descompasso entre a evolução tecnológica e a educação escolar formal, a volatibilidade das informações, o rompimento de barreiras através das redes de comunicação, a possibilidade de conquista de autonomia do sujeito individual e coletivo, a Educação não formal que ganha força fazendo os ambientes de educação formal reverem suas práticas.

Considera a possibilidade de viabilização de uma aprendizagem inclusiva e libertadora por meio da modalidade a distância, por ser uma das motivações para a EAD a busca por formação profissionalizante em regiões distantes dos centros para pessoas de baixa renda, vencendo a precariedade da educação numa perspectiva

⁽¹⁾ Mestrandas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP. Brasil.

⁽²⁾ Docente, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP. Brasil.
E-mail: <elizabeth@dglnet.com.br <elizabeth@dglnet.com.br>.

democrática e contextualizada num Brasil desigual.

A educação não formal busca atender pessoas que necessitam de educação formal, mas que não têm acesso a ela por diferentes razões e, portanto enuncia o problema sobre o potencial de democratização e transformação social que carregam essas tecnologias, levando em conta que a inclusão social através da educação faz parte dos objetivos de grande parte do universo de ONGS no Brasil (ainda que algumas legislam em causa própria).

Defende que o ciberespaço incentiva formações abertas, propõe mudanças de paradigmas na educação para que esta se adeque às exigências dos novos paradigmas de comunicação. A EAD apresenta metodologias próprias, necessita de ferramental de interatividade que supra a distância, portanto destaca que esta requer maturidade do indivíduo para auto-aprendizagem, e para haver inclusão social quem oferece EAD precisa conhecer o público alvo, o mercado de trabalho e o reconhecimento que buscam os sujeitos que a escolhem como forma de inclusão.

Nesta perspectiva a autora discute a necessidade de uma educação realmente libertadora e cidadã nos dias em que a Internet se faz fortemente presente. Porém, o mito da escolarização como elemento de integração na sociedade pelo saber escolar distanciou as possibilidades de reconhecimento de saberes que se desenvolvem fora dos bancos escolares, além disso, reforça a exclusão das classes populares porque são considerados inaptos como sujeitos políticos, reprimindo e desarticulando assim as forças populares.

O sistema educacional, a partir dos anos 1990, sob a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tenta acompanhar as transformações da sociedade configurada pelo desenvolvimento da indústria eletrônica e dos meios de comunicação, projetando um novo tipo de exclusão com as exigências de domínio dos ferramentais tecnológicos.

Os Programas do Governo Federal e Estadual para equipar as escolas públicas com

laboratórios de Informática e para capacitação de professores para utilizar computadores, segundo a autora, mostram-se inadequados aos Projetos Pedagógicos escolares que, contraditoriamente, não incluem em suas atividades curriculares as tecnologias como recurso didático. Os jovens das escolas públicas buscam cursos particulares de informática básica para concorrer ao seu primeiro emprego. Este contato com a Internet, em cursos particulares, desenvolve a auto-aprendizagem, introduzindo uma nova forma de aquisição de saberes, evidenciando a necessidade de evolução das práticas escolares.

Com o crescimento das aplicações das tecnologias em vários setores da sociedade moderna apresenta-se um novo paradigma de luta pela cidadania. O uso das tecnologias contribui para uma reformulação de comportamentos e valores alterando o modo de apreender a cidadania. Desta forma, a autora afirma que “a idéia de que a evolução do homem deve ser coletiva, e que se concretiza a partir do grau de conhecimento e evolução da consciência de cada indivíduo isoladamente”. E, cita a Internet – rede catalisadora das informações e das relações sociais - com papel crucial nesta evolução, ao permitir que o indivíduo desenvolva a capacidade de pensar o global de forma integrada, e principalmente, seja capaz de interagir e reconhecer a existência de saberes estratégicos para o exercício da cidadania no contexto social e democrático.

A autora vê com otimismo a possibilidade de haver, através do livre acesso à informação, chances de inclusão do indivíduo, seja para compensar deficiência física, suprir carência de informação, oferecer educação em massa para equacionar a problemática de baixa ou nenhuma escolaridade, reduzindo índices de analfabetismo. Se por um lado existe o reconhecimento desses aspectos positivos, reconhece que estes benefícios ainda não são extensivos a todas as pessoas.

O Governo brasileiro, através do MEC, tem incentivado a ampliação dos projetos de EAD, regulamenta a Oferta de disciplinas não-presenciais no Ensino Superior e reconhece a

tecnologia como elemento de qualificação do ensino. As tecnologias são usadas como solução na formação de professores para que estes se adequem e deixem de lado a postura tradicional. Soares destaca que isso acarreta tanto em solução, se o acesso for democrático e de qualidade, como em agravamento do problema, se não houver interação necessária.

Se antes o professor precisava dominar apenas os conhecimentos dos livros, agora precisa dominar além deles, conteúdos dos ambientes da rede, o que pressupõe estudo e tempo disponível. Salienta que o professor está situado na organização sócio-econômica do trabalho como um dos principais elementos da economia das sociedades modernas ao lado da saúde, que implica aceitar que o ensino escolar, através do professor, expande-se para todos os setores sociais.

Soares discute a complexidade do processo educacional, contextualiza a realidade da formação, as condições de trabalho, as políticas do MEC para formação continuada e, insere nesse contexto as tecnologias de informação e comunicação para amenizar a distância da educação das exigências da sociedade.

As políticas públicas recorrem à formação continuada através da EAD, bem como discorre nos PCNs sobre a necessidade da implementação das novas tecnologias e propõe a reflexão de um novo paradigma educacional para que a escola não permaneça em descompasso com as exigências da sociedade moderna.

No último capítulo, a autora discorre sobre a qualidade da comunicação e das ações do Terceiro Setor na Internet e defende que esta depende de duas avaliações: do conteúdo voltado ao projeto social; do site e sua gestão permanente. Constata que as práticas do Terceiro Setor que

visam à inclusão social e à busca da disseminação do ensino em camadas marginalizadas não são atendidas de forma esperada, pois os meios de difusão utilizados pelas instituições para divulgar seus projetos na maioria das vezes é o próprio *site*. Desse modo o grupo social considerado excluído/ iletrado pela falta de escolaridade não fica sabendo da existência dos cursos oferecidos por estas instituições exatamente por não terem acesso à Internet.

Verificou também que muitos *sites* são usados para apresentação e divulgação de organizações, oferecendo sugestões de *links*, convites para eventos, cursos, seminários, etc. Cursos a distâncias quando oferecidos pelas ONGs seguem padrões antigos com apostilas enviadas pelo correio e utilizam a Internet apenas para envio de e-mails, perdendo-se as vantagens da interatividade que a EAD proporciona.

Nas conclusões destaca que “o não domínio dos saberes para utilizar tecnologias em benefício pessoal e comunitário é a forma de opressão e de dominação da sociedade informatizada”. Segundo Soares, a inclusão social, nos dias de hoje, implica a leitura crítica e o letramento digital dando novas perspectivas à educação para que esta seja de fato libertadora. E postula que as instituições que declaram realizar ações sociais precisam desenvolver um plano de tal forma que seus projetos tenham credibilidade e valor social.

Desta forma a obra reflete um tema bastante polêmico e atual. A tecnologia é questionada no que diz respeito à confiabilidade de informações, à acessibilidade das pessoas e à utilização na modalidade da EAD como emancipação social. O trajeto percorrido pela autora nos leva a refletir sobre a educação nessa transição de paradigmas, porque apesar de existirem anseios, a prática ainda se mostra fragilizada e contraditória.

CULTURAS ESCOLARES: ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA PRIMÁRIA (BRASIL E FRANÇA, FINAL DO SÉCULO XIX)

Cynthia Agra de Brito NEVES¹
Maria Eugênia L. M. CASTANHO²

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

O trabalho de livre-docência defendido em 2004 foi transformado em livro em setembro de 2005: ***Culturas escolares: estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola primária (Brasil e França, final do século XIX)***. Vidal vasculha acervos, periódicos, revistas e diversas documentações, a fim de analisar as culturas escolares a partir de práticas de leitura e escrita no Brasil e na França no final do século XIX. A comparação entre os dois países é ousada e mais ainda a autora, ao apontar semelhanças e diferenças pedagógicas entre o Velho e o Novo Mundo no final dos oitocentos.

Com relação às normas e práticas escolares, Vidal valoriza o fato destas convidarem os historiadores da educação a refletirem sobre as práticas cotidianas e o funcionamento interno da instituição de ensino, bem como a sua proposta

de um estudo histórico das disciplinas escolares, recusando os estudos demasiado externalistas, como a história das idéias pedagógicas ou as análises macropolíticas que se costuma fazer da educação.

Vidal traz à tona ao longo de todo seu primeiro capítulo, uma discussão aprofundada a respeito do significado de **cultura escolar**. Para esse diálogo em forma de debate intertextual, contribuem teóricos como Dominique Julia, André Chervel, Agustín Escolano e Viñao Frago. Para concluir, Vidal afirma que os conceitos de cultura escolar, culturas da escola, culturas escolares, forma escolar e gramática da escola apresentam especificidades.

Em seguida, o estudo se direciona para a historiografia da educação brasileira, ou melhor, a instituição escolar e sua organização temporal,

(1) Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP. Brasil. E-mail: <cynthiaagra@ig.com.br>.

(2) Docente, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP. Brasil. E-mail: <meu@dginet.com.br>.

especial e pedagógica, pois segundo Vidal, antes de tratar de práticas escolares é interessante saber como os estudos na história da educação no Brasil vêm problematizando forma escolar e cultura escolar. Nessa discussão participam autores como Guy Vicent, que estudou o modelo de escola primária da França no fim do século XVII, bem como José Mário Azanha, Marta Carvalho e Rosa Fátima de Souza, que pesquisaram sobre a história das escolas brasileiras, trazendo leituras de autores franceses, como Anne-Marie Chartier e Michel de Certeau para compreensão de práticas escolares (opressoras) comuns aqui no Brasil.

Vidal suspende o desfile de teóricos com os quais dialogou ao longo de todo este primeiro capítulo de sua tese-livro e, finalmente, retoma o seu objeto de pesquisa, admitindo o desafio a que se propôs: tomar por estudo a escola pública primária e como objeto de análise, as práticas culturais nela realizada. Além disso, mapear os poderes nela instituídos, atentar para as ações dos indivíduos nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam no interior das escolas, esmiuçar astúcias, estratégias, atentando para a formalidade das práticas.

Tarefa esta difícil, que requer cuidados, como por exemplo, ter clareza de que os sujeitos encarnam representações do fazer ordinário da escola e que esta é palco de permanências e mudanças, por isso está em conflito e (re)construção constantes. Outra armadilha levantada por Vidal é que a escola tem sido freqüentada por um número cada vez maior de pessoas, o que a torna vulnerável a diversas interpretações e incongruências em relação a saberes técnicos ou às leis e reformas educativas.

Consciente de sua responsabilidade e tamanho desafio, Vidal parte para um segundo capítulo, um pouco mais lúdico – embora não menos teórico – pois é nele que ela descreve, de fato, o *corpus* de sua pesquisa.

Vidal fez o que se convencionou chamar de história comparada, só que dessa vez, a reflexão foi intercontinental, entre Brasil e França, e atravessou “mares nunca dantes navegados”

pelos educadores, que costumam transitar apenas pelo mundo europeu ou norte-americano. Vidal assumiu o papel de “passador” entre sociedades e culturas tão diferentes como a brasileira e a européia. Ao estudar o livro escolar ***Contos Infantis***, de Julia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira e as relações que este estabeleceu com o cenário social e educativo brasileiro no final do século XIX, relacionou-o com ***La Comédie Enfantine***, de Louis Ratisbonne, cuja tradução veiculada no Brasil foi feita pelas duas autoras irmãs.

O lado pedagógico do livro infantil de Ratisbonne é que este se prestava ao exercício da leitura expressiva, o que ao longo de todo século XIX teve valor universal. Ler em voz alta, articular bem os sons, a dicção, a interpretação gestual e fisionômica do texto lido, tudo era considerado uma arte a ser aprendida pelos alunos da escola primária francesa. ***La Comédie Enfantine*** ensinava exatamente isso ao propor poemas curtos, com rimas simples, ritmo próprio, de fácil oralização, o que possibilitava a memorização rápida por parte das crianças, graças ao trabalho assíduo e metódico de repetir para decorar os poemas.

Houve uma ruptura com o modelo religioso de leitura cantada, contudo, os temas tratados pelos poemas e contos de Ratisbonne traziam ainda heranças religiosas, seja nos títulos, seja nos assuntos abordados, sempre com fins moralizantes, que não desrespeitavam a censura, por isso eram facilmente distribuídos pelas mais diversas bibliotecas – não apenas escolares, como também públicas – da França.

Em geral, as histórias de ***Contos Infantis***, assim como as de ***La Comédie Enfantine***, abordavam temas referentes à importância da virtude, da solidariedade, da caridade, do amor filial e materno, da humildade, do cuidado com pobres e desvalidos, da modéstia, do labor, da alma; e condenavam a vaidade, os maus hábitos, a ganância, o interesse pessoal, a ambição. Tinham como personagens: a família (pais, mães, crianças, avós), os animais, os entes do mundo mágico (fadas), mas nunca mostravam empregadas ou escravas, o que

indicava a condição social burguesa das duas autoras irmãs.

Contudo, *Contos Infantis* foram publicados no Brasil em 1886, para uma sociedade majoritariamente analfabeta, em um país onde a distribuição da escola era parca e a circulação de livros fora da zona urbana era rara, bem como as bibliotecas escolares eram quase inexistentes. A oralidade era, portanto, ainda o principal meio de comunicação da população brasileira. Universo este muito diferente do francês, uma vez que o livro de Ratisbonne, *La Comédie Infantine*, circulava numa França com altos índices de alfabetização, onde a empreitada maior era abrir bibliotecas escolares, comunais e paroquiais para consumo do livro – tido como um bem universal – pela população urbana e rural.

Vê-se, pois, que *Contos Infantis* e *La Comédie Infantine* têm aspectos semelhantes, no entanto, apresentam muito mais pontos dessemelhantes. E é justamente este o foco a ser abordado por Vidal no seu terceiro e último capítulo, no qual a autora se dispõe a analisar as práticas escolares de escrita na França no final do século XIX, comparando com aquelas realizadas no Brasil. Mais um árduo e interessante trabalho de pesquisa de Vidal, que sempre nos surpreende pela perspectiva histórica com que conduz suas análises.

Apoiando-se em Roger Chartier, a autora constatou que o oitocentos trouxe como inovações para a escola primária: a mesa de areia, a ardósia, o lápis de pedra, a pena metálica, o lápis de grafite, o papel e o caderno. A escrita era difícil devido ao talhe da pena, que exigia precisão de movimento no uso do canivete, trabalho este que era ensinado pelo professor. O papel também era caro, artigo de luxo, por isso seria cuidadoso evitar o desperdício. As crianças, por sua vez, aprendiam a ler e a escrever simultaneamente, utilizando-se das superfícies apagáveis da areia e ardósia para erro e correção. Quando o papel se tornou mais acessível, ainda no século XIX, passaram a usar cadernos, até hoje utensílios comuns do universo escolar.

Desde então, as primeiras dificuldades no ensino-aprendizagem da escrita começaram a

surgir: o traço da letra, que envolvia caligrafia, ortografia, alfabetização e gramática; a ordenação lógica do discurso (coesão e coerência) e até mesmo a diferença de ritmos nesse tipo de aquisição entre os alunos. Estas passaram a ser – e até hoje são – preocupações da psicologia e da pedagogia.

Surgiu na França, entre 1891 e 1894, uma proposta pedagógica de ensino de estenografia na escola primária, como resolução para os conflitos em torno da escrita. O projeto mobilizou educadores, inspetores e diretores, que publicaram artigos e livros a respeito do assunto e criaram uma *Société Française d'Enseignement para la Sténographie*, mas tal inovação foi levada ao fracasso.

Vidal fez um balanço desta experiência francesa em propor a estenografia como solução para o ensino da escrita na escola primária, apontando os pontos positivos e negativos que envolvem a proposta pedagógica. Os principais defensores desta técnica – devido à escrita rápida e à escrita fonética – eram F. Fauconnier e F. David, que ensinavam os professores, convencendo-os da novidade, através de artigos e periódicos publicados em revistas pedagógicas.

A tarefa não era fácil, por isso o novo método levantou inúmeras críticas de diversos profissionais do magistério. Fauconnier defendia-se ressaltando que a vantagem da estenografia estava justamente em aproximar o som de sua representação gráfica, o que facilitava a aprendizagem de uma forma de registro escrito. A idéia era tratar a escrita como tradução perfeita da palavra oral, harmonizando símbolo gráfico e som articulado.

Os símbolos estenográficos – e Vidal apresenta-nos no livro 29 destes – eram constituídos por elementos geométricos de curva e reta e poderiam ser ensinados a crianças a partir dos 6 ou 7 anos de idade, mesmo antes da escrita. De acordo com Fauconnier, os alunos aprendiam a grafar as palavras com precisão graças à prática do “ditado mudo”, no qual o professor escrevia no quadro-negro os símbolos estenográficos do ditado e os alunos, com auxílio

do dicionário e da gramática, traduziam para o seu caderno. Como tradução, tanto a cópia quanto o ditado assumiam o papel de exercício inteligente.

De acordo com os defensores, as vantagens eram muitas, pois o uso da técnica estenográfica facilitaria e organizaria o trabalho docente e discente, otimizando o tempo de ambos na sala de aula. Os alunos não ficariam mais presos à forma, à ortografia, à gramática e a escrita tornar-se-ia mais rápida, digna de uma sociedade moderna, nesse sentido, tratava-se de uma técnica pedagógica revolucionária.

Por que então não deu certo? – eis a questão. Por alguns motivos também elencados por Vidal neste final de capítulo. De modo geral, consideraram-na inimiga da ortografia e da caligrafia, uma espécie de cacografia que impedia o aprendizado ortográfico. Entretanto, o aprendizado na escola tendeu a enrijecer a ortografia, adotando-lhe um padrão formal culto e a considerá-la estatuto simbólico de distinção social. Quem não dominasse a ortografia era considerado ignorante e inculto, já que desde o ensino primário francês a escrita era vista como signo de prestígio.

Além disso, outros fatores como: o benefício do aprendizado da técnica estenográfica não compensava o custo, tratava-se de uma escrita

particular, de difícil decifração e considerá-la uma transcrição perfeita do som em signo era falacioso, pois negligenciava numerosos problemas fonéticos.

No Brasil do final dos oitocentos não houve espaço para a inclusão da estenografia como prática de ensino de escrita, nem mesmo o debate pedagógico a respeito dessa técnica foi aqui veiculado. Do lado de cá do Atlântico, as preocupações com a Educação eram de outra ordem: as inúmeras burocracias, a falta de material adequado, seja ele o caderno ou o livro, a falta de instrução generalizada da população pobre, descendente de escravos, que mal sabia ler e escrever, ou eram analfabetos, a quase inexistência de bibliotecas, o que proporcionava raro acesso aos livros, enfim, um contexto social e político que tornava qualquer discussão a respeito de estenografia no Brasil algo impertinente.

Diferenças intercontinentais à parte, o fato é que este estudo de Vidal acerca das Culturas Escolares que circularam o interior das escolas brasileiras e francesas do final dos oitocentos desperta-nos um interesse ímpar, principalmente para aqueles apaixonados pela História da Educação. A reflexão histórica trazida pela tese-livro de Vidal sacia a curiosidade do leitor, pesquisador e, em especial, o professor que trabalha com leitura e escrita em sala de aula.

Normas para os colaboradores

A **Revista de Educação PUC-Campinas** aceita, para publicação, trabalhos inéditos relacionados à área de Educação (História, Filosofia e Ensino) e passíveis de se enquadrarem em uma das seguintes editorias: entrevistas, artigos, relatos de experiência, comunicações (ponto de vista), resenhas e resumos de teses e dissertações.

Os textos serão avaliados, de forma sigilosa, por dois especialistas da área. Havendo divergências de avaliação, um terceiro parecerista será consultado para desempate. Com dois pareceres de aprovação, a matéria será encaminhada ao Conselho Editorial para *referendum* e comunicação ao autor. Se o trabalho for recusado (por não se coadunar com a linha editorial e temática da Revista, apresentar muitas ressalvas ou não atender eventuais solicitações de correção), será devolvido ao autor acrescido de comunicação relativa aos pareceres emitidos. Se a matéria for aceita, a Revista permite-se fazer alterações formais no texto visando a editoração final. O colaborador com aceite receberá três exemplares da edição em que seu artigo for publicado.

O original deve ser apresentado em duas vias, digitadas em software compatível com o ambiente Windows (Word 97 em diante), e acompanhado de disquete contendo: o texto completo em folha tamanho A4; impresso de um só lado; entre linhas 1,5; numeração da página no canto superior direito; margens superior e esquerda – 3 cm; margens inferior e direita – 2 cm, sem hifenização. A fonte usada para o texto deve ser Arial corpo 12. Pede-se que seja observada a seguinte extensão máxima para os originais, incluindo as referências bibliográficas: artigos, entrevistas e relatos de experiência – 25 páginas; comunicações (ponto de vista) e resenhas – 05 páginas; resumos de dissertação – 01 página.

Toda matéria, à exceção de entrevistas, resenhas e resumos de dissertação, obrigatoriamente, deve constar de título, resumo (abstract) e três palavras-chave (key words), em português e em inglês. O resumo deve conter, no máximo, 15 linhas ou 1200 caracteres com espaço; e as palavras-chave devem ser descritores do conteúdo do texto que permitam a indexação do mesmo.

Em folha à parte, informar o nome completo do autor (ou autores), instituição a que está vinculado, ocupação profissional, endereço, telefone e correio eletrônico para contato; este será divulgado junto ao crédito do autor no caso de publicação.

Normas para os Colaboradores

As citações literais curtas, até três linhas, são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor e ano de publicação. Citações de mais de três linhas devem ser destacadas com maior espaçamento lateral à esquerda (4 cm), sem aspas, seguidas de parênteses com indicação da página de onde foram retiradas.

As remissões bibliográficas sem citação literal também devem vir referenciadas no próprio texto, entre parênteses, e não em nota de rodapé. Exemplo: Segundo Balzan (2001, p. 45-46). Ao final do texto, incluir a lista completa de referências bibliográficas, por ordem alfabética de sobrenome

do autor, seguido, pelo menos, do primeiro nome completo para facilitar a identificação da fonte. Demais casos de notas e referências bibliográficas devem observar as normas da ABNT vigente (NBR 6023 de 2002).

A Revista de Educação PUC-Campinas reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, não podendo o mesmo ser reproduzido sem a autorização do Conselho Editorial.

Os editores esperam que os colaboradores tenham especial empenho na divulgação da Revista para que a publicação possa manter-se e crescer em qualidade e quantidade.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

GRÃO-CHANCELER
Dom Bruno Gamberini

MAGNÍFICO REITOR
Prof. Pe. Wilson Denadaí

VICE-REITORA
Prof^a Angela de Mendonça Engelbrecht

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
Prof. Germano Rigacci Júnior

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Prof^a Vera Engler Cury

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS
Prof. Paulo de Tarso Barbosa Duarte

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO
Prof. Marco Antonio Carnio

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

Diretora
Prof^a Vera Lúcia de Carvalho Machado

Diretora Adjunta
Prof^a Marisa Marques Zanatta

Coordenadora da Pós-Graduação em Educação
Prof^a Kátia Regina Moreno Caiado

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora
Prof^a Luzia Siqueira Vasconcelos

Artigos

O Mestrado Profissional: mais um Equívoco da Política Nacional de Pós-Graduação

Antônio Joaquim Severino

Trilhas Investigativas: Localizando a Inovação na Prática Pedagógica da Universidade

Maria Isabel da Cunha & Mari Margarete dos Santos Forster

Inclusão Educacional no Brasil: Limites e Possibilidades

José Luís Sanfelice

Cultura Escolar por meio de Concepções e Saberes em Projetos de Formação de Professores

Rosa Lydia Teixeira Corrêa

A Contribuição dos Métodos Sociológicos para a Compreensão da Educação

Olinda Maria Noronha

Avaliação, Currículo e História no Ensino Médio: um Campo de Relações

Selva Guimarães

Fonseca & Zeli Alvim de Oliveira



PUC
CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

La Enseñanza en las
Clínicas: una Mirada Hacia la
Comprensión de los Estilos
Docentes Universitarios

**Elisa Lucarelli, Gladis Calvo, Patricia Del
Regno, María Donato, Claudia Finkelstein,
Mónica Gardey, Martha Nepomneschi, Viviana Solberg**

Uma Concepção em Construção: o Ensino Religioso em uma
Perspectiva Pedagógica a partir do Artigo 33 da LDB

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira

A Construção de Projetos como Possibilidade Educativa
Lea das Graças Camargos Anastasiou

O Ensino Universitário na Perspectiva da Complexidade uma Abordagem Moriniana
Evandro Ricardo Guindani

Resenhas