



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

**SÉRIE-ESTUDOS**

**Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**

ISSN - 1414-5138

Nº 4      Novembro 1996

Campo Grande - MS - Brasil





UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

8010-1141

## **SÉRIE-ESTUDOS**

**Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**

ISSN - 1414-5138

**Série-Estudos**

**n. 4**

**p. 201**

**Novembro 1996**

Série-Estudos - n. 4 (nov. 1996). Campo Grande :

UCDB, 1996.

ISSN - 1414-5138

V. 21 cm.

Irregular

1. Educação 2. Professor - Formação 3. Ensino - Fundamentação e metodologia

# UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Reitor: Pe. José Marinoni

Pró-Reitor de Administração: Pe. Segismundo Martinez Alvarez

Pró-Reitor de Ensino e Pesquisa: Pe. Guillermo Morales Velásquez

Pró-Reitor de Extensão: Pe. Arlindo Pereira de Lima

Conselho Editorial da Série-Estudos, constituído pela Portaria nº 007/96:

- Prof. Vicente Fideles de Ávila (Presidente)

- Profª Helena Faria de Barros

- Profª Conceição Aparecida Galves Butera

- Profª Sandra Costa Prudente

Capa: Alexandre Afonso de Araújo

Coordenação Geral: Conceição Aparecida Galves Butera

Coordenação Editorial: Ereni Benvenuti

Editoração: Laboratório de Computação da UCDB

Revisão de Texto: Sandra Costa Prudente

Direitos reservados à **Universidade Católica Dom Bosco**

Av. Tamandaré, 6000

CEP: 79002-905

Campo Grande - MS

Fone: (067) 765-2040

Fax: (067) 765-2041

<http://www.unibosco.br>

Comercialização a cargo da **Livraria Artelivros**

Av. Tamandaré, 6000

CEP: 79117-010

Campo Grande - MS

Fone: (067) 765-1717

Fax: (067) 765-1705



## SUMÁRIO

- Acerca das atividades de expressão plástica na escola ..... 9  
Aniceh Farah Neves
- Utilização e classificação de *softwares* educacionais no processo ensino-aprendizagem..... 21  
Conceição Aparecida Galves Butera
- Descrição de uma mini-experiências testada em sala de aula .... 37  
Elisa Rodrigues Villanueva
- Reflexões sobre o pensamento dos alunos do 1º ano do curso de ciências biológicas da SOCIGRAN acerca do papel do professor ..... 41  
Evelyse Lemos Borges
- Educação pela paz - formação de professores ..... 54  
Helena Faria de Barros
- Distância entre discurso oral e discurso escrito ..... 72  
Maria Alice de Mello Fernandes
- As metáforas no ensino de ciências naturais: obstáculo?..... 82  
Maria Aparecida de Souza Perrelli
- A matemática moderna e a formação do professor ..... 99  
Maria Helena Junqueira Caldeira
- Mudanças de currículo: limites e possibilidades ..... 113  
Michael Young

A Escola que tivemos e a escola que queremos.....	139
Regina Stela de Almeida	
Repensando a relação estado/municípios: uma sugestão para o governo de Mato Grosso do Sul .....	174
Vicente Fideles de Ávila	
Uma nova concepção no ensino da história.....	195
Wilson Buzinaro	

## APRESENTAÇÃO

A Série-Estudos chega ao seu quarto número consolidando-se como veículo de divulgação da produção científica, da reflexão sobre as experiências educacionais, do debate e da crítica acerca das questões da educação e do ensino, atividades que vêm sendo fomentadas como parte da cultura institucional deste Mestrado em Educação. A importância - e mais do que isso, a necessidade - de colocar em discussão os resultados dessas diferentes formas de produção do conhecimento, ampliando o debate para além dos limites do Programa, esteve clara desde o início, razão pela qual a "Série-Estudos" veio a público já no segundo semestre de 1994, ano de implantação do Mestrado.

Nestes dois anos, o que se tem feito é reforçar a idéia que inicialmente inspirou a sua publicação e, como resultado dessa política, contamos hoje com a colaboração e o estímulo dos professores e o empenho dos mestrandos para alimentar o fluxo do veículo. E, aos poucos, incorporou-se a idéia de que ensaios, monografias, relatos de experiências e de pesquisas e outras produções solicitadas pelas disciplinas do curso de Pós-Graduação são sempre elaboradas e apresentadas atendendo a critérios científicos, tendo em vista uma possível publicação.

Incentiva-se, assim, uma prática pouco freqüente no mestrando, qual seja, a de colocar a público, para a crítica e o debate, os resultados das diferentes formas de produção do conhecimento, exercitadas desde o início da pós-graduação.

Além disso, a ampliação do quadro de colaboradores e, conseqüentemente, do horizonte teórico, reforça a idéia de

pluralidade, o que constitui uma característica desafiadora e, ao mesmo tempo, fecunda deste Mestrado, conseqüência da diversidade de formação dos alunos que para ele se dirigem.

Os artigos que compõem este número ilustram com propriedade a idéia de pluralidade acima referida. Eles registram os resultados de experiências didáticas, de estudos com apoio de dados empíricos e de reflexões teóricas. Alguns tratam de questões específicas do ensino e da aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, em nível do ensino de 1º, 2º e 3º graus. Outros, abordam temas mais amplos, requerendo enfoques teóricos mais abrangentes como, por exemplo, na contextualização de concepções de currículo e de seus desdobramentos na prática, ou na análise crítica da questão da formação de professores pela (e para) paz ou, ainda, no repensar a relação Estado-Municípios na perspectiva da implementação e sustentação do auto-desenvolvimento nas comunidades municipais.

Finalmente, cumpre destacar o avanço no sentido de superar a fase de "produção artesanal" da Série-Estudos. Os números iniciais requereram um enorme dispêndio de energia, de dedicação e de trabalho extra das pessoas comprometidas com a empreitada. Atualmente, a UCDB está investindo na implantação de uma editora, o que significa a disponibilidade de profissionais para tratarem das árduas questões técnicas relacionadas à publicação. É a universidade assegurando os meios para a realização de uma de suas funções essenciais: a divulgação do conhecimento.

**Profª Drª Jopefa Aparecida Gonçalves Grigole**  
**Profª do Programa de Mestrado em Educação da UCDB**

## ACERCA DAS ATIVIDADES DE EXPRESSÃO PLÁSTICA NA ESCOLA

Aniceh Farah Neves

A aprovação da lei para alterar o currículo escolar de 1º e 2º graus da rede pública do Estado de São Paulo, transformando a Educação Artística em disciplina obrigatória a 3,5 milhões de alunos, foi motivo de manchetes e artigos nos jornais paulistas durante o início de 1996.

Manifestações contrárias e favoráveis vieram à tona através da própria imprensa, evidenciando argumentos e justificativas convenientes às partes interessadas no assunto (quer no aspecto econômico, quer no político e... nem sequer no educacional!).

Não é a minha intenção analisar ou questionar as implicações trazidas por tal medida. No entanto, essa discussão foi ponto de partida para que pudesse tecer algumas considerações (com certeza não inéditas) referentes à prática das atividades de Educação Artística no contexto geral da escola.

De maneira simples -sem entrar no mérito da fundamental importância das atividades de arte para o desenvolvimento do educando- tentarei expô-las levando em conta uma vivência em três diferentes planos: como ex-professora de 1º e 2º graus, pesquisadora e como professora universitária.

A partir de 1971, através da Lei Federal 5.692, deu-se a inclusão da Educação Artística no currículo de 1º e 2º graus. Se este fato provocou na época grande entusiasmo entre os professores da área, acarretou, contudo, problemas provenientes da implantação da lei sem uma prévia constatação das condições reais de ensino. Tornaram-se necessárias adaptações que, processadas paulatinamente, prosseguem até os dias de hoje.

Recém-formada em Desenho e Plástica no início da década de 70, vem-me à lembrança a primeira grande adaptação necessária ao exercício do magistério: a busca complementar dessa formação, para adequar-me às exigências da lei.

A implantação da disciplina compreendeu a fusão das áreas plásticas, musical e cênica a serem desenvolvidas no decorrer do 1º e 2º graus.

Coube à licenciatura em Educação Artística, instituída a partir de 1972, a tarefa de formar um professor apto a trabalhar nas três áreas de expressão artística, ou seja, de torná-lo um “agente” polivalente. Sem dúvida, a formação do professor polivalente em artes revelou-se, desde então, extremamente deficitária, pois, exigir-se que um mesmo indivíduo trabalhe efetivamente com seus alunos em todas essas áreas é algo bastante difícil!

A necessidade dessa atuação polivalente foi, para mim, e creio que para a quase totalidade dos professores da área, a maior dificuldade a ser enfrentada nos anos 70, no trabalho com o 1º e 2º graus da rede pública. Acabou por fazer com que, ou desenvolvêssemos atividades que não conhecíamos bem, apenas para cumprir um programa e as

formalidades acadêmicas, ou então, como na realidade aconteceu: continuássemos limitados às mesmas atividades gráficas, plásticas, musicais, que nos proporcionavam maior segurança em aplicar, por estarem diretamente ligadas à formação específica de cada um.

A postura do professor não se alterou. Não houve mudanças em relação à sua maneira de ver e desenvolver atividades artísticas e nem quanto à forma de avaliar o educando. Tampouco, o contato com o Guia Curricular de Educação Artística (único documento oficial elaborado com o objetivo de orientar o trabalho docente) contribuiu para alterar a situação do ensino na área. Na verdade, a única modificação observada diz respeito à troca de nomenclatura: o que anteriormente era conhecido por Artes Industriais, Música ou Desenho passou a denominar-se Educação Artística.

Felizmente, a década de 80 trouxe indícios da abdicação da polivalência em prol de um aprofundamento maior na área de estudos específicos do professor, sobretudo em artes plásticas e cênicas.

Após catorze anos de contato com o ensino de 1º e 2º graus, atuar junto à universidade pública trouxe-me, além da atividade docente, a oportunidade de cursar pós-graduação e, conseqüentemente, de me dedicar à pesquisa.

Para a elaboração da dissertação de mestrado (cujo enfoque foi o ensino do Desenho no 2º grau) e de uma pesquisa complementar a esse trabalho, tive a oportunidade de entrevistar professores, atuantes nas redes pública e particular, lecionando Desenho e Educação Artística. Pude observar que persistem a distância e o desencontro entre a

teoria que fundamentava o valor, a necessidade, a finalidade da Educação Artística e a sua prática. Isto parece ser fruto de uma formação moldada por abordagens estanques e fragmentadas da arte. Tais abordagens têm concorrido, por sua vez, para a ausência de um embasamento teórico mais consistente, uma visão parcial geralmente equivocada sobre a função da arte na educação e, obviamente, para a diluição do “saber instrumental” necessário ao trabalho pedagógico.

Por esta razão, o livro didático -em geral, única fonte de consulta do professor- tem servido de base para o seu plano de ensino, de onde literalmente transcreve objetivos, conteúdos e atividades a serem ministradas.

Referindo-se à prática da disciplina, Fusari e Ferraz (1992 : 16) afirmam que geralmente:

*“... a Educação Artística vem sendo desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não incorreta. Esquecendo ou desconhecendo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando envolve múltiplos aspectos, muitos professores propõem atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico”.*

Para as autoras, habitualmente a disciplina se transforma “...em uma pulverização de tópicos, técnicas, produtos artísticos...” (p. 16) que empobrece significativamente o real significado do ensino da arte.

As sugestões e solicitações dos professores, entrevistados recaíram quase que unanimemente sobre cursos e

treinamentos que proporcionem o ensino de técnicas, de atividades práticas, modelos, “receitas”... Em sua maioria, os docentes desconhecem que a técnica, como fim em si mesma e não como meio, privilegia habilidades, “dons” discriminativos que impedem a expressão da individualidade.

Sua fala evidencia, também, a idéia de que freqüentemente, no interior da escola, as atividades artísticas são encaradas como simples lazer ou formas de “distração” em meio às atividades “sérias” das demais disciplinas. Esta visão se acentua com a reclamação de que a disciplina é desvalorizada perante as demais, por ser simples prática educativa destituída de notas e conceitos que pesem na aprovação ou reprovação do aluno.

Outras queixas permeiam o desinteresse dos mestres em refletir com maior profundidade sobre a sua prática e em analisar a natureza dos problemas a serem enfrentados:

- infra-estrutura inadequada (falta de ambiente, materiais, instrumentos de trabalho);
- número excessivo de alunos em sala de aula;
- tempo escasso para desenvolver atividades artísticas;
- atitudes de incompreensão por parte da direção da escola em relação às atividades (barulho, sujeira, “perda de tempo”).

Além da pesquisa junto aos professores especialistas da área, a assessoria às Atividades de Educação Artística no Ciclo Básico de uma escola pública e, principalmente, o acompanhamento como mãe (de aluna dessa etapa de

escolaridade), possibilitaram-me verificar que o professor não especialista de 1ª a 4ª série -responsável por todas as áreas de ensino, inclusive arte- possui (salvo honrosas exceções) uma visão distorcida a respeito da importância da arte no processo educativo e na maneira de desenvolver as atividades com ela relacionadas. Sua visão é a de arte no sentido utilitário, revestida de um caráter quase que meramente instrumental: algumas vezes as atividades servem para ilustrar trabalhos de outras disciplinas; outras vezes, para manter as crianças ocupadas (preenchendo o tempo, relaxando, acalmando); ou então, para exercitar a coordenação motora, hábitos de ordem, limpeza... Comumente as propostas levam à padronização, ao cerceamento da liberdade e autonomia dos alunos, e se convertem simplesmente em tarefas para se cumprir, e não para serem executadas por prazer.

O panorama exposto leva-me a confirmar que o professor não se impõe perante a disciplina porque, na verdade, não possui *identidade* e, por esta razão, chega a se situar nos patamares mais baixos na hierarquia da estrutura curricular.

A ausência dessa identidade se deve a razões anteriores à implantação da Lei 5.692/71.

A primeira delas está relacionada com as raízes históricas que fundamentam e definem a posição da arte em nosso sistema de ensino.

No período colonial, o ensino de arte (se assim se pode chamar) foi calcado primordialmente na atividade artesanal, fruto do transplante da cultura portuguesa para cá. Por serem as atividades manuais exercidas quase que

exclusivamente por escravos, originou-se, então, o grande preconceito contra as modalidades de arte relacionadas com a plástica. Este fato

*“...fez com que as artes literárias sempre fossem vistas com melhores olhos do que as artes plásticas, musicais e aquelas aplicadas à indústria”* (Duarte Jr., 1988 : 122).

A vinda da Missão Francesa (1816) trouxe, através da Academia de Belas Artes, o ensino e a prática de atividades sob a imposição de valores advindos da tendência neoclássica dominante na Europa, e que também se refletiram na educação escolar vigente no século passado.

O ensino da arte, nas escolas oficiais na época imperial, restringiu-se a atividades destinadas à produção de bens, acrescidas do desenho técnico e geométrico. O positivismo (encarando a arte como caminho para a ciência) e o liberalismo (para quem a arte apresentava um certo valor próprio, ainda que pragmático) influenciaram as reformas e propostas educacionais com o predomínio ora de uma tendência, ora de outra, durante a Primeira República.

Embora a Semana de 22 seja um marco fundamental para a arte brasileira, nenhum privilégio trouxe para a posição do ensino artístico no currículo escolar. Até a Reforma de 71, ele ocupou um lugar de pouco destaque, acentuando sua ligação aos valores técnicos e pragmáticos.

Paralelamente ao ensino oficial, iniciativas de alguns educadores e artistas são dignas de destaque, como as “Escolinhas da Arte” (iniciadas por Augusto Rodrigues) e a

famosa experiência dos Ginásios Vocacionais (severamente reprimida) que proporcionou à arte uma posição de igualdade perante as demais disciplinas. Para isso, houve nessas escolas a contribuição de artistas que, imbuídos do domínio do conhecimento através da própria experiência, substituíram professores licenciados e, no entanto, desprovidos de tal domínio.

A segunda razão, que concorre para a falta de identidade da Educação Artística, vincula-se à permanência do pensamento filosófico grego na mentalidade acadêmica e na própria mentalidade cultural da sociedade brasileira (já anteriormente elucidada com a citação de Duarte Jr.) ao associar arte à técnica, ao modo de fazer e produzir.

*"... Platão dá aos poetas uma posição privilegiada, separando-os dos **artífices**, tanto dos artesãos propriamente ditos quanto dos pintores e escultores, que trabalham com as mãos, usando a matéria. (...) Seguindo inclinação peculiar ao pensamento filosófico grego, Platão desprezou o trabalho manual e desvalorizou as atividades artísticas que, como as do pintor e do escultor, são de caráter manual, chegando mesmo a separá-las da poesia, à qual atribui uma dignidade e uma função específica, que a situa no domínio das revelações místicas e filosóficas"* (Nunes, 1966 : 37).

Essa visão platônica é facilmente exemplificada no contexto atual de nossa educação escolar: é muito mais fácil e comum a publicação de poesias de alunos elaboradas para

a disciplina Português, do que de trabalhos de Educação Artística. A concepção artística do domínio da palavra é muito maior do que a da forma (cor, plástica, etc.).

O pensamento de Duarte Jr. (1988) sintetiza de maneira clara o que procurei registrar e confirmar como pesquisadora:

*“... desde o princípio nossa visão educacional se embasou numa ‘salada filosofante’, que procurava conciliar e sintetizar correntes de pensamento diversas e distintas, do que resultou uma concepção de educação, especialmente em termos artísticos, de contornos bastante imprecisos” (p. 124).*

O que observei como ex-professora de 1º e 2º graus, como pesquisadora (e mãe!), penso ser conveniente acrescentar, pelo menos, duas considerações percebidas na vivência com o 3º grau.

A primeira diz respeito à estrutura de alguns cursos de Educação Artística que, ao oferecerem licenciatura e bacharelado, têm levado os alunos à maior valorização e dedicação das disciplinas do bacharelado em detrimento das específicas de licenciatura. Teoricamente, os bacharelados nunca intencionam ministrar aulas. Porém, a realidade tem demonstrado o contrário: comumente a necessidade os obriga à opção pelo magistério, assim que surgem as oportunidades.

Em se tratando das licenciaturas tem-se, por um lado, aquelas oferecidas por instituições particulares que, em

função de um número mínimo de horas previstas legalmente para o seu funcionamento, oferecem uma formação deficitária e muitas vezes inadequada. Este fato, sem dúvida, contribui para um domínio superficial da área do futuro professor, além de acarretar dificuldades para detectar conteúdos e procedimentos fundamentais em arte que verdadeiramente concorram para a formação de seus alunos.

Por outro lado, os estudantes, habilitados em licenciatura, das universidades públicas e das particulares de bom nível (sobretudo, as conventuais), ao receberem uma formação mais sólida, acabam optando pela pós-graduação e o ensino de 3º grau.

Dessa forma, a Educação Artística de 1º e 2º graus, de modo geral, continua nas mãos de professores formados precariamente, em grande parte frustrados enquanto artistas e enquanto docentes, e que, por sua vez, passam a formar outra geração de mal formados, alimentando, assim, o círculo vicioso na área.

Convém lembrar também que, não raras vezes, o espaço do arte-educador tem sido ocupado por profissionais de publicidade, de multimídia, que visam uma “criação de consumo” e trabalham em função de um saber objetivo e consumista.

A segunda consideração se refere à universidade de maneira geral: primando pela transmissão de “conhecimento objetivo”, através de um embasamento pragmático, ela permite pouco espaço para o artista e o arte-educador. Espaço, no sentido físico, de criação e desenvolvimento de trabalho e, sobretudo, de pesquisa, pois, na área artística, o incentivo a ela é praticamente inexistente. Suas metas não

são consideradas prioritárias e, por esta razão, é a última área a ser privilegiada pelos órgãos colegiados.

Não tenho a pretensão de responder às questões aqui suscitadas sobre a problemática em torno da Educação Artística nestes 25 anos de sua implantação. O assunto é, por natureza, complexo e demandaria um longo espaço para discussões e tentativas de soluções aos questionamentos.

A busca de algumas respostas tem me movido a prosseguir num programa de pós-graduação e a colaborar no 3º grau para com a formação do professor, ainda que numa parcela pequena.

Eu estaria em falta para comigo mesma se não registrasse que o enriquecimento proporcionado pelas abordagens dos temas na disciplina “Organização do Trabalho na Escola Pública” e, de modo especial, o relacionado com “Os meios e instrumentos de trabalho na escola”, foi a motivação maior para a elaboração deste texto, no ensejo de que possa encaminhar a outras reflexões sobre o assunto.

## BIBLIOGRAFIA

- DUARTE Júnior, J. F. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas : Papyrus, 2. ed. 1988.
- FUSARI, M. F. R. e FERRAZ, M. H. C. *Arte na educação escolar*. São Paulo : Cortez, 1992.
- NEVES, Aniceh F. *Para quê desenho no 2º grau? Caracterização do ensino do desenho no 2º grau da rede pública*

estadual - Município de Bauru-SP. Marília-SP, 1993.  
Dissertação de Mestrado, UNESP.

NUNES, B. *Introdução à filosofia da arte*. São Paulo :  
Editora da USP, 1966.

PORCHER, L. (Org.) *Educação artística: luxo ou  
necessidade?* São Paulo : Summus, 1982.

## UTILIZAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DE *SOFTWARES* EDUCACIONAIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Conceição Aparecida Galves Butera

O computador, segundo Papert, é um portador de “germes” ou “sementes” culturais, cujos produtos intelectuais não precisarão de apoio tecnológico, uma vez enraizados numa mente que cresce ativamente. Conhecimentos que só eram acessíveis através de processos formais podem, com o computador, ser abordados concretamente.

Considerando que a verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas a de criar condições de aprendizagem; o professor também não pode ser um mero repassador de conhecimento, mas o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno, e isto ele pode fazer, e muito bem, com a ajuda do computador, se souber ver nele um aliado neste processo, e não o seu substituto.

### **A Informática na Educação**

O uso do computador na educação deve ser entendido e aproveitado como recurso tecnológico-metodológico, com capacidade e virtualidades efetivas de beneficiar a própria essência da relação ensino-aprendizagem. Sua introdu-

ção no processo educacional, entretanto, tem criado mais controvérsias e confusões do que auxiliado na resolução dos problemas, pois provocou o questionamento profundo dos métodos e da prática educacional tradicional, sem ter ainda equacionado os principais problemas suscitados.

Além de provocar insegurança nos professores, pelo medo de serem substituídos pela máquina, o custo financeiro para a implantação e manutenção de laboratórios de computação exige dos administradores um reforço na complementação do orçamento da escola. Por outro lado, os pais exigem o seu uso, já que seus filhos serão os futuros membros da informatizada sociedade do século XXI, devem estar preparados para tal.

Segundo Valente (1993), o uso do computador na educação pode provocar a criação de um novo paradigma pedagógico, um novo paradigma promovendo a aprendizagem ao invés do ensino, colocando o controle do processo de aprendizagem nas mãos do aluno, e auxiliando o professor no entendimento da educação, não apenas como a transferência, mas um processo de construção do conhecimento pelo aluno. Entretanto, se o uso do computador na educação se restringir ao de uma máquina de ensinar, o procedimento se limitará ao da informatização dos métodos de ensino tradicionais. É o paradigma instrucionista que estaria sendo proposto. Na realidade, deve ser introduzida uma abordagem educacional que mude o paradigma pedagógico do *instrucionismo* para o *construcionismo*.

A construção do conhecimento, com o suporte do computador, tem sido denominada, por Papert (1985), de *construcionismo*, termo que usou para indicar a produção

do conhecimento que acontece quando o aluno constrói um objeto de seu interesse, como uma obra de arte, um relato de experiência ou um programa de computador. O aprendiz constrói alguma coisa, é o aprendizado através do fazer, do “colocar a mão na massa”. Ele constrói, através do computador, o seu próprio conhecimento.

Para Valente (1993), a diferença que existe entre o construcionismo de Paper e o construtivismo de Piaget, segundo o qual o aprendiz constrói algo do seu interesse e para o qual está bastante motivado, consiste apenas na presença do computador como ferramenta, isto é, no fato de o aprendiz estar construindo algo através do computador. Quando o aprendiz está interagindo com o computador, está manipulando conceitos, e isso contribui para o seu desenvolvimento mental. Ele está adquirindo conceitos da mesma maneira que adquire conceitos quando interage com objetos do mundo.

O objetivo da introdução do computador na educação não deve ser o modismo ou a necessidade de se estar atualizado com as inovações tecnológicas. Esse tipo de argumentação tem levado à subutilização do potencial do computador que, além de economicamente dispendioso, traria poucos benefícios para o desenvolvimento intelectual do aluno.

## **Formas de Utilização do Computador na Educação**

Do ponto de vista da abordagem pedagógica, o ensino-aprendizagem através do computador apresenta dois pó-

los a serem considerados: de um lado a máquina, através do *software* (isto é, o programa de computador), ensina o aluno e, de outro, este ensina a máquina também através do próprio *software*, ou seja, o computador pode assumir tanto o papel de máquina de ensinar como de ferramenta para o ensino. No primeiro caso, a abordagem educacional é a instrução auxiliada por computador, que tem suas raízes nos métodos tradicionais de instrução programada e os *softwares* que implementam essa abordagem são divididos em *tutoriais* e *exercício-e-prática*. Os *softwares* contendo *jogos educacionais* e *simulação* são também programas que ensinam e, neste caso, é utilizada a exploração auto-dirigida no lugar da instrução explícita e direta. No segundo caso, o de o aluno “ensinar” o computador, o *software* necessário possui uma linguagem computacional (a série lógica de comandos que permitem ao computador interpretar as intenções do programador e do usuário), que possibilita ao aluno representar suas idéias de acordo com o mesmo. O computador, assim utilizado, é uma ferramenta que permite ao aluno resolver problemas ou realizar tarefas variadas como desenhar, escrever, comunicar, etc.

### **Passos Seqüenciais para a Utilização do Computador na Educação**

O computador não é um professor e não o substitui em nenhuma de suas tarefas. O professor disposto a utilizá-lo como auxiliar, tanto no processo de ensino como no da aprendizagem, tem que obedecer a alguns passos seqüenciais e obrigatórios, a saber:

1 - Estabelecer os objetivos diretos e indiretos do conteúdo, assim como a sua finalidade; para isso, deve ser seu conhecedor no que se refere à abrangência e à profundidade relativas ao grau, série e contexto em que o assunto será elaborado;

2 - Rever os conceitos básicos do conteúdo proposto com os alunos e definir, a partir daí, a metodologia a ser utilizada dentro das diferentes técnicas pedagógicas e teorias de aprendizagem;

3 - Classificar os *softwares* que serão utilizados, de maneira a justificar o seu uso dentro das definições dos itens anteriores;

4 - Estudar o tempo necessário que será destinado à utilização do *software*, assim como o momento adequado em que o mesmo deve intervir no processo de aprendizagem;

5 - Acompanhar o desenvolvimento do assunto, tirando todos os benefícios que o uso do *software* pode trazer ao aprendizado e promovendo a interdisciplinaridade do conteúdo, tanto a planejada e orientada pelo professor como também aquela oriunda da espontaneidade do aluno;

6 - Na avaliação do conteúdo, além dos cuidados necessários em relação aos objetivos e à forma de desenvolvimento do assunto, a utilização do computador deve ser considerada levando em conta o tempo de utilização, a forma como dele se faz uso, a receptividade do aluno, se sua utilização é recente ou não, etc.. A avaliação deve conter também artifícios que permitam a verificação da aquisição dos conhecimentos e as habilidades implícitas nos objetivos do próprio *software*.

## Classificação dos *Softwares* Educacionais

Várias são as classificações dos *softwares* educacionais que podem ser encontradas na literatura pedagógica. Taylor (1980), por exemplo, classifica-os em: *tutor* (o *software* que instrui o aluno); *tutorado* (que permite ao aluno instruir o computador) e *ferramenta* (aquele com o qual o aluno manipula a informação). Assim, os programas tutores permitem ao computador ensinar ao aluno, enquanto que os tutorados e as ferramentas propiciam ao aluno ensinar ao computador.

Já Knezek, Rachlin e Scannel (1988) preferem classificar os *softwares* de acordo com a maneira como o conhecimento é manipulado: “*geração de conhecimento, disseminação de conhecimento e gerenciamento da informação.*”

Talvez a classificação que melhor se adapte às condições atuais para a utilização dos *softwares* educativos na escola seja a elaborada por Valente (1993), que os divide em dois grandes grupos, de acordo com a forma de utilização do computador, como máquina de ensinar ou como ferramenta.

### 1. Classificação dos *Softwares* quando o Computador é Usado como Máquina de ensinar

A utilização do computador como máquina de ensinar é a versão computadorizada dos métodos tradicionais de ensino, que podem ser classificados em:

### *1.1. Programas Tutoriais*

Os programas tutoriais facilitam a introdução do computador na educação, pois não provocam muita mudança no que já acontece na sala de aula. Trata-se de uma simples versão computacional da instrução programada.

A sua vantagem está em permitir a animação, o som e o controle da performance do aluno, facilitando a organização e o desenvolvimento dos conteúdos e a substituição de programas para uma possível remediação.

Os programas tutoriais apresentam problemas no que se refere à intervenção do sistema no processo de aprendizagem, devido à sua inerente superficialidade. O aluno já sabe qual é o seu papel como aprendiz, na maioria das vezes agente passivo e receptor dos conhecimentos transmitidos pela máquina, já que os programas disponíveis no mercado nem sempre são providos das técnicas pedagógicas necessárias, perpetuando, assim, um método de ensino já ultrapassado em sua versão computacional.

### *1.2. Programas de Exercício-e-Prática*

Os programas de exercício-e-prática servem para revisar conteúdos que envolvem memorização e repetição. Eles requerem a resposta freqüente do aluno e propiciam um vantajoso *feedback* imediato. São apresentados geralmente na forma de jogos, explorando as características grá-

ficas e sonoras do computador.

Como vantagem principal, compreendem grande quantidade de exercícios que o aluno pode resolver de acordo com o seu grau de conhecimento e interesse. Mas trazem, como desvantagem, a deficiência do processo de avaliação destas atividades, já que é muito difícil para o *software* detectar o motivo pelo qual o aluno acertou ou errou um determinado exercício.

### *1.3. Jogos Educacionais*

Do ponto de vista da criança, os jogos educacionais constituem a maneira mais divertida de aprender. Do ponto de vista pedagógico, os proponentes desta filosofia de ensino defendem a idéia de que a criança aprende melhor quando descobre as relações por ela mesma, e os jogos educacionais trazem esta abordagem de exploração auto-dirigida.

As vantagens verificadas estão na grande variedade de jogos educacionais que podem ensinar conceitos difíceis de serem entendidos e assimilados, de outra forma, pela falta de aplicações práticas imediatas. Há, porém, um problema que pode afetar os jogos, o da competição, que tende a desviar a atenção do aluno do conceito envolvido nesse ato lúdico, evidenciar o ato de vencer como objetivo principal e relegar a segundo plano o lado pedagógico.

#### *1.4. Simulação*

Os programas que envolvem simulação permitem a exploração de situações fictícias e de outras que envolvam algum tipo de risco, bem como de experimentos complicados, caros ou que levam muito tempo para serem processados, enfim, difíceis de serem praticados com elementos concretos.

Uma outra dificuldade, que pode ser detectada nos programas de simulação, é que eles nem sempre aproveitam satisfatoriamente os recursos gráficos e sonoros, de modo a tornar a situação-problema o mais próximo possível da realidade. Isto acaba por disponibilizar, no mercado, programas que envolvam situações triviais ou, então, simples demais, limitado a abrangência dos seus próprios objetivos.

Quando efetivamente praticável, a simulação permite a criação, pelo aluno, de modelos dinâmicos e simplificados do mundo real, oferecendo a possibilidade dele desenvolver hipóteses, testá-las, analisar os resultados e refinar os conceitos. Este tipo de programa é útil para trabalhos em grupo, principalmente os que envolvem decisões, pois possibilitam testar diferentes hipóteses para subseqüentes comparações e, assim, maior envolvimento com os problemas em estudo. Do ponto de vista pedagógico, há de se atentar para o fato de que a simulação por si só não propicia a melhor situação de aprendizagem e, por isso, deve ser utilizada como complemento de apresentações formais, leituras e discussões em sala de aula. Do contrário, não se tem certeza de que o aprendizado realmente ocorra e de que possa ser aplicado à vida real. Deve-se tomar cuidado também para

que o aluno não forme uma visão distorcida do mundo real, achando que ele pode ser simplificado e controlado da mesma maneira que nos programas de simulação.

## **2. Classificação dos *softwares* quando o computador é utilizado como ferramenta**

Ao se usar o computador como ferramenta educacional está se promovendo o aprendizado através da execução de uma tarefa por intermédio do computador. É a ferramenta com a qual o aluno desenvolve alguma idéia; a classificação do *software*, utilizado para tal, faz-se levando em consideração os diferentes usos que se podem fazer dele, como se verá a seguir.

### **2.1. *Aplicativos para o Uso do Aluno e do Professor***

São programas úteis, e talvez sejam eles as maiores fontes de mudança do processo de ensino e do processo de manipulação de informação, pois incentivam e promovem a indústria de *software* educativo, podendo causar impacto na forma de se ensinar e de se relacionar com os fatos e com o conhecimento.

Os exemplos mais comuns destes programas são os de processamento de texto, planilhas, manipulação de banco de dados, construção e transformação de gráficos, sistemas de autoria, calculadores numéricos e outros.

## 2.2. Resolução de Problemas através do Computador

O aprendizado baseado em resolução de problemas já é bastante explorado nos meios tradicionais de ensino e, indiscutivelmente, de grande valia na construção do conhecimento. Com o uso do computador, o que muda é que o aluno, agora, expressa a resolução do problema segundo uma linguagem de programação. As linguagens de programação são precisas e não ambíguas, por isso são vistas como linguagens matemáticas, permitindo ao aluno a descrição formal e precisa da resolução do problema.

O objetivo da utilização dessas linguagens, porém, não é o de estudar programação de computadores, mas sim, o de ensinar como representar a solução de um problema segundo uma linguagem computacional, a qual é apenas veículo para a expressão de uma idéia, e não o objeto de estudo.

Qualquer linguagem de programação, em princípio, pode ser utilizada para a representação da solução de um problema, como, por exemplo, as linguagens Basic, Clipper, Pascal, C, C++ e Logo (programa este que foi desenvolvido unicamente com o objetivo educacional, mas está limitado a algumas áreas do conhecimento).

A representação da solução de um problema não precisa, porém, ser necessariamente feita por uma linguagem de programação, pois existem também programas em que a linguagem é específica e voltada para o tipo de problema que está sendo abordado. Por exemplo, o "Geometric Supooser" é um software que permite a construção e medição de figuras geométricas, usando os termos "unir os pontos" de uma figura, "calcular" o ângulo entre duas retas, etc.

### *2.3. Produção de Música*

A produção de música não deixa de ser, sob qualquer aspecto, representação de resolução de problemas, que pode ser feita através do computador. Nesta abordagem, o aprendizado de conceitos musicais se desenvolve pelo próprio “fazer música”, e não é adquirido através da performance de uma peça musical ou visto como pré-requisito para a performance da mesma.

Aprender música, através do “fazer música”, significa utilizar o computador como ferramenta que auxilia tanto no processo da composição musical quanto na viabilização da peça musical através de sons. O computador elimina, assim, as dificuldades em adquirir as técnicas de manipulação dos instrumentos musicais e auxilia o aluno a focalizar a atenção no processo de composição musical e na aquisição dos conceitos necessários para atingir tal objetivo.

### *2.4. Programas de Controle de Processo*

A utilização dos Programas de Controle de Processo oferecem ao aprendiz a oportunidade de entender processos e a forma de controlá-los, eliminando aspectos tediosos de descrição de fenômenos. Num laboratório de pesquisa, por exemplo, o aluno, depois da coleta de uma série de dados, passa para a elaboração do gráfico correspondente, o que, muitas vezes, torna-se mais importante do que o seu uso para entender o fenômeno. O gráfico deve ser um

recurso a mais que o aluno terá para entender um fenômeno, e que possa ser feito na medida em que ele vai acontecendo, e é o que pode ocorrer se for usado o computador na monitorização deste fenômeno. O “aprendizado através do fazer” em educação é o que melhor se adequa à utilização do computador como controlador de processos, pois permite a exploração de aspectos pedagógicos impossíveis de serem dinamizados com o material tradicional (como, por exemplo, a facilidade de depuração de processos), ou que não são explorados pelo fato de o aluno se envolver com o produto e não com o processo de como os fenômenos acontecem.

## 2.5. *Computador como Comunicador*

Quando o computador é utilizado como ferramenta, na transmissão de informação, está servindo como comunicador. Os computadores podem ser interligados entre si, fisicamente, através de uma fiação, formando uma rede de computadores, ou através de uma interface, que permite a conexão do computador ao telefone, possibilitando a utilização da rede telefônica para a interligação dos computadores. Uma vez interligados, é possível enviar mensagens de um para outro computador, através de *software* que controle a passagem de informações entre eles.

O computador é utilizado também como comunicador, quando complementa funções dos nossos sentidos, facilitando o processo de acesso ou de fornecimento da informação. A importância do computador como comunicador é

ressaltada, mais ainda, quando quem faz uso dele é um indivíduo portador de deficiência física. Já foram desenvolvidos *softwares* variados e capazes de reproduzir movimentos que propiciam às pessoas, que não dispõem de coordenação motora suficiente, transmitir sinais para o computador, os quais são interpretados por um programa e assumem significados que permitem a comunicação do deficiente com o mundo. A combinação de vários dispositivos, que recebem e emitem sinais, tem possibilitado que a escrita convencional seja convertida em Braille ou em algo falado, modificando a qualidade de vida dos deficientes visuais.

## Considerações finais

A descrição dos programas constantes na classificação acima foi realizada com intuito puramente didático. Na verdade, impossível encontrar um programa exclusivamente tutorial ou de exercício-e-prática.

Com o desenvolvimento dos recursos computacionais, tornou-se possível integrar texto, imagens de vídeo, som, animação e até interligar as informações (multimídia ou hiperídia). Mesmo assim, a abordagem pedagógica é a de que o computador pode ensinar um determinado assunto ao aprendiz e ser um recurso educacional mais efetivo do que uma mera máquina de ensinar, se utilizado como ferramenta educacional, cujas possibilidades de uso estão crescendo além de limites nunca antes navegados.

Com as novas maneiras de usar o computador como um recurso para enriquecer e favorecer o processo de apren-

dizagem, é possível alterar o paradigma educacional, hoje centrado no ensino, para algo centrado na aprendizagem.

O professor, de um modo geral, acha-se dono do saber e, por isso, não aprofunda, muitas vezes, o seu conhecimento em relação ao conteúdo e nem reflète a sua prática pedagógica. Apenas repete mecanicamente as aulas de um ano para outro, fazendo com que os alunos apresentem sempre as mesmas dificuldades.

Ao ter que desenvolver um programa educacional com a ajuda do computador, o professor estará, de fato, resolvendo um problema. Se ele monitorar este processo através de discussões, estará refletindo sobre uma experiência, o que o leva a produzir conhecimento. A tomada de consciência deste fato desperta para um processo semelhante em relação ao próprio ensino-aprendizagem.

A utilização da informática vem, afortunadamente, preencher a lacuna que a repetição ao infinito de métodos já destinados à esterilidade educativa criaram nas escolas. No uso deste moderno instrumental, a tarefa do professor ganhará, seguramente, um aliado fortíssimo para transformar até o tédio em empolgante atividade criadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FRANT e TORNACHI. *Transformações possíveis a partir da utilização da informática na educação*. Palestra proferida na Semana da Matemática - GEPEM/USU, Boletim GEPEM.

- PAPERT, Seymour. *Logo: computadores e educação*. São Paulo : Brasiliense, 1985.
- SILVA, Maria da Graça Moreira da. *Mudança de atitude dos professores: uma realidade?* Campinas, 1990. Dissertação de Mestrado, UNICAMP.
- VALENTE, Armando Valente. *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas : Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

## DESCRIÇÃO DE UMA MINI-EXPERIÊNCIA TESTADA EM SALA DE AULA

Elisa Rodrigues Villanueva

Preocupada em formar profissionais críticos, comprometidos com a transformação da sociedade em que vivemos, nos 9 anos de magistério exercidos no curso de Serviço Social da UCDB, fizemos as seguintes observações:

- nossos alunos chegam à universidade extremamente “*podados*” em sua espontaneidade e criatividade, fruto de uma educação dominadora e castradora dos 1º e 2º graus, além das relações *normais* de domínio exercidos pela família.

- a sala de aula reproduz o sistema de dominação existente na sociedade e o professor, via de regra, não se dá conta disso e reforça o sistema.

Essas observações sugerem dificuldades consideráveis para alcançar o objetivo que citei acima e que repito ser essencial para uma atuação profissional transformadora. Mais complicado ainda se torna ao lembrar as palavras do Prof. Dr. Miguel Fernandes Perez<sup>1</sup>: “*explicamos o que sabemos, ensinamos o que somos*”. Sem dúvida somos fruto de uma sociedade opressora e, salvo esforço pessoal e compromisso social, reproduzimos o que recebemos.

---

<sup>1</sup> Palestra realizada na UCDB - MS, 1993.

Como então formar profissionais e transformadores se não o somos?

Foi em George Snyders (apud Caporaline, 1991 : 106) que encontrei, de fato, a crença na capacidade do ser humano de transformar o meio, quando diz ele que a escola é essencialmente reprodutora das relações sociais vigentes, mas pode também ser transformadora, dependendo da ação de seus agentes. Entretanto, ao mesmo tempo que nos mostra uma saída, Snyders aponta a necessidade de todo professor rever sua ação pedagógica e, conseqüentemente, sua postura ideológica. A revisão da postura ideológica implica em uma visão crítica da realidade, ou seja, em desenvolver a capacidade crítica. Para Paulo Freire (1983 : 40-41), ter consciência crítica consiste, resumidamente, em analisar os problemas em profundidade, estar sempre disposto a fazer revisões, é livrar-se de preconceitos, é substituir explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade, é amar o diálogo, é indagar, investigar, forçar, chocar e, acima de tudo, reconhecer que a realidade é mutável.

Estamos dispostos a isso?

A resposta para essa pergunta deve estar ligada a: que aluno queremos formar?

A partir dessas reflexões busquei, durante esse primeiro ano de curso de mestrado em formação de professores, levar para minha sala de aula mais que informação a respeito de métodos, técnicas e instrumentos de ação profissional, reflexões sobre a realidade a partir de análises simples de conjuntura, para uma melhor compreensão da estrutura sócio-política e econômica em que estamos inseridos.

Identificada com as propostas pedagógicas construtivistas, procurei iniciar as reflexões a partir do conhecimento prévio dos alunos, propondo que cada aula tivesse início pela exposição do tema da aula por um grupo de alunos, tendo por base apenas o conhecimento empírico por eles já adquirido sobre o assunto.

Observei que quanto mais espontânea fosse a exposição, mais a compreensão se aproximava do objetivo que eu havia proposto alcançar, e que as maiores divergências apareciam quando o grupo se valia de textos para falar sobre o assunto.

Apesar de tratar-se de uma experiência muito pequena e pouco representativa, acreditei poder concluir que:

- a participação nas aulas foi maior;
- os alunos têm mais conhecimentos do que acreditam possuir;
- vencida a inibição de expor suas próprias idéias a respeito de algum assunto, a compreensão é buscada através de leituras, ou seja, a interpretação do que diz um autor através de seu texto é normalmente mais difícil para o aluno.

A principal conclusão, entretanto, não foi possível ainda avaliar, mas sentimos ter sido alcançada pela maior segurança e satisfação do aluno com a matéria, e por ter sido essa uma aprendizagem que eu poderia chamar de significativa, a partir de organizadores prévios comparativos, que mostraram as semelhanças e diferenças entre o conteúdo que eu queria introduzir e as idéias já estabelecidas na estrutura cognitiva do aluno.

Acredito ter muita pretensão conseguir tanto com tão pouco, sabendo que a estratégia dos organizadores prévios ainda é bastante questionável, mas é, sem dúvida, um primeiro passo que eu pretendo firmar e continuar na busca de um ensino que possa formar profissionais competentes, críticos e transformadores.

## BIBLIOGRAFIA

- ARAGÃO, Rosália M. R. *Reflexões sobre ensino, aprendizagem, conhecimento...* Revista de Ciência e Tecnologia, 1993.
- CAPORALINE, Maria Bernadete Santa Cecília. *A transformação do conhecimento e o ensino noturno*. Campinas : Papirus, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 13. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983.
- MOREIRA, Marco A. e outros. *Organizadores prévios como estratégia para facilitar a aprendizagem significativa*. São Paulo (40): Cadernos de Pesquisa, 41-53, fev. 1982.

## REFLEXÕES SOBRE O PENSAMENTO DOS ALUNOS DO 1º ANO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA SOCIGRAN ACERCA DO PAPEL DO PROFESSOR

Evelyse Lemos Borges

Criticar, pejorativamente, a atuação dos professores, especialmente os brasileiros, é fato comum em meios de comunicação e em rodas de conversas integradas por estudantes ou não. Formar cidadãos críticos é objeto da educação, porém a crítica só é válida se acompanhada de hipóteses para possíveis soluções. Essas possíveis soluções, por sua vez, só poderão surgir se a verdadeira função do professor for conhecida.

Quando a roda de conversas é formada por professores, percebe-se uma constante preocupação com a ineficiência na qualidade da aprendizagem dos alunos. Muitos dos meus colegas compartilham comigo as mesmas dificuldades. Por exemplo: no cotidiano do exercício da profissão, observa-se que ao trabalhar os conteúdos com aulas expositivas, alguns alunos ficam totalmente alheios ao discurso do professor; outros, preocupados em copiar na íntegra suas palavras; um terceiro grupo se esforça em ouvir, porém ora seus olhos indicam estar “viajando”, ora se cerram em sono profundo.

A organização de seminários costuma ser catástrofica, os textos selecionados previamente chegam à sala intactos, tornando a discussão de dúvidas com o professor

inexistente. A apresentação surpreende pela discrepância entre grupos muito bons e muito ruins. A leitura prévia do tema por parte do grupo “ouvinte”, característica de um seminário, nunca existiu.

Em outras tentativas, procura-se trabalhar textos em grupos com o objetivo de promover discussões sobre o tema. Na prática, percebe-se que, na maioria das vezes, as discussões abordam temas diversos, empolgantes, mas nunca relacionados com o texto.

A dificuldade diária percebida por mim e pelos meus colegas de trabalho para conseguir tornar os alunos conscientes de suas responsabilidades, pela construção do seu próprio saber, levaram-me a buscar a opinião dos mesmos sobre o papel do professor idealizado por eles.

Ao questionar os 50 alunos do primeiro ano do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da SOCIGRAN (Dourados/MS), sobre o que é ser professor, verificou-se uma certa compaixão destes em relação à profissão. Ao mesmo tempo que consideram fundamental que o professor conheça (18%) e transmita (65%) conhecimentos específicos de sua área, referem-se à profissão como sacerdócio (6%) e vocação (10%). Para transmitir o conhecimento, o professor deve saber o quê e o como ensinar, criando e improvisando sempre que necessário (8%).

Quanto à profissão, alguns expressam admiração ao classificarem-na como brilhante ofício ao compararem estes profissionais a “Deus” (8%), por serem exemplos que poderão ser seguidos por toda a vida: *“... O bom professor sempre será para seus alunos como um Deus, algo que fascina e de quem os alunos irão tirar exemplos*

*para sua vida...*”. Outros chamam a atenção para o fato de que, apesar do esforço, os profissionais são explorados e desvalorizados (10%).

Na interação professor-aluno, este deve ser compreensivo (12%), ser amigo (20%), ser paciente (8%), respeitar para ser respeitado (8%) e saber ouvir (6%).

Os alunos já não exigem que os professores saibam tudo, ou seja, 26% deixam claro que a aprendizagem, mesmo para os professores, é um processo contínuo.

Felizmente, o professor também foi citado como transformador (4%), educador para a vida (8%), produtor do futuro do aluno (10%), questionador (4%), orientador (6%) e incentivador (4%).

Essas respostas evidenciam que os alunos, ao entrarem na universidade, ainda não conhecem bem qual a função do profissional com o qual já conviveram por 12 anos, no mínimo. Ao mesmo tempo que definem o professor como formador para a sociedade e orientador do futuro do aluno, delegam para ele a responsabilidade de sua aprendizagem.

Excepcionalmente, um dos alunos definiu o professor com as seguintes características essenciais:

*“É ser um aluno que tem alunos. É ter o poder de organizar e ser democrático; orientar e ouvir; exigir e respeitar; cobrar e corresponder.*

*É ser profissional (magistério não é sacerdócio) e não ser mercenário.*

*É ter a consciência que a transformação da sociedade passa pela atitude individual e de que a sua*

*atitude individual é um espelho.*” (grifo do aluno)

Esse único aluno demonstra perceber, com maior clareza, que o processo ensino-aprendizagem é responsável pela formação e transformação de indivíduos para e na sociedade, que é contínuo e calcado numa troca constante entre professor e aluno.

Mas o que será que ele quis dizer quando escreveu “... *ter o poder de organizar...*”? Parece que, ao mesmo tempo em que ele se percebe como parte importante do processo, não se vê em igualdade de condições organizacionais da aprendizagem com o professor.

## POR QUE OS ALUNOS PENSAM ASSIM?

O Dicionário da Globo define o professor como: “*aquele que professa ou ensina; mestre; lente; o que professa publicamente as verdades religiosas; e no sentido figurativo - homem versado, perito ou adestrado em uma arte, ciência ou profissão*” (Fernandez, 1993).

Ao desmembrarmos e analisarmos o significado do dicionário, observamos que o professor deve ser ativo “aquele que professa ou ensina”, sendo o assunto professo publicamente **temas indiscutíveis**, isto é, “**verdades religiosas**”.

No mesmo dicionário:

- **Mestre** é “*aquele que é versado numa arte ou ciência, o que ensina*”.

- **Ensinar** é “*dar instrução sobre; mostrar com ensinamento; fazer conhecer; demonstrar, instruir; dar preleções; dar, ministrar conhecimentos a alguém sobre as regras e preceitos que constituem (alguma ciência ou arte)*”.

- **Lente** expressa dois significados distintos. O primeiro derivado do “*latim legente, ‘que lê’, leitor, é usado para denominar professor de universidade ou de escola unviersitária ou de liceu*”. O segundo, também do “*latim lente, ‘lentilha’, corresponde a disco de vidro ou de cristal que refrange os raios luminosos*”.

A discrepância entre os dois significados para o termo **lente** é bem expressa por Ávila (1992 : 184), que no livro: “*A pesquisa na dinâmica da vida e na essência da Universidade*”, relata o seu equívoco de que, em determinada época, ao invés de relacionar o termo **lente** com o professor **leitor**, o fez com a lente óptica, “*... aquele professor cujo lastro de formação e erudição lhe permitia captar os raios do saber, compreendê-los para si mesmo e repassá-los aos alunos universitários...*”.

Partindo dos fatos históricos, como o analisado pelo supramencionado autor, no sentido de que o professor brasileiro se limitou a **leitor**, repassador autoritário de conhecimentos até por determinação e ingerência estatal, e o de que tal performance magisterial se impregnou ao longo de séculos em nossa sociedade, fica fácil entendermos as respostas dos alunos. Tradicionalmente, considerava-se o conhecimento científico verdadeiro, definitivo e inquestionável. O professor era dono desse saber e, por isso, a parte ativa do processo ensino-aprendizagem. Ativo porque os alunos, “*tábulas rasas*”, recebiam passivamente os conheci-

mentos por ele transmitidos.

Pelos dois fatos supra-referidos, as definições encontradas no dicionário e nos depoimentos dos alunos não mais condizem com a necessidade da sociedade atual. A sociedade mudou, mas o seu discurso ainda não e, por isso, exige-se dos professores uma atitude adequada à sociedade que já desapareceu<sup>1</sup>. Eis a razão de desentendimento entre professores e alunos.

Paralelamente à mudança social, a Teoria do Conhecimento e a Psicologia da Educação ampliam os conhecimentos sobre a aprendizagem e tornam evidente a necessidade de seus fundamentos para a reestruturação do processo ensino-aprendizagem. Saber como os indivíduos aprendem, possibilita aos professores, ao usar os métodos e técnicas adequadas, uma significativa melhoria na qualidade do ensino, pelo fato de este inserir um processo de educação formadora, pelo qual se criam condições de progressivo e pleno desabrochamento das potencialidades sócio-pessoais de cada educando e professor nele envolvido.

## VISÃO DOS PROFESSORES

Refletindo sobre as possíveis razões de os acadêmicos entrarem na universidade sem haver formado, na sua

---

<sup>1</sup>Como veremos na seqüência do texto, nem a escola, enquanto instituição, e nem a classe docente têm consciência dessa transformação, e em conseqüência ainda se preocupam com métodos e técnicas de facilitação veiculadora de ensino, ao invés de priorizarem uma educação formadora.

estrutura cognitiva, a real função do professor, resolvei investigar como os próprios professores definem o seu papel. Fazendo o mesmo questionamento a vinte professores de diferentes cursos da mesma instituição, escolhidos aleatoriamente, verifiquei que a profissão docente é por eles melhor definida, com a ressalva de que muitos ainda utilizam termos equivocados para conceituá-la.

A tipificação do papel do professor por eles mostrada foi: orientador (40%), educador (25%), motivador (20%), formador de opinião (20%), indivíduo que interage com alunos e a sociedade (15%). Referindo-se ao processo ensino-aprendizagem, foi citada a importância de se reconhecer a individualidade dos alunos (15%) e do desenvolvimento da consciência crítica (15%). Para o exercício da profissão, foi ressaltada a importância de amar o que se faz (15%), de ser determinado (15%). Importa destacar que 20% dos professores a consideram como sina e missão, merecendo atenção o fato de que um deles se esmorece em convicção na resposta poética, cuja íntegra se segue:

*“Ser professor,  
É ser pai e mãe.  
Ser orientador,  
Um grande amigo*

*Com o poder da criação  
Capaz de formar um profissional  
Visando o conhecimento e o coração  
Capaz de formar um animal  
Usando a falta de interesse  
Ser professor*

*é adorar a vida  
Ser orientador  
Uma grande sina”.*

Até aqui, o profissional foi bem definido, por uma proporção razoável dos professores; talvez pudéssemos atentar para a ausência de termos mais comuns nas produções científicas sobre a profissão como **transformador**, **construtor**, etc. Mas não é isso que me preocupa. Preocupa-me, sim, o fato de que enquanto os professores se classificam com esse perfil, 30% referem-se à importância do domínio do conhecimento pelo professor e 25% se limitam a colocar que esse conhecimento deve ser transmitido. Que o professor deva conhecer sua área específica, é óbvio. Do contrário, ele não poderia selecionar o que ensinar e planejar, como ensinar para clientela específicas. O que não podemos concordar é que ainda existam profissionais que acreditem na possibilidade de o aluno aprender passivamente pela transmissão de conteúdos, o que é ensejado por respostas como esta: “... *educar, ensinar através da transmissão do conteúdo, o que para o aluno torna-se às vezes incompreensível e desinteressante, apesar do esforço*”. Sacristan (1991 : 64) deixa claro que:

*“O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado”.*

A grande dificuldade é que o contexto social atual

reflete insatisfação e indefinição geral. Sabe-se que o passado não foi bom, o presente está intolerável, o futuro, deseja-se melhor. Mas como? O que será bom?

Em função desse desajuste, a educação deixou de ser vista como garantia de um futuro melhor. Os professores, desiludidos pela desvalorização profissional, percebem-se responsabilizados pela resolução dos problemas, mas não sabem o que fazer. Os alunos, por sua vez, não têm o menor interesse na escola e expressam isso através do desinteresse, indisciplina, cola e aversão a um ensino atuante e participativo.

## **QUAL O PAPEL DO PROFESSOR IDEAL?**

Pesquisar. Eis o segredo do professor ideal. Por quê?

Segundo Demo (apud Ávila, 1992 : 194), o professor é pesquisador socializador de conhecimentos e motivador do novo pesquisador no aluno. O professor pesquisador está em constante formação, porque a cada nova aprendizagem, ele se modifica e, com ele, sua visão de mundo.

Somente a pesquisa permite que o conhecimento universal seja captado, interpretado, incorporado e disseminado. Através da mesma, o professor poderá criar e recriar caminhos para o processo de transformação dos alunos em sujeitos críticos e agentes de sua própria história. Estimulando o hábito da crítica, acerca das informações obtidas e promovendo discussões, o professor estará moti-

vando o aluno a pesquisar.

O professor ideal deve conhecer e estar atualizado, mas, ao invés de transmitir conhecimentos, lhe é mister criar condições para que seus alunos construam o seu próprio saber. O objeto de trabalho do professor é a aprendizagem do aluno, o que é variável de indivíduo para indivíduo e expressa o tipo de disposição mental que o aprendiz tem num determinado momento, isto é, a aprendizagem será eficiente se o tema se tornar relevante e relacionável com conhecimentos prévios do indivíduo. Segundo Ausubel (1968), existem dois tipos de aprendizagem: a significativa e a mecânica. A diferença entre as duas baseia-se na relação entre o conceito a ser apreendido e os conceitos pré-existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Assim, a **aprendizagem significativa** só ocorrerá à medida que o novo conceito for relacionável com aspectos relevantes já existentes na referida estrutura cognitiva do indivíduo. A **aprendizagem mecânica**, ao contrário, ocorre sempre que o novo conceito não se relaciona com os conceitos já existentes nessa estrutura, ou seja, eles são arbitrariamente armazenados. A aprendizagem mecânica é a que mais acontece quando o professor é mero transmissor de conhecimentos prontos e acabados. Nesse processo, o professor se limita a reproduzir, e os alunos assumem a função de passivos copiadoreis.

Para facilitar a aprendizagem significativa, o professor, segundo o mesmo autor, deve detectar aquilo que o aluno já sabe e ensiná-lo de acordo, ou seja, de modo que ele possa relacionar o que já sabe com aquilo que deve ser aprendido. Para tanto, a pesquisa é imprescindível. Ela se

faz necessária para a formação de idéias próprias pelo professor, que serão de capital importância para o planejamento dos melhores meios de ajuda, no sentido de que os alunos elaborem suas representações mentais a respeito dos objetos de estudo. Além disso, é fundamental que o **aprendiz tenha intencionalidade e se esforce para a construção de seu conhecimento.**

## CONCLUSÃO

Comparando as respostas dos alunos e professores, tem-se a impressão de que os dois grupos vêem a profissão magisterial como atividade sem o menor valor social, contrariamente à lógica de que a mesma deve ser enaltecida exatamente pelo valor de sua função social. Devemos reverenciar aquele professor que, por ser competente, interagirá com os alunos, servirá de modelo, instruindo-os e os motivando à produção científica.

Apesar de um grupo de alunos ter citado o professor como agente de transformação social, percebe-se um discurso vazio, sem coerência com o restante do texto, ou seja, ao mesmo tempo que é visto como transformador, também o é como único responsável pela aprendizagem.

Parecem-me corretos os alunos que ressaltaram a importância de o professor ser amigo e compreensivo. Amizade e compreensão não significam, porém, “afrouxamento” e “barateamento” do processo ou, segundo Esteve (1991 : 107), bom relacionamento não deve ensejar

*“... que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes...”*

Devem contribuir para que professor e aluno interajam como cúmplices na intencionalidade, para a efetivação da aprendizagem. No ato de auscultar o aluno, o professor lhe ensina a importância do falar e do ouvir, conhece os seus pensamentos e amplia a participação do grupo.

O resultado da análise sobre o pensamento dos alunos é preocupante, porque, apesar de terem ingressado recentemente num curso de licenciatura, os mesmos não possuem clareza sobre o verdadeiro papel do professor. Sem essa consciência, não sabem como proceder, enquanto universitários, e nem porque estão ali. Reproduzem a velha queixa dos professores: se tudo corre bem, é porque os estudantes são bons; se as coisas vão mal, o fato é atribuído aos professores serem maus profissionais.

Concluindo, o processo ensino-aprendizagem está em crise. Os professores têm responsabilidade nisso, mas não são mais ou menos culpados. É preciso que a sociedade, os alunos e os profissionais do magistério se debrucem sobre o problema, para que, juntos, possam refletir, desvendar e elaborar possíveis e sadias alternativas de solução. Nessa busca, cada elemento deve estar consciente de que somente com vontade, desejo e esforço será possível fazer o trabalho na perspectiva do ideal.

**BIBLIOGRAFIA**

- AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro : Interamericana, 2. ed. 1980.
- ÁVILA, Vicente Fideles de. *A pesquisa na dinâmica da vida e na essência da universidade*. Campo Grande : UFMS, 1995 (livro no prelo).
- ESTEVE, José M. In: NÓVOA, Antônio (org.) *Profissão Professor*. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. Portugal : Porto Editora Ltda., 1991. p. 107.
- FERNANDEZ, Francisco. *Dicionário Brasileiro Globo*. São Paulo : Globo, 1993.
- MOREIRA, Antônio M. *Ensino e aprendizagem - enfoques teóricos*. São Paulo : Ed. Moraes Ltda., 1980
- MOREIRA, Antônio M., MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa - a teoria de David Ausubel*. São Paulo : Ed. Moraes Ltda., 1982.
- SACRISTAN, J. Gimeno. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Profissão Professor*. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. Portugal : Porto Editora Ltda., 1991. p. 91
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Construção do conhecimento*. São Paulo : Cadernos Pedagógicos do Libertad - 2, 1995.

## EDUCAÇÃO PELA PAZ - FORMAÇÃO DE PROFESSORES<sup>1</sup>

Helena Faria de Barros

O tema dessa Jornada Pedagógica -A Educação pela Paz e a Formação de Professores- trouxe-me à mente uma sucessão de situações de escola e de sala de aula. Como num desfile, casos de agressão quase sempre velada, que quebram a harmonia do conviver, do “viver com”, e geram o constante “viver contra”, foram sendo lembrados. Assim, os relatos recentes de estágios de Pedagogia, “Prática de Ensino”, voltaram a ser pensados:

- *“Na classe que estagiei, 3ª série do 1º grau, senti que a maioria dos alunos têm medo da professora e nem fazem os exercícios porque, se erram, são chamados de ‘idiotas’, ‘bestas’”.*

- *“Dois alunos conversam entre si. A professora intervém: ‘Problemas de casa, resolve-se em casa. Problemas lá de fora, resolvam lá fora. Aqui na sala é aula de matemática.’ As crianças conversam sobre o exercício, tentando auxílio mútuo.”*

- *“Quem não aprendeu, deve ir incomodar a mãe.”*

---

<sup>1</sup>Palestra proferida na Jornada Pedagógica promovida pela UNESP/ Campus de Marília. Setembro de 1995.

- *“Dado o exercício: Escreva por extenso 0,50, a garota foi perguntar como ficava esse exercício e a professora respondeu: ‘Você não tem essa matéria no caderno? Por que não vira a página e olha? Por que não presta atenção?’ E, a seguir, falando mais baixo: ‘Parece uma panaca’”.*

- *“Professora, olhe! Professora, olhe!”. Ela, conversando com outra na porta, respondeu: “Está lindo! Lindo mesmo!”. “Não professora, eu só vim perguntar se é desse lado que é para fazer ou do outro”.*

- *“A escola guardava a sete chaves o material dourado de Montessori. A estagiária foi localizá-lo e sob mil recomendações de que tinha que conservá-lo e mantê-lo apresentável, levou-o à classe para ensinar unidade e dezena.*

*Acaba a aula, na hora de juntar e guardar esse material, sentiu-se a falta de cinco cubinhos.*

*A professora, que estava em classe, foi falando alto: ‘Bolsos para fora! Estojos em cima da carteira!’. As crianças foram revistadas e os cubinhos não apareceram. Isto é, apareceram no canto da classe mastigados. E o fim da história foi esse: um dos alunos, colocando-os na boca, sem querer, achou gostoso mastigar aquela madeira macia. Quem foi, graças a Deus, não se soube.”*

- *“A menina de doze anos não estava vindo para a aula de manhã. A situação se tornou tão freqüente que a diretora mandou chamar a mãe.*

*Veio a vizinha, porque a mãe estava com vergonha de dizer que a filha ia toda a noite para o 'rala-buxo' e depois ia dormir sempre com algum estranho. Foi eliminada da escola."*

*- "O menino teve transferência forçada porque riscou o carro de um professor."*

*- "O menino de oito anos, primeira série, estava faltando demais. Verificou-se que morava com a avó, muito idosa, desde que a mãe os abandonara para seguir um novo companheiro. Do pai não se tinha notícia. Para agravar, adultos aventureiros estavam utilizando a criança para traficar droga e ele também a ingeria. A escola o eliminou."*

Outras situações tão agressivas e veladas, porém de outra natureza, são também vividas na escola.

*- "O aluno de 5ª série diz à professora de Ciências: 'Não entendi isto que a senhora disse de raiz'. E a resposta veio rápida: 'Vire-se.'"*

*- "Não vou ensinar tal ou tal coisa para esta classe, porque são filhos de operários e não vão necessitar desse estudo."*

*- "Por se tratar de curso noturno, eu simplifico tudo para a classe e nem dou tudo como faço no período da manhã."*

*- "O aluno foi aprovado em Português, mas foi para Conselho de Classe por causa de Educa-*

*ção Artística, Matemática e Ciências, e reprovado. No ano seguinte, foi reprovado em Português.*”

- *“Ensina-se, ‘ingenuamente’, ao aluno, que o Brasil foi descoberto por acaso e que a guerra do Paraguai aconteceu somente por causa do ditador que queria se apossar de terras e ampliar seu território.”*

- *“Ensina-se que a escravidão negra aconteceu porque os índios eram ‘insolentes’, ‘vagabundos’”.*

- *“‘Qual é o número que dividido por 12 é igual a 20?’. O aluno até indicou certo, mas não efetuou a operação corretamente. Não houve reflexão com o aluno sobre a dificuldade encontrada, ou sobre a forma de trabalho que se vem adotando com ele, com a classe. O aluno evidencia que não sabe o que é multiplicar, que não compreendeu as relações adição-multiplicação, multiplicação-divisão; não distingue as funções do multiplicador, não sabe o que significa multiplicar uma quantidade por zero, ou o que acontece quando se tem, no multiplicador, unidades, dezenas ou centenas. Esta criança, estando numa terceira série, teve pelo menos três professores. Não aprendeu por que ninguém ensinou? Por que não lhe ensinaram de modo correto? Por que não tem condições de aprender?”*

- *“No exercício: ‘Efetue  $414 : 3$ ’, ninguém con-*

*seguiu resolver (3ª Série). Após muitas tentativas, a professora ditou o resultado para todos.*”

*“As ordens dos exercícios, as ‘consignas’ também são reveladoras de agressão. Exemplos:*

*1) Olhe as horas:*

*a) 15:30*

*b) 21:30*

*c) 23:30*

*d) 16:45.*

*Além do autoritarismo do imperativo olhe, o que realmente é para ser feito?*

*Olhar as horas e o que mais?*

*2) Desenhe e escreva as frações equivalentes:  
2/4, 1/2*

*Desenhe a figura que representa: 3/8, 4/4, 2/5.*

*Além da forma autoritária do exercício, tem-se a observar que na França e na Itália, frações são dadas nas últimas séries do 1º grau e nós iniciamos, pode-se dizer, na 3ª série. Não se atende ao desenvolvimento psíquico do aluno”.*

*- “Os exercícios são colocados na lousa, mas os alunos, sentados em suas carteiras, esperam alguém ir à lousa para resolvê-los e, então, copiá-los. Logo após, a professora pergunta:*

- *Todo mundo aprendeu?*

*Alunos, dois ou três:*

- *Todo mundo!*

- *Todo mundo mesmo?*

*E novamente:*

- *Todo mundo!*

*... e fala-se em construtivismo!"*

No segundo grau, os casos se assemelham aos descritos pelas estagiárias: o professor expõe o tempo todo e diz: ensinei. Ensinar é só expor? O grave é que tal fato não é visto como desamor, como tentativa de alcançar a paz, de bem conviver.

Mas, a esse nível de ensino, a situação se agrava pela indefinição ou pelo desvio no e do próprio curso que é vivido como se não tivesse objetivo em si mesmo, pois se organiza em função de outro que é a Universidade.

O "cursinho" é mais importante que o próprio segundo grau, que é estruturado em função do vestibular.

Pergunta-se: "existe agressão maior?"

- *"Os professores de 'cursinho', se diz, são os melhores professores porque são ótimos comunicadores, cantam, inventam poesias ou desenhos para fórmulas, dançam, dramatizam na tentativa de ajudar a decorar, memorizar conteúdos e ensinar truques que, na hora da prova, garantam a auto-confiança",*

enquanto que seus freqüentadores são adolescentes ávidos de encontrar explicações para si e para o mundo, ávidos em definir um ideal de vida, adolescentes que buscam a convivência dos iguais e estão prontos para refletir, analisar, avaliar. Rouba-se deles a oportunidade de serem e de tornarem-se pessoas, e crescerem enquanto seres humanos.

Na Universidade, as situações de agressão sutil também se fazem presentes e, como exemplos, podem ser citadas:

- Três professores do curso de Pedagogia utilizavam o mesmo livro básico sem a devida compatibilização de programas. Um marcou prova para daí há um mês do capítulo 6; o outro mandou ler capítulos de 1 a 12 para a próxima aula; e o terceiro iniciou a análise do 1º capítulo.

- Fala-se em *autonomia de cátedra*, desconhecendo-se que esta expressão evoluiu em sua "compreensão". Há que se distinguir nela um aspecto público e outro particular. O aspecto privado diz respeito ao estilo do professor, ao pessoal, ao aspecto criativo de cada docente, que deve ser respeitado. Mas, o aspecto público do ato de ensinar deve, precisa e merece ser analisado, criticado coletivamente numa escola e numa sociedade que se pretende ações democráticas.

- O modo excessivamente individualizado de docência tem transformado a disciplina e mesmo os Departamentos em pequenos "feudos", deixando-se perder o aspecto social e coletivo do ato educativo tão enfatizado hoje, porque democrático, comprometendo, também, o objetivo do curso.

- Muitos professores, desconhecendo o grande objetivo de cada curso em que trabalham e, não atentando para o fato de que tal objetivo expressa sempre o perfil do profissional que cada matéria e todas devem formar, desenvolvem, sempre, o mesmo conteúdo programático, seja qual for o curso destinatário, sem que sejam feitas as adequações ou os ajustes necessários.

- As provas realizadas e corrigidas não se tornam objeto de estudo e de análise por parte de professores e alunos, para que se possa aprender a partir do erro. A simples vista da prova após a correção deve ser solicitada, muitas vezes, por requerimento que autoriza o xerox da folha escrita. Isto sem a necessária presença e análise do professor.

- A avaliação na Universidade tem cumprido duas funções: uma burocrática, formal, para aprovar ou reprovar o aluno na disciplina e, outra, para excluí-lo, rejeitá-lo, rotulá-lo, reproduzindo a sociedade capitalista competitiva; nunca para acolhê-lo ou para corrigir, com ele, sua trajetória de estudo e talvez de vida. Convém sempre lembrar Luckesi, que insiste que a avaliação não é julgamento, exclusão, mas deve ser um ato de amor, de acolhimento, de formação. Os alunos não são para serem julgados, mas orientados.

- O curso Universitário, muitas vezes, prevê que se o aluno não obtiver determinada média no período letivo (semestral ou anual) deverá fazer exame desta disciplina. Em razão disto, tem lugar todo um processo de facilitação ou "barateamento do conteúdo", por pressão dos alunos que querem se ver livres de um exame e do próprio professor

que quer se livrar, igualmente, da correção de provas ou outro tipo de avaliação.

- O professor faltoso registra matéria como dada, para não ter que repor aulas.

- O pátio de muitas Faculdades, após a *semana de provas*, fica forrado de papéis picados, restos e índice das “colas” feitas e os “códigos” consultados nos exames, e, até dicionários utilizados mostram, também, esta febre de “passar”, de vencer a qualquer preço o ano letivo. E o professorado permanece omissos e indiferentes ao fato.

Assim, sem a preocupação de localizar ‘culpados’, sem perder de vista que os processos de aprendizagem são de natureza complexa e multicausal e, também, procurando manter como foco a ação docente, na compreensão dos casos mencionados, coloca-se sob suspeita a formação, tanto a inicial quanto a continuada, do professor. Situações como as apontadas são indicativas, falam da formação do profissional do ensino.

Sabe-se que esta formação tem sua história. De início, muito eivada do mito da ação docente como sacerdócio e como dom para o que tem, ou não, vocação ou pendor inato (e isto no início do século); caracterizou-se depois em identificar qualidades pessoais (paciência, estudo, esforço, dedicação, delicadeza) consideradas importantes por favorecerem um melhor relacionamento didático-pedagógico ou por incidirem em ensino mais efetivo e atrativo. A aplicação de testes de personalidade ou de atitudes foi o recurso usado para se constatar a presença ou a aquisição dessas características.

Nas décadas de 60 e 70, o interesse pela formação do professor se acentuou e, refletindo o espírito tecnicista característico da época, centrou-se na aprendizagem para a competência que, no caso do professor, visou a aquisição de habilidades específicas, tais como as de fazer perguntas, organizar o contexto, conduzir fechamentos, dar exemplos, zelar pelo processo de comunicação etc. O voltar-se para a competência aconteceu quando as qualidades do professor foram postas em relação aos resultados acadêmicos dos alunos e quando se quis fazer descrições mais precisas das condutas docentes, estudando sua prática não por opiniões, mas pela análise do próprio trabalho realizado. A atenção se voltou para o chamado “*modelo processo-produto*”, que pretendia revelar as relações entre o comportamento dos professores enquanto ensinavam (processo) e as melhorias apresentadas pelos alunos em sua aprendizagem (produto), como consequência do “*experimental*” a ação do professor. Adquirir a *competência docente* foi entendida como a aquisição de uma desejável e necessária conduta específica que se apresentaria, sempre, ligada a um rendimento aceitável por parte do aluno e indicativa de um traço que os professores deveriam *ter, adquirir* ou *desenvolver*, sempre numa visão restrita, não contextualizada, da situação sócio-histórica do ato pedagógico.

A partir de 70, a formação de professores se centrou no crescente esforço de se considerar e de se viver a prática docente como ação fundamentalmente profissional. Desde então, muito se tem discutido se esta prática docente se constitui numa profissão ou numa semi-profissão, o que, em consequência, tem se traduzido em um cuidado maior, numa busca constante de aprimoramento da formação tanto

de professores iniciantes como dos já em serviço. Dessas discussões, resultou também a certeza de que a competência técnica se completa com a visão política e, ambas, perseguidas na formação do docente. Tem-se que uma ação ou um “que-fazer prático” adquira a identidade de profissão quando satisfaz alguns critérios, como:

1) os métodos e procedimentos empregados pelos membros dessa profissão derivam de uma base de investigações e conhecimentos teóricos, sistematicamente elaborados, que a tornam uma “ação informada”;

2) a ação profissional constitui-se num trabalho fundamentalmente intelectual, reflexivo, de produção e de divulgação da cultura, ou seja, o profissional não é movido apenas pela rotina, impulso, tradição e autoridade, mas desempenha seu trabalho como forma criativa de enfrentar e responder aos problemas da realidade;

3) a subordinação do profissional ao cliente (como na Medicina e no Direito, em que esta relação se estabelece no sentido de valorização do cliente, a ponto de que sua cura, ou a dedicação à sua causa, passam a constituir ponto vital do trabalho, além de questão de honra);

4) os membros da profissão se reservam à prerrogativa de formular juízos autônomos, no plano individual e no coletivo, isentos de limitações e controles externos, uma vez que se consideram depositários de um conhecimento especializado, que legitima a racionalidade de seus diagnósticos e de suas práticas (como na Medicina e no Direito, em que a atuação específica se rege por códigos de ética próprios e por procedimentos disciplinares estabelecidos pelos próprios profissionais);

5) finalmente, toda profissão deve gozar de prestígio e status social justos, por representarem o reconhecimento social da relevância do trabalho prestado, da forma responsável com que foi ou é praticado.

Nesta busca da Profissionalização, em consequência, o conceito de professor tem sido redefinido. Que é ser professor? Qual a natureza da tarefa que deve realizar o docente? Até que ponto o professor há de ser um educador? Das respostas a estas questões se deduz o tipo de formação necessária e as decorrentes estratégias de formação pertinentes. Tem-se por certo que a função de professor não foi e nem será sempre a mesma, dada a realidade social ser cambiante, o momento histórico-político ser variável. Conseqüentemente, o aluno também chega à escola de maneira diferente. Hoje, é característico o volume significativo de informações de que o aluno é portador, embora seu conhecimento seja fragmentado. Ao professor, então, cabe ajudar na reconstituição crítica desse conhecimento do senso-comum, de facilitar o estabelecimento de critérios para sua análise.

Pelo visto, o profissional que irá realizar essas tarefas não pode ser apenas um especialista em determinado campo do conhecimento, mas alguém capaz de integrar esse conhecimento, de assumir uma postura crítica frente à sua seleção e tratamento didático, de indagar colegiadamente sobre a natureza do saber, sobre o modo de transmiti-lo e sobre a utilização do mesmo a serviço dos valores. É preciso, para tanto, que *“o processo de formação do professorado se converta em um debate ético e ideológico, não meramente técnico”* (Beyer e Leichner, 1990; apud Guer-

ra, 1993). A principal exigência que se faz a esse profissional não é a de dispor de um saber enciclopédico, nem mesmo a de dominar os mecanismos de transmissão, mas a de que seja capaz de situar-se criticamente frente ao saber instituído, de gerar a incerteza sobre as verdades estabelecidas e sobre o modo de transmiti-las, de elaborá-las e de vivê-las. Portanto, o conceito de competência se ampliou.

Busca-se, hoje, em todo o mundo, na formação docente inicial ou em serviço, a *prática docente reflexiva e o ensino reflexivo*. A primeira destas expressões é considerada como uma reação contra a visão dos professores como técnicos, hábeis executores, que apenas transmitem aquilo que outros, de fora das aulas, querem: uma rejeição às reformas educativas que convertem os professores em meros participantes passivos. Supõe o reconhecimento de que os professores são profissionais que têm a desempenhar um papel ativo na formulação dos objetivos e fins de seu trabalho, tanto quanto na escolha dos meios. É o reconhecimento de que o ensino precisa tornar às mãos dos professores.

A prática reflexiva significa, também, o reconhecimento de que a produção do conhecimento, em relação ao que constitui ensino adequado, não é propriedade exclusiva dos centros universitários e dos centros de pesquisa. É o reconhecimento de que também os professores têm teorias, possuem um “saber prático”, “um saber feito”, isto é, o reconhecimento de que podem contribuir para a constituição de uma base codificada de conhecimentos sobre o ensino, mesmo com o risco de que possam conduzir à rejeição irrefletida do conhecimento teórico elaborado pela Universidade. Seu saber prático precisa ser respeitado.

O conceito do professor como profissional reflexivo reconhece a riqueza da “mestria” que as práticas dos bons professores encerram. Na perspectiva da realidade de sala de aula, significa que o processo de compreender e aperfeiçoar o próprio exercício docente há que sair da *reflexão sobre a própria experiência* e, que a sabedoria, que deriva por completo da experiência de outros (mesmo que mestres), no melhor dos casos, encontra-se empobrecida e, no pior deles, ilusória.

É esclarecedor lembrar a classificação de ciências dada por Aristóteles para quem uma *disciplina teórica* seria aquela que tem por finalidade a busca da verdade através da contemplação, sendo seu “teleo” a elaboração do conhecimento por ele mesmo; as *disciplinas produtivas* seriam as chamadas “ação em curso”, evidentes nas artesanais ou destrezas, com disposição para atuar de modo próprio e racional, segundo regras e modelos estabelecidos; e as *ciências práticas* (nelas se inclui a educação) ou práxis seriam as que se distinguem por constituírem uma “ação informada”, cuja reflexão sobre sua própria natureza, características e conseqüências modifica a base de conhecimentos que a informa. A práxis é ação que se cria e que refaz as condições de execução, mantendo, em permanente mudança, tanto a ação como os conhecimentos que a informam.

Assim, a *prática reflexiva* supõe também, de um lado, que o processo de aprender a ensinar se prolongue durante toda a carreira docente e, de outro, que os formadores de professores assumam o compromisso de que, durante a preparação inicial, cuidem para que os docentes interiorizem a disposição e a habilidade de estudar seu próprio exercício e de responsabilizarem-se pelo próprio desenvol-

vimento profissional.

Quanto à expressão *ensino reflexivo*, quando referida à formação de professores, é indicativa de ação inteligente e criativa dos mestres, do fazer que se contrapõe ao trabalho rotineiro, a-crítico, dirigido pelo impulso e tradição, e que concentra esforços na descoberta dos meios eficazes de alcançar os fins e resolver problemas definidos por outrem. A ação reflexiva supõe (e isto já dizia Dewey em "Como pensamos") consideração cuidadosa e profunda da prática, à luz dos fundamentos que a sustentam e da ponderação das conseqüências a que conduz. Não acontece em obediência a uma demarcação de passos e procedimentos específicos, mas tem a ver com a forma de enfrentamento de resolução de problemas que expressa uma maneira de ser. É algo mais que o determinado pelo âmbito de uma técnica, pois ultrapassa o fazer estéril, formal, acadêmico, e implica a intuição, emoção, paixão. Não faz sentido falar em teoria e prática, pois ambas se juntam, se fundem e se completam.

O reflexivo, referente ao ensino, exige que o docente profissional apresente uma *abertura intelectual* (ou seja, o desejo ativo de atender a mais de um ponto de vista, de considerar alternativas e reconhecer possibilidades de erros nas próprias crenças); uma *responsabilidade* que obriga à interrogação constante do porquê, do para quê e para quem se dirigem as próprias ações, além da consideração das conseqüências dos próprios atos e *sinceridade*, que se expressa na autenticidade para consigo mesmo, na coerência de vida que faz coincidir o pensar com o falar e o agir. O reflexivo do ensino refere-se, portanto, à reflexão *para a ação*, *com a ação* e *sobre a ação*, isto é, que seja um agir

profissional. O contato constante com a classe orienta e até determina os estudos teóricos e garante o dado de realidade e de prática que se defende, porque é indispensável.

Por último, o *ensino reflexivo* deve ser entendido como uma prática que se apóia, se fortifica e se orienta pelo e no colegiado. A prática pedagógica isolada não tem sentido, pois se valoriza a interdisciplinaridade e a ação conjunta, a troca mútua de experiência, quer docente, quer discente.

Frente a essas considerações, pode-se até lembrar algumas práticas já desenvolvidas por docentes que conseguiram, por si ou auxiliados, desenvolver esta prática reflexiva capaz de garantir o ensino reflexivo. Basta citar alguns exemplos como o da professora de Ciclo Básico que, preocupada com a aprendizagem da função social da leitura, abandonando a cartilha, cuidou de ensinar a ler e a escrever utilizando ditos da criança: "*professora, minha gata teve gatinhos*", "*professora, vamos escrever elefante? achei este no recreio.*" Ou outras que se utilizam dos nomes escritos nos papéis de bala, nos "out-doors", nos ônibus da cidade, nos cartazes de propaganda, nas histórias de fada...

O exemplo do professor Antônio Leal que, em "Fala Maria Favela", com uma classe de repetentes rejeitada pelos professores da escola, moradores da periferia do Rio de Janeiro, com famílias desorganizadas, pôde alfabetizar a partir do desenvolvimento do auto-respeito, da promoção do auto-conceito, do aproveitamento do nome de cada um, da comemoração dos aniversários, do abandono dos apelidos, do emprego dos "jogos de teatro" e até dos ideogramas chineses, estudados em sua origem, para poder, significati-

vamente, ensinar o traçado das letras, de cada letra do nome da criança, que ele denominava *letra da criança*.

Há que se lembrar Madalena Freire que, em classes populares em São Paulo, desencadeou uma variedade de atividades de modo a valorizar a vida, desde que percebeu a indiferença por ela, quando correndo para o menino machucado, disse: "...desce, Tom, q'eu não quero ver morte." Daí ele falou: "*Pois tu vai ver agorinha e... pulou.*"

Professores de Língua Portuguesa, História e Educação Artística uniram-se para desenvolver a unidade "Anos Rebeldes", concomitantemente ao seriado do mesmo nome que a televisão apresentava.

Professora de Fisiologia Geral do curso de Fonoaudiologia seleciona os conceitos principais de sua matéria que deveriam ser formados pelos alunos, diagnóstica, no início das aulas, como foram eles inicialmente elaborados no 2º grau pelos estudantes que ingressam na faculdade e que, percebendo-os incompletos, falhos ou inexistentes, elabora seu programa e planeja atividades de modo a proporcionar a reelaboração, a ampliação ou a retificação dos mesmos. E esta mesma professora, não satisfeita com a constatação obtida, busca a origem das falhas conceituadas e chega aos mesmos erros, examinando os livros didáticos adotados no 2º Grau.

Poder-se-ia identificar outros exemplos que ainda constituem exceções, honrosas exceções, de quem vive a docência como prática reflexiva, como ensino reflexivo, como profissão. Estes exemplos ilustram como se pode formar professores pela paz. Se é certo que só é capaz de oferecer amor quem *recebeu* amor, estes professores fo-

ram muito amados em sua formação.

É esta utopia que proponho, lembrando a etimologia desta palavra: u = *não*, topos = *aqui ou agora*. Se não temos a formação de professores pela e para a paz, aqui e agora, que se trabalhe para que esta utopia seja realizada o quanto antes.

É a ação que convido todos a empreender.

## BIBLIOGRAFIA

- DEUVEY, J. *Como pensamos*. São Paulo : Nacional, 1958. p. 14.
- LEAL, Antônio. *Fala Maria Favela*. São Paulo : Ática, 1987.
- FREIRE, Madalena. Refletindo, praticando, vivendo com as crianças da Vila Helena. In: *Isto se aprende com o Ciclo Básico*. Projeto Ipê. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1986. p. 11.
- GUERRA, Miguel Angel Santos. La formacion inicial. *Cuadernos de Pedagogia*, n. 220. Barcelona : Fontalba, 1993.

## **DISTÂNCIA ENTRE DISCURSO ORAL E DISCURSO ESCRITO**

Maria Alice de Mello Fernandes

### **1. ESCRITA: DIFICULDADES E MEDOS**

Um dos grandes obstáculos que a educação enfrenta é a dificuldade que as pessoas, nos mais diferentes níveis de escolarização, possuem para escrever. Tanto a rede pública de ensino, como a rede particular, lutam para que a deficiência no domínio da língua escrita possa ser sanada, e que o temor, que se apossa dos estudantes ao se sentirem pressionados a escrever, à medida que as séries vão avançando, possa diminuir.

Quando o professor se propõe a trabalhar produção de textos em sala de aula sabe, antecipadamente, que ouvirá por parte dos alunos depoimentos a respeito de suas dificuldades para escrever, apesar de, na maioria das vezes, exporem oralmente, com clareza, várias idéias sobre o tema solicitado. Numa aula de interpretação de texto, as reclamações se repetem, pois os estudantes, principalmente no segundo grau e no ensino superior, afirmam haver o entendimento, sugerem expressá-lo na oralidade, mas não conseguem ultrapassar os obstáculos para fazê-lo através da linguagem escrita.

Tal questão tem refletido de forma direta na forma-

ção de profissionais das mais diversas áreas que, apesar de muitas vezes dominarem os conhecimentos específicos e técnicos de sua especialidade, sentem-se inibidos frente à necessidade da comunicação escrita, entregando-se muitas vezes ao desespero. Quando são obrigados a redigir, brigam com as palavras, passam por uma série interminável de rascunhos, folhas amassadas e se entregam ao desespero. É difícil explicar tais dificuldades, depois de oito, doze ou mais anos de frequência à escola, com elevada carga horária de língua portuguesa. Após 25 anos como professora da referida disciplina, sendo os quatro últimos no ensino superior, sinto-me inquieta e em processo de busca de explicações que me satisfaçam. Aliás, autores como Clarice Lispector, Rubem Braga e Carlos Drummond de Andrade oferecem verdadeiros depoimentos, evidenciando que até mesmo o escritor, acostumado a lidar com as palavras, enfrenta dificuldades para escrever:

*“Esta é a terceira ou quarta vez que ponho o papel na máquina e começo a escrever; mas sinto que as frases pesam ou soam falso, e as palavras dizem de mais ou dizem de menos e a escrita sai desentoadada com o sentimento.”* (Braga apud Soares, 1990 : 37)

É preciso esclarecer que a escola não tem como proposta formar escritores, mas sim realizar um trabalho para que a clientela escolar sinta o desejo de comunicar-se através da escrita, mostrando aos alunos que o trabalho com as palavras requer desejo, paciência, conhecimento, desenvolvimento da cultura, da criatividade e treino. Mui-

tas pesquisas são realizadas por estudiosos do processo ensino-aprendizagem, com o objetivo de avaliar a questão e buscar metodologias que dêem conta de minimizar essa dificuldade. Trabalhos são realizados, livros são editados, mas a realidade continua a mesma.

A pretensa substituição de uma prática pedagógica, fundamentada numa concepção tradicional de educação, ensino e aprendizagem, por outras formas de organização do trabalho pedagógico, decorrentes de concepções escolanovistas, não diretivas, tecnicistas ou mesmo embaçadas por práticas inspiradas no que tem sido designado por Pedagogia Progressista, não conseguiram modificar o quadro referente à escrita e nem à educação brasileira. Segundo Saviani (1981):

*“Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional (... )”.*

A essa contradição acrescenta-se uma outra:

*“Além de constatar que as condições concretas não correspondem à sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produção do sistema e do seu trabalho”.*

O acelerado avanço tecnológico das últimas déca-

das, aplicado aos meios de comunicação, produziu o que se tem designado por “era da comunicação”, mas que não foi suficiente para que as pessoas se sentissem atraídas para escrever. Pelo contrário, as pessoas se isolam, conversam cada vez menos, não lêem e, como afirma André (1989), *“Quem não lê, quem fala tão pouco com seus semelhantes, não pode ter sequer idéias próprias. Que é que iria escrever?”*, continua ainda:

*“Se não tomarmos urgentes providências, em breve nos transformaremos em robôs, bonecos de mola... De quem é a culpa? De ninguém. Talvez nossa mesma. É preciso reagir. A escola nos ensina muitos caminhos. O mais importante é escrever. Quem escreve é levado a isolar-se da agitação, a pensar, a refletir.”*

## 2. FALAR É MAIS FÁCIL QUE ESCREVER

Mas como fazê-lo? Por que é mais fácil falar do que escrever? Muitas são as razões sugeridas e, entre elas, há a justificativa de que tendo nos transformado, através dos séculos, em uma “civilização grafocêntrica”, acreditasse ser a palavra escrita a essência para a sua continuidade e sobrevivência. No entanto, é preciso ressaltar que, na maioria dos povos “modernos”, apenas um pequeno grupo considera a escrita como tal, exemplo disso está no Brasil, onde os analfabetos não são poucos. Há, também, os povos que têm a sua cultura concentrada apenas na

oralidade, não conhecendo nenhum sistema de escrita, sendo culturas tão complexas quanto qualquer outra.

Sem dúvida alguma, a escrita é mais conservadora do que a fala, que está constantemente se inovando. As inovações da linguagem, quando incorporados à escrita, ocorrem de maneira lenta, levando-nos a imaginar que há uma língua para a fala e outra para a escrita. As mais significativas diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita são decorrentes das especificidades de cada uma das modalidades da língua. Quando escrevemos não imitamos a fala, mas a reformulamos em outra gramática.

Segundo Pécora (1992) e Kato (1993), diversos fatores justificam o distanciamento entre a fala e a escrita, sobre os quais não podemos deixar de refletir. Os principais fatores destacados por esses autores são:

1. Ao entrar na escola, a criança que estava acostumada a um leque de variedades da língua se vê obrigada a escrever, ao reduzi-la a uma só: a língua padrão. Toda a bagagem oral, adquirida em seu meio sócio-econômico, deverá ser esquecida, pois não é “correta”;

2. Ao falar, o indivíduo pode se utilizar de inúmeros recursos expressivos como gestos, sons não identificados, expressão facial, riso, etc; que são fundamentais para que a comunicação se concretize. Ao escrever, essas possibilidades são reduzidas ao desenho, o que as torna mais complexas para o aluno;

3. Para falar, pode-se usar as mais diferentes entonações, com significados diferenciados. Já para escrever, o código é restrito quanto a esses recursos, pois os

sinais de pontuação são poucos;

4. Quando se fala, empregam-se frases curtas, mas ao escrever manifesta-se tendência em produzir frases mais longas que, conseqüentemente, acabam sendo mal estruturadas;

5. Sentimo-nos mais livres na oralidade e, por isso, tornamo-nos repetitivos na fala. Na escrita, tende-se a ser mais conciso;

6. Na fala, a unidade temática se modifica a todo instante, mesmo nas situações formais. Ao se produzir um texto escrito, a preocupação com a coesão é fundamental. Deve-se observar o emprego dos anafóricos e dos relatores;

7. Na expressão oral, tem-se à frente o interlocutor e dele dependerão as palavras (formais ou não). Na expressão escrita, escreve-se para um interlocutor virtual. Se for o professor, a preocupação será maior ainda;

8. A língua é aprendida “naturalmente”, e com rapidez, quando a criança convive com falantes. A escrita depende de um aprendizado e é dominada à medida em que se percebe o seu valor.

### **3. PADRÕES CULTO E POPULAR NO PROCESSO DE COMUNICAÇÃO**

Segundo Soares (1993), no Brasil, na área de ensino da Língua Portuguesa, a importância das relações entre linguagem e classe social não tem sido reconhecida;

nem têm exercido influência sobre esse ensino os conhecimentos que a Sociolinguística e a Sociologia vêm produzindo a respeito dessas relações. Ao chegar à escola, a criança traz consigo todo um repertório de oralidade, decorrente do convívio familiar e do grupo sócio-econômico a que pertence e, a escola, desde o momento inicial, estabelece a noção do “certo” e do “errado”, estigmatizando a fala como “errada” quando se distancia da norma padrão, usada na língua escrita.

O ensino da língua escrita corresponde a uma pedagogia conservadora que vê a escola como instituição, independente das condições econômicas e sociais, privilegiando o dialeto das “classes dominantes” e iniciando um processo de desvalorização da oralidade. Ao se exigir a norma padrão, cria-se o distanciamento da língua falada em relação à escrita, e a preocupação em expressá-la de maneira correta leva o estudante, na maioria das vezes, ao fracasso. A língua escrita não nos pertence e se pararmos para uma reflexão, questionaremos se esta não é a real intenção das instituições de ensino.

Pesquisas, como a do professor Antônio José Filho (1991), em que se confrontam textos orais e escritos de crianças pertencentes a séries iniciais e oriundas das classes populares, comprovam que as mesmas, nesta fase, continuam a usar na escrita recursos que são característicos da oralidade e pertencentes à língua popular. Não conseguem diferenciar facilmente textos orais e textos escritos. Certamente, com as crianças das referidas séries pertencentes às classes privilegiadas o mesmo não ocorre, pois a norma padrão já fazia parte de seu repertório linguístico quando chegou à escola. Trata-se, portanto, não apenas de uma

das questões que dificulta o domínio da escrita, mas, evidentemente, de um problema social.

É fundamental esclarecer aos alunos que há várias maneiras de nos expressarmos, que a forma como os mais diferentes grupos sociais se comunicam não está "errada" e que a língua popular tem valor relevante no processo da comunicação, mas que é através da língua padrão, sem medos e preconceitos, que poderão contribuir na sustentação da unidade sócio-lingüística e, conseqüentemente, fazer parte de uma classe cujos preceitos serão, no mínimo, ouvidos e respeitados.

#### 4. CONCLUSÃO

Necessário se faz que o professor desperte para a importância de mudar a sua maneira de trabalhar a escrita, invertendo o quadro do fracasso escolar. Não se deve esquecer, entretanto, que se a escrita tem importância no processo comunicativo, a linguagem oral não deve ser esquecida nas atividades pedagógicas. Para isso, é preciso que esteja consciente que seus alunos não são iguais, que pertencem a classes diferenciadas e que o trabalho a ser executado não poderá ser único. Seus dialetos deverão ser respeitados para que se sintam confiantes e aptos a conhecer a norma culta, sem que sua cultura seja desprezada.

Se a dificuldade para dominar a escrita é tão perceptível pela sociedade, é necessário que a escola tenha claro que a escrita, ao lado da fala, é a principal responsável pelo crescimento do aluno no campo da comunicação.

Cabe ao professor de Língua Portuguesa, com apoio dos professores das demais áreas curriculares, a tarefa de desmistificar a aprendizagem da comunicação escrita, mostrando ao aluno de séries mais adiantadas que, através do domínio da língua culta, poderá participar da transformação de nossa sociedade para mais justa e autônoma.

Boa parte dos alunos, que saem escolarizados, de posse de uma escrita medíocre, insuficiente e insatisfatória, poderá sair com domínio eficaz neste campo de conhecimento se o professor e a escola, como um todo, tiverem claras as dificuldades de textualidade a serem superadas. É necessário que o professor seja constantemente reflexivo, buscando meios para resgatar sua cultura, seu domínio didático. Que saiba avaliar, não de forma punitiva, ensejando o medo de escrever, mas de modo que se aperceba dos avanços cognitivos alcançados pelo aluno. Segundo Luckesi (1995 : 11), a avaliação deve ser um "*meio de auxiliar a construção de uma educação que esteja a favor da democratização da sociedade (avaliação diagnóstica)*". Isto é possível com educadores comprometidos, dotados de razoável nível de conhecimento e amor pela educação.

## BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Hildebrando A. *Curso de redação - técnicas de redação - análise estilística interpretativa - literatura brasileira*. São Paulo : Moderna, 3. ed. 1989.
- FARACO, C. A. & TEZZA, Cristóvão. *Prática de texto -*

*Língua Portuguesa para nossos estudantes*. São Paulo : Vozes, 1992.

JOSÉ FILHO, Antônio. Variação lingüística: texto falado e texto escrito. In: *Iniciação à pesquisa integrando IES/MS*. Campo Grande : Núcleo de Imprensa Universitário/PRESC/UFMS, 1988.

KATO, M. *No mundo da escrita*. São Paulo : Ática, 1993.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo : Cortez, 1995.

MILANEZ, Wania. *Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português*. Campinas, SP : Sama, 1993.

PÉCORRA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo : Martins Fontes, 4. ed. 1992.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Campinas, São Paulo : Autores Associados, 27. ed. 1983.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo : Ática, 1993.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

# AS METÁFORAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: OBSTÁCULO?

Maria Aparecida de Souza Perrelli

## 1. INTRODUÇÃO

O pensamento de Bachelard tem, no desdobramento da noção de obstáculo epistemológico, uma grande contribuição no campo pedagógico na atualidade. Destacam-se especialmente as pesquisas que levam em conta a sua nova proposta de ver a história da evolução do pensamento científico: a *história recorrente*, que busca encontrar os obstáculos epistemológicos que possam ser identificados como causas de estagnação ou regressão do progresso da ciência.

Nesta perspectiva, avança, no campo pedagógico, uma melhor compreensão das “concepções alternativas”, procurando identificar obstáculos presentes tanto na história do pensamento científico quanto nas concepções que os alunos têm a respeito de determinados fenômenos. Em outras palavras, pesquisadores da área do ensino (de ciências naturais e matemática, especialmente) têm buscado identificar, *no ato* do conhecimento, aquilo que tem impedido o homem de conhecer mais e melhor.

Em *La Formation de l'esprit scientifique*<sup>1</sup>, Bachelard apresenta uma lista de formas de raciocínio (para ele pré ou não-científicas) que constituem diversos obstáculos epistemológicos: animismo, antropomorfismo, finalismo, realismo, substancialismo, artificialismo, a libido, a experiência primeira (a experiência sensível não questionada), as imagens, analogias e metáforas, dentre outros.

Tais obstáculos têm sugerido grande implicação pedagógica. Admite-se que rastreá-los na história permitiria identificar formas de pensar semelhantes nos estudantes, o que muda radicalmente o estatuto do *erro* tão punido em nossa escola tradicional. Muitos desses obstáculos são constituintes do pensamento infantil, conforme indicam pesquisas na área da psicologia, assim como estão presentes na história do pensamento científico da humanidade. São eles, em última análise, importantes desencadeadores dos *erros* deste pensamento.

Dentre os obstáculos epistemológicos identificados por Bachelard, visto neste trabalho as *metáforas*, pois, tradicionalmente estudadas do ponto de vista estritamente lingüístico, passam, na atualidade, a merecer especial atenção de outras áreas do conhecimento, o que abre possibilidade de visitar a posição bachelardiana.

Não se pode deixar de reconhecer que as metáforas estão fortemente presentes nas mais diversas atividades: na

---

<sup>1</sup> Esta obra é de 1938, sem tradução para o português. Nela, Bachelard explora amplamente a noção de obstáculo epistemológico. Trechos escolhidos desta e de outras de suas obras estão compilados por Dominique Lecourt (1983), que será diversas vezes referido neste trabalho.

pesquisa científica, no discurso oficial da ciência, na prática docente. Nas formas de expressão oral ou escrita, elas são de tal maneira constantes, que se passa a admitir que, ao invés de danosas, seriam as metáforas algo como uma atividade essencial. Quando o objetivo é compreender, fazer-se compreender e comunicar algo, pode-se constatar o enorme sucesso na utilização da atividade metafórica. Este é um fato que não deve ser desconsiderado ao se fazer a leitura de Bachelard.

Embora não se conheça muito como essa atividade se processa ao nível do pensamento, algumas pesquisas apontam para o valor das metáforas como instrumento heurístico na construção dos conceitos científicos. Contudo, elaborar novas e boas metáforas não é uma tarefa fácil. Aristóteles dizia que isto é mesmo um trabalho de “gênios”.

Se, por um lado, pode-se reconhecer essa dificuldade no âmbito do ensino de ciências naturais -até porque ainda são tímidos os debates sobre o assunto nesta área- não podemos ignorar as metáforas “congeladas” e oficializadas pelo discurso da comunidade científica, presentes nos conteúdos escolares. “Reativá-las” pode ser um bom instrumento de educação científica. Isto significa dizer que, ao invés de se trabalhar *contra*, pode-se educar *através* das Metáforas.

Pretendo, neste artigo, clarear um pouco mais o conceito de metáfora que, diga-se de antemão, está longe do consenso nos meios especializados. Com base em teóricos que reconhecem aspectos positivos da atividade metafórica, revisito Bachelard e a sua posição de categorizá-la como obstáculo epistemológico.

## 2. METÁFORAS: ALGUMAS ELUCIDAÇÕES

A metáfora é, atualmente um conceito altamente controverso e polêmico. Há um bom tempo não podemos nos acomodar às definições encontradas, mesmo nos melhores dicionários. De Aristóteles até os nossos dias, muita coisa mudou. De fenômeno estritamente lingüístico, a metáfora passa, hoje, a ocupar lugar nas discussões nos campos filosófico, psicológico, científico, entre outros. De “figura de linguagem”, ornamento de discurso, destacam-se atualmente as discussões em torno do papel que elas representam na própria compreensão humana. Da pouca respeitabilidade fora do campo da retórica, adquire a metáfora, hoje, uma grande importância em vários campos do conhecimento.

Hobbes, no *Leviathan*, condenava-as como expressões que funcionavam para enganar a outros. Locke, em seu *Essay*, acusa-as de artifícios embusteiros, indutores de erro. Para os filósofos positivistas, as metáforas são percebidas como algo secundário, frívolo e perigoso, dada a sua polissemia, ambigüidade e subjetividade nocivas ao ideal de neutralidade e objetividade da ciência. A elas era negada toda e qualquer possibilidade de conter ou transmitir conhecimento já que não possuíam nenhum significado real ou conexão direta com os fatos (Man, 1992).

Todavia, o que hoje se verifica, é que está se tornando cada vez mais comum entender aquilo que, no passado, era considerado como “defeito”, como as grandes “virtudes” da metáfora.

Paul Ricoeur, em *A Metáfora Viva* (1983), busca enquadrar a metáfora numa teoria mais geral da linguagem e da significação. Neste sentido, preserva a definição de Aristóteles em a *Poética*, segundo a qual a

“... metáfora é a transposição a uma coisa de um nome que designa uma outra, transporte quer do gênero à espécie, quer da espécie ao gênero, quer da espécie à espécie ou segundo a relação de analogia”.

A definição de Aristóteles é assumida por Ricoeur, desde que não se entenda a metáfora como simples substituição de palavras, visto que o termo aristotélico “*lexis*” designa toda gama discursiva e, portanto, portadora de significações. O que parece, então, estar em jogo, não é a palavra, e sim o sentido.

Segundo, ainda, Ricoeur (1983), o que orienta e produz a metáfora é a “semelhança”. (Bem metaforizar, dizia Aristóteles, é se aperceber da semelhança). Se entendermos a metáfora como transposição de significados, pode-se dizer que criar **proximidade inédita** entre duas idéias pela metáfora é aperceber e fazer ver uma semelhança semântica.

Neste sentido, aperceber-se da semelhança é **ver o mesmo na diferença**, ou seja, a semelhança é apercebida a despeito da diferença e, mais ainda, garantindo essa diferença. Assim, a semelhança residiria na tensão entre identidade e diferença, numa relação dialética entre o supplantar e o preservar.

Obras de Max Black, em especial *Models and Metaphors* (1962), muito contribuíram para a teoria desen-

volvida por Ricoeur, quanto ao potencial cognitivo das metáforas. Black postula um parentesco entre **modelo** e metáfora. Para ele, a metáfora está para a linguagem poética, assim como o modelo para a linguagem científica, no que se refere à sua relação com o real. Modelos heurísticos científicos são ficções que têm a pretensão de ser um meio para redescrever a realidade. Neles, a lógica não é a da prova, e sim a da descoberta. Esta não é igual a “invenção”, mas está ligada a um processo cognitivo.

Desta forma, assim como nos modelos, a metáfora suprime certos pormenores e acentua outros. Ela seleciona, enfatiza e, deste modo, estabelece uma nova organização do conhecimento, convocando similaridades novas e surpreendentes, através de um tipo de “lente ou gelosia”, com o que observamos os fenômenos relevantes (Black, apud Ricoeur, 1992)<sup>2</sup>.

Tanto para Ricoeur como para Black, o caráter de ficção é mais afeito à atividade metafórica do que o caráter de “imagem mental”. Esta teria um aspecto reprodutivo, muito diferente do papel produtivo e projetivo da ficção.

O potencial de efeitos desencadeados pela atividade metafórica depende, necessariamente, da comunidade interpretativa. Neste sentido, uma expressão “literal” para uma comunidade seria “metafórica” para outra. E, mais ainda, só é capaz de interpretar corretamente uma metáfora aquela

---

<sup>2</sup>Há visões radicalmente opostas quanto a essas “virtudes” da metáfora. Veja, por exemplo, Donald Davidson, em “O que as metáforas significam”. Este texto faz parte de uma coletânea organizada por Sheldon Sacks, sob o título “Da Metáfora”, editado pela EDUC. SP. Neste mesmo livro, há uma resposta de Max Black às considerações de Davidson.

comunidade para a qual ela foi criada. Como acentua Ricoeur, a metáfora “é um erro calculado”.

### 3. METÁFORAS NA CIÊNCIA

A ciência tem se servido de metáforas como “acesso epistêmico”<sup>3</sup> nas chamadas descobertas científicas, bem como na formulação e transmissão de novas teorias.

Não é difícil encontrar na história da ciência o quanto elas estão presentes. A teoria atômica, a teoria molecular dos gases, a estrutura do DNA, o comportamento dos animais sociais são apenas alguns exemplos, entre muitos, cujos conceitos envolvem termos presentes na linguagem cotidiana. A história nos mostra, por vezes, o quanto os cientistas se utilizaram da atividade metafórica para a formulação de teorias, descrição de fenômenos, elaboração de modelos teóricos e conceitos. Uma rápida passagem pelos nomes empregados nas diversas áreas das ciências naturais pode nos dar a dimensão da probabilidade do uso da atividade metafórica na construção de conceitos científicos. Termos como *onda*, *corpúsculo*, *sociedade*, *circulação*, *glóbulo*, *esponja*, *germinação*, *coluna*, *feixes*, *óvulo* são alguns exemplos dentre a infinidade de expressões que pressupõem significados específicos, que têm ampla referência metafórica.

Certas metáforas encontram-se de tal forma assimi-

---

<sup>3</sup> Essa expressão é de Richard Boyd. Embora ele também admita que as metáforas desempenham um papel importante no fazer científico e também na atividade pedagógica que pretende comunicá-los, utilizarei esta expressão sem um compromisso estrito com sua teoria.

ladas pelo discurso cotidiano, que perderam a capacidade de provocar surpresa. A essas metáforas “inexpressivas” estou denominando “metáforas congeladas”. Quem se lembra, por exemplo, de que álcool era chamado “espírito” (pela volatilidade)? Entretanto, ainda existem as “espiritais” em nosso meio, e os bares anunciam “spirits” na Inglaterra...

A relação entre a metáfora e o momento histórico de sua produção -isto é, o momento de sua referência- foi discutida também por Kuhn. Segundo ele, as ligações estabelecidas entre a linguagem científica e o mundo não são dadas de uma vez para sempre. A mudança de uma teoria é acompanhada por uma mudança em metáforas relevantes e nas redes de similaridades que evocam. Por exemplo, *planeta* antes de Copérnico, não incluía a Terra. A acomodação da metáfora também à Terra veio em decorrência de toda uma mudança de teoria científica (Kuhn, 1980).

Podemos dizer, por exemplo, que o termo *esponja*, na zoologia de hoje, não teve esta mesma conotação quando inicialmente designara estes mesmos seres. Pode-se notar, também, na atualidade, metáforas da informática ganhando espaço na biologia, por exemplo. Expressões como “programas”, “redes de conexões”, são acatadas sem resistência pela biologia, da mesma forma que termos biológicos típicos, como “cérebro”, são tranqüilamente empregados na linguagem da computação.

Assimiladas pela comunidade científica, na época correspondente à sua criação, as metáforas vão gradativamente perdendo o seu caráter de surpresa, que faz chamar à tona as redes de similaridades. Assim sendo, ao serem

introduzidas numa nova geração, suas referências necessitam ser restabelecidas, pois estas podem ter se modificado no curso da história, o que impediria a articulação das referências originalmente evocadas com os novos padrões referenciais (Kuhn, 1980).

Quanto a este ponto, Bachelard tem preocupações semelhantes. Ele nos alerta para que estejamos sempre atentos à evolução da linguagem da ciência. Muitas vezes nos enganamos se apostamos numa continuidade entre as imagens e as palavras da ciência. Sem a devida atenção para com a história, corremos o risco de interpretações errôneas. A linguagem da ciência: *"... é sempre corrigida, completada, matizada [...] ela está em permanente estado de revolução semântica"* (Bachelard, 1983 : 177).

Bachelard faz um esforço neste sentido ao esmiuçar, por exemplo, o que suscita ou nos faz imaginar os termos "esponja" e "corpúsculo"<sup>4</sup>. Com o objetivo de demonstrar como a ciência foi construída sobre "um conjunto de imagens grosseiras e errôneas" ou como as "armadilhas da lin-

---

<sup>4</sup> Em "A formação do espírito científico", cujos trechos escolhidos estão compilados na obra já diversas vezes citada neste texto (Bachelard, 1983), pode-se verificar como Bachelard associa sempre a imagem ao empirismo ingênuo. O aparato metafórico apresentaria uma evidência clara, a tal ponto que dispensaria explicação. Mas, quando se propõe explicar o que desencadeia esse aparato (para ele, a associação de uma palavra concreta a uma abstrata), percebe-se que aquilo que parecia tão claro pode ser, na verdade, muito mais confuso e complicado. Assim, por exemplo, a palavra "esponja" é usada para exprimir fenômenos tais como o ar, a matéria em relação ao fluido elétrico, o mataborrão, o vidro, etc. A "esponja" se tornara uma categoria empírica, que impediria ver esses fenômenos de outro modo.

guagem” provocam falsas noções e como o “acúmulo de imagens” que uma expressão evoca pode desmentir a razão e criar “obstáculo à vista abstrata e nítida dos problemas reais” Bachelard aponta para a necessidade de nos desligarmos das imagens primitivas para chegarmos ao conhecimento ou abstração coerente (Bachelard, 1983).

Na verdade, a questão da linguagem metafórica estaria enraizada menos no fato dela não pertencer originalmente à linguagem científica e mais no processo empírico do qual ela deriva. Em outras palavras, uma expressão como “esponja” tem atributos categoriais que a experiência sensível nos deu. Usada como instrumento de compreensão de um fenômeno, pode provocar idéias errôneas a respeito deste. Sendo assim, o pensamento construído sobre essas impressões ou imagens primeiras fica impedido de realmente conhecer. Essas noções-obstáculos seriam, portanto, nocivas à ciência. É esta uma grande preocupação para Bachelard: a de que se “*crie no próprio espírito o obstáculo [a permanência no plano do sensível determinada pelas metáforas] à sua emancipação*” (id. p.147).

#### **4. RELATIVIZANDO A PROBLEMÁTICA - POR UMA REABILITAÇÃO DA ATIVIDADE METAFÓRICA**

Além de Ricoeur, Black e Kuhn, algumas outras abordagens podem ser estabelecidas em defesa da atividade metafórica. Ortony (1980), em *Metaphor & Thought*, compila vários trabalhos que envolvem pontos de vista nesta direção nos campos sociológico, filosófico, científico,

educacional e lingüístico. Tversky e Kahneman (apud Pozo et alii, 1990) ressaltam que as pessoas não usam regras rigorosas para raciocinar. Ao contrário, usam um processo aproximativo, mais intuitivo, que lhes permitem alcançar raciocínios mais complexos. Um desses processos é o da “semelhança”, segundo o qual tendemos a buscar, para o novo, explicações em algo que pensamos conhecer. Nessa medida, as explicações utilizando a ativação de modelos metafóricos e analógicos podem ser evidenciadas nas mais variadas situações.

Nesta vertente, a proposta defendida por Lakoff & Johnson (1980) é a de que nosso sistema ordinário, em termos do qual pensamos e orientamos nossas ações, é metafórico por natureza. A atividade metafórica pré-existe a expressão lingüística, o que significa dizer que só construímos metáforas porque há metáforas no nosso sistema conceitual. O pensamento humano é amplamente metafórico. Visto deste modo, a metáfora é entendida não só como um instrumento de clarificação do conhecimento, mas também de sua constituição.

Do ponto de vista piagetiano, mesmo no pensamento lógico, abstrato, recorreremos freqüentemente a imagens familiares, concretas, como forma de aproximação do conhecimento mais complexo. Isto não significa dizer que nos religamos ao estágio pré-científico. O que é fundamental é que temos condições de proceder essa atividade conscientemente. Vale dizer que os tipos e o grau de consciência quanto à atividade metafórica diferem nos adultos e crianças.

Isto nos leva a uma reflexão quanto às dificuldades

de se trabalhar em sala de aula com as metáforas como instrumento heurístico. As metáforas construídas pelo professor podem ser compreendidas de forma diferente pelos alunos, devido ao diferente nível de vivências sociais e desenvolvimento cognitivo, o que impediria a ressonância indispensável para que a atividade metafórica seja desencadeada.

Bem metaforizar exige cuidados, assim como os exigem a elaboração de modelos. Não há receitas. Os estudos mais sistematizados, no âmbito do ensino das ciências, estão apenas começando, uma vez que, como já foi dito, por séculos as metáforas ficaram confinadas a especialistas do campo da linguagem.

Não se pode dizer, entretanto, que a atividade científica não tenha delas se beneficiado bem mais do que, ao que parece, quer crer Bachelard. Ademais, desencadear a atividade metafórica em nosso pensamento seria algo mais além de um empirismo ingênuo. Se pensarmos como Lakoff, acataríamos a idéia da atividade metafórica como constituinte de nossas próprias ações e, desta forma, seria baconiano demais pretendermos nos despir dessa forma de pensamento.

## **5. METÁFORAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM EXEMPLO DE (DE) FORMAÇÃO**

Tomemos como exemplo um texto didático que a maioria de nós conheceu em alguma fase de nossa vida escolar: a organização social das abelhas, na qual aparece a delimitação dos trabalhos desempenhados pelos indivíduos -rainha, operárias,

zangões- visando a sobrevivência da colméia.

Podemos identificar de forma expressiva a linguagem do cotidiano em comum com a da comunidade científica, mas, certamente, em descontinuidade quanto aos significados que ambos lhe conferem. Em sala de aula, essas expressões evocam significados que podem não corresponder ao conceito de “sociedade” que queremos construir. É também distinta das expressões cotidianas “operário” e “rainha” a categorização dos indivíduos que compõem a organização social da colmeia, do ponto de vista da ciência.

Seria possível trabalhar, em sala de aula, *através* dessas metáforas, numa perspectiva de educação científica? Acredito que sim. Talvez um bom recurso fosse o da história.

Vejamos algo sobre construção do conceito de sociedade monárquica das abelhas. Há registros da forma de organização social desses animais desde a Grécia antiga. Aristóteles e Plínio afirmavam que a “abelha-chefe” era um macho e esta visão permaneceu até o séc. XVIII. Foi desconcertante perceber que a fêmea era o “chefe”. As virtudes políticas desses insetos ganharam popularidade sem igual no período Stuart na Inglaterra e, nesta época, essa e outras formas de organização social de animais na natureza foram sistematicamente usadas como forma de refutar ideais igualitários, enaltecer as virtudes do trabalho árduo, a diligência e os privilégios dos cargos mais elevados. Embora houvesse aqueles que condenavam interpretações desse tipo (Hobbes, por exemplo), não é difícil verificar que mesmo em tempos mais recentes algo semelhante continua acontecendo. Contemporâneos de Adam Smith não tinham dificuldades de perceber na natureza alguns fenômenos por

eles estudados: a divisão do trabalho, a aversão ao desperdício, etc. A Sociobiologia, no século XX, tenta, mais uma vez, justificar que o conhecimento das leis sociais que governam os animais pode ser indicativo de como podemos conhecer a natureza social do homem.

Remetida à história, em sala de aula, a metáfora da sociedade das abelhas pode levar a compreender a atividade científica numa perspectiva internalista e externalista. Poderíamos discutir, por exemplo, algumas questões como: a) por que resistiu por tanto tempo a abelha macho como chefe? b) por que a figura de um chefe é sempre procurada nos animais não solitários? c) qual o interesse oculto nessa visão? Estas e outras questões podem ser levantadas, à luz da história, a fim de transformar as metáforas, já constitutivas do discurso científico, em aliadas da atividade pedagógica. Como defende Kuhn, elas só podem ser entendidas criticamente se revestidas de historicidade.

Isso nos leva a ressaltar o conceito de *obstáculo pedagógico* de Bachelard, retomado por Brousseau (1989), de forma mais estrita, como aqueles obstáculos resultantes de ações didáticas deficientes. Ora, metáforas (des) informativas, como a citada, poderiam funcionar de forma a reverter esse processo, via ações didáticas fundamentadas na história, na noção de currículo oculto. Educaríamos através delas, apresentando a não neutralidade da ciência, os obstáculos que impedem a sua evolução, em suma, a própria metáfora em funcionamento na construção dos conceitos científicos.

A visão bachelardiana, que inclui as metáforas na categoria de obstáculos epistemológicos, poderia, em sala de aula, ser relativizada. Certamente que elas podem conter

obstáculos em sua elaboração, e não é difícil perceber, no exemplo discutido, o antropomorfismo, o animismo, o comprometimento ideológico. Poderíamos pensar nas metáforas não como obstáculos epistemológicos em si mesmas. Procuraríamos, talvez, estar alertas aos obstáculos existentes em seu processo de elaboração. Discuti-los, mostrar a ciência histórica, viva, como atividade humana, que influencia a sociedade e é por ela influenciada, que possui linguagem e significados próprios, mesmo que se assemelhe ao linguajar cotidiano, é função do professor.

Se abraçamos a idéia de que nossos alunos são sujeitos que constroem ativamente significados e que a interiorização da cultura científica ocorre numa interação dialética entre conceitos primitivos e científicos, as objeções de Bachelard às metáforas -como impeditivas do desligamento do senso comum- poderiam, no mínimo, ser relativizadas. Com certeza, melhores respostas para a pergunta "como as metáforas funcionam" ainda estão por vir de pesquisas que levem em conta os planos simbólico, da imagem, da cognição, da linguagem, do pensamento...

## BIBLIOGRAFIA

BACHELARD, G. *O racionalismo aplicado*. Rio de Janeiro : Zahar, 1977

\_\_\_\_\_. Epistemologia. In: LECOURT, Dominique (org.) *Trechos escolhidos*. Rio de Janeiro : Zahar, 1983.

BEDNARZ, N. et GARNIER, C. (dir) *Construction des*

*savoirs, obstacles & conflits*. Montréal : Editions Agence d'Arc inc., 1989

BLACK, M. More about metaphor. In: ORTONY, A. (ed). *Metaphor & thought*. Cambridge, London : Cambridge University Press, 1980.

\_\_\_\_\_. Como as metáforas funcionam: uma resposta a Donald Davidson. In: SACKS, S. (org) *Da Metáfora*. São Paulo : EDUC/Pontes, 1992. p. 183-193.

BROUSSEAU, G. Les obstacles épistemologiques et la didactique des mathématiques. In: BEDNARZ, N. et GARNIER, C. (dir) *Construction des savoirs, obstacles et conflits*. Montreal : Editions Agence d'Arc inc, p. 277-285, 1989.

GIORDAN, A. et VECCHI , G. *Los origenes del saber*. Sevilla : Diada editora, 1988.

KUHN, T. Metaphor in Science. In: ORTONY, A. (ed) *Metaphor & thought*. Cambridge, London : Cambridge University Press, 1980.

LAKOFF G. & JONHSON, M. *Metaphors we live by*. London : Un. Chicago Press, 1980.

MAN, P. A epistemologia da metáfora. In: SACKS, S. (org) *Da Metáfora*. São Paulo : EUDC/Pontes, 1992. p. 19-34.

OLIVEIRA, M. A linguagem metafórica na formação inicial dos professores de ciências. *Aprender*. Lisboa, n. 14. 1991. p. 34-38.

ORTONY, A. (ed) *Metaphor & thought*. Cambridge,

London : Cambridge University Press, 1980.

POZO, G. et al. Las ideas de los alumnos sobre la ciencia: una interpretación desde la psicología cognitiva. *Enseñanza de las Ciencias*. 9 (1), 1991. p. 83-94.

RICOEUR, P. *A metáfora viva*. Porto, Portugal : RÉSEditora, 1983.

\_\_\_\_\_. O processo metafórico como cognição, imaginação e sentimento. In: SACKS, S. (org). *Da metáfora*. São Paulo : EDUC/Pontes, 1992. p. 145-160.

## A MATEMÁTICA MODERNA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Maria Helena Junqueira Caldeira

### 1. INTRODUÇÃO

Durante muitas décadas, foi mantido um currículo de matemática um tanto fixo nos níveis de primeiro e segundo graus, chamado de “Currículo Tradicional”. Atrelado a este currículo<sup>1</sup>, havia uma forma de ensino também tradicional. No final da década de 50, iniciou-se um movimento entre os estudiosos do assunto a fim de se elaborar uma nova metodologia de ensino que resultou no movimento da “Matemática Moderna”.

Fez-se trabalhos experimentais sobre as inovações (currículo e metodologia). Entretanto, nestes trabalhos não se dedicou o tempo suficiente na análise dos resultados e, mesmo sem poder afirmar cientificamente sua eficiência, escreveram-se centenas de novos textos e milhões de crianças e jovens foram e estão sendo ensinados com este novo material.

---

<sup>1</sup>Na verdade, a palavra inglesa “curriculum” designa menos uma categoria específica de objetos pertencentes à esfera educativa (tais como os planos e programas escolares, para os quais dispõe do termo mais técnico de “syllabuses”) do que uma abordagem global dos fenômenos educativos, uma maneira de pensar a educação, que consiste em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos (Forquim, 1993 : 22).

A matemática ocupa uma posição central nas escolas, e os estudantes despendem de oito a doze anos com ela, sendo quase sempre um obstáculo ao bom desempenho do aluno. Chega a ser usada como instrumento de diferenciação entre os indivíduos “aptos” e “inaptos”. Portanto, considero ser importante o questionamento sobre se o novo currículo tem verdadeiramente melhorado o ensino da matemática, se realmente tornou esta matéria mais acessível ao estudante, pois acredito que **o aprender matemática só estará realizado no momento que o aluno for capaz de transformar o que lhe é ensinado e de criar a partir do que ele sabe.** Caso esta autonomia de transformação e criação não exista, o que se tem é um aluno meramente adestrado, repetindo processos e resoluções criados por outros. Devemos ter em mente a importância da aprendizagem significativa (aprendizagem com compreensão) como um elemento-chave da educação escolar, a fim de promover o desenvolvimento pessoal dos alunos.

Segundo Kline (1976), o problema de educação não está no conteúdo, e sim na clareza. Desta forma, não basta reestruturar o currículo sem que o professor esteja preparado para ministrá-lo e, principalmente, convicto de sua importância e eficácia. Esta consciência somente pode ser criada através da formação adequada dos professores.

## 1.1 Método Tradicional

Existem opiniões diferentes entre os matemáticos profissionais e professores quanto ao mérito das inovações, implementadas através do movimento da “MATEMÁTICA

MODERNA". No entanto, concordam que o método tradicional apresenta grandes defeitos e que é necessário melhorá-lo.

No currículo tradicional, com poucas variações, os seis primeiros anos eram totalmente dedicados à aritmética. No sétimo e oitavo, é que aprendiam um pouco de álgebra e geometria. No segundo grau, iniciavam com a álgebra elementar, geometria dedutiva, para depois ver mais álgebra, trigonometria e geometria sólida.

Uma primeira crítica da forma como esse currículo era apresentado é, em especial, à álgebra, que é ensinada através de processos mecânicos, forçando a memorização, esquecendo-se da compreensão, da aprendizagem significativa, confiando extremamente nos exercícios, na repetição, fazendo com que os alunos seguissem o processo. Mas depois de aprenderem soma com frações numéricas, os alunos enfrentavam nova dificuldade quando eram solicitados a somar frações envolvendo letras (variáveis), pois a aprendizagem consistia quase sempre em simples memorização.

Os processos apareciam desconexos, embora contribuíssem para o "fim" de capacitar o aluno a realizar as operações algébricas, eram como páginas arrancadas de vários livros, mas que nenhuma delas transmitia a vida, o sentido e o espírito da matemática.

Passando para a geometria, o processo tornava-se subitamente dedutivo, o conceito de demonstração era aqui fundamental. A demonstração, neste momento, não era natural, pois os seus passos não eram recriados e uma seqüência ilógica de construções apareciam "magicamente" perante uma platéia de alunos atônitos. O resultado era

que o aluno, não percebendo o fundamento lógico, acabava por “decorar” a demonstração.

Com ou sem prova, na metodologia tradicional, o ensino resultava num único tipo de aprendizagem: “memorização”.

Outro defeito grave neste método é a falta de motivação ou uma motivação inadequada. Poucos são os estudantes que se sentem atraídos por esta matéria, mesmo que todos os estudantes entendessem que deveriam empregar alguma matemática mais tarde na vida, esta utilização não é uma motivação, nem mesmo o fato de que deviam estudar matemática a fim de ingressar no segundo grau, pois talvez eles não quisessem ingressar neste último.

A experiência no ensino nos mostra que para tornar claro ao estudante o argumento lógico empregado no raciocínio matemático, devemos empregar exemplos “não matemáticos” (do cotidiano), que envolvam os mesmos argumentos. Alguns estudantes são atraídos para a matemática pelo desafio intelectual ou porque gostam daquilo que desempenham bem.

Além dos valores, do treinamento do espírito, da beleza e do desafio intelectual, os defensores do currículo tradicional assinalam os exercícios que, segundo eles, mostram o uso da matemática e devem convencer o estudante de que a matéria é importante, mas não se oferece motivação.

Evidentemente, são muitos os “defeitos” dos procedimentos tradicionais. O confiar na memorização de processos de provas, os tratamentos díspares da álgebra e da

geometria, alguns defeitos de lógica, a retenção de alguns tópicos “antiquados” e a ausência de qualquer motivação ou atração explicam o porquê os jovens não apreciavam a matéria e, portanto, o porquê não se saíam bem nela.

## 2. MATEMÁTICA MODERNA

No princípio da década de 50, todos concordavam que o ensino de matemática “malograra”. Era a matéria em que os alunos tinham notas mais baixas, havia mesmo uma aversão, um pavor dos estudantes pela matéria, e os adultos, já instruídos, quase nada retinham, e não hesitavam em dizer que nada obtiveram em seus cursos de matemática.

Mesmo sendo vários os fatores que determinavam este resultado, os grupos, que empreenderam a reforma, concentraram-se no “currículo”, com a certeza de que se o melhorasse, o ensino seria coroado de êxito.

Vários grupos, conselhos, sociedades se formaram a fim de elaborarem um novo currículo. O “slogan” da reforma passou a ser “**matemática moderna**”, e resultou numa nova abordagem do currículo tradicional em um novo conteúdo.

Enquanto os grupos criavam novos currículos, muitas séries de textos da nova matemática acharam-se à venda, notou-se que todos adotaram mais ou menos a mesma abordagem e continham praticamente o mesmo material. Entretanto, como foi dito anteriormente, nem mesmo os testes necessários para a validação deste conteúdo foram adequadamente aplicados.

Para levar avante o novo programa, era necessário que professores estivessem suficientemente habilitados. Isto porque o professor é tão importante quanto o currículo, então o dinheiro, o tempo e a energia dedicados à reforma do currículo poderiam ter sido dedicados também à melhoria do professorado. Como esta preparação não ocorreu, o previsível fracasso da Matemática Moderna foi constatado.

Uma das grandes críticas ao método tradicional era a de que os estudantes aprendiam a estudar matemática “de cor”, memorizando processos e provas. Os defensores da matemática moderna alegam que quando a matéria é ensinada logicamente, quando se revela o raciocínio por trás do método, os estudantes não mais se apóiam em memorizar, eles compreenderão a matemática. Cabe ressaltar, que o movimento da Matemática Moderna propunha a valorização de idéias intuitivas.

Segundo os modernos líderes da matemática, o currículo tradicional tinha sua linguagem **imprecisa**, e o novo currículo afirmava erradicar esses defeitos, introduzindo uma linguagem **precisa**. Para isto, substituíram muitas definições nos textos tradicionais com suas próprias versões. A precisão em geometria era assegurada através da diferenciação cuidadosa dos conceitos. Com o objetivo de assegurar precisão, os textos modernos definem cuidadosamente todos os conceitos que usa, o que nos leva a uma imensa quantidade deles na terminologia. Assim, encontramos definições para ângulo, triângulo, polígono, numeral, número, equação, frase aberta, sentença aberta, sentença composta, expressão algébrica, operação binária e muitos outros, esperando que os estudantes aprendam e

usem todos estes termos.

Muitos termos desta nova terminologia são inteiramente desnecessários, esta terminologia excessiva foi criticada por RICHARD P. FEYNMAN, professor de Física no Instituto de Tecnologia da Califórnia, ganhador do prêmio Nobel em 1965, que afirma que muitas vezes o número total de fatos apreendidos é pequeno, enquanto o número total de palavras é grande. Em razão da ênfase dada à terminologia, os reformadores crêem que o nome dado aos símbolos lhe conferem poder.

Outro auxílio, visando a precisão explorada pela nova matemática, é o simbolismo. Admite-se que certo simbolismo seja útil e até necessário, e que auxilia na compreensão das idéias. Os autores modernos sentem-se felizes com os símbolos, assim encontramos chaves, parênteses, implicadores de um ou dois sentidos e muitos outros. Muitos desses símbolos quase não servem a propósito algum, a dificuldade em lembrar os significados afugentam e perturbam os estudantes. Os textos de matemática moderna preferem empregá-los generosamente. Encontramos frases verbais elucidadas por expressões simbólicas, como se os símbolos esclarecessem as palavras.

A nova matemática se apresenta como auto-suficiente, podendo alimentar-se de si própria para desenvolver-se, é auto-criadora. Ao criar matemática por meio de questões matemáticas e estender a novos domínios, leis ou axiomas, ela isola-se dos outros corpos do conhecimento, as estruturas dedutivas assim construídas se ajustam a alguns fenômenos físicos, e a matemática pode então ser aplicada a problemas reais. O isolamento do mundo real

evidencia-se nos problemas artificiais encontrados nos textos.

Mas, a matemática não é um corpo de conhecimento auto-suficiente, isolado, ela existe para ajudar o homem a compreender e dominar o mundo físico e até mesmo o mundo econômico e social. Ela serve a fins e propósitos, por isso tem seu lugar no programa escolar. Por ser extremamente útil é que recebe tanta ênfase hoje em dia, e esses valores devem estar refletidos no currículo.

No novo currículo, o conteúdo mais enfatizado entre os novos tópicos é a “teoria dos conjuntos”, que é ensinado a partir da pré-escola. Trata-se de um conceito básico que unifica vários ramos da matemática.

Outro tópico também popular da matemática moderna são as bases de sistemas de números. Ensina-se os estudantes a escreverem números, somar, multiplicar em outras bases, esperando que o aprendizado em bases diferentes auxilie a compreender a base dez.

O estudo das congruências, as desigualdades, as matrizes, a lógica, os conceitos abstratos, grupos, campos, estruturas, fazem parte do novo currículo e presume-se que satisfaça as necessidades dos jovens estudantes. No entanto, estes conteúdos enfatizavam a formação de estudantes com fortes tendências à área de “Exatas”, em detrimento à grande maioria que se direcionará para a área de humanas, biológicas, etc. Esta distorção leva a matemática escolar a não cumprir seu papel na formação do estudante, uma vez que, por exemplo, um conteúdo tão necessário para a vida atual, como a matemática financeira, não lhe é apresentada com a ênfase devida.

Na verdade, a maior parte do material no currículo da matemática moderna é “**material tradicional**”. A velha aritmética, álgebra, geometria, trigonometria, geometria analítica e cálculos estão todos nela, e são de fato a parte central do novo currículo.

Mesmo que o novo currículo tivesse abandonado o conteúdo antigo, sob a alegação de que ele data de 1700, seria ele melhor? Este argumento é falso, pois o nosso assunto é cumulativo. O novo se constrói sobre o antigo, e a antiga matéria tem que ser compreendida para se dominar os novos desenvolvimentos.

Comparamos a matemática a uma “Grande Árvore” que está sempre estendendo novos ramos e novas folhas, mas mantendo sempre o seu tronco firme, de conhecimento estabelecido, essencial ao sustento da vida na árvore inteira.

### **3. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Não basta, portanto, delinear somente a abordagem e o conteúdo de matemática nos cursos, a concentração no currículo tem sido apenas uma fuga da realidade. O problema maior é a formação adequada dos professores. Precisamos de pessoas que possuam “domínio do saber” não só em matemática, como também nas várias áreas que influem na nossa cultura, pois a matemática é uma construção social sujeita à concepção que cada sociedade tem do saber, da ciência, da perfeição. É também influenciada pelas estruturas econômico-sociais vigentes. Os professores terão que ser também educadores que

manipulem as abstrações e provas de acordo com as idades e interesses dos jovens. Um professor de matemática não deve conhecer só a sua matéria, cultura geral é indispensável. Deve também conhecer “aquele” a quem a esteja transmitindo.

A capacitação de bons professores é tão importante quanto o currículo:

*“... um professor medíocre com um currículo também medíocre, ensinará mediocrementemente, enquanto que um bom professor superará as deficiências de qualquer currículo...”* (Kline, 1976 : 204).

As pessoas adequadas a modelar um “bom” currículo seriam os mestres liberais da matemática e os professores experientes, maduros e bem instruídos das escolas elementares e secundárias. Pedagogos, pesquisadores, psicólogos, sociólogos, filósofos servem como consultores, mas certamente não devem, sozinhos, liderar este trabalho. Os professores das escolas devem ser os árbitros do que se deve ensinar e de como se deve ensinar, pois são eles que trabalham com os jovens, melhor conhecem o que os motivam e qual o grau de abstração que eles podem absorver. Possuem um “saber vivido” ou “uma vivência de saber feito”.

Ao fazer avançar os conhecimentos sobre os processos de aprendizagem, a psicologia influencia na organização dos conteúdos, nas práticas educativas, no papel do professor e no valor educativo das interações. A sociologia

tem sua relevância social nos conteúdos de ensino, no seu significado social, no contexto em que a educação se dá, no seu objetivo. Na filosofia, encontramos o sentido do trabalho educativo, sua direção, seus resultados desejados e esperados, o problema epistemológico de como se dá a construção do conhecimento humano na perspectiva da ciência (social) e da perspectiva pessoal.

A formação do professor é essencial. É necessário encarar o ato de ensinar como aquele que permite ao professor um contínuo questionamento das ações que os formam e que lhes possibilitam formar outros:

*“Formar professor é colocá-lo num movimento contínuo no espaço de produção de conhecimentos em contínua evolução; é possibilitar ao professor o acesso a conhecimentos produzidos e dotá-lo de instrumentos intelectuais que lhe permitam construir o seu projeto pedagógico. Projeto esse que pode ter maior ou menor alcance, dependendo de sua sintonia com as práticas sociais em movimento. O que, em último caso, significa não ser possível uma formação do sujeito desvinculado do coletivo em determinado tempo e lugar”* (Moura, 1993 : 14).

Faz-se necessário que os professores tenham domínio do conteúdo da disciplina que ensinam, pois, caso contrário, tornam-se transmissores mecânicos dos conteúdos dos livros adotados. O domínio dos conteúdos implica conhecimentos muito diversos, como por exemplo os problemas que originam a construção do conhecimento, a

metodologia própria da disciplina na construção desse conhecimento, as implicações sociais da ciência construída, os desenvolvimentos recentes e suas perspectivas para transmitir uma visão dinâmica, o domínio de outras matérias para poder abordar “problemas de fronteira” e, por fim, a seleção e organização de conteúdos adequados que apresentem uma visão sintética da disciplina, de modo que sejam apreensíveis pelos alunos e capazes de motivá-los.

Assim a formação do professor deve incidir sobre o domínio do saber científico e escolar, sobre a metodologia de construção de conhecimento na área específica da disciplina ensinada e, finalmente, sobre a metodologia de ensino adequada a essa área do saber.

A certeza de que o conhecimento produzido leva a uma nova concepção de vida, de relação entre os homens, associadas ao fato de que todo aluno, ao ir para a escola, já possui algum conhecimento, é que deve levar o educador a ter como um de seus objetivos uma forma de tratar os conteúdos, na qual a valorização dos elementos culturais seja de fundamental importância. Para que o professor tenha percepção de conteúdo/exercícios, que seus alunos considerem realmente significativos, é indispensável que se estabeleça um “contrato didático”, uma “cumplicidade” entre professor/aluno, através do qual o estudante assuma a sua parte no seu aprendizado, estabelecendo um diálogo que direcionará as ações em sala de aula.

A formação do professor de matemática, em qualquer nível, deve estar pautada no pressuposto de que a matemática é cultura, é objeto de conhecimento, tem uma história, elementos particulares e universais. E, como objeto

cognicível, é conhecimento feito e se fazendo num determinado indivíduo cognitivo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, matemática moderna ou matemática tradicional? Como foi visto, este questionamento não tem sentido uma vez que, para um método ser eficiente, o item principal deve ser a formação adequada dos professores. A **Matemática Moderna** não respondeu às expectativas, pois o corpo docente das instituições de ensino não tiveram o contato necessário para a absorção da filosofia do conteúdo proposto e, conseqüentemente, passaram uma visão distorcida a seus alunos. Também, a **Matemática Tradicional** falhou quando da não formação didática de seus professores, desrespeitando totalmente a aprendizagem significativa.

O professor deve ensinar uma matemática viva, que vai nascendo com o aluno, enquanto ele mesmo vai desenvolvendo seus meios de trabalhar a realidade na qual está agindo. Que leve o aluno a ver criticamente a realidade cultural, social e política em que vive, bem como se o programa a ser desenvolvido pelo professor ajuda a explicar os problemas presentes. O Educador deverá trabalhar no sentido de formar um cidadão consciente, crítico e participativo para bem atuar na comunidade. Dessa forma, vemos que o papel do professor é bem mais amplo do que uma mera tramissão de conteúdos específicos.

*“Quando os professores de cursos baseados nesses textos são perguntados se estão ensinando matemática moderna, geralmente respondem afirmativamente. Eles estão sob pressão de presidentes, diretores e superintendentes de instituições escolares para que se mantenham atualizados e, como isto significa matemática moderna, declaram estar ensinando-a ... quando na realidade a eles se está ensinando a matemática tradicional e aplicando os testes com base nela”* (Kline, 1976 : 135).

## BIBLIOGRAFIA

- D'AMBRÓSIO, Ubiratam. *Matemática, ensino e educação: uma proposta global*. *Revista Temas & Debates*, ano 7, n. 5, São Paulo : SBEM, 1991.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1993.
- KLING, Morris. *O fracasso da matemática moderna*. São Paulo : IBRASA - Instituição Brasileira de Difusão Cultural S.A, 1976.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de. *Professor de matemática: a formação como solução construída*. *Revista de Educação Matemática*, ano 1, n. 2, São Paulo : SBEM, 1993.

## MUDANÇA DE CURRÍCULO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Michael Young\*

Tradução de Bárbara Ann Newman\*\*

Estou preocupado com a questão da mudança em educação, com o problema de desenvolver uma teoria ou teorias, que possam possibilitar aos envolvidos em educação o conhecimento dos meios para modificar a própria experiência educacional ou a dos seus alunos e estudantes. Mesmo que este conhecimento leve-os a perceber que as lutas dos professores não são independentes de outras lutas, em qualquer campo de trabalho, nas comunidades onde as pessoas vivem (1). Quero fazer isso através de um exame crítico de duas concepções contrastantes de currículo, as quais são bem apresentadas por Maxine Greene (1971). Ela descreve a visão dominante de currículo dos filósofos educacionais, tais como Hirst e Peters (2), em termos de: *“uma estrutura de conhecimento socialmente definida, externa ao indivíduo e que deve ser por ele dominada”*; e a

---

\*Esta palestra foi apresentada originalmente sem referência e eu espero que possa, ainda, ser lida assim. Acrescentei anotações e bibliografia caso os leitores desejem se referir às obras usadas e que achei valiosas no preparo da palestra.

\*\*Professora de Inglês do curso de Letras da UCDB e Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.

Nota: a tradução e a publicação desta matéria contam com a expressa permissão do autor.

compara com a sua própria visão fenomenológica de currículo: *“uma possibilidade para o aprendiz como pessoa existente, preocupada, sobretudo, em dar significado ao próprio mundo da experiência”* (3).

Para os propósitos do momento eu chamarei estes dois pontos de vista de *“currículo de fato”* e *“currículo como prática”* (4). O *“currículo como fato”*, ou visão de utilidade do conhecimento (5), já foi oportunamente criticado como desumanizador e mistificador de educação, principalmente por sociólogos e filósofos inspirados no marxismo e na fenomenologia. Paulo Freire e Maxine Greene são apenas dois deles. As críticas, expressas na visão de *“currículo como prática”*, não começam pela estrutura do conhecimento, mas pelas intenções e ações dos homens. Argumento que tal visão, como um tipo de reação, exageradas às formas de conhecimento e aos objetivos, pode igualmente ser uma forma de mistificação. Considero que *“currículo como fato”* tem que ser visto para além de uma mera ilusão oportunista, para além de um verniz superficial na prática de sala de aula de professores e alunos; deve ser visto como uma realidade social historicamente contextualizada, expressando relações específicas de produção entre os homens (6). É mistificadora a maneira como se apresenta o currículo como tendo vida própria, a maneira como se obscurece, nele, as relações humanas que qualquer concepção de conhecimento tem embutida, deixando a educação não compreensível e não controlada pelos homens. A concepção alternativa, de *“currículo como prática”*, por sua vez, pode igualmente ser mistificadora, quando procura reduzir a realidade social de *“currículo”* às intenções e ações subjetivas dos professores e alunos. Isto limita a compreensão do surgimento histórico e da

persistência de concepções particulares de conhecimento e convenções particulares (das matérias escolares, por exemplo). Ficamos, por essa razão, limitados na capacidade de nos situarmos historicamente face aos problemas da educação contemporânea, e mais uma vez limitados na sua compreensão e no seu controle.

Antes de explorar estas duas visões contrastantes com maior detalhe, gostaria de tomar um exemplo: a matemática, para ilustrar a distinção entre teorias de conhecimento que desejo fazer. Para tanto usarei um argumento de David Bloor (1973) que, em "A Mathematician's Apology" de G. H. Hardy, afirma: 317 é um número primo, não porque nós assim pensamos ou porque as nossas mentes são formadas de uma maneira e não de outra, mas porque é assim, porque a realidade matemática é construída dessa forma (currículo de fato - utilidade).

Hardy exemplifica a teoria realista do conhecimento que postula um campo de verdade, independente do homem, e tal teoria fundamenta aquilo a que eu me refiro como visão de "currículo como fato". Bloor compara Hardy com Wittgenstein, quando discutindo inferências lógicas envolvidas em seqüências de números simples, escreve o seguinte:

*"Com prática sem fim, com exatidão sem misericórdia"; e é por isso que é inexoravelmente exigido que digamos todos "dois" depois de "um", "três" depois de "dois" e assim por diante" (Bloor, 1967).*

Para Wittgenstein, nós é que somos inexoráveis e

não a matemática, e Bloor comenta:

*“Nossas crianças,”* escreve Wittgenstein, *“são não somente treinadas em cálculo, como também treinadas para adotar uma atitude específica em relação a um erro no cálculo”*. E continua Bloor: *“o sentimento de que o cálculo toma o seu próprio caminho, mesmo que nós como calculadores possamos nos enganar”*. Isto parece para mim um “insight” profundo de como nossos conceitos sobre conhecimento estão relacionados às nossas idéias a respeito de ensino e aprendizagem. Como Bloor ressalta, não é a teoria que nega a realidade social da matemática. Ele reconhece que a matemática é uma invenção e não uma descoberta, mas que ela, como toda invenção, pode vir a ter vida própria, pode ser materializada e, por isso, experimentada como externa aos homens. A questão (a qual retornarei), de como formas específicas de materialização emergem e persistem, não é adequadamente tratada, seja por se ignorar o problema, tal como as teorias de Hardy, ou por se tratar as regras da matemática, ou qualquer outra forma de conhecimento, como mera convenção ou uso, como Wittgenstein poderia ser interpretado.

Voltemos ao primeiro dos meus dois pontos de vista de currículo, “currículo como fato”.

A maior parte do que já foi escrito e as pesquisas a respeito de currículo, inevitavelmente o tratam como um **tópico**, ao invés de explicá-lo como uma **realidade social**. Ele se torna algo para ser preservado ou atualizado nas “grammar schools”\*, modificado ou tornado mais significativo para os menos capazes, ampliando ou integrando

---

\* Escola de segundo grau para preparo acadêmico.

para aqueles que se especializam cedo demais, e assim por diante. Podemos também perceber uma série de práticas administrativas que, embora comecem com a preocupação do que deveria estar acontecendo com os alunos e estudantes, na realidade, sustentam a idéia de que o currículo é algo para ser estudado, reorganizado e analisado; encontramos vice-diretores para currículo, professores para currículo, jornais de currículo, cursos sobre currículo e departamentos de currículo, e, é claro, toda uma produção de atividades acadêmicas é reconhecida na tentativa de desenvolver uma “teoria” de currículo. Paralelamente a isso encontramos novos interesses, como sociologia e psicologia de currículo, em que as duas disciplinas aplicam esse conceito em seus respectivos vocabulários. Para a sociologia, tem sido estratificação e integração, e para a psicologia, desenvolvimento mental e estágios de aprendizagem. Lembro que, em cada caso, problemas são criados, tanto com a separação de áreas como com a hierarquia entre as diversas áreas de pesquisa em sociologia, de tal forma que os nossos métodos não nos habilitam a resolvê-los, e também porque os nossos pontos de partida têm sido **conhecimento e currículo**, ao invés de **produção**, na prática, pelos professores e alunos. Os teorizadores acadêmicos, muitas vezes na procura de um espírito científico, podem ser muito mais ingênuos do que os professores. Eles apresentam o currículo como uma realidade para o qual a linguagem de causa e efeito, resistência e mudança é apropriada; isso descobrimos em artigos com títulos absurdos tais como: Como é que um currículo se modifica? Isto não é tão diferente da fala dos políticos que falam do “Interesse Nacional” ou “da Economia”, na qual uma ideologia é entendida erroneamente no conjunto de relações

sociais que ela procura legitimar. As relações sociais entre professores e educandos e as suposições sobre conhecimento e currículo nelas embutidas tornam-se mascaradas, ou até subordinadas à linguagem da teoria de currículo. Um paralelo pode ser feito com a Economia clássica que usava preços e salários como tópicos, mascarando, assim, as relações de produção entre patrões e empregados. Esta concepção de “currículo como fato”, com sua teoria fundamentada no conhecimento como externo ao conhecedor, com professor e educando, envolvidos nas opções escolares e livros-textos, é amplamente aceita e tem profundas implicações para os nossos conceitos de ensino-aprendizagem. Dizer que Eu ensino História ou Física subentende a existência de um corpo de conhecimento que o professor tem para ser transmitido (ao aluno que não o possui) por memorização, teste, investigação ou projeto. Embora isto se aplique mais obviamente às escolas secundárias, a noção de um corpo de conhecimento, mesmo de modo não formalizado como um conjunto de “matérias”, não está menos comprometido quando se diz: “Leciono para quarta série”. Esta é a estrutura que é subentendida pela maioria daqueles que já teorizaram sobre mudança educacional ou currículo. São professores, tanto quanto os filósofos, que vêem no ensino a iniciação das crianças em atividade que “valham a pena”, desde que esta iniciação seja vista como conhecimento e com validade pressuposta, com relações inevitavelmente hierarquizadas e não questionadas, o que faz a filosofia educacional meramente confirmar o que todo professor e aluno sabe, estabelecendo, assim, que as únicas explicações possíveis do fracasso dos alunos são tanto o “ensino mal feito”, como as características sociais ou psicologias do aluno. Nell Keddie (1971), comentando

o que está envolvido em tal concepção de currículo e ensino, argumenta que iniciar-se na forma de conhecimento vindo do professor é basear-se justamente em alunos que não questionam a base do conhecimento do professor. Da forma como eu vejo, as noções de ensino, como “conhecimento a ser transmitido”, envolvem a interação professor-aluno. Acho que também ilustra como a prevalência de tal conceito de conhecimento praticamente força a passividade do aluno, que neste caso se mostra extremamente relutante.

A ilustração a seguir reporta-se a um transcrito feito a leste de Londres numa classe equivalente a 5ª série, 1º ano de “comprehensive school”.

“Professor e alunos têm uma minhoca à sua frente:

Prof - Já viram exemplos de quanta terra é produzida?

Aluno - Não.

P. Terra na grama.

A. Não, eu só tenho visto buracos na grama.

P. Já viu qualquer outra coisa que pudesse indicar que havia uma minhoca na grama?

A. Sim, eles são chamados novamente, os buracos que fazem são chamados ...

P. Já viu aqueles montinhos?

A. Montinhos?

P. Já viu aqueles montinhos de ...

A. Folhas.

P. Na grama, pequenos ...

A. Buracos.

P. O quê?

A. Pontinhos.

P. Já viu, ...

A. Eu já vi buracos.

P. Você conhece alguma coisa chamado excremento?”.

Se você considera isto como exemplo de “ensino mal feito”, eu sugiro a você fazer perguntas semelhantes sobre qualquer exemplo do que você consideraria “ensino bem feito”. Afirmo que os pressupostos sobre o conhecimento não produzido pelo professor, e a ser transmitido por ele, têm as mesmas características de ensino “mal feito” e “bem feito”, e ambos criam nos professores e alunos uma sensação de “não sabedores”, e nestes últimos fica pior, pelo menos até que seu “conhecimento” seja confirmado pelo professor.

Se olharmos especificamente para o que Banks já chamou de “linha principal”, ou sociologia de educação “tradicional” (7), encontramos uma concepção de “currículo como fato” não menos penetrante. A maioria dos escritores de Durkheim até Parsons e Banks, concebem a educação como transmissão cultural, ou socialização, visando capacidade e valores. Assim, o problema do professor, que tem que planejar seu trabalho, é que na realidade não precisava de sociólogo para lembrá-lo desse conceito de educação. Isto já foi pensado, já está definido. Como pode, nessa circunstância, o professor projetar maneiras mais efetivas

para transmitir estas capacidades, sejam elas quais forem, para o maior número de alunos possível? Tudo o que tal teoria sociológica pode fazer é somente oferecer uma série de explicações, desde a carência cultural ou falta de capacidade nata dos alunos, até à referência à “estrutura da nossa sociedade” para explicar aos professores o porquê, de acordo com os padrões acadêmicos convencionais, eles são freqüentemente um fracasso.

O currículo escolar pode ser apresentado como uma série de portas de entrada para o mundo da competência adulta, embora os educadores tenham a tendência de buscar todo tipo de justificativa para as relações bastante tênues entre a “competência” definida pela escola e o que qualquer pessoa precisa para sobreviver no mundo, ou compreendê-lo para mudar este mundo para o qual, supostamente, estão sendo preparados. Comumente apresenta-se um mundo de matérias ordenadas, até mesmo quando assumem a forma de estudos integrados, constituindo-se em novas matérias ou integração delas, mesmo quando as velhas já foram novas um dia. Tome-se a Geografia e a Química como exemplo: elas são, sem dúvida, pelo menos para os professores, formas de produzir, integração de um conjunto muito distinto de temas e tópicos, de modo que, como em Nuffield Secondary Science\*, pode-se dizer “falta mais Química” - “falta Química”. Esta idéia de integração também é produzida por aqueles que ensinam Estudos Ambientais ou Ciências Físicas ou Ciências Sociais. Seria muito difícil justificar, a não ser em termos de costume e tradição, este segundo exemplo de integração. Há um ponto muito importante: a integração,

---

\*Ciência de Nível Secundário de Nuffield.

em ambos os casos, produz uma organização do mundo, através da qual o educando tem que encontrar o seu caminho em vez de envolver-se no processo de integração de si mesmo. Quando os alunos rejeitam a falta de continuidade entre o seu conhecimento do mundo e aquele que eles experimentam como organização seqüencial da escola, matérias, tópicos etc., eles invariavelmente são descritos como menos capazes ou não-acadêmicos. Tais descrições são coerentes do ponto de vista do “currículo como fato”, que nos diz a que se referem “capaz” e “acadêmico”. Esta visão de currículo é também pressuposta nas propostas de currículos para os menos capazes, e é ilustrada, por exemplo, pelo projeto do Conselho Escolar “Matemática para a maioria”. A diferença é que, enquanto o conhecimento é visto ainda como distante do real (difícil), professor e aluno envolvem ideais sobre o valor da matemática, e também sobre a suposta relevância de certas práticas matemáticas para as vidas dos alunos fora da escola. Assim as noções dominantes de currículo, aos quais eu já me referi, expressam uma relação de poder entre professor e educando, e um modelo relativamente passivo do professor como reproduzidor do conhecimento produzido em outro lugar por outras pessoas. Uma maneira pela qual esta passividade é demonstrada, é a maneira pela qual entidades externas, tais como bancas universitárias de exames, são capazes, sem reação contrária, de definir aquilo que vale como conhecimento nas escolas. Até órgãos como as bancas para o CSE\* e os Conselhos Escolares são, freqüentemente, tidos como repressores externos ao trabalho do professor em sala de aula, basta

---

\*Certificado em Educação Secundária.

conversar com os professores que já tentaram conseguir o apoio dos Conselhos Escolares para projetos locais de desenvolvimento ou, em muitas áreas, desenvolver planos de Módulo 3, com o mínimo de provas formais, para ter a consciência de que o “controle do professor”, por parte destas organizações, é muito forte; é mais um discurso constitucional do que uma realidade.

Resumindo esta parte, uma visão de “currículo como fato” expressa muitas das suposições ou teorias dominantes de profissionais, de professores e de alunos. Já que a maior parte do que se apresenta como teoria de currículo, ou com esse nome, derivam da Filosofia, da Psicologia ou da Sociologia que confirmam tais suposições, pouco se pode fazer, além de redescrever um mundo que professores e alunos já conhecem. Paradoxalmente, tal fato comprova, para os professores, tanto a irrelevância de teoria para uma mudança prática em escolas, como sua própria insignificância enquanto teorizadores; professores têm teorias de conhecimento, ensino e currículo, importante para as possibilidades de mudança, mas faltam a eles “a elegância abstrata e a clareza vazia da Filosofia, a obscuridade conceptual da sociologia e as banalidades irracionais das taxonomias curriculares”. Como teoria, então, “currículo como fato” falha, de acordo com os critérios comentados, por não “possibilitar que as pessoas se conscientizem das maneiras para mudar o seu mundo”, pois isso seria o caso de capacitar professores e alunos para teorizarem, ao invés de aprender o que outros teorizam a respeito da sua prática. “**Currículo como fato**” apresenta a educação como uma coisa, escondendo as relações sociais entre os seres humanos que coletivamente a produzem.

O que se pode dizer, então, sobre a visão do “cur-

riculo como prática”, a teoria que informa aos críticos, os ideais que prevalecem, tais como aquelas que eu me referi? A premissa básica da concepção de “currículo como prática” (8) não é a de uma estrutura de conhecimento com um bloco rígido, acabado, mas de como os homens, coletivamente, tentam ordenar o seu mundo e, nesse processo, produzem conhecimento. Em educação, esse processo tem dado, às práticas de sala de aula realizadas entre professores e alunos, a consideração de realidades educacionais como matérias, currículo e capacidade **inerentes a eles** próprios ou como seus atributos. Esta nova concepção não as considera estanques, isoladas, mas como produtos das práticas e das suposições do professor e aluno sobre conhecimento, aprendizagem e ensino, que estão embutidos nelas (9). Deste ponto de vista, as práticas dos professores são vistas como essenciais para sustentar ou desafiar pontos de vista (teóricos) dominantes de conhecimento e currículo, os quais deixam de ser tratados como distintos, “coisa a parte”, e a partir da variedade de atividades de diferentes graus de dificuldade, os professores produzem notas, disciplinas e crianças de habilidades diferentes (10). A implicação que se segue é que um exame crítico de suposições, que sustentam as atividades dos professores, irá permitir a implementação da mudança, quase que à vontade. Tal teoria, enquanto valiosa para desafiar o ponto de vista do “currículo como fato” e os professores como reprodutores passivos, é enganosa tanto na teoria como na prática, centralizando as possibilidades de mudança em educação, unicamente dentro da prática dos professores. Os professores, assim, recebem uma espécie de autonomia espúria e independente do contexto mais amplo, o qual a sua atividade faz parte, e assim não tem como compreender suas próprias

falhas, a não ser em termos de inadequação pessoal.

Uma visão do “currículo como prática” envolve um ponto de vista sobre conhecimento radicalmente diferente daquele a qual Hardy se referiu na sua matemática - o conhecimento não pode mais ser considerado como uma propriedade particular oferecida pelos investigadores acadêmicos aos professores, para distribuírem ou transmitirem. **Conhecimento se torna aquilo que é conseguido num trabalho de colaboração** dentre professores e alunos. Teoricamente, isto tem implicações profundas para as categorizações existentes nas escolas e para a maneira como organizamos a prática educacional. A educação deve ser vista não como resultado de investigações e projetos, caso seja considerada como transmissão de conhecimento, mas como colaboradora na produção da história ou ciência. O problema não é somente que tais possibilidades parecem estimulantes para alguns e ameaçadoras para outros, mas que continuam como possibilidades “na teoria”, geradas como são de um ponto de vista de “currículo como prática” do professor. Em outras palavras, tal visão de currículo pode ser vista como uma ideologia no tratamento da prática dos professores, como uma realidade independente. Mudanças radicais, baseadas na teoria de “currículo como prática”, estão propensas a enfrentar rapidamente a experiência de que currículo não é somente a prática de professores e alunos - envolve também os pontos de vista de educação dos pais, empregadores, administradores, e assim por diante. Se houvesse uma situação numa escola, ou grupo de escolas, onde os professores começassem com os alunos um exame crítico e uma reformulação de prática atual, eu diria que, nas suas tentativas de implementar alternativas, eles seriam praticamente levados para longe do contexto da sala de aula

e, teoricamente, estariam tentando desenvolver uma teoria mais adequada para entender a sua situação, do que entender “currículo como prática”.

Gostaria de ilustrar estes pontos gerais com dois exemplos específicos de educação científica, que eu proponho que tenham uma relevância mais geral, em relação aos problemas de uma visão de currículo como prática.

Inovação, na educação científica, tem sido praticamente sinônimo dos projetos das Escolas do Conselho de Nuffield, que já, sem exceção, têm a tendência de sustentar, em vez de desafiar, as concepções existentes da ciência escolar e perpetuar as suas estratificações em “pura” e “aplicada” (Hardy, 1975). São exemplos disso as tentativas de introduzir a Tecnologia de Projetos, principalmente através dos setores de trabalhos manuais nas escolas, (é um caso em questão); num outro contexto, o comentário de um professor, chefe de departamento de Química, numa escola para todos os graus no norte da Inglaterra, que pensou que pudesse conseguir a aprovação do seu roteiro de estudos de Ciências Ambientais para o “CSE”, se a nota mais alta que ele pedisse fosse 3. É um exemplo bem claro da maneira de raciocinar, que fundamenta a visão de “currículo como fato” e o tipo de ensino que ele prevê.

Foi o que se deu numa reunião da Associação Britânica em setembro de 1974. O Prof. Jevons foi citado por haver dito que na educação científica “nós enfrentamos algo na estrutura cognitiva da própria ciência”, e por isso a ciência não é apropriada para “ir ao encontro dos ideais mais radicais da educação”. Se, entretanto, voltássemos um século, poderíamos ver como o nosso conceito de ciência

escolar, como um conjunto de conhecimentos venerados nos livros-textos, roteiros de estudos e laboratórios, aos poucos, adquiriu uma ascendência sobre as possibilidades de formas diferentes. Um estudo recente (Layton, 1973) destaca isso muito bem ao descrever o destino de um movimento inovador durante os primeiros dias de ciência escolar, chamado por seu fundador, Richard Dawes, de “ciência das coisas comuns”. Na atuação deste movimento, as experiências do mundo natural dos alunos, nos seus lares, e nas suas vidas diárias, formaram a base para o desenvolvimento das investigações em Ciência na escola.

Um exemplo específico, citado por Layton, é o “currículo radical”\*, no qual a ênfase maior foi dada ao tipo de ciência e técnicas de oficinas relevantes, onde a maioria das pessoas trabalhava na indústria têxtil. Este projeto durou pouco, comenta Layton, porque contribuiu para a separação entre professores e aqueles a quem iam ensinar, e a Inspeção temia que os alunos, ao estudarem o seu próprio contexto de trabalho, pudessem se tornar muito críticos. Além disso, sentiu-se que os professores de um curso assim poderiam se tornar, segundo a colocação de um Inspetor, “emissários ativos da anarquia”. Ambos, Dawes e Rigg, podem ser vistos trabalhando com noções de **currículo como prática**, na qual a ciência escolar e a universitária são o produto emergente das atividades de colaboração de professores e alunos. No contexto específico, suas propostas foram percebidas pelos seus adversários, como propostas que levantam questões de significância para além da sala de

---

\*O exemplo vem do currículo de Arthur Rigg, Diretor do Colégio de Treinamento de Chester.

aula ou do laboratório; a pouca força e a desistência final do movimento inovador podem ser vistas em parte como uma reflexão sobre as limitações de uma teoria que se atém àquilo que acontece na escola. Embora não seja possível ver nenhum paralelo direto com a educação científica de hoje, o que é enfatizado, é a emergência histórica e o caráter político das mais básicas suposições do que se considera ser agora a ciência escolar.

Meu segundo exemplo ilustra os limites de uma visão de “currículo como prática”, e discute como examinadores fora do contexto escolar são envolvidos na sustentação de noções específicas do conhecimento escolar. Esse exemplo é tirado da Ciência Nível A de Nuffield\*, no qual o teste típico e prático é substituído por um projeto a ser elaborado pelo candidato que recebe até 15% da nota. Uma aluna escolheu investigar os problemas de aerodinamizar um barco e, ao fazê-lo, investigou e aprendeu muito sobre viscosidade, um tópico padrão (chave) da ciência escolar de Nível A. No contexto do seu projeto, viscosidade não foi um conjunto de “conhecimento externo” para ser aprendido, porque era necessário e implícito ao estudo; foi reforço a uma maneira de entender e transformar um aspecto de seu ambiente, que fora da escola também era importante para ela. A atividade do professor e do aluno, tanto na teoria como na prática, tornou-se nesta prática como parte da atividade do professor e aluno, num curso de Ciências Físicas foi condensada em uma tarde por semana, enquanto o resto do tempo foi usado no trabalho “real” de reproduzir conhecimento para submeter-se aos exames formais que levam até 85% da nota.

---

\*Ciência Nível A é o nível pré-universitário.

Talvez seja por isso que tanta liberalização tende a sustentar (em vez de desafiar), para professores e alunos, uma visão de que o conhecimento de viscosidade, tal como todo o conhecimento "real", é algo para ser aprendido e reproduzido, e não um caminho para a compreensão do mundo do qual fazemos parte; assim uma visão de currículo como "fato", e não como "prática", é confirmada.

Gostaria de concluir reunindo as temáticas dos dois críticos em relação ao meu problema original - desenvolver uma teoria ou teorias que talvez habilitem os envolvidos em educação a se conscientizar sobre caminhos para a transformação da prática educacional. O "currículo como fato", com seus conceitos de ensino, conhecimento e capacidade, subentende que sua tarefa como teoria deveria ser explicada. Como a educação formulada em termos de currículo se origina e por que ela prevalece ou persiste? Por deixar de fazer esta pergunta, tal teoria deve estar subentendendo, pelo menos para as sociedades industrializadas adiantadas, que o tipo de práticas educacionais que prevalecem são, de alguma forma, necessárias. Isto é um argumento que parece demonstrar o fim da História, no qual o passado, como uma dinâmica de ação e interesses que produziu o presente, é esquecido e o futuro é visto como um tipo de presente universal. A significância desta visão de currículo não é somente uma teoria produzida por acadêmicos, mas que representa a maneira como os envolvidos no direcionamento das nossas instituições educacionais, administradores, diretores, e professores, na realidade, percebem a educação. Desta forma, representa uma parte das circunstâncias, dentro das quais alguém, preocupado em mudar a prática educacional, tem que traba-

lhar. Se é uma característica de qualquer teoria crítica, que o ponto de partida do seu argumento deva ser a visão cotidiana do mundo que as pessoas têm, e se, como eu já sugeri, o conceito de educação expressa na idéia de “currículo como fato” é uma visão assim, então, qualquer teoria preocupada com as possibilidades de mudança não poderia tratar tal visão como mera ilusão, como o produto irrelevante de uma torre de marfim acadêmica. É esta, então, a fraqueza principal da visão de “currículo como prática”. Embora desafiando conceitos de educação dominantes, ao tratá-los como convenções arbitrariamente impostas nas práticas reais dos homens, a concepção de “currículo como prática” pode induzir as possibilidades de mudança, igualmente ao erro, ao localizar esses conceitos, primeiramente, na prática dos professores sobre a qual se teoriza, contribuindo, paradoxalmente, à divisão entre teoria e prática, em que sua crítica às estruturas de conhecimento parecia questionar (13).

Ao enfatizar a classificação das hierarquias dominantes sobre o conhecimento, acadêmico e não acadêmico, teórico e prático, abstrato e concreto, por exemplo - limitar-se à possibilidade de entender como estas hierarquias educacionais específicas (a separação de ciência da tecnologia é apenas uma classificação) estão embutidas em conjuntos especificamente históricos de relações sociais tanto **na** como **da** educação (14). Uma convenção indica que as coisas poderiam ser diferentes (como organizar o conhecimento em “costumes de comer” e “saudações”); que matérias escolares como matemática persistem apenas por hábito ou costume, ou porque é assim ou porque aqueles que estão no poder definem qual é a convenção. O que começa como

uma crítica da separação do conhecimento para o conhecedor, termina numa contradição, já que é preciso invocar relações mecanicistas das mais rudimentares, entre conhecimento e posição social, que na realidade não explicam nada e, sem surpreender, não oferecem estratégias para mudança.

Uma teoria, que pode fornecer possibilidades de mudança na educação, não surge da visão dominante de "currículo como fato", ou de uma crítica que tal visão expressa na idéia de "currículo como prática". A primeira, começando por uma visão de conhecimento extraído dos homens na história e dos professores e alunos aos quais é dirigido, nega-lhes possibilidades, dentro da sua estrutura e definições. A segunda, na sua preocupação de reconhecer professores e alunos como agentes conscientes de mudança, como teorizadores de verdade, para enfatizar as possibilidades humanas em todas as situações, também foi extraída das restrições à experiência vivida pelos professores. Possibilidades poderiam ser reconhecidas em **teoria**, mas sua implementação prática é experimentada como algo remoto. Uma crítica **teorética** da **necessidade** das hierarquias de conhecimento e capacidade pode ser estimulante num seminário, mas não ajuda aqueles que têm dias de necessidades reais na **prática**. O problema, então, é não negar o aceitar estas hierarquias como necessárias, mas tentar reformulá-las, não como na ordem das coisas, mas como os resultados das ações coletivas dos homens, e por isso compreensíveis e potencialmente sujeitas à mudança. Isto me leva a três direções nas quais uma teoria crítica necessitará desenvolver, e esta teoria crítica transcende à dicotomia de currículo como "fato" e como "prática".

1. A receita para **começar** da prática do aluno e professor, e as teorias que usadas por eles na sua prática cotidiana pode em si continuar como mera teoria. Isto não será possível sem uma mudança **prática** nas relações entre aqueles atualmente rotulados teorizadores e aqueles sobre os quais eles teorizam. Isto não é um argumento anti-teoria, já que poderia levar a uma aceitação não-crítica de qualquer tradição e costume, atualmente encontrados na escola. É um reconhecimento que a confirmação de uma teoria não é, nem na sua clareza conceitual, nem na sua capacidade de prever resultados, critério que herdamos de uma estreita concepção de filosofar e um conceito científico duvidoso, mas como tais idéias são transformadas em ação na prática de professores e alunos que se encontram nas nossas escolas.

2. A prática educacional é freqüentemente experimentada e considerada como se fosse isolada, ou separada (Hextal e Sarup, 1975). Eu gostaria de enfatizar que teorias e inovações em educação raramente desafiam hierarquias existentes dentro das escolas, e muito menos fora delas, e assim nossa própria atividade tende a criar seu próprio conceito de autonomia. Entretanto, se questões a respeito das nossas suposições sobre Currículo vão ser mais do que apenas questões, problemas políticos inevitavelmente serão levantados para professores e qualquer pessoa envolvida com a educação. Isto sugere que as noções dominantes sobre currículo, embora sustentadas por pessoas ligadas à educação formal, não sejam sustentadas somente por elas. Uma teoria mais adequada de currículo como **prática** não se restringiria à prática dos professores e nem à prática dos professores às suas atividades na escola e na sala de aula. Se

a experiência de ambos, professores e alunos, deve tornar uma possibilidade realista da liberação humana, então isto vai envolver muitos outros que têm nenhum envolvimento direto com a escola, e muita ação pelos professores e alunos não seria vista sequer limitada à escola em termos convencionais, nem necessariamente educacionais.

3. Ambas as concepções de currículo, às quais eu me referi, tendem a obscurecer o caráter político-econômico de educação que, como foi argumentado, põe limites às suas possibilidades como teoria de mudança. A essas concepções faltam, como em muitos escritos educacionais, senso histórico ou um elo entre o passado e presente, o que constitui também uma falha do que se passa como História de Educação. O mais próximo que se consegue chegar é a algum tipo de evolução ou tradição inevitável. Uma maneira crucial de reformular, entender e transcender os limites dentro dos quais trabalhamos é ver como no exemplo de Layton, mencionado antes, como tais limites não são dados ou fixados, mas produzidos através das ações e interesses conflitantes de homens na história (Stead, 1974). Os estudos históricos recentes das origens dos testes psicológicos, e a maneira em que a educação obrigatória foi usada, para impor controle central aos movimentos de educação popular básica (Karier, 1972), são exemplos importantes. Estes estudos oferecem uma teoria das possibilidades de mudança em educação, muito mais que as análises estáticas dos desidentes e os críticos da psicologia behaviorista. Estudos muito semelhantes, realizados sobre Conselhos Profissionais e Diretorias de Escolas Locais no início do século, apresentam um quadro muito diferente do envolvimento dos pais, da classe trabalhadora, quando comparado com os dogmas atuais do tipo Plowden; como tam-

bém, uma estratégia bem diferente ao bem intencionado paternalismo dos projetos do EPA (Lynch, 1974). Estas sugestões são não mais do que tentativas de evidenciar como os limites podem ser transformados em possibilidades, e possibilidades em realidade prática. Elas, sim, argumentam para fazer mais explícito o caráter político da educação, e para uma transferência de responsabilidade em transferir a educação dos colégios e escritórios às salas de aula e comunidades. Vejo isto como reconhecimento de que muito do que esperamos poder realizar em educação não acontecerá na escola, e também vejo como parte de uma tentativa de permitir que todos os envolvidos em educação possam aprender sobre o mundo em que vivemos, o mundo que teremos de construir.

## NOTAS

1. Uma discussão dos limites e possibilidades de ação comunitária é dada por Dearlove (1974) e outros, no Simpósio Trabalho Comunitário I (Community Work I).

2. Também, é claro, a maioria da sociologia, psicologia é a chamada "teoria" de currículo.

3. Maxine Greene desenvolve algumas das possibilidades para a teoria de mudança educacional num trabalho mais recente (1974).

4. Esta distinção é desenvolvida a partir de idéias trabalhadas com Geoff Whitty (Whitty e Young, 1975); é claro, se trata de como um tipo de dicotomia mecanicista pode se tornar muito simplificada, e assim ficar enganosa.

como a famosa “base” e “superestrutura” de Marx (Williams, 1973). A intenção deste trabalho é sugerir que uma **teoria crítica** precisa ver “fato” e “prática” relacionados, tanto na teoria como na prática.

5. A importância teórica e prática de uma crítica de uma visão de utilidade do conhecimento para a mudança educacional é indicada por Whitty (1974).

6. Eu não uso o termo “produção” em sentido restrito da “economia”. Para Ollman (1972), e até para Marx, com a exceção de um aspecto, relações econômicas são aspectos críticos das atividades produtivas dos homens em um determinado momento.

7. Ver o artigo de Olive Banks (1974) em **Forum** e minha resposta na mesma revista (Young, 1975).

8. Dois livros, Roche (1973) e Berstein (1971), traçam esta idéia do homem como ativo na produção de sentido, mas por outro lado são tradições filosóficas bem diversas.

9. Um exemplo recente de um estudo que mostra como a designação a uma criança, de uma qualidade como a capacidade acadêmica, em que pode ser vista como a realização prática de professores, é o trabalho de Cicourel et alii (1974).

10. Diferentes e potencialmente estimulantes possibilidades para formular as práticas de nivelamento dos professores são sugeridas por Hextall e Sarup (1975).

11. Este exemplo foi tirado de um trabalho não publicado por Mr. B.J. Hine de Queen Elizabeth's Girl's School em Barnet.

12. A mais clara e a mais explícita formulação da

distinção entre teoria tradicional e crítica é encontrada em Harkheimer (1972).

13. Bartholomew (1975) indica a necessidade de ver o problema de teoria e prática como um problema da divisão do trabalho entre teorizadores e profissionais praticantes.

14. Esta distinção é explorada por Holly (1975).

## BIBLIOGRAFIA

BANDS, O. *The "new" sociology of education*. Autumn, 1974.

BARTHOLOMEW, J. C. *Theory an practice: an unad-dressed issue?* Educ. For Teaching, May, 1975.

BERNSTEIN, R. J. *Praxis and action*. Duckworth, 1971.

BLOOR, D. Wittgenstein and Mannheim on the sociology of mathematics. In: *Studies in the History and Philosophy of Science*, 4, 1973.

CICOUREL, A.V. et alii. *Language use and school perfor-mance*. Academic Press, 1974.

DEARLOVE, J. The control of change an the regulation of community action. In: JONES, D. and MAYO, M. (Eds.). *Community Curriculum change: limits and possibilities* Work 1. Routledge, 1974.

GREENE, M. Curriculum and consciousness. *The Record*. F3, n. 2, 1971.

- GREENE, M. Countering privatism, *Educ. Theory*, 24, n. 8, 1974.
- HARDY, J. *Ideology and natural science; possibilities for science educators?* Paper presented to the Sociology of Science Study Group of the British Sociological Association, Feb. 1975.
- HEXTALL, I. and SARUP, M. *School knowledge, evaluation and alienation*. Paper presented to the annual Conference of the British Sociological Association, 1975.
- HOLLY, D. *Education and social relations of a capitalist society*. Paper presented to the Annual Conference of the British Sociological Association, 1975.
- HORKHEIMER, M. *Critical theory*. Herder, 1972.
- KEDDIE, N. *Classroom knowledge*. In: YOUNG, M. F. D. (ed.) *Knowledge and Control*. Collier Macmillan, 1971.
- KLARIER, C. Testing for order and control in the corporate state. *Educ. Theory*, 22, n. 2, 1972.
- LAYTON, D. *Science for the People*. Allen & Unwin, 1973.
- LYNCH, G. *Ideology and the Social Organization of Educational Knowledge in England and Scotland (1840-1920)* M.A. dissertation, University of London Institute of Education, 1974.
- OLLMAN, B. *Alienation: Marx's Concept of Man in Capitalist Society*. Cambridge: University Press, 1972.
- ROCHE, M. *Phenomenology, Language and Social Science*. Routledge, 1973.

- STEED, D. *History as School Knowledge*. M.A. dissertation, University of London Institute of Education, 1974.
- WHITTY, G. Sociology and the problems of radical educational change: towards a reconceptualization of the "new sociology of education". In: FLUDE, M. and AHIER, J. (Eds.) *Educability, Schools and Ideology*. Croom Helm, 1974.
- WHITTY, G. and YOUNG, M.F.D. *Sociology and the politics of school Knowledge*. Teaching London Kids, (forthcoming), 1975.
- WILLIAMS, R. *Base and superstructure in marxist cultural theory*. *New Left. Rev.*, 82, 1973.
- YOUNG, M.F.D. *Sociologists and the politics of comprehensive education*. *Forum*, Summer, 1975.

## A ESCOLA QUE TIVEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS

Regina Stela de Almeida

### 1. INTRODUÇÃO

Qualquer abordagem pertinente à Escola perpassa conceitos referentes ao ensino e à educação, infelizmente dissociados ao longo de nossa história.

Para que se possa avaliar, porém, as características que devem envolver a escola ideal, antes de retratar sua evolução no Brasil, é preciso que se tenha clareza em relação ao seu objetivo maior.

Assim, partindo do pressuposto de que o pólo para o qual converge toda a ação educacional é o homem, valhamos de conceitos de Charbonneau (s/d : 180-181), que, tentando captá-lo “ em sua dinâmica existencial”, define-o como um ser-em-devir, por encontrar-se em permanente processo de formação, reformação e transformação:

*“A existência humana é uma constante explosão de vida. (...) o nascer não é senão um ponto de partida. (...) o homem jamais será formado (...). Ele se projeta no futuro que é a não-existência chamada ao ser pela pessoa que vive como projeto.”*

Esta visão possibilita a apreensão da complexidade que permeia o sistema educacional -do qual a escola é parte- uma vez que, segundo Luckesi (1992 : 32), conforme o sentido que lhe é dado, a educação pode ser instrumento de redenção, reprodução ou transformação social, podendo conferir características distintas à sociedade em seu todo.

Através da análise de alguns indicadores, como aspectos conjunturais e legislação vigente nos momentos mais significativos da nossa história, tentaremos -estabelecendo limites entre funções e competências, considerando os resultados alcançados, os obstáculos encontrados, as lutas empreendidas e os interesses defendidos- identificar a mentalidade dominante.

Não nos deteremos, portanto, nas propostas pedagógicas, posto que as pesquisas que desenvolvemos nos levaram a crer que não se encontra aí o maior problema do setor.

Para avaliar o desempenho da escola no sistema educacional, dividiremos nossa análise em três etapas distintas:

- a escola que tivemos, abrangendo o início formal no Brasil, com a chegada dos jesuítas, até a promulgação da Constituição Federal de 67, durante a ditadura militar;

- a escola que temos, considerando, a partir da Constituição de 88, os últimos sete anos; e

- a escola que queremos, buscando definir as ações necessárias na transição entre o imediato e o mediato.

Nossa atenção, ao longo do presente estudo, que sabemos modesto e superficial, é apenas encontrar caminhos que nos conduzam, e às gerações que nos sucederão, a

uma sociedade mais equilibrada e justa, num país soberano -chamado Brasil- onde o homem possa viver sua verdadeira vocação: a liberdade.

Sabemos que este caminho, que tanto procuramos, começa em uma escola, certamente a **escola que queremos**.

## 2. A ESCOLA QUE TIVEMOS

### 2.1. Brasil Colônia

Nos séculos XVI a XVIII, os jesuítas foram responsáveis pelo desenvolvimento das ações formais de educação no Brasil.

A proposta pedagógica jesuítica -o Ratio Studiorum- embasada na escolástica e nos conceitos renascentistas, mantinha, entre as classes sociais, um divisor, separando educação (destinada à elite) e instrução (basicamente religiosa, destinada aos demais).

Tal conceito é confirmado por Gadotti (1993 : 65), quando diz que :

*“Os jesuítas desprezavam a educação popular. Por força das circunstâncias tinham que atuar no mundo colonial em duas frentes: a formação burguesa dos dirigentes e a formação catequética das populações indígenas. Isso significava: ciência do governo para uns e a cate-*

*quese e a servidão para outros. Para o povo sobrou apenas o ensino dos princípios da religião cristã."*

A formação, entretanto, pela rigidez disciplinar, com imposição de regras e limites, cuja observância era controlada por dissimulada fiscalização e censura, sob uma falsa aparência de liberdade, moldava os educandos, direcionando-lhes o pensamento à ação.

Com a expulsão dos jesuítas de território brasileiro, a instrução tornou-se objeto de reforma pombalina, sendo normatizada pelo Alvará de 28 de junho de 1759, que representa, portanto, a primeira legislação referente à educação a vigorar no Brasil.

Merece destaque, independentemente dos objetivos propostos e resultados alcançados, o plano de educação escolar elaborado pela Real Mesa Censória<sup>1</sup>, pela riqueza de detalhes e medidas adotadas, dentre os quais se inclui o levantamento dos recursos financeiros necessários ao desenvolvimento das ações e controle efetuado.

Não obstante do rigor e as sanções aplicadas, sempre que detectadas infrações, a reforma parece não ter deixado indícios de execução no Brasil, sendo mencionadas por alguns autores a reação popular às imposições, o que, na verdade, tinha um significado mais de apoio aos jesuítas do que de avaliação, propriamente, das novas propostas metodológicas.

---

<sup>1</sup>À Real Mesa Sensória competia, segundo Carvalho (1978 : 127), a administração e direção dos estudos das escolas menores de Portugal e seus domínios.

## 2.2. Brasil Império

A partir da independência, a educação no Brasil passa a ter legislação específica<sup>2</sup>, com maior ou menor destaque, dependendo dos interesses defendidos.

Assim, vemos apenas a gratuidade da instrução primária ser mencionada na Constituição do Império (1824), complementada pelo Ato Adicional de 1834<sup>3</sup>, que “confere às províncias o direito de legislar sobre a instrução pública”, o que segundo Romanelli (1978 : 39) “suscitou uma dualidade de sistemas com superposição de poderes (provincial e central) relativamente ao ensino primário e secundário”.

A exemplo da Província Fluminense<sup>4</sup> demonstra, porém, que a dicotomia entre a educação e a instrução

<sup>2</sup>Adotamos como parâmetro, para avaliar a legislação referente ao ensino e sua evolução ao longo da história, as Constituições do Brasil - de 1824 a 1988.

<sup>3</sup>Fernando Mendes de ALMEIDA. *Constituições do Brasil - Lei de 12/08/1834 - artigo 10 - parágrafo 2º*, apud Otaíza ROMANELLI. *História da Educação no Brasil*. 1930-1973, p. 39.

<sup>4</sup>A Província do Rio de Janeiro, também chamada Província Fluminense, distinguiu das demais províncias brasileiras, segundo Mattos (1987), principalmente por dois fatores:

a) pelos períodos durante os quais os presidentes nomeados permaneciam no cargo (mais longos do que nas outras províncias);  
b) pelo fato de seus administradores serem conhecedores da realidade local e, “interessados quase que exclusivamente em suas carreiras políticas (...), com os olhos sempre postos na Corte”, buscarem soluções para os problemas existentes.

“Por tudo isso, e muito mais, a província fluminense pode ser tomada como uma espécie de laboratório”, no qual eram testadas medidas e ações executadas com o intuito de consolidar a ordem.

persistia, sendo, aos poucos, entretanto, ampliada distância entre o discurso e a ação. À guisa da “valorização” do ensino, afirmando entendê-lo como alavanca para que a nação pudesse “participar da resolução dos próprios problemas”, tanto a educação quanto a instrução eram utilizadas pelo poder público como mecanismo de controle, através do qual seria formado um povo -cujo perfil já estava traçado- com vistas à construção de determinado tipo de Estado.

A dissociação que o poder público estabelece entre o discurso e a ação é admitida por Romanelli (1978 : 29):

*“(...) ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam as camadas sociais detentoras de maior representatividade.”*

Concluindo nossa análise sobre a escola no período imperial, não podemos desconsiderar as alterações apresentadas pelo cenário no qual se desenvolvia o sistema educacional, ao longo do tempo: colégios particulares se proliferavam e a camada de maior poder aquisitivo da sociedade, espelhando-se em modelos europeus, adotava seus princípios e tradições.

As escolas, entretanto, não ganharam atrativos. A exemplo do que prevalecia no mundo civilizado conhecido, eram espaços nos quais a repressão impedia qualquer manifestação de espontaneidade e criatividade infanto-juvenil.

Sem respeito às etapas do desenvolvimento do edu-

cando, era transmitido um conteúdo mínimo, com pouca ênfase às ciências e destaque para a caligrafia, um indicador que, desde então, a imagem já sobrepujava o ser.

Embora nesse período o ensino guardasse as mesmas características do desenvolvimento do Brasil Colônia, novos valores eram introduzidos no país através de brasileiros que estudavam no exterior ou imigrantes que chegavam em decorrência dos programas de colonização, valores responsáveis pelo surgimento e embate entre correntes pedagógicas antagônicas.

### 3. A REPÚBLICA E A EDUCAÇÃO

Desde a proclamação da República até os dias atuais, seis foram as Constituições Federais promulgadas.

Dependendo do momento histórico, dos interesses das camadas sociais com maior representatividade, das correlações de forças estabelecidas -que representam o peso do contra-poder- as diretrizes educacionais receberam tratamento diferenciado.

Como a Editora Price Waterhouse (1989) publica, assim pode ser interpretada a preocupação governamental com a educação:

*“No Brasil a temática educação só obteve destaque constitucional com a Carta de 1934. A Constituição do Império, modesta neste sentido, prescrevia unicamente que a instrução primária*

*é gratuita para todos os cidadãos. A Constituição de 1891 se omitiu e a de 1937 adotou posição semelhante à Carta Imperial. As Constituições de 34 a 46 asseguravam a educação como direitos de todos, sob a responsabilidade do Estado. A Constituição de 67 e a Carta Vigente adotaram o princípio de que a educação é direito de todos e um dever do Estado. O texto de 1988 atribui também à família a obrigação de educar.”*

Buscando justificativa histórica para a postura assumida nos momentos considerados, vemos que, por ocasião da proclamação da República, o Brasil era palco de transformações sócio-econômicas.

As bandeiras defendidas na época eram muitas, mas nenhuma referente à educação.

Sendo a própria República fruto do movimento positivista brasileiro, não deve ser surpresa o fato da Constituição de 1981 pouco acrescentar à do Império, uma vez que, além da gratuidade, só houve a preocupação de determinar a laicidade do ensino. O conservadorismo no setor educacional é apenas mais um indicador do desejo de manutenção da ordem vigente:

- as transformações apresentadas pelas relações de trabalho com o fim da escravidão;

- a instalação das primeiras indústrias, estimulando a migração para as áreas urbanas;

- os movimentos sociais, reunindo operários e intelectuais ou grupos da burguesia e das classes médias que,

contra-pondo-se às idéias conservadoras e funcionalistas, organizaram-se e empreenderam lutas pela modernização do ensino em prol da construção de uma nova sociedade;

- a I Guerra Mundial, que alterou o cenário político internacional;

- a revolução de 30;

- a revolução de 32.

O senso crítico, aos poucos, e inicialmente por poucos, começava a ser desenvolvido, propiciando a percepção de que mudanças deveriam ocorrer, especialmente no que concerne à educação.

Alguns grupos destacaram-se com propostas renovadoras.

Outras correntes pedagógicas, desta forma, emergiram, disputando espaço com a pedagogia tradicional, veiculando novos valores, na luta por uma nova sociedade, a partir da educação: as escolas nova e libertária.

Romanelli (1978 : 47) afirma que a Constituição de 34 representava a vitória desses movimentos, uma vez que vários itens abordados no Capítulo II (referente à Educação e à Cultura) foram extraídos dos Manifestos dos Pioneiros de 32, que propunha, dentre outros, a substituição do sistema educacional e acesso igualitário e universal ao ensino público.

Indagamos nós: foi vitória do povo ou busca de legitimação de um poder conquistado pela força, que precisava demonstrar que governava em nome de todos?

Não podemos nos esquecer de que o governo Vargas

apresentou diferentes nuances: autoritarismo de 30 a 32 e uma conduta populista após a Revolução de 32, situação novamente alterada em 37.

Nossa história registra, neste e outros momentos, embates semelhantes. As conquistas são inegáveis, posto que, face à resistência demonstrada, o governo cede, recua. Os grupos resistentes, entretanto, contentam-se com as promessas -e usamos o verbo no tempo presente porque isto ainda ocorre com frequência- e não utilizam o contrapoder existente em suas mãos, para avançar mais e conquistar espaço concreto. O embate, no máximo, deixa o plano das idéias e transforma-se em lei, que dependerá sempre do interesse do governo para entrar com vigor e ter seu cumprimento fiscalizado, o que quase sempre é deixado de lado, especialmente quando se trata de preceito constitucional, que exige regulamentação através de lei ordinária.

Foi o que ocorreu com as chamadas conquistas de 34, que nunca chegaram a beneficiar a população.

Eleito por voto indireto, Vargas não chegou a concluir o mandato. Mais um golpe... e o Estado Novo foi decretado.

Em 37, outra Carta foi promulgada, trazendo novo retrocesso à educação.

Enquanto a luta por uma escola, que já existia em nível ideal, prosseguia, os educandos continuavam a ser moldados por regras e limites equivalentes aos impostos pelo Ratio Studiorum -agora com os recursos que o processo tecnológico propiciava- jornais, revistas, rádio, cinema e literatura, que forjavam a mentalidade e o futuro de uma massa que, sem aprender a raciocinar, foi condicionada a simplesmente cumprir o seu papel social e pessoal.

Segundo Mendonça (1990 : 264)<sup>5</sup>:

*“O nacionalismo não serviu de pano de fundo apenas para aos debates em torno das políticas econômicas do governo (...) serviu de eixo para a elaboração de um conceito de ‘cultura brasileira’.”*

A carta de 46, promulgada no governo liberal de Eurico Gaspar Dutra, no que concerne à educação, pouco diferiu da de 34.

Como as que a antecederam, privilegiou o ensino primário, embora não tenha mencionado a ampla assistência ao estudante -garantida em 34 e extinta em 37. Reduziu, de certa forma, a competência do Estado para a educação, estendendo-a às médias e grandes empresas industriais, comerciais e agrícolas.

Os princípios, que deveriam reger o ensino a partir de então, porém, foram objetos de lei sancionada 15 anos mais tarde, a Lei nº 4.024/61, quando a realidade apresentava outras necessidades, exigindo, portanto, medidas mais adequadas.

Sobre isso Ghiraldelli (s/d : 117) comenta:

*“(...) inicialmente destinada a um país pouco urbanizado (1948), acabou aprovada por um*

---

<sup>5</sup>Sônia Regina de Mendonça. As bases do desenvolvimento capitalista depende: da industrialização restringida à internacionalização apud Maria Yeda L. LINHARES. *História Geral do Brasil: (da colonização portuguesa à modernização autoritária)*, p.264.

*Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o parlamento não soube perceber (1961).”*

Dois aspectos devem ser aí considerados: o tempo transcorrido e a percepção limitada do parlamento quanto às necessidades educacionais, até porque não as conhecia.

Tal problemática vem sendo mantida até nossos dias e permeia todos setores administrativos. Com preocupação vemos as ações neste país, de modo geral, sendo direcionadas pelo senso comum, na medida em que os especialistas podem, no máximo, discuti-las, enquanto o poder decisório, especialmente no que concerne aos recursos financeiros, fator preponderante, mas que pode impedir o desenvolvimento de grande parte dos programas, permanece com os “representantes do povo”, os quais, embora habilitados pelo poder investido através do voto, nem sempre estão capacitados para estabelecer prioridades. As alterações referentes à Lei 4.024 comprovam nosso raciocínio: no artigo 9º, vemos que o item f, que transfere ao Conselho Federal de Educação<sup>6</sup> o gerenciamento dos

---

<sup>6</sup>Segundo o artigo 8º, da mesma Lei 4.024/61, o “Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência em matéria de educação”. O mesmo artigo determina, dentre outros, em seus parágrafos, que “na escolha dos membros do Conselho, o Presidente da República levará em consideração a necessidade de neles serem devidamente representadas as diversas regiões do país, os diversos graus de ensino e o magistério oficial e particular” (parágrafo 1º) - e que “o Conselho Federal de Educação será dividido em câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior, e se reunirá em sessão plena para decidir sobre a matéria de caráter geral” (parágrafo 4º).

recursos destinados à educação, foi vetado.

Nos trinta anos seguintes, as diretrizes do setor educacional continuaram a ser estabelecidas de modo a atender aos interesses da área econômica, sempre priorizada. Assim, como a preocupação maior era voltada à preparação da mão-de-obra necessária à industrialização do país, seja nos moldes do protecionismo nacionalista ou do nacionalismo desenvolvimentista, o ensino básico não deixou de ser considerado suficiente.

O modelo da educação Saquarema<sup>7</sup> ainda vigora: a educação e a instrução continuavam a ser meros mecanismos de controle, como já afirmamos, objetivando o “adestramento” de um povo, com vistas à construção de determinado tipo de Estado.

Em 67, mais uma Constituição foi promulgada, adequando a legislação à nova ordem instaurada em 31 de março de 64.

Quanto à educação, o princípio adotado é que “é um direito de todos e dever do Estado”.

Acompanhando os percalços do sistema educacional ao longo da história, precisamos perguntar: mas, a que tipo de educação fazem referência?

É preciso lembrar que nos anos de ditadura militar foram revividos períodos medievais, com a reedição da in-

---

<sup>7</sup>Saquarema - forma utilizada pelos liberais para designar os conservadores da Província Fluminense. O termo foi adotado por ser, Saquarema, o local de concentração das propriedades dos conservadores.

quisição, quando, em nome da “segurança nacional”, foi sufocado, com demonstrações exageradas de poder, todo e qualquer indício de cidadania que teimasse em emergir.

Nesse contexto, que características poderíamos esperar que a “educação” apresentasse?

Os movimentos de educação popular, que desde o início da década de 60 tinham se multiplicado pelo país: Centros Populares de Cultura - CPC, Movimento de Cultura Popular - MCP e Movimento de Educação de Base - MEB, responsáveis pelo surgimento da Pedagogia Libertadora, constituída através da experiência de Paulo Freire, foram desativados.

Objetivando a desmobilização do movimento estudantil (um dos focos de maior resistência na defesa da democracia) foram sancionadas, em 68, a Lei 5.540, referente à reforma universitária; e, em 71, a Lei 5.692, relativa ao ensino de segundo grau.

A nova legislação fragmentou ainda o ensino superior e, quanto ao segundo grau, este teve seu caráter alterado, posto que, deixando de ser destinado ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nas séries elementares, tornou-se profissionalizante, o que nunca ocorreu de fato, ante dificuldades pertinentes à formação do docente, dentre outras.

Com tristeza percebemos que, embora o país tenha passado por transformações radicais no período compreendido entre os séculos XVI e XX, muitos dos valores iniciais nunca deixaram de ser reproduzidos. Nesse processo, ironicamente, a educação foi um dos principais veículos.

O homem jamais foi priorizado e o Estado, que em princípio é uma estrutura representativa da sociedade, ao invés de ter seu perfil traçado segundo os desígnios da mesma, contrariando a lógica, sempre moldou-a em conformidade com os interesses do segmento detentor da hegemonia.

Durante os anos que seguiram, muitas vozes foram caladas, muitos sentimentos sufocados, muitas vidas interrompidas, mas o cerceamento da liberdade não chegou a ter o efeito desejado, pois, o conformismo foi sendo, em muitos momentos, substituído pela resistência, dando início ao processo da transformação da realidade brasileira, e permitindo, desta forma, que um pálido “sol de liberdade” se insinuasse “no horizonte do Brasil”.

#### **4. A ESCOLA QUE TEMOS**

Outubro de 1988. Era promulgada a Constituição chamada cidadã, pelos avanços apresentados, que contou com a mais expressiva participação popular já registrada na história. Tempo de abertura política, tempo de esperança, tempo de valorização do homem.

A educação, agora visando o “pleno preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, com base em princípios como igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade, valorização dos profissionais do ensino, democracia e qualidade, passa a garantir, além do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”,

“progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” e “acesso a níveis mais elevados de ensino, pesquisa e da criação artística segundo a capacidade de cada um”<sup>8</sup>, dentre outros.

Quanto aos recursos financeiros, os percentuais fixados e destinados à Educação foram elevados ao mais alto patamar da história<sup>9</sup>.

Considerando apenas a evolução da legislação brasileira e os avanços nela contidos, poderíamos afirmar, com quase segurança, que o ensino apresentou sensível elevação.

A realidade, porém, é outra. Em 15/02/95, a revista *Veja* publicou um demonstrativo da situação atual da escola no Brasil.

Segundo a matéria, encontram-se em funcionamento 344.000 escolas e 893 universidades.

Quanto à dependência administrativa, os dados fornecidos são os a seguir expostos:

Tal estrutura física é mobilizada pelo trabalho de 2 milhões de professores, que atendem a 42 milhões de estudantes de primeiro e segundo graus e 1,6 milhões de universitários.

---

<sup>8</sup>Constituição da República Federativa do Brasil, artigos 205 a 208 e seus incisos.

<sup>9</sup>Enquanto as Cartas anteriores determinavam que a União e os Estados e Municípios aplicassem, respectivamente, um mínimo de 10 e 20% da receita resultantes de impostos, a de 88 refere-se a aplicações equivalentes a 18 e 25%, também respectivamente.

Dep. Adm. Especificação	Públicas	(%)	Privadas	(%)	Total
Escolas	304.000	88,37	40.000	11,63	344.000
Universidades	241	26,99	652	73,01	893

Outros números demonstram, entretanto, sua insuficiência, visto que 5 milhões de crianças com idade entre 7 e 14 anos encontram-se fora da escola.

Observa-se que são indicadores referentes a apenas uma geração.

Vejamos dados de pesquisas anteriores.

Em outubro/94, a Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança e a Companhia Brasileira de Metalurgia e Mineração<sup>10</sup> publicavam, com o apoio financeiro do UNICEF, que, dos alunos matriculados na 1ª série:

- 60% não conseguem concluir a 8ª série;
- 24% são excluídos ou abandonam os estudos nas primeiras séries;
- 97% repetem de ano em alguma série do ensino básico; e
- 21%, apenas, conseguem terminar a 4ª série na zona rural.

Matéria publicada no Jornal Folha de S. Paulo do dia 01/07/95, de responsabilidade da reportagem local, informava, complementando os dados acima, que “a taxa oficial de analfabetismo é de ordem de 18%.

<sup>10</sup>Medidas Básicas para a Infância Brasileira, p.72.

Segundo a publicação, entretanto, o percentual não retrata a realidade, por derivar de conceitos antiquados, estabelecidos pela UNESCO em 1958 e não mais adotados, uma vez que :

*“Para critérios mais refinados, defendidos por pesquisadores de serviços de estatísticas educacionais e educadores, a exigência de quatro anos de escolaridade é o requisito mínimo para que alguém não seja considerado um analfabeto funcional.”*

Com base nessa premissa, a taxa de analfabetismo estará próxima de 39%: uma das mais elevadas do mundo.

Documento da Secretária de Ensino Fundamental/MEC confirma os dados supramencionados e os aprofunda informando que, embora obrigatório pela Lei 5.692/71, quase 80% dos brasileiros com mais de 15 anos não conseguiram concluir o 1º grau<sup>11</sup>.

Em pesquisa realizada por nós, entre agosto e novembro de 92, nos estabelecimentos penais de regime fechado de Campo Grande<sup>12</sup>, constatamos um quadro mais dramático, uma vez que, dos 463 sentenciados, 81,86%, de acordo com os critérios modernos, podiam ser classificados como analfabetos. No mesmo ano, dados divulgados pelo Ministério

---

<sup>11</sup>Diretrizes para uma política nacional de jovens e adultos, p.11.

<sup>12</sup>Pefil da População Carcerária de Campo Grande. In: Regina Stela Andreoli de ALMEIDA, *Sistema Penitenciário: um estudo sobre a contribuição do Serviço Social no processo de reinserção social do detento*, p. 22.

da Justiça<sup>13</sup> demonstravam que 76 % da população carcerária do Brasil era constituída por analfabetos.

Pesquisa realizada pelo UNICEF, e relatada no documento "The progress of Nations", conclui que: "comparada com a potencialidade econômica do país, o nível da educação básica brasileira está em último lugar do mundo", conforme afirma Gilberto Dimenstein referindo-se ao trabalho desenvolvido<sup>14</sup>.

## 5. O QUE OCORRE?

Mais uma vez a legislação não é cumprida ou outros fatores interferem e impedem a consecução dos objetivos e metas?

Para que possamos tecer as considerações devidas, é preciso ampliar nosso ângulo de visão, enfocando também os outros envolvidos, isto é, o próprio aluno, a família e a sociedade.

Observando o comportamento de pais e de comunidades em relação ao acesso dos filhos ao ensino, testemunhamos demonstrações de grande interesse:

- ano a ano a sociedade acompanha, através dos meios de comunicação, a luta de famílias que, nos centros urbanos,

<sup>13</sup>REVISTA VEJA. *As fábricas do crime*. São Paulo : Ed. Abril, ano 26, 15 set. 1993. p. 57.

<sup>14</sup>DIMENSTEIN, Gilberto. Educação Básica é a pior do mundo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 01 jul. 1995. Caderno Especial A-9.

chegam a permanecer até durante dias consecutivos em filas, com vistas à obtenção de uma vaga nas escolas públicas mais conceituadas;

- mesmo as comunidades mais carentes fazem absoluta questão da instrução; até em acampamentos de sem-terra, podem ser encontradas “salas de aula” improvisadas, mas em funcionamento (às vezes tendo como professor um leigo da comunidade), nas quais, numa estrutura física das mais rústicas e desconfortáveis, o quadro-negro chega a ser substituído por uma lona de plástico negro e, o giz escolar, por cal;

- crianças e adolescentes da zona rural, em inúmeras localidades deste imenso país, chegam a caminhar, diariamente, quilômetros para fazer o percurso entre o barraco (chamado casa) e a escola, também barraco, no qual não só faltam bancos e mesas, mas piso, água, sanitários...

Percebe-se que o acesso à escola é considerado fundamental para o brasileiro de quase todas as camadas sociais, deixando de sê-lo apenas para os excluídos, cujas energias são canalizadas ao atendimento das necessidades mais elementares: as fisiológicas.

O que faz um povo, capaz de enfrentar tais dificuldades, permanecer tão pouco tempo na escola?

Afinal, qual é a escola que temos?

Em 31/07/94, editorial do Jornal “Folha de S. Paulo”, sob o título “País desperdiça recursos para a Educação”, sintetiza o problema da seguinte maneira:

*“O Brasil teve uma das mais expressivas expan-*

*sões da rede escolar em todo o mundo, mas a massificação reduziu drasticamente a qualidade das escolas e salário dos professores. Diante das necessidades o país investe pouco em educação. As taxas de repetência são as maiores do mundo. No entanto, o maior problema é a ineficiência dos recursos empregados”.*

O texto conduz nossa reflexão:

1. Enquanto os princípios que fundamentam o ensino (artigo 206, da Constituição Federal) não forem cumpridos; enquanto não for propiciado ensino de qualidade em todos os níveis, através de profissionais preparados para o exercício de suas funções, com condições de atuar em regime de dedicação exclusiva, o acesso à escola poderá ser favorecido (e a expansão da rede escolar o comprova), mas a permanência continuará sendo obstaculizada (conforme demonstram os dados estatísticos);

2. A mentalidade da maioria dos governantes é um dos entraves: o investimento no setor não é pequeno<sup>15</sup>, mas é mal direcionado; são priorizadas as estruturas físicas, que enchem a vista e immortalizam nomes, e postergados os investimentos em recursos humanos e materiais, responsáveis diretos pela elevação da qualidade;

3. O ensino básico neste momento é prioritário face

---

<sup>15</sup>18% da receita da União, somados a 25% de cada Unidade da Federação e 25% da de cada município brasileiro, equivale ao total que nenhum outro setor administrativo recebe. Este montante é ainda avolumado pelo Salário-Educação, recolhido pelas empresas e correspondente a 2,5% da Folha de Pagamento.

ao índice de analfabetismo atingido, mas é preciso lembrar que a redução dessa taxa será resultado do trabalho dos que passaram e passarão pelos outros níveis, os quais não podem ser, portanto, preteridos, uma vez que são partes de um processo que deve ser visto em sua totalidade.

Aprofundando nossa análise e reportando-nos a abordagens iniciais, quando conceituamos o Homem como um ser-em-devir:

- temos que reconhecer que o nível cognitivo preponderante não favorece a elaboração de um projeto de vida, que exige auto-conhecimento, conhecimento do espaço ocupado, senso crítico e coragem, para que o indivíduo esteja capacitado para aproximar o que é do que quer ser, no ato de transformar-se, através do qual também transformará o mundo;

- temos que admitir que a ausência de perspectivas futuras torna a ventura de viver mera sobrevivência, repleta de frustrações ante a distância, tida como intransponível, entre o desejado e o possível.

---

<sup>16</sup>Em "La Representación social: fenómenos, concepto y teoría", Denise JODELET, apud Serge MOSCOVICI - Psicologia Social II, p. 473, partindo de estudos iniciados por Moscovici, conceitua Representação Social como uma maneira de interpretar e de pensar a realidade quotidiana; uma forma de conhecimento social através do qual os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida diária, as características de seu ambiente, as informações que nele circulam. O social intervém aí de várias maneiras: através do contexto concreto no qual se situam os indivíduos e os grupos; através da comunicação que se estabelece entre eles; através dos marcos de apreensão que proporciona sua bagagem cultural; através dos códigos, valores e ideologias relacionados com as posições e pertinências sociais específicas.

No contexto considerado, correlacionando-se os valores vigentes na formação da mentalidade brasileira, instrumentos ideológicos das camadas sociais hegemônicas, percebe-se a força das representações sociais<sup>16</sup> na construção da identidade do homem comum, em função das quais são introjetadas imagens quase sempre distorcidas, de si e do mundo, tornando ainda mais restritas as opções individuais e grupais.

Como pretender que em tais condições este homem seja capaz de transformar-se, se não ousa mais sequer sonhar?

Percebe-se a força de uma prática que teve início no século XV: durante tanto tempo a elite foi privilegiada pela educação (restando ao povo apenas a instrução básica) que, hoje, o principal obstáculo a ser superado pelo homem do povo é a representação social de si próprio, introjetada há gerações e transmitida, tacitamente, a gerações, fixando linhas imaginárias, mas intransponíveis, que delimitam o espaço que é permitido conquistar, fazendo com que tantos interrompam uma trajetória que poderia significar realização pessoal e profissional.

É necessário, entretanto, que se aprenda a ousar e, sobretudo, a sonhar, para que o indivíduo seja humanizado e, como homem que é, tenha sua trajetória desobstruída.

Este processo só poderá ser desencadeado através da educação, permitindo que sejam destruídos os tabus.

É necessário que se perceba que a nação (em seu todo) vem sendo prejudicada, direta ou indiretamente, pela situação da educação no país, inclusive os que se sentem privilegiados, posto que todos os setores encontram-se ameaçados.

Dimenstein (1994 : 141), com o intuito de demonstrar a seriedade e gravidade do assunto, correlaciona a escolaridade com a economia ao afirmar: *“O nível de instrução do trabalhador tem relação direta com a produtividade e, portanto, com a riqueza material de um país.”*

Ao mesmo tempo em que a análise da realidade nos revela toda a importância da educação, demonstra que a escola que temos é um reflexo da sociedade que construímos.

## 6. A ESCOLA QUE QUEREMOS

Buscamos, ao longo do presente estudo, comparar os objetivos propostos pela legislação vigente em vários momentos, sempre procurando ler, nas entrelinhas da lei, os interesses defendidos, com os resultados obtidos.

Constatamos que em nenhum momento houve correspondência. Ao contrário: a legislação apresentou avanços, o mesmo não ocorrendo com os resultados.

Para delinear o perfil da escola que queremos, adotaremos o mesmo critério, partindo, portanto, dos preceitos constitucionais referentes à educação.

*“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição Federal, artigo 205).*

O processo educacional deve, efetivamente, ser de competência da família, da sociedade e do Estado, co-responsáveis pela socialização, instrução e formação da pessoa.

A responsabilidade, porém, não pode ser fragmentada de forma a tornar cada um dos agentes formadores responsável por um segmento da formação, posto que o desenvolvimento é contínuo, ocorre em todos os cenários e, portanto, envolve todos os atores simultaneamente.

A escola, parte integrante desse sistema, embora seja sempre avaliada e planejada isoladamente, é fruto dos valores vigentes, que continuamente reproduz.

A situação atual da escola, por si, demonstra a urgência na adoção de medidas profundas.

Mas, que medidas poderão propiciar a reversão desejada?

Vemos que determinações legais em prol de um ensino melhor sempre existiram (embora não tenham sido respeitadas).

Percebe-se, entretanto, que em todos os momentos nos quais a escola foi objeto de debate e planejamento, os elementos considerados foram e são: estrutura física, diretrizes pedagógicas, legislação pertinente e corpo docente.

O educando vem sendo considerado instrumento de avaliação da escola.

Entendemos, porém, que só poderemos definir a escola que queremos, se tivermos clareza em relação à sua

razão de existir.

Assim, nossa lente observadora, que busca visualizar um futuro mais promissor, tem que ser deslocada da legislação, das diretrizes e do professor -da escola, enfim- para focar o aluno, não só como sujeito da educação na sala de aula, mas em “seu” mundo, o local de construção da “sua” história, onde se desenvolve o processo de socialização primária e secundária. É esse o espaço que ocupa, o mundo que ele precisa conhecer (e que deve por isso ser considerado na escola), pois este é o “seu” ponto de partida, no momento em que ele começa a entender-se indivíduo, no ininterrupto processo de formação.

Educar, afinal, é mais do que ensinar a ler, a escrever e a contar; é mais do que habilitar para um exercício profissional.

Educar, segundo Charbonneau (s/d : 190-196):

*“é ajudar alguém a se criar (...) a assumir seu futuro (...) a convencer-se de que ninguém viverá por ele e que, no dia que passa está a semente do amanhã.”*

Educar, segundo Freire (1991 : 28):

*“implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito da própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém. Por outro lado a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é*

*uma busca permanente de si mesmo” (Grifo nosso).*

Educar é, então, ajudar o outro a *ser*, a *ser mais*, a ser, portanto, *livre*: princípio básico da cidadania.

Neste contexto, a escola assume uma função que transcende a mera transmissão do conhecimento, que, como afirma Luckesi (1994 : 86):

*“(...) não é apenas uma forma de obter e reter informações. É muito mais que isso. É uma forma de entender a realidade como ela é e o seu funcionamento, a partir dos múltiplos elementos que a explicam. Para combater e vencer uma doença é preciso saber o que ela é e como age; para travar uma luta política, com chance de sucesso, é preciso entender o funcionamento da sociedade em que se vive.”*

Permanecendo nesta linha de raciocínio, destaca-se o fato da escola não poder continuar desenvolvendo ações isoladas. Deve ser mais ousada, ultrapassar os próprios limites físicos, deslocar-se para um campo comum, onde, em conjunto com a família, na sociedade na qual estão inseridas, possa discutir a realidade vivida, buscando delinear o concreto pensado.

Este é o “locus” ideal para o debate referente à educação, que deve ser amplo, sensibilizador, mobilizador, favorecendo a percepção do homem em sua essência, retiradas as roupagens confeccionadas pelas representações sociais, possibilitando a destruição dos mitos que cercam o saber, transformando, efetivamente, os conceitos referentes à

educação e à relação educando/educador.

Será iniciado aí um processo dialético, que deverá atingir a escola, o ensino, a família e a sociedade, a partir do qual a realidade poderá ser renovada, devendo, por isso, continuar sendo objeto de análise, de discussão.

É a isso que Faundez (1993 : 31) se refere quando afirma:

*“em todo processo de desenvolvimento e de educação, é preciso distinguir dois aspectos fundamentais - o aspecto técnico e o aspecto sócio-cultural. (...) O elemento mais importante é aquele que afeta os problemas sócio-culturais. (...) Os técnicos nunca foram formados para aprender com o povo, mas ao contrário, para ensiná-lo, para transmitir-lhe ‘conhecimento’, para indicar-lhe soluções preestabelecidas a seus problemas, cuja natureza, na maioria das vezes, ignoram. (...) Sem este ‘casamento’ entre o sócio-cultural da comunidade e o conhecimento ‘científico’ trazido do exterior (...) será impossível re-criar o mundo num movimento perpétuo.”*

Dessa interação, dois elementos certamente emergirão: saber e poder, pois, segundo Foucault (1979 : 142): *“não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre o poder”*.

A concepção de Foucault talvez contenha a explicação que buscamos para a evolução histórica dos conceitos

educacionais, ...os avanços e recuos das sociedades política e civil, ...as leis que direcionaram o ensino no Brasil. Talvez explique o porquê das ações governamentais se distanciarem tanto da palavra falada ou escrita.

Permite, porém, pressupor que, da ação conjunta - escola/família/sociedade- resulte o contra-poder capaz de conquistar não só a educação que queremos, mas, a partir daí, uma sociedade mais equilibrada, pois, o mesmo Foucault afirma (1979 : 241):

*“a partir dos momentos em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência (...) podemos sempre modificar sua dominação (do poder) em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.”*

Comparando os avanços dos movimentos populares por um ensino melhor, vemos que a luta, então, se desenvolvia no campo da abstração, quando conceitos existiam em nível ideal, muitas vezes refletindo experiências de outros grupos, em outros pontos do mundo, e representavam propostas de ação, enquanto que a ação ora proposta deverá ser embasada em resultados concretos, com avanços possibilitados e respaldados pelas conquistas anteriores. A partir do momento que os problemas comunitários começarem a ser discutidos, a resistência poderá ter continuidade, numa busca ininterrupta de soluções.

Teremos, então, a escola que queremos: uma escola *que se eduque e que eduque*, que contribua para com a formação do educando, da família e da sociedade, *que se*

*transforme e que transforme.*

Uma escola à qual a criança, o adolescente e o adulto simples, do povo, tenha acesso; que não só o ensino básico seja gratuito, mas que seja permitido a quem o desejar, preparar-se para exercer, com competência, a própria vocação profissional.

Retomando mais uma vez “nosso” conceito sobre o homem: um ser-em-devir, vemos que o processo de formação, reformação, transformação é permanente (não só na infância), é um direito universal e a educação é a condição básica para que seu desenvolvimento seja pleno.

É só o que uma pessoa precisa, posto que só um cidadão, sendo sujeito da própria história, pode desenvolver-se, realizar-se; e não existe exercício de cidadania, se não houver autonomia, o que pressupõe, exercício profissional.

## 7. CONCLUSÃO

Procuramos, ao desenvolver o estudo que estas páginas retratam, reunir dados que nos permitissem, embora superficialmente, avaliar o tratamento dispensado à educação no Brasil.

Entendemos, em princípio, que, analisando as alterações da legislação pertinente à luz das concepções de autores proeminentes, encontraríamos justificativas para a situação da escola que temos.

O desenvolvimento do trabalho, entretanto, oportu-

nizou o acesso a informações, através das quais pudemos perceber que os avanços da legislação, que aparentemente contempla todos os níveis, e a elevação do montante de recursos destinados à educação, suficiente para a execução da proposta, fazem parte de um discurso não concretizado; que as diretrizes pedagógicas foram e são estabelecidas sem que o educando fosse considerado a partir da “sua realidade”, e assim pouca contribuição podem oferecer.

Redirecionamos, então, o estudo, na tentativa de definir responsabilidades e concluímos que a escola que temos:

- é resultado dos conflitos de interesse existentes, em função dos quais o exercício da cidadania é obstaculizado de todas as formas;

- é resultado da aplicação inadequada dos recursos, que existem, mas são mal direcionados;

- é resultado da visão de mundo, tão restrita, de governantes e da sociedade, que os elege;

- é resultado de um ensino há séculos precário, que vê o aluno como objeto de uma ação desenvolvida intramuros, nos estabelecimentos chamados educacionais.

A história da educação no Brasil -iniciada em uma colônia, que mesmo após a maioria não aprendeu a defender seus interesses- mostra-nos as raízes da submissão de um povo, que não tem conhecimento de seus direitos mais legítimos, nem a menor experiência de participação, processo prejudicado pelo fato da auto-imagem apresentar-se fortemente abalada pelas representações sociais existentes.

Não se pode afirmar, portanto, que a educação tenha

sido bandeira popular, o que é perfeitamente explicável, uma vez que, enquanto os milhões de irmãos e compatriotas, hoje excluídos, não tiverem suas necessidades mais elementares atendidas, serão incapazes de preocupar-se com o assunto.

Paradoxalmente, este é um dos mecanismos mais fortes no processo de transformação da realidade brasileira.

Vemos, ainda, que dentre os agentes do sistema educacional, as instituições de ensino reúnem grande parte dos recursos necessários para as alterações iniciais.

Para que as ações possam ser transformadoras, a escola precisa, porém, transformar-se, vindo, no educando, um sujeito e não objeto da educação, e, assumindo efetivamente sua função de agente formador, procurar conhecer de perto a realidade brasileira, transcendendo os próprios limites, para atingir o homem em sua origem, seja ela a periferia, a favela ou a zona rural.

A educação, que Luckesi classifica como transformadora, tem que ser voltada para a cidadania, embasada, portanto, em concepções pedagógicas libertadoras, caso contrário, continuaremos a “fingir que fazemos”, a ter discursos progressistas e ações conservadoras, castradoras e reprodutoras, resultantes, não raras vezes, da insegurança profissional, decorrente da incompetência (por isso afirmamos que aos níveis médio e superior deve ser destinada mais atenção).

Os aspectos técnicos da escola devem ser complementados pelos aspectos sócio-culturais, como afirma Faundez, gerando condições para que o saber técnico seja partilhado e enriquecido pelo saber popular, através da partici-

pação comunitária.

É nesse mundo, o real, ainda como estagiários, que os acadêmicos de todas as áreas devem ensaiar o exercício profissional, para que um efetivo comprometimento emergja, o que dará novo estímulo para os cursos superiores, que não serão tão procurados por aqueles que almejam exclusivamente ascensão social.

Este é o perfil da escola que queremos.

Uma escola construída com união, esperança e muita competência; que cumpra suas atribuições na transição para o mediato, e, em conjunto com a família, com os pés na realidade e os olhos no futuro, concentre sua atenção no educando, esteja ele na etapa de vida e no nível que estiver, lembrando sempre que o homem é um ser-em-devir, em permanente processo de formação e transformação.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Regina Stela Andreoli de. *Sistema penitenciário: um estudo sobre a contribuição do serviço social no processo de reinserção social do detento*. Campo Grande/MS, 1993. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Católica Dom Bosco.

BRASIL, Leis. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro : Selma Ed., 1934.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, 1946.

- \_\_\_\_\_. *Legislação mínima da educação no Brasil: ensino de 1º, 2º e 3º graus*. São Paulo : Sagra, 7. ed. 1986.
- \_\_\_\_\_. *A Constituição do Brasil de 1988 comparada com a Constituição de 1967 e comentada*. Departamento de Assessoria Tributária e Empresarial. São Paulo : Price Waterhouse, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília : Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes para uma política nacional de educação de jovens e adultos*. Brasília : MEC/FNUAP, 1994.
- CARVALHO, Laerte Ramos. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo : Saraiva, 1978.
- CHARBONNEAU, Paul-Eugène. *Educar*. São Paulo : Círculo do Livro, s/d.
- DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel: A Infância, a Adolescência e os Direitos Humanos no Brasil*. São Paulo : Ática, 7. ed. 1994.
- \_\_\_\_\_. *Educação Básica é a pior do mundo*. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 01 jul. 1995. Caderno Especial A-9.
- FAUNDEZ, Antônio. *O poder da participação*. *Coleção Questões da Nossa Época*. São Paulo : Cortez, v.18, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro : Graal, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro : Paz

e Terra, 17. ed. 1991.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo : Ática, 1993.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da educação*. São Paulo : Cortez, 2. ed. 1994.

LINHARES, Maria Yedda L. et alii. *História geral do Brasil: da colonização portuguesa à modernização autoritária*. Rio de Janeiro : Campus, 1990.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Filosofia da educação*. São Paulo : Cortez, 1994.

LUCKESI, Carlos Cipriano et alii. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo : Cortez, 5. ed. 1989.

MATTOS, Ilmar R. *O tempo Saquarema*. São Paulo : Hucitec/INI, 1987.

MOSCOVICI, Serge. *Psicologia social II*. Barcelona : Ediciones Paidós Ibérica S. A., 1988.

OFICINA DE IDÉIAS. *10 medidas básicas para a infância Brasileira*. Iniciativa: Cia Brasileira de Metalurgia e Mineração e Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança. Apoio UNICEF. São Paulo : BANGRAF, 1994.

REVISTA VEJA. *As fábricas do crime*. São Paulo : Ed. Abril, ano 26, 15 set. 1993. p. 57.

\_\_\_\_\_. São Paulo : Editora Abril, ano 28, n. 7, 15 fev. 1995. p. 23. Edição n. 1379.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil - 1930-1973*. Petrópolis : Vozes, 1978.

## REPENSANDO A RELAÇÃO ESTADO/ MUNICÍPIOS: UMA SUGESTÃO PARA O GOVERNO DE MATO GROSSO DO SUL

Vicente Fideles de Ávila

### APRESENTAÇÃO

*Quê Repensando a Relação Estado/Municípios tem a ver com educação*, perguntará o leitor ao notar que tal matéria consta desta SÉRIE-ESTUDOS (Periódico do Mestrado em Educação da UCDB). Na verdade, tem tudo a ver e por dois motivos fundamentais:

- é matéria que vem sendo trabalhada pelo autor, há doze anos, em estudos concernentes à auto-gestão municipal da educação, como carro-chefe para a essencial interiorização dos demais serviços sociais básicos no âmbito das comunidades municipais, como se refere na nota bibliográfica que encerra este trabalho;

- esta proposta de repensamento implica a detonação do processo de **reeducação** nos âmbitos das maneiras de se fazer política, das posturas de planejamento e administração do bem-comum -nos níveis das diferentes esferas administrativas-, bem como das culturas e metodologias de ação ativa e cooperativa, no sentido de que as sociedades municipais se organizem e se tornem capazes e competentes, com o apoio e o concurso das administrações estaduais e federal, em relação à autoconquista co-participativa de seu bem-estar e progresso.

Trata-se, pois, de questão polêmica, porém posta à discussão pública, não importando que sua dimensão operacional haja sido orientada para o Estado de Mato Grosso do Sul. E mais, não há melhor ambiente que o da educação para que esse tipo de debate se infiltre e alastre, sem clichês ideológicos e dirigismos corporativistas.

O que resta, como conseqüência, é o convite à imediata análise e discussão desta temática numa perspectiva de contribuição para a solução dos problemas e aspirações de todas e cada comunidade, de forma a torná-las agentes participantes da construção de sua própria história.

## **1. CENTRALISMO BRASILEIRO ESVAZIA MUNICÍPIOS TAMBÉM DE CAPACIDADES E COMPETÊNCIAS PARA INICIATIVAS PRÓPRIAS**

Parece determinismo. Da Colônia a nossos dias, a vida brasileira funciona como se tudo estivesse atrelado a uma irresistível força centrifugadora, que atua no sentido periferia centro, bordas-núcleo. No movimento constituinte de 1988 falou-se muito, e com propriedade, sobre a centralização dos recursos financeiros. Mas é preciso conscientizar-se de que esse é apenas um aspecto, e nem mesmo o mais determinante, do histórico centralismo brasileiro. Prova disso é que a nova Constituição criou mecanismos de descentralização nessa área, sem pensar em tudo o que implicaria um autêntico processo dessa natureza e, agora, a proposta de reforma constitucional inclui em sua pauta a revisão da matéria.

Mas, por que o lado financeiro é apenas um aspecto, sequer o mais determinante, no amplo espectro do centralismo brasileiro? Porque não se lembra ou se procura esquecer de que a centralização englobou três outros componentes vitais, até para a transformação de recursos financeiros em fatores multiplicadores de progresso, em todos os sentidos. Foram historicamente centralizados, talvez até com maior avidez que os próprios recursos financeiros: a) o poder de decisão; b) o potencial de iniciativas; e c) as capacidades e competências de gestão, aí incluídas as habilidades exercitadas, no dia-a-dia, de diagnose e solução de tudo o que envolve problemas, necessidades e aspirações das comunidades organizadas em seus próprios "habitats" naturais, sobretudo das mais pobres e afastadas dos centros de aspiração, decisão e "controle" da vida nacional.

Em decorrência, o efeito-centrífuga atingiu as políticas de investimento empresarial, habitacional, sanitário, educacional etc., induzindo o fluxo demográfico no sentido do campo para a cidade, da pequena para a média, e desta para os grandes núcleos urbanos industrializados, sobretudo capitais ou pólos estratégicos. Esse é também o contexto de origem da metropolização do sub-emprego, da marginalização social, da carência sanitária e de outros problemas típicos de populações tragadas para as metrópoles sem as mínimas condições técnicas, econômicas e sociais de subsistência digna no anonimato dos conglomerados urbanos. Viver, mesmo como pária, nos grandes centros urbanos, virou "sonho", mania, impulso, "cultura". Tornou-se processo compulsório que arrebatava e anulava, ou descaracterizava, os potenciais e as iniciativas das comunidades lá onde se

originaram, principalmente das regiões e locais mais afastados. Criou-se a mentalidade da dependência parasitária da ação governamental, partindo de grandes pólos e blocos, bem como da nucleação empresarial aí implementada.

A cada dia que passa, a população se torna cada vez mais dependente e cada vez menos capaz de se organizar, administrar, solucionar ou pelo menos participar ativamente da resolução de seus problemas básicos de educação, saúde, habitação, alimentação, lazer, cultura, desporto, locomoção, e outros. Por outra, a administração pública continua, de modo geral, a perseguir o velho ritual de prometer ou, no máximo, pretender "levar o desenvolvimento" ao interior (quase sempre sem sequer saber de que sentido, categoria, tipo, natureza ou intensidade), relegando às ONGs, pessoas ou instituições filantrópico-idealistas, o legítimo papel da ação governamental: o de apoiar, coordenar, supervisionar etc., o aperfeiçoamento das potencialidades locais (quanto mais longínquas dos pólos urbanos, tanto mais prioritariamente) no sentido de que as populações aí localizadas se tornem agentes de seu próprio desenvolvimento básico, ou seja, conquistem ou desabrochem a capacidade e a competência de diagnose, solução e gerenciamento dos problemas, necessidades e aspirações que lhes dizem respeito na cotidianidade da vida sócio-comunitária. Sem isso, nenhum "grande plano ou pacote" resolverá a situação brasileira, como um todo, e de cada Unidade da Federação e Município em particular.

## **2. URGE REPENSAR A RELAÇÃO DO ESTADO (UF) COM A COMUNIDADE MUNICIPAL**

Em primeiro lugar, deve-se verificar o que cabe a cada Estado (UF), por sua autêntica concepção e função, efetivamente decidir e agir em relação às comunidades municipais: trata-se normalmente de programas, obras e outros serviços de âmbito regional, ou seja, que transcendem as necessidades, potencialidades e condições de ação de uma dessas comunidades em particular. Em segundo, necessário se faz discernir as vertentes de trabalho em função das quais cabe ao Estado (UF), através da sua instituição governamental, assumir a "poliposition" na "largada" para a **internalização das capacidades e competências de cada comunidade municipal de se organizar, se dinamizar e se redimensionar em termos de compreensão, decisão, programação, ação e gestão de soluções para os seus problemas e aspirações básicas e cotidianas.** Em relação a tais vertentes, as entidades da instituição governamental exercerão, com propriedade e tão-somente, os papéis de **incentivação, apoio, supervisão, avaliação e, se necessário, cobrança.** Poderão, ou mesmo deverão, **treinar e qualificar os recursos humanos locais em matérias de liderança, mobilização, monitoramento, ação cooperativa, gerenciamento administrativo, gestão operacional, contabilidade pública, áreas técnicas específicas, tais como gerência de pessoal, prestação de contas, mecanismos de captação de recursos de toda ordem e origem, manejos de solo e de cultura agropecuária, conservação do meio-ambiente, bem como serviços de educação,**

saúde, habitação, lazer, cultura, saneamento, transportes locais, e outros.

A expressão “**comunidade municipal**” foi propositalmente empregada, a fim de afastar qualquer interpretação que favoreça a continuidade do relacionamento à circuito-fechado entre os poderes públicos estadual e municipal, como se tais poderes de fato não só representassem como também **constituíssem**, eles mesmos, o Estado (no âmbito de Unidade da Federação) de um lado e o Município do outro. A concepção de Estado (no caso UF) e Município envolve, necessária e essencialmente, as respectivas populações que vivem e se organizam social, econômica e administrativamente em determinadas áreas geofísicas. Os poderes públicos são segmentos escolhidos ou eleitos pelo respectivo contingente populacional para liderá-lo, mobilizá-lo, orientá-lo e geri-lo no processo da permanente conquista de seu bem comum. Há, no entanto, um fato curiosamente óbvio ao qual não se costuma dar muita atenção: um mesmo contingente populacional local elege ou dá origem aos poderes públicos das três esferas administrativas, somando-se evidentemente aos demais, nos âmbitos regional e nacional, para o respaldo à constituição dos poderes estadual e federal. E para que serve essa lógica? Serve, primeiro, para ressaltar que o poder público municipal é o único exclusiva e diretamente vinculado e inserido num contingente populacional concreta e precisamente situado; serve, ainda, para evidenciar que o modelo federativo implica o escalonamento do exercício direto da atuação dos poderes públicos junto aos contingentes populacionais

concretamente situados, ou seja: pela evidência lógica, o **poder público federal** deve (ou deveria) incentivar, coordenar, apoiar, monitorar, supervisionar e cobrar, no sentido de que o **poder público estadual** faça (ou fizesse) o mesmo em relação ao **poder público municipal**, a fim de que, este sim, se torne capaz e competente, em teoria e prática, de conceber e gerir o processo de liderança, mobilização e dinamização participativo-cooperativa do respectivo contingente populacional no que respeita à solução de tudo o que lhe é diretamente básico e lhe afeta, oprime ou interessa no cotidiano de sua vida individual, comunitária e societária. O que efetivamente interessa, e o modelo federativo existe exatamente para isto, é a soma cooperativamente escalonada de esforços e atuação, contrariamente aos desperdícios e anulações ocasionados pela dispersiva e concorrente atuação dos três poderes ao nível de comunidades concretas.

O repensar a relação Estado/Municípios implica necessariamente a institucionalização de decisão e programação que visem a **perene municipalização das capacidades e competências** indispensáveis para que os segmentos do poder público local, tanto o Executivo quanto o Legislativo municipal, desempenhem suas funções com habilidade e eficiência. Dentre essas funções destacam-se a da liderança e a do envolvimento, organizado e participativo-cooperativamente, do correspondente contingente populacional em contínuo processo de solução de seus próprios problemas. É algo que se deve fazer sempre na perspectiva de se partir das situações mais simples para as mais complicadas, objetivando a que se adquiram e exercitem progressivamente as competências exigidas para o tratamento das questões mais difíceis e complexas.

### 3. FORMAÇÃO DE CULTURA E AGENCIADORES DO AUTODESENVOLVIMENTO NAS COMUNIDADES MUNICIPAIS: ESBOÇO DE PROGRAMA/PROCESSO

O título acima dá a idéia geral, mas básica, do que se fazer no processo de repensar, redimensionar e revitalizar a relação Estado/Municípios no sistema federativo brasileiro.

O ideal, e desejável, será que um consórcio de parceria entre União e Estados institucionalize e desencadeie um programa permanente dessa natureza para todos os Municípios, envolvendo-os gradativamente à medida que vão se sensibilizando pelos seus propósitos e propostas estratégicas.

É conveniente considerar, no entanto, que o Estado (UF) que se convencer da validade e oportunidade, ou mesmo necessidade, de um programa/processo dessa natureza e envergadura não precisará, quiçá não deverá, ficar na dependência da iniciativa federal. Pelo contrário, as Unidades da Federação, que começarem primeiro e com determinação inarredável, poderão não só detonar a arrancada do autodesenvolvimento em suas comunidades municipais, como também induzir, até por competição, a que tanto as demais Unidades quanto a própria União se sintam motivadas e até compelidas a fazerem o mesmo nos âmbitos de suas jurisdições.

Falou-se, no parágrafo anterior, sobre propósitos e estratégias desse programa/processo. Sem nenhuma pretensão à exaustão, o Grande Propósito, aqui passível de indicação, será o da Formação Permanente de Cultura e

Agenciadores do Autodesenvolvimento nas Comunidades Municipais. Quanto às suas estratégias básicas e iniciais, pode-se antever, por lógica, a conveniência de distingui-las em duas linhas ou categorias: **A) as que se referam à formação permanente da cultura do autodesenvolvimento nas comunidades municipais e B) as que propiciem condições contextuais e mecanismos operacionais também de formação permanente dos agenciadores (que atuarão como pivôs de implementação e sustentação do desenvolvimento endógeno em cada municipalidade).** São propostos, a seguir, alguns exemplos de estratégias dessas categorias.

#### **A. ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE DA CULTURA DO AUTODESENVOLVIMENTO NAS COMUNIDADES MUNICIPAIS (exemplos):**

##### **A.1 Intensivo estudo do programa/processo no âmbito de todos os órgãos do governo estadual**

É preciso que toda a instituição governamental, no caso a estadual pelo menos, acredite, se envolva, invista e participe cooperativamente (somando recursos, criatividade e esforços) no programa, visto que o mesmo se relacionará direta ou indiretamente com tudo o que o governo central realiza ou pretende realizar ou investir nos Municípios. Em outros termos: importa que o programa/processo compreenda decisão e responsabilidade de toda a instituição governamental, não ficando restrita a apenas um órgão ou gerência.

## **A.2 Contínua veiculação de explicações, comentários, mensagens e notícias sobre o programa em todos os meios de comunicação**

A gerência do programa, sempre com o respaldo de toda a instituição governamental, poderá ou mesmo deverá, com a participação de especialistas dos diversos campos específicos da comunicação, conceber e disseminar bons programas televisivos, jornalísticos, radiofônicos etc., destinados à compreensão geral do processo pela população de todo o Estado (Unidade Federativa - UF). Sensibilizará os próprios meios de comunicação e também a área empresarial, principalmente as empresas de médio e grande porte, para a obtenção de patrocínios e/ou espaços de "utilidade pública". Aliás, tais veiculações poderão ser embaladas em programações tipicamente culturais, utilizando-se dos benefícios fiscais que a lei concede a eventos ou realizações dessa natureza.

## **A.3 E assim por diante, dependendo da criatividade da equipe gerenciadora e das reais condições de cada Estado (UF)**

## **B. ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO PERMANENTE DOS AGENTES DE IMPLEMENTAÇÃO E SUSTENTAÇÃO DO AUTODESENVOLVIMENTO NAS COMUNIDADES MUNICIPAIS (exemplos):**

### **B.1 Institucionalização de mecanismos de levantamento, análise e divulgação (em todo o território**

## estadual) de iniciativas comunitário-municipais de resolução de problemas básicos e afetos à realidade do Município

É empiricamente sabido que a maioria dos Municípios brasileiros, sobretudo dos mais pobres e distantes dos pólos metropolitanos, não sobreviveria se não desenvolvesse métodos próprios, precários ou não, de solução de seus problemas de: educação, saúde, saneamento, habitação, esporte, lazer, cultura, transporte, pecuária, agricultura, comércio, circulação de mercadorias etc. Por vezes, sequer tais métodos são revelados fora do Município por receio de crítica e até por medo de “penalização”, ou seja: vigora, ainda, o latente “critério” de que quem consegue apresentar e provar maior quantidade de problemas sempre se torna candidato potencial a mais atenção e recursos nos corredores de rateio e captação; em decorrência, quem efetivamente coloca a iniciativa e a criatividade a serviço da permanente solução (ao invés da criação) de problemas acaba sendo “punido”, com base no citado “critério”, exatamente porque os resolve; disso resultam a desconfiança e a sonegação de informações por parte dos bons gestores da vida comunitária municipal.

A função principal desta estratégia é a reversão do quadro delineado acima, valorizando as boas iniciativas e fazendo com que elas, por um lado, se aperfeiçoem e, por outro, subsidiem o processo de formação de outros agenciadores.

Observada com atenção, a operacionalização desta estratégia poderá constituir trabalho interativo com outras, sobretudo com a A2.

## **B.2 Promoção de eventos especificamente destinados à qualificação técnico-científica dos agenciadores do autodesenvolvimento nas comunidades municipais**

As funções bases desta estratégia serão a da fundamentação técnico-científica e a da exercitação de habilidades requeridas para os processos de diagnose, resolução e administração dos pluriformes problemas que afetam o autodesenvolvimento municipal em todos os setores da respectiva comunidade.

Envolverá sempre trabalho em parceria com os Municípios, reunidos em micro-regiões ou até com cada um isoladamente, e com a participação de todas as instituições universitárias, de formação de recursos humanos e de pesquisa, dependendo dos aspectos qualitativo-quantitativos do que se pretende fazer sob as formas de curso, assessoramento, intercâmbio, estágio, e outras.

## **B.3 Elaboração e divulgação constante de materiais técnicos de orientação à população sobre providências que ela mesma poderá tomar, pelo menos em caráter inicial (ou emergencial), para solucionar grande parte de seus problemas**

Trata-se da elaboração de cartilhas, folhetos, "papers", cadernos etc., de orientação técnica (porém em linguagem simples, compreensível e atrativa) de como resolver problemas específicos, por exemplo, sobre: combate a lagartas (há diversos tipos); manejo de solo, manejo agrícola

(verificar se num só folheto podem ser tratados vários tipos de produtos agrícolas ou se deve elaborar um para cada tipo); consumo de vitaminas; consumo de proteínas; drenagem sanitária; primeiros socorros; verminose; doenças infecto-contagiosas; planejamento familiar; ação das drogas; acondicionamento de lixo; direitos e deveres básicos do cidadão; cultivo de hortifrutigranjeiros; como criar, consumir e comercializar adequadamente certos tipos de animais; como criar e administrar uma cooperativa de consumo, financeira, de serviços ou de produção; e assim por diante, já que há espaço quase sem limites para trabalho dessa natureza.

Poder-se-á pensar até no sentido de que cada família seja orientada para organizar e guardar esses materiais, pelo menos os que mais lhe interessar, a fim de lhe facilitar as consultas no futuro.

Pressupõe-se, como na estratégia B2, o envolvimento de todos os órgãos, instituições e entidades (universidades, faculdades, institutos, centros e outros, não importa se vinculados a governos ou à iniciativa privada) que desenvolvam estudos e pesquisas nas áreas e campos abrangidos pela carência dos materiais a que se refere esta estratégia B3.

#### **B.4 Utilização sistemática da cooperação inter-municipal como recurso continuamente implementador do processo de formação/aperfeiçoamento dos agenciadores do autodesenvolvimento municipal**

Interagindo-se com todas as anteriores, esta estratégia operacionalizará dois papéis extremamente

importantes para o programa/processo: o da constante **ajuda mútua** inter-municipal, em geral, e o da efetiva **transfêrencia de conhecimentos e tecnologias**, também em domínios específicos, dos Municípios mais adiantados para os menos preparados.

Há vários aspectos vantajosos a favor desta estratégia, dentre eles:

a) o da irradiação do **autodesenvolvimento comunitário-municipal** para **autodesenvolvimento regional**, respeitando-se ou até partindo-se das potencialidades e especificidades de cada Município, isto é, sem “pacotes” ou premoldagem rigidamente sistematizadora;

b) formação e implementação do estoque de “know-how” no seio do próprio processo, dispensando-se, com o passar do tempo, qualquer tipo de dependência externa crônica (tal dependência se contraditaria com o próprio conceito de autodesenvolvimento);

c) barateamento de custos, testemunho de conhecimentos vivenciados e comprometimentos diretos: além de muitíssimo mais barata, a utilização de agenciadores de uma comunidade municipal para a qualificação de companheiros das outras, ensejará que se sintam compelidos a se aperfeiçoarem em termos de iniciativas e vivenciamento das respectivas metodologias na própria comunidade de atuação, bem como os solidarizará com o progresso de quantos deles receberam ensinamentos e influências.

O ideal será que os resultados desta estratégia permitam, ao longo do processo, a conquista de significativa auto-independência para a dinamização, sobretudo, da estratégia B2.

## **B.5 Outra(s), sempre levando-se em conta os contextos e condições de cada Unidade da Federação**

### **4. CONSIDERAÇÕES SOBRE O GERENCIAMENTO DO PROGRAMA COM ÊNFASE PARA MATO GROSSO DO SUL**

#### **4.1 Consideração Geral**

O principal aspecto a se destacar é o de se evitar, a todo custo, que este processo, da maneira como vem sendo caracterizado e delineado até aqui, torne-se refém de um velho e conhecido “hábito” brasileiro: o da encenação de atraentes e aparentemente importantes prioridades que, na prática, se esvaziam e anulam em pseudo-programas de operacionalização. Explica-se: trata-se daquele caso, de governo ou de qualquer outra entidade, em que a instituição, com ou contra a própria índole, se vê pressionada a “adotar” uma “prioridade” à qual não se dispõe a se doar e dedicar por inteiro; usa, então, um artifício infalível, entrega-a embalada em vistoso programa a um órgão, que a passa para uma de suas unidades, que a deposita numa equipe e aí a isola como se estivesse apartando o boi daninho no recanto do curral de sua propriedade; enquanto a equipe “se bate” (já que toda a responsabilidade agora recai sobre seus ombros, e também a respectiva unidade administrativa e o próprio órgão se colocam na confortável posição de meros cobradores e veiculadores de relatórios e informes), o resto da instituição continua pensando e agindo exatamente como

se a “tal prioridade” nunca tivesse existido; por falta de informação e entrosamento, ou até por divergências “caprichosas”, desenvolvem-se atividades paralelas e contradórias ao trabalho da malfadada equipe, que se “arrebenta” toda, e em vão, é claro; em vão são também os esforços e recursos dispendidos; mas que importa tudo isso se a pressão já passou (o truque é o do “cozimento em banho-maria” para que o tempo passe) e “outras prioridades”, por “outras pressões”, já sepultaram, com equipe e tudo, aquela “primeira” de que se falou atrás?

Parece fantasia, mas, infelizmente, há muito de real nessa história, em que pesem sempre as honrosas exceções, que, aliás, têm confirmado a “regra”. Quem puder que prove o contrário. Prove inclusive que esse descompromisso, ou não **compromisso por inteiro**, das instituições com suas autênticas prioridades de ação não vêm sendo o **principal obstáculo ao desenvolvimento brasileiro**, mais voraz até que as facetas do centralismo, enfocadas no tópico 1 deste trabalho, e a própria escassez de recursos financeiros.

Tudo isso foi colocado desnudadamente para respaldar o imprescindível fato de que um programa dessa monta implica decisão, compromisso e participação, pelo menos de todas as entidades que integram a instituição governamental de uma Unidade da Federação. Isto porque o programa/processo mais cedo ou mais tarde acabará por interagir e interficiar-se com todas as áreas de atuação do governo: educação, saúde, saneamento, agricultura, pecuária, indústria, comércio, comunicação, meio ambiente, transportes, habitação, serviço social, energia etc. etc., naquilo que lhe for próprio ou correlato. Certo será que o programa seja gerenciado (prospectado, articulado, desencadeado,

acompanhado, controlado, avaliado e retroalimentado) por uma equipe bem assessorada tecnicamente e com condições de decisão e agilidade, em relação a todo o complexo organizacional da instituição governamental, para a articulação e o encaminhamento operacional das matérias especificamente abrangidas pelo programa. Na verdade, essa equipe (que evidentemente pertencerá a uma unidade administrativa de um determinado órgão da estrutura governamental) deverá gerenciar o andamento do processo de forma a envolver todos os demais órgãos e entidades, inclusive não governamentais, em suas dinâmicas de programação, execução, avaliação e retroalimentação.

Sem esses dispositivos, e sem uma boa dose de criatividade, iniciativa e ousadia técnica por parte da equipe, todo o esforço será desperdiçado e mais uma vez predominará o velho e arraigado “hábito” das pseudo-prioridades que se escondem e enganam por trás dos também pseudo-programas.

#### 4.2 Consideração Específica para o Caso de Mato Grosso do Sul

Embora o assunto seja **gerenciamento**, há, no caso da atualidade governamental sul-mato-grossense, um fato que o precede, abre-lhe boas perspectivas e, portanto, merece especial destaque: **o atual governador garantiu em campanha que marcaria seu governo pelo compromisso com o social.**

Relacionando a predisposição do governador com o esboço de programa/processo em pauta, parece legítima a seguinte questão: **há formas de compromisso com o social**

**maiores e melhores que o desencadeamento de um processo sério e duradouro, que envolva toda a instituição governamental, de autodesenvolvimento das comunidades nos âmbitos dos municípios em que vivem, procriam, trabalham, sofrem, se divertem e são sepultadas?**

É certo que o governo deverá pensar em outras coisas como pagamento de dívidas já contraídas, continuidade de obras já começadas, agregação de valores à produção estadual, exploração racional do Pantanal, aproveitamento dos cerrados, etc., sabendo-se que tudo isto consome praticamente todas as receitas de investimento. Mas é certo, também, que um programa que vise de fato a internalização do desenvolvimento, acionando todas as forças vivas do governo em parceria direta com as da sociedade, poderá, por um lado, vir a tornar-se O GRANDE SÊLO DE IDENTIDADE da gestão governamental que tiver a ousada competência de o adotar e, por outro, transformar-se-á, se bem gerenciado, em mecanismo maximizador, tanto da construtiva mobilização societária quanto de captação de recursos dos mais variados tipos e fontes regionais, nacionais e estrangeiras. E isso sem considerar que o programa racionalizará, desde sua implantação (caso por ela se decida), a aplicação dos recursos já destinados, através dos diferentes órgãos de gestão setorial, a atividades que possam ou devam ser trabalhadas coparticipativamente no âmbito das comunidades municipais.

Quanto à questão do estrito gerenciamento no âmbito do governo de Mato Grosso do Sul, observa-se que existe o mínimo indispensável para se iniciar o processo. A Secretaria de Planejamento-SEPLAN, através da Superintendência de Apoio aos Municípios-SUPAM, terá condições, mediante o respaldo e a coparticipação de todo o sistema governamental,

de equacionar e gerenciar esse programa/processo. Acresça-se, ainda, tratar-se de um estado jovem, em processo de consolidação, com intenção de dinamicidade e expectativa de progresso. E, mais, sua densidade demográfica é baixa, a pequena quantidade de municípios facilita contatos e articulações e as tendências megalopolitanas ainda são passíveis de controle e equilíbrio.

## 5. SE UTOPIA, UMA BOA UTOPIA

A quem classifique este esboço de programa, para o autodesenvolvimento das comunidades municipais, como **utopia**, observa-se que tal termo encerra dois sentidos possíveis: **um pejorativo** (depreciativo), comumente utilizado na linguagem corrente, e **outro extremamente positivo** quando inserido em contexto técnico de prospecção (planejamento). Ambos os sentidos são oriundos da própria etimologia grega da palavra **utopia**: **OU** (prefixo de negação ou exclusão) + **TOP** (raiz do substantivo **TÓPOS** que significa **lugar**) + **ÍA** (sufixo nominal que designa “qualidade” ou “estado de coisas” ao termo que ajuda a compor). Resulta daí, portanto, que **utopia** pode se referir: a) a um estado imaginário ou fantasioso de coisas sem condições de se situarem ou localizarem no tempo e no espaço (sentido pejorativo-depreciativo) e b) a um estado bom, desejado e por vezes até necessário de coisas ainda não situadas no tempo e no espaço, mas possíveis de se situarem tão logo ou à medida que surjam ou se criem as condições para tanto (sentido positivo).

Em relação à matéria abordada neste estudo, o exemplo de significação da **utopia** do tipo **a** (parágrafo anterior) é fornecido com absoluta propriedade e, inclusive, dimensão histórica pelo ilustre mestre Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, em seu *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* (14<sup>a</sup> impressão, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975): “país imaginário, criação de Thomas Morus, escritor inglês (1480-1535), onde um governo, organizado da melhor maneira, proporciona ótimas condições de vida a um povo equilibrado e feliz” (primeira significação do verbete **utopia**). Isso quer dizer que desde o século XVI já se considerava utópico, pejorativo-depreciativamente falando, o Estado cujo governo se enganasse, a si mesmo e ao próprio povo, no sentido de que ele (Estado por seu governo) proporcionaria à população, sem seu envolvimento organizado cooperativo-participativamente, desenvolvimento que lhe resultasse equilíbrio e felicidade duradoura.

Apesar de a história ter mudado rumos de Estados e respectivos governos em outros países, a fantasia documentada por Thomas Morus ainda é a realidade motriz generalizada, que orienta os objetivos e as políticas governamentais de atuação, inclusive no que é básico e afeta direta e imediatamente as populações brasileiras, concretamente localizadas e organizadas em seus “habitats” naturais.

Por outro lado, a reversão desse “estado de coisas”, não só desejável como também necessária, pela internalização das condições (no caso capacidades e competências próprias) do autodesenvolvimento nas comunidades municipais é, na opinião do proponente deste esboço de programa/processo, a *boa utopia* a que se refere o título desta conclusão de estudo, que, na verdade, nunca teve

solução de continuidade ao longo dos últimos doze anos. É o que se pode observar pelas seguintes publicações relacionadas com a matéria ora em estudo.

## BIBLIOGRAFIA

ÁVILA, V. F. de. *No Município a educação básica do Brasil*. Maceió : Secretaria de Estado da Educação, 1985.

\_\_\_\_\_. *No Município a educação básica do Brasil: considerações gerais e arcabouço de proposta de ação*. *Revista Tecnologia Educacional - ABT* (Associação Brasileira de Tecnologia Educacional), ano XVI, n. 75/76, mar/jun. 1987.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre gestão integral de educação e outros serviços básicos no município. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre : Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação - ANPAE, v. 5, n. 2, jul/dez. 1987.

\_\_\_\_\_. *Escola básica: municipalização e acesso democrático*. *Revista Pro-Posições*, Campinas-SP : UNICAMP (Fac. de Educação)/Cortez, n. 1, mar. 1990.

\_\_\_\_\_. *Municipalização para o desenvolvimento*. Campo Grande-MS : UFMS/PREG, 1993.

\_\_\_\_\_. *Municipalização do ensino: da falácia utópica ao realismo competente*. *Revista Tecnologia Educacional - ABT* (Associação Brasileira de Tecnologia Educacional), Rio de Janeiro, jul/out. 1994.

## UMA NOVA CONCEPÇÃO NO ENSINO DA HISTÓRIA

Wilson Buzinaro

### Introdução

Durante o estudo dos temas propostos pela Disciplina: Didática do Ensino Superior, o que mais me marcou, tanto na parte do conteúdo, como pela maneira da professora conduzir a matéria, foi a necessidade de se valorizar as experiências, os costumes, as idéias, a bagagem do educando. O processo de assimilação tem que respeitar os limites e as qualidades dos envolvidos no processo. Esta situação fez com que eu repensasse a minha prática pedagógica, principalmente no ensino da História.

Este ensaio tem, portanto, o objetivo de registrar esta minha preocupação com o ensino da história, bem como, promover uma reflexão sobre a necessidade que se tem hoje de respeitar os conhecimentos e as experiências do aluno.

A necessidade de narrar os acontecimentos e as realizações do ser humano possibilitou às gerações futuras o estudo e a compreensão dos períodos históricos. A idéia de narrar a História estava vinculada à possibilidade das futuras gerações evitarem os erros passados, bem como perpetuarem as virtudes deixadas e registradas num determinado

fato. Em nome disso, a História passou a ter um caráter normativo, regrado e conduzindo a mentalidade do povo que a absorvia. Os valores, as tradições, os costumes eram fixados e perpetuados conforme os interesses e vontade dos narradores, que quase sem exceção serviram e servem às aspirações do grupo vencedor.

Como professor de História, percebo de forma gritante as conseqüências desta visão arcaica e descompromissada, que procura inculcar nos alunos apenas o que já está estabelecido, o conhecimento de estruturas e fatos passados que nada, ou quase nada, têm a ver com a realidade concreta e histórica do educando.

Falo quase nada porque é impossível negar que a situação que hoje aí está é fruto dos acontecimentos passados. A narração dos fatos de forma tradicional, porém, não só dificulta a formação da consciência crítica, como trabalha para a manutenção da visão ingênua e descompromissada da História.

Que papel tem o professor na mudança desta realidade? Que conseqüências esta realidade traz para o educando? Trataremos disso mais à frente.

Não quero negar, em absoluto, a importância da História na formação da mentalidade e dos costumes de um povo. O que questiono é que a história tradicional vê o fato numa visão essencialmente política, preocupada com interesses do Estado e com a pura narração dos acontecimentos, pouco se importando com os fatores causais do fato. É evidente que esta narração, além de genérica, procura perpetuar os feitos dos grandes homens e abandona a história dos humildes e dos menos favorecidos, pois o fato

sempre é narrado de cima para baixo. A consequência básica deste tipo de narração é que ela passa a ter um cunho puramente oficial, uma vez que os grandes homens, lembrados pela história, estão sempre ligados ao Estado.

Pergunto-me sempre porque é tão difícil ocorrer o processo ensino-aprendizagem de forma significativa no estudo da História. São os professores os culpados? Os alunos não se interessam? Os instrumentos utilizados são ultrapassados? Como reverter esta situação?

É muito mais tranquilo para professores e alunos continuarem reproduzindo a história tradicional. Ela apresenta o fato de forma parada, sem questionamento, sem análise da conjuntura sócio-econômica e política no qual ele está inserido. Não deixa alternativas, pois a forma que apresenta o fato é única. Por isso, trazer para a sala de aula a narração destes fatos, sem se importar com a compreensão da conjuntura acima exposta, é simplesmente reprodução. E isto qualquer um pode fazer.

Logo no início deste trabalho, colocava que, como professor, percebo nos educandos as consequências estampadas no seu agir, e esta visão arcaica da história.

O aluno está sem identidade. Isto ocorre porque ele não se percebe como sujeito ativo e construtor da sua história. A visão arcaica, oficial e perpetuadora dos costumes está deixando o jovem apático, ou seja, fora do seu contexto histórico-social. Ele não pode se posicionar porque é considerado sem opinião; não pode criticar porque lhe falta informação, não propõe porque tem medo de ser censurado. O que lhe é passado, é oficial. E isso basta.

O aluno é educado para ver as coisas de forma imutável. Na visão da História reprodutora, os fatos não são estanques, e por isso a “descoberta” torna-se um dos pontos essenciais no sistema de avaliação. Algo, que não possibilita compreensão, é fácil de ser decorado.

O aluno é visto como um depósito. Ele passa a receber passivamente os conhecimentos e educa-se para arquivar o que se defronta, perdendo assim o seu poder de criar, de ser sujeito de sua ação.

O aluno não é formado para o compromisso histórico. Esta falta de compreensão e de análise dos fatos passados, de acordo com a realidade concreta do educando, leva o mesmo a se alienar dos problemas que o circunda, tornando-o ingênuo e descompromissado socialmente.

Como pensar em formar a consciência crítica dos jovens, apresentando a eles esta visão ultrapassada e discriminadora dos fatos? É possível conscientizar mostrando a realidade de forma invertida?

Ora, a questão que surge neste momento da exposição é: é possível mudar isto?

Claro que sim. Porém, temos que ter o cuidado para não sermos ingênuos. Quero dizer com isso que a História sempre deve ser analisada dentro do processo dialético. Não há como pensar numa escola nova, desprezando totalmente a tradicional. A nova só tem sentido como proposta alternativa de alterações sempre ao que está aí. Não há como apresentar o fato “puro”, ou seja, como se ele nascesse do imediatismo. Ele é fruto de uma relação que envolve o campo político, econômico, social, cultural. Não é

pura negação de uma visão histórica que vai proporcionar a nova, capaz de modificar a estrutura que aí está.

Então, o que deve ser feito para que a narração histórica torne-se um instrumento de conscientização e de formação para a cidadania?

Acredito que não é este ou aquele fator que deva ser mudado para que haja uma mudança significativa, mas sim a mudança da estrutura enraizada ao longo dos séculos.

Vivemos hoje na era dos especialistas. Cada profissional passa a entender somente, de forma aprofundada, aquilo que pertence à sua área. Isto promove, quando se analisa num todo, a fragmentação do conhecimento. No estudo da História isto é desastroso. Querer analisar um fato periféricamente, ou melhor, parcialmente, é matar o processo de compreensão deste fato. Torna-se impossível uma síntese da história. O aluno que passa a ver o fato de forma fragmentada jamais conseguirá relacioná-lo com o seu momento. O máximo que ele pode fazer é reproduzir aquilo que lhe passam. Ficará este aluno impossibilitado de compreender a conjuntura global do fato. E é exatamente por isso que surge a alienação e o mesmo descompromisso. Faz-se necessário, portanto, analisar os fatos por dentro, valorizando e deixando vir à tona a veracidade dos acontecimentos e das pessoas envolvidas. O aluno não pode ver o fato histórico como algo possível somente aos grandes homens.

Ele tem que se inserir no fato, buscando compreendê-lo dentro da situação histórica que ele vive, percebendo as relações entre os acontecimentos passados e os por ele vivenciados hoje. O compromisso da mudança só surge quando eu me sinto inserido no processo. É aqui que

entra a figura do professor. A assimilação da história é um processo "individual", ou seja, não adianta querer inculcar no aluno os fatos, os acontecimentos. É preciso respeitar a história desse aluno, o poder de compreensão e entendimento dele. Cabe ao professor saber valorizar as opiniões, as experiências, o cotidiano do seu educando. É lógico que não quero aqui criar a história de cada um. Pelo contrário, pois se fizesse isso, estaria contradizendo o que acima afirmei. Só que é necessário, para reverter esta visão arcaica da história, que o educando se sinta construtor da sua história. E para que isto ocorra é preciso valorizar o que ele traz como bagagem e experiência de vida. Em outras palavras, o educando não é um ser passivo, mas sim ativo na compreensão e elaboração da história.

Um dos movimentos mais fortes de resgate da história como formadora de consciência, é a dos negros, através da figura de ZUMBI, o movimento de conscientização se espelha pelo Brasil, procurando mostrar que o negro reagiu, e muito, contra o sistema escravista imposto pelos colonizadores e que perpetua-se até hoje. E assim poderia citar uma variedade de movimentos que a história oficial do Brasil não narrou e por isso não chegou à escola.

Para se escrever esta nova história, faz-se necessário abandonar a visão conteudista que até então norteou o estudo da mesma. A nova história se interessa por toda a atividade humana, cuja base filosófica é a realidade social, as experiências de vida, os relatos familiares, as tradições, os acontecimentos comuns, o dia-a-dia do educando, o cotidiano das pessoas.

A nova postura histórica exige o repensar da expli-

cação dos fatos, sendo a mesma de cunho estrutural e não mais periférico. A síntese proposta pela nova história só será possível quando se entender a relação entre o erudito e o popular, ou seja, quando a narração histórica se preocupar com os “heróis” e os menos favorecidos.