

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Reitora: Ivete Alves do Sacramento

Vice-Reitor: Monsenhor Antônio Raimundo dos Anjos

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretora: Adelaide Rocha Badaró

Núcleo de Pesquisa e Extensão - NUPE

FUNDADORES: Yara Dulce Bandeira de Ataíde – Jacques Jules Sonnevillle

COMISSÃO DE EDITORAÇÃO

Editora Geral: Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Editor Executivo: Jacques Jules Sonnevillle

Editora Administrativa: Maria Nadja Nunes Bittencourt

Revisoras: Dilma Evangelista da Silva, Kátia Maria Santos Mota, Lígia Pellon de Lima Bulhões, Rosa Helena Blanco Machado, Therezinha Maria Bottas Dantas, Véra Dantas de Souza Motta.

Bibliotecária responsável: Debora Toniolo Rau

Versão para o inglês: Roberto Soares Dias Junior

Estagiária: Elen Barbosa Simplício

CONSELHO CONSULTIVO: Adelaide Rocha Badaró (UNEB), Cleilza Ferreira Andrade (FAPESB), Edivaldo Machado Boaventura (UFBA), Jaci Maria Ferraz de Menezes (UNEB), Lourivaldo Valentim (UNEB), Manoelito Damasceno (UNEB), Marcel Lavallée (Univ. de Québec), Nadia Hage Fialho (UNEB), Robert Evan Verhine (UFBA).

CONSELHO EDITORIAL

Adélia Luiza Portela

Universidade Federal da Bahia

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba, Argentina

Edivaldo Machado Boaventura

Universidade Federal da Bahia

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Jacques Jules Sonnevillle

Universidade do Estado da Bahia

João Wanderley Geraldo

Universidade de Campinas

Ivete Alves do Sacramento

Universidade do Estado da Bahia

Jonas de Araújo Romualdo

Universidade de Campinas

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo

José Crisóstomo de Souza

Universidade Federal da Bahia

Kátia Siqueira de Freitas

Universidade Federal da Bahia

Luís Reis Torgal

Universidade de Coimbra, Portugal

Luiz Felipe Perret Serpa

Universidade Federal da Bahia

Marcel Lavallée

Universidade de Québec, Canadá

Marcos Formiga

Universidade de Brasília

Marcos Silva Palácios

Universidade Federal da Bahia

Maria José Palmeira

Universidade do Estado da Bahia e Universidade

Católica de Salvador

Maria Luiza Marcílio

Universidade de São Paulo

Maria Nadja Nunes Bittencourt

Universidade do Estado da Bahia

Mercedes Vilanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Nadia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia

Paulo Batista Machado

Universidade do Estado da Bahia

Raquel Salek Fiad

Universidade de Campinas

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia

Rosalba Guerini

Universidade de Pádova, Itália

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional /

Instituto Paulo Freire

Yara Dulce Bandeira de Ataíde

Universidade do Estado da Bahia

Organização e diagramação: Jacques Jules Sonnevillle

Capa: Symbol Publicidade – Uilson Moraes / Acrílico sobre tela: Manoelito Damasceno

Editores: Antonio José Caldas dos Santos

Impressão e encadernação: Empresa Gráfica da Bahia - EGBA

Tiragem: 1.500 exemplares

Revista financiada com recursos da UNEB

ISSN 0104-7043

Revista da FAEEBA

Educação

e Contemporaneidade

Departamento de Educação – Campus I

Revista da FAEEBA

Salvador

v. 11

n. 17

jan./jun. 2002

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Revista da FAEEBA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Revista do Departamento de Educação – Campus I
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Publicação semestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO E REDAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - NUPE
Estrada das Barreiras, s/n, Narandiba
41150.350 - SALVADOR – BA
Tel. (071)387.5916/387.5933

Instruções para os colaboradores: vide última página.

E-mail da Revista da FAEEBA: refaeeba@campus1.uneb.br

E-mail para o envio dos artigos: jacson@uol.com.br / jacques.sonneville@cpunet.com.br

Homepage da Revista da FAEEBA: <http://www.uneb.br/Educacao/centro.htm>

Indexada em / *Indexed in:*

- REDUC/FCC – Fundação Carlos Chagas - www.fcc.gov.br - Biblioteca Ana Maria Popovic
- BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília/INEP)
- Centro de Informação Documental em Educação - CIBEC/INEP - Biblioteca de Educação
- EDUBASE e Sumários Correntes de Periódicos Online - Faculdade de Educação - Biblioteca UNICAMP
- Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação
- Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação.
www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html

Pede-se permuta / *We ask for exchange.*

SUMÁRIO

Apresentação	9
Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade	10

INCLUSÃO-EXCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO

A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? Uma breve reflexão lingüística para não lingüistas <i>Kátia Maria Santos Mota</i>	13
A “dialética da inclusão/exclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’ <i>Jaciete Barbosa dos Santos</i>	27
A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular: alguns desafios <i>Ivanê Dantas Coimbra</i>	45
Dificuldades de aprendizagem: uma indefinição? <i>Sahda Marta Ide</i>	57
Criança: a determinação histórica de um cidadão excluído <i>Liana Gonçalves Pontes Sodré</i>	65
A exclusão bem comportada ou: o que fizemos com as professoras não diplomadas do Brasil? <i>Paulo Batista Machado</i>	73
A carreira do professor primário (1822-1889) <i>Maria Inês Sucupira Stamatto</i>	83
Navegar é preciso: diário de bordo de uma professora viajante em terras da Bahia <i>Isa Maria Faria Trigo</i>	93
Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância <i>Edméa Oliveira dos Santos</i>	113
A taça do mundo é nossa! Globalização, exclusão e futebol no Brasil <i>Gregório Benfica</i>	123
Movimento negro brasileiro e sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial <i>Ana Celia da Silva</i>	139
Políticas educacionais brasileiras e a formação contínua dos professores da Educação Básica nordestina <i>Jussara Midlej</i>	153
Educação, mercado, e os temas transversais <i>Maria de Lourdes Pinto de Almeida</i>	165

ESTUDOS

- A Etnobiologia como subsídio metodológico para o ensino e a aprendizagem significativa em Ciências Biológicas
Geilsa Costa Santos Baptista 179
- Tecnologia, educação tecnológica e cursos superiores de tecnologia: uma busca da dimensão cultural, social e histórica
Jacqueline Maria Barbosa Vitorette, Herivelto Moreira, João Augusto de Souza Leão de Almeida Bastos 187
- Utopia realista, justiça e educação em Rawls
Sidney Reinaldo Silva 203

ENTREVISTA

- Anísio Teixeira: a justiça social na educação - Entrevista com o professor Jader de Medeiros Britto
Célia Rosângela Dantas Dórea 217

RESENHAS – RESUMO DE TESE

- HOLZMAN, Lois & NEWMAN, Fred. Lev Vygotsky: cientista revolucionário.
Ricardo Ottoni Vaz Japiassu 227
- ARRUDA, Angela. (Org.) Representando a alteridade.
Edmilson de Sena Morais 230
- CORTELLA, Mário Sérgio. A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.
Gláucia de Souza Lima 233
- Resumo de Tese de Doutorado. Educação a distância: superar ou aumentar distâncias?
Wagner Braga Batista 235

INSTRUÇÕES

- Aquisição / Números e Temas 239
- Instruções aos Colaboradores 241

SUMMARY

Introduction	9
Themes and deadlines for the next issues of “Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade”	10

SOCIAL INCLUSION-EXCLUSION AND EDUCATION

The language of life, the language of school: inclusion or exclusion? A brief linguistic reflection for non-linguists <i>Kátia Maria Santos Mota</i>	13
The “exclusion/inclusion dialects” in the history of education of ‘impaired students’ <i>Jaciete Barbosa dos Santos</i>	27
The inclusion of the visually impaired in regular schools: some challenges <i>Ivanê Dantas Coimbra</i>	45
Learning difficulties: an indefinición? <i>Sahda Marta Ide</i>	57
Child: the historical determination of an excluded citizen <i>Liana Gonçalves Pontes Sodré</i>	65
Well-behaved exclusion or: what have we done to the non-qualified teachers in Brazil? <i>Paulo Batista Machado</i>	73
The career of a primary teacher (1822-1889) <i>Maria Inês Sucupira Stamatto</i>	83
It’s necessary to navigate: the diary of a traveler-teacher in Bahian lands <i>Isa Maria Faria Trigo</i>	93
Teacher qualification and cyber culture: new curricular practices in the presential and distance education <i>Edméa Oliveira dos Santos</i>	113
The world cup is ours! Globalization, exclusions and soccer in Brazil <i>Gregório Benfca</i>	123
The Brazilian black movement and its path towards the inclusion of the ethnic-racial diversity. <i>Ana Celia da Silva</i>	139
Brazilian educational policies and the continuous qualification of teachers of Basic Education in the Northeast <i>Jussara Midlej</i>	153
Education, markets, and transversal themes <i>Maria de Lourdes Pinto de Almeida</i>	165

STUDIES

Ethno Biology as methodological subsidy for meaningful teaching and learning in Biological Sciences <i>Geilsa Costa Santos Baptista</i>	179
Technology, technological education and undergraduate courses on technology: in search of a cultural, social and historical dimension <i>Jacqueline Maria Barbosa Vitorette, Herivelto Moreira, João Augusto de Souza Leão de Almeida Bastos</i>	187
Utopia, justice and education in Rawls <i>Sidney Reinaldo Silva</i>	203

INTERVIEW

Anísio Teixeira: social justice in education - Interview with professor Jader de Medeiros Britto. <i>Célia Rosângela Dantas Dórea</i>	217
--	-----

REVIEWS - ABSTRACT OF THESE

HOLZMAN, Lois & NEWMAN, Fred. Lev Vygotsky: revolutionary scientist. <i>Ricardo Ottoni Vaz Japiassu</i>	227
ARRUDA, Angela. (Org.) Representing alterity. <i>Edmilson de Sena Moraes</i>	230
CORTELLA, Mário Sérgio. Schools and knowledge: epistemological and political beddings. <i>Gláucia de Souza Lima</i>	233
Abstract of Doctorate Thesis. Distance education: overcoming or increasing distances? <i>Wagner Braga Batista</i>	235

INSTRUCTIONS

Acquisition / Issues and Themes	239
Instructions to Contributors	241

APRESENTAÇÃO

No número anterior deste periódico, a globalização foi vista sob dois aspectos distintos: enquanto mundialização, por meio das Novas Tecnologias Inteligentes de Comunicação, considerada irreversível e um avanço para a humanidade; enquanto forma atual do capitalismo mundial, causa de exclusão social e destruição da cidadania e, como tal, devendo ser rejeitada e combatida. Neste sentido, foi analisada a importância da educação, como forma de aquisição de uma nova consciência e de proposição de ações políticas alternativas, a fim de reverter o rumo da globalização, tal como se manifesta neste momento.

Deste modo, a educação, sendo uma prática social dentro de um contexto sócio-econômico-político determinado, não é uma atividade neutra. Quando realizada de modo subserviente ao atual modelo hegemônico, caracterizado pela primazia absoluta da competitividade e lucratividade, reproduz e reforça a exclusão social. Contudo, quando resiste e subverte a escala de valores predominante, a prática pedagógica será um fator de mudança, lenta e gradual, mas extremamente eficiente. É, pois, no interior da prática educacional que ocorre o embate entre o modelo da exclusão social e a utopia da inclusão de todos, para que sejam assegurados os direitos fundamentais da pessoa humana, em todos os níveis, materiais e espirituais. Por isso, é de muita propriedade o tema do número 17 da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade: **INCLUSÃO-EXCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO**.

Um exemplo dessa reversão de valores é mostrado no primeiro artigo que trata da diversidade lingüística e o papel assumido pela escola, em referência ao ensino da Língua Portuguesa. A autora propõe reconhecer a legitimidade das normas populares, como instrumento de comunicação e de afirmação de identidades sociais, e redefine as atividades em sala de aula, com projetos de ensino que garantam a inclusão das variantes lingüísticas como objeto de afirmação/expansão do universo cultural do aluno.

Outro exemplo concreto verifica-se pela presença, em três textos, da temática de inclusão/exclusão social na educação dos alunos portadores de deficiência. O primeiro texto analisa o tratamento dado às pessoas com deficiência, desde a antiguidade clássica até o contexto contemporâneo de implementação de políticas educacionais voltadas para inclusão de “alunos com deficiência”. Outro artigo trata da inclusão do portador de deficiência visual como desafio para a escola regular. Ambos os textos consideram que a proposta da Educação Inclusiva implica mudanças estruturais nos sistemas educacionais, ou seja, a adoção de um novo paradigma educacional calcado nos processos de construção do conhecimento. Um terceiro artigo analisa e discute as diversas teorias, modelos e definições para esclarecer as chamadas “dificuldades de aprendizagem”. Finalizando este bloco, incluímos um texto sobre os determinantes históricos em relação à concepção de infância.

Um terceiro bloco de textos trata dos próprios professores, como vítimas da exclusão social dentro do sistema educacional. O primeiro deles discute como a política atual de profissionalização dos docentes tem levado as professoras não diplomadas do Brasil, especialmente do Nordeste, a serem dispensadas de suas funções ou a se submeter a processos formativos que nem sempre levam em conta as suas competências enquanto criadoras e sustentadoras do ensino rural. O texto

seguinte mostra como, já no século XIX, houve um esforço de enquadramento do magistério por parte das autoridades, resultando em um arcabouço de sistemas de educação estaduais estruturados na passagem para a República.

Os dois artigos seguintes mostram, por outro lado, que, mesmo dentro desse contexto adverso, é possível escapar do modelo tradicional de ensino fragmentado e unilateral, quando, por exemplo, no trabalho de orientação monográfica para os professores da Rede UNEB 2000, são utilizados referenciais teórico-metodológicos para tratar de temas como distância, identidade, competência única e alteridade, ou quando as novas tecnologias digitais vêm potencializando a produção e socialização interativa de conhecimentos no ciberespaço, seja na modalidade presencial ou a distância.

Ampliando a perspectiva para além da educação formal, o texto seguinte, após analisar de maneira panorâmica o contexto sócio-econômico atual que, em nome da inclusão, reforça a exclusão, tenta atualizar as reflexões de Roberto DaMatta sobre o futebol no Brasil, como um mecanismo de resistência à exclusão e como uma renovação da utopia em um mundo onde todos sejam cidadãos. Outro texto descreve a trajetória das entidades do movimento negro e suas estratégias para a inserção do negro na sociedade

Dois artigos finalizam a seção sobre o tema deste número: o primeiro discute a questão da formação contínua de professores do ensino fundamental no Brasil e no Nordeste em especial, destacando a participação da agência internacional do fomento – o Banco Mundial (BIRD) – nas políticas educacionais brasileiras dos anos noventa; o segundo analisa a proposta dos temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, visando dar um caráter crítico à educação, privilegiando a formação da cidadania; contudo, frente à análise da relação da educação com o mercado, são revelados o alcance e o limite dessa proposta.

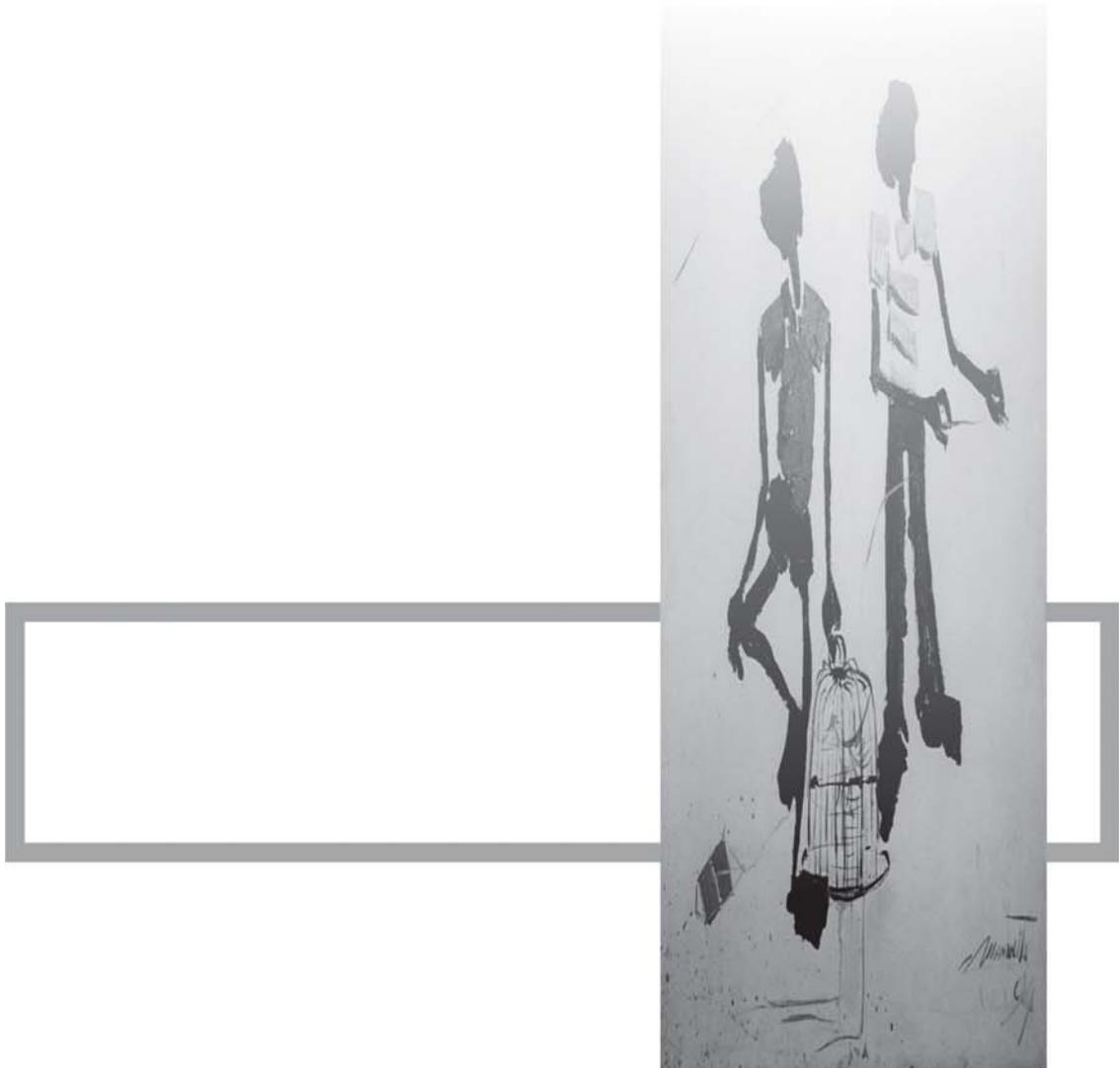
Depois da seção *Estudos*, onde são agrupados textos que tratam de temas diversos, ligados à educação, publicamos uma importante *entrevista* com o Professor Jader de Medeiros Britto sobre Anísio Teixeira, destacando a luta desse educador em prol de uma escola pública, universal, gratuita e obrigatória.

Os Editores: Yara Dulce Bandeira de Ataíde
Jacques Jules Sonnevile
Maria Nadja Nunes Bittencourt

Temas e prazos dos próximos números da Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

Nº	Tema	Prazo de entrega dos artigos	Lançamento previsto
18	Educação e Desenvolvimento Sustentável	30.10.02	março de 2003
19	Educação e Pluralidade Cultural	30.05.03	setembro de 2003
20	Educação e Formação do Educador	30.09.03	março de 2004
21	Educação e Leitura	30.05.04	setembro de 2004

INCLUSÃO/ EXCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO



A LINGUAGEM DA VIDA, A LINGUAGEM DA ESCOLA: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

Uma breve reflexão lingüística para não lingüistas

Kátia Maria Santos Mota *

RESUMO

O debate entre a questão da diversidade lingüística e o papel assumido pela escola, em referência ao ensino da Língua Portuguesa, tem sido constantemente retomado por lingüistas e educadores. O reconhecimento da legitimidade das normas populares, como instrumento de comunicação e de afirmação de identidades sociais, tem sido amplamente divulgado, porém a prática pedagógica ainda permanece alicerçada no ensino da norma padrão, desvalorizando os vários dialetos de menor prestígio. Este texto convida os educadores, principalmente aqueles não lingüistas, a criar círculos de educadores/aprendizes, no sentido de repensar o problema e de redefinir as atividades em sala de aula, com projetos de ensino que garantam a inclusão das variantes lingüísticas como objeto de afirmação/expansão do universo cultural do aluno.

Palavras-chave: Diversidade lingüística – Ensino da língua materna – Lingüística para educadores.

ABSTRACT

THE LANGUAGE OF LIFE, THE LANGUAGE OF SCHOOL: INCLUSION OR EXCLUSION? A brief linguistic reflection for non-linguists

The debate between the question of language diversity and the role taken by schools, referring to the teaching of the Portuguese language, has been constantly revisited by linguists and educators. The recognition of the legitimacy of the popular norms, as an instrument of communication and of affirmation of social identities, has been widely divulged. The pedagogical practice, however, is still based on the teaching of the standard norm, devaluating the various dialects of smaller prestige. This text invites educators, specially the non-linguists, to create circles of educators/learners, in the sense of rethinking the problem and

* Licenciada em Letras, pela UFBA; mestre em Letras (concentração Lingüística), pela UFBA; doutora em Estudos Luso-Brasileiros (concentração Educação Intercultural), pela Brown University, EUA; professora aposentada da Faculdade de Educação, UFBA. Atualmente professora visitante da Pós-graduação Educação e Contemporaneidade, UNEB. Endereço para correspondência: Av. Cardeal da Silva, 2134/apt. 201-A, Ed. Manhã do Sol, Federação – 40223-020 SALVADOR/BA. E-mail: motakatia@hotmail.com.

redefining the activities in the classroom, with educational projects that guarantee the inclusion of the linguistic variants as an object of affirmation/expansion of the student cultural universe.

Key words: Linguistic diversity – Native language teaching – Linguistics for educators.

Recordo-me que, na década de 80, quando comecei a trabalhar com capacitação de alfabetizadores na rede municipal de Salvador, presenciei uma cena escolar que retomo agora como ponto de partida para escrever este texto, na tentativa de reacender as minhas inquietações sobre os caminhos da linguagem da vida e da escola. Vamos à estória: numa sala de aula em um bairro periférico da cidade, uma professora, muito entusiasmada, desenvolve uma atividade de “ampliação de vocabulário” – mostrando gravuras de objetos diversos, solicita que as crianças nomeiem cada objeto articulando “corretamente” cada palavra. Ao mostrar a gravura de um balde, um menino, que vamos chamar de Jorge, levanta a mão e diz: “*bardi*”; a professora, prontamente, corrige a fala do menino, dizendo “*bardi, não, o certo é baudi*”. O menino fica calado diante da professora, mas virando-se para o coleguinha ao lado, diz: “*Esta professora é maluca. Minha avó, que é minha avó, diz bardi. Agora ela quer que eu mude.*” Pois bem, a estória ficou na minha memória, ao perceber que, naquele momento, Jorge se deparou com um dilema: quem eu vou seguir – a professora ou a minha avó? O que aconteceu com a linguagem de Jorge? Será que ele conseguiu, finalmente, falar *baudi*, passando a negar a autoridade da sua avó e a acreditar que ela era uma ignorante que não sabia falar certo? Ou será que ele silenciou ao mundo da escola, percebendo que jamais seria capaz de falar a língua da professora?

Hoje, repenso a questão, trabalhando com um grupo de professores de Português que se queixam da “fala errada, da escrita horrível dos jorges” e se declaram frustrados porque nada conseguem fazer para “melhorar o português” desses alunos. Percebo que, apesar de muitos textos lingüísticos terem sido estudados e mui-

tos autores, discutidos, o professor ainda não internalizou a mudança de crenças ou, se já o fez, não consegue articular a ponte entre a teoria e a prática. Proponho-me, então, refletir sobre três pontos básicos: 1) qual é mesmo a língua falada por Jorge?; 2) que língua quer a escola? e 3) é possível promover uma convivência saudável entre essas línguas? Em outras palavras, proponho ao educador compreender a diversidade lingüística como fenômeno natural da comunicação e investigar/construir propostas pedagógicas que favoreçam a coexistência entre essas várias expressões lingüísticas nas atividades curriculares do ensino de Língua Portuguesa.

Reconheço que muitos dos princípios pedagógicos aqui ressaltados parecem já tão evidentes, tão bem entendidos; lamentavelmente, porém, nos cenários escolares reais por onde perambulo, sinto que quase tudo parece ainda imaginação dos educadores, coisas difíceis de se colocar na prática. É por aí que não me canso de repetir a lição, principalmente quando descubro que, em cada repetição, há um novo questionamento, um novo entendimento, uma nova possibilidade de se transformar as atividades de linguagem em algo mais vivo, mais fascinante, mais poderoso. Direcionando-me, sobretudo, aos educadores que não são da área de Letras e que, por conseguinte, desconhecem alguns princípios lingüísticos básicos que sustentam a prática pedagógica subjacente ao desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, pretendo, neste texto, apresentar alguns desses princípios, entremeando-os com exemplos reais que venho colecionando na trajetória do meu ofício de educadora. Ao mesmo tempo, descrevo alguns passos metodológicos que tenho adotado nos encontros de capacitação de professores. Cada parte deste trabalho poderia

ser desenvolvida em conteúdos mais específicos que possibilitariam a elaboração de um livro; a intenção neste momento, contudo, é apresentar pinceladas de idéias que possam desabrochar em um diálogo mais consistente. Para isso, é sempre bom escrever mais um texto, reformular posições, definir alternativas.

1. A expressão lingüística do(a) aluno(a): marca de identidade social

Inicialmente, precisamos relembrar os estudos sociolingüísticos de Labov (1978) para compreender a expressão lingüística como fenômeno de construção social – o ato interlocutivo em primeira instância é a revelação de um fato social. Assim, quando Labov estudou os registros fonéticos do /r/ em três lojas de Nova York, percebeu que cada uma das articulações correspondia às falas dos clientes que freqüentavam cada uma das lojas os quais, por sua vez, pertenciam a três diferentes extratos sociais. Novos estudos surgiram corroborando as premissas da Lingüística que enfatizam a concepção da língua não só como instrumento social de comunicação, mas também como componente cultural de um grupo social, refletindo, conseqüentemente, a diversidade e variabilidade no tempo e no espaço.

Reconhecendo essa interrelação entre língua/manifestação social, Coseriu (1987) amplia esse quadro ao inserir o componente individual da linguagem. Apresenta, então, um modelo com três elementos: sistema, norma e fala. O sistema se caracteriza como um conjunto de oposições funcionais que afetam a comunicação. Assim, se a criança disser *rota* quando, na verdade, ela quer se referir a uma roda, ela comete, então, um desvio do sistema porque na língua portuguesa os fonemas /t/ e /d/ estão em oposição funcional, são considerados elementos “êmicos”, os quais afetam o significado. A norma, por outro lado, é a realização coletiva do sistema, ela reflete o jeito de falar de uma determinada comunidade. A transmissão do significado quase sempre não é comprometida porque não há trocas de fonemas,

como no caso de Jorge, que diz *bardi* e não *baudi*, como queria a professora. Nesse contexto, temos dois alofones, duas manifestações fonéticas e não fonêmicas. A fala, finalmente, é a realização individual da norma, o jeito de falar do sujeito membro de uma determinada comunidade lingüística.

Integrando os elementos conceituais apresentados por Labov e Coseriu, podemos compreender a diversidade lingüística em dois grandes blocos: variedades geográficas (diatópicas) e variedades socioculturais (diastráticas). No primeiro bloco, encontram-se as linguagens urbana e rural, os dialetos ou falares regionais. No segundo, temos duas subdivisões: a) os dialetos sociais, culto ou popular, de acordo com características individuais (idade, sexo, raça, profissão, posição social, grau de escolaridade, classe econômica, local de residência) e b) os níveis de fala/registros, formal ou coloquial, de acordo com características ligadas à situação (ambiente, tema, estado emocional do falante, grau de intimidade entre os falantes) (PRETI, 1997, p. 41).

As variedades lingüísticas determinam, assim, diferentes marcas de gramaticalidade institucionalizadas por um determinado grupo de falantes. Dessa forma, todas essas variedades seguem princípios gramaticais considerados corretos, partindo do pressuposto de que a língua se revela como processo/produto de uma contínua construção sócio-cultural de um determinado modelo comunicativo. Reformula-se, assim, o conceito de gramática que, na Lingüística moderna, passa a ser o conjunto de regras que descrevem a variedade lingüística da forma como ela, de fato, se apresenta manifestada em uma situação real de comunicação. A língua de Jorge, por conseguinte, transmitida por gerações de antepassados, está gramaticalmente, correta como representativa do seu grupo familiar/social. Nessa visão, a Lingüística preocupa-se em garantir a preservação do binômio comportamento lingüístico/manifestação cultural como elemento fundamental de afirmação de identidades.

Retomando os conceitos lingüísticos brevemente expostos, alguns princípios ficam aqui

assinalados: 1) do ponto de vista da eficiência da comunicação, não existe superioridade ou inferioridade de uma variedade sobre outra; 2) as regras gramaticais que regem uma determinada variedade são socialmente adquiridas através da interação natural em atos da fala envolvendo membros de uma comunidade. Nesse sentido, Chomsky (1965) ressalta a diferença entre dois componentes básicos da comunicação verbal: a competência lingüística (capacidade de compreender e adquirir naturalmente as regras que fazem parte do sistema lingüístico) e o desempenho lingüístico (capacidade de manifestar esse conhecimento a partir da geração de regras de produção da linguagem). A competência lingüística assegura regras do sistema que garantem, por exemplo, os aspectos de uniformidade da língua portuguesa, enquanto que o desempenho lingüístico se expressa a partir de regras que ressaltam a diversidade da nossa língua. No modelo chomskyano, a criança passa por diversas etapas evolutivas de construções gramaticais diversas, em uma constante interação entre competência e desempenho, criando/recriando expressões lingüísticas a partir das elaborações mentais do seu próprio mecanismo gerador de linguagem em contato com as diversas contribuições do seu ambiente social. Por conseguinte, a aquisição de uma determinada norma considerada adequada a um contexto social específico resulta da internalização das regras gramaticais apropriadas a partir da inserção natural em um grupo sócio-cultural que adote tal norma, da mesma forma como está explicitado na teoria sócio-interacionista de Vygotsky (1962)¹. Esse conjunto de regras não é exclusivamente lingüístico, pois inclui também uma compreensão do contexto social onde se processa a comunicação, ressaltando certos ele-

mentos sociolingüísticos tais como características dos interlocutores, tipo de mensagem, cenário, objetivo da interlocução, etc. O aprendiz precisa não só desenvolver sua competência lingüística, mas também sua competência comunicativa. (Hymes, 1989). Nesse sentido, não se espera que crianças como Jorge manifestem uma variedade lingüística “adequada” às expectativas da professora, desde quando não são socioculturalmente incluídas no universo escolar.

2. A língua da escola: a imposição da uniformidade

Muitas mudanças parecem ter surgido nas últimas décadas: o livro didático ganha uma nova apresentação, são incluídos textos escolares com maior ênfase na diversidade de temas e na apresentação de variantes lingüísticas, os professores tentam adotar uma postura pedagógica mais construtivista, estimula-se o prazer pela leitura e a criatividade no processo da escrita. Tudo isso são intenções, mudanças de paradigmas, novos discursos, tentativas de inserção de um novo modelo de ensinar e de aprender a língua materna. Constituem, entretanto, movimentos esparsos, projetos isolados, experiências de alguns poucos educadores que ousam ousar. Em grande parte, as nossas salas de aula se sustentam nas bases tradicionais da velha gramática. Não se pretende encarar a língua com suas nuances de criatividade, de inovação, de afirmação de identidades. Opta-se muito mais pelo conservadorismo das regras prescritivas. Instala-se o medo da falta de controle do saber lingüístico dos alunos. Que língua é essa dos exercícios escolares, dos testes de múltipla escolha, das questões de compreensão de leitura, das redações impostas? Como conciliar a imprevisibilidade da evolução lingüística com as tarefas escolares rigorosamente medidas por erros e acertos pré-estabelecidos? Como se pode cobrar uma mudança de comportamento lingüístico deslocada da apropriação social do ler e do escrever como fazeres cotidianos?

¹ A teoria de Vygotsky (1962) estabelece a correlação entre linguagem e pensamento sustentando o pressuposto de que o desenvolvimento da identidade cultural se processa inicialmente através da atuação do processo de interação social (interpsychological operations) que favorece a construção da linguagem interior (intrapsychological operations).

Voltemos à sala de aula da nossa estória inicial em que a professora assume a tarefa de “corrigir” o falar de Jorge; nessa percepção, compreende-se a criança como portadora de um déficit lingüístico proveniente de desvantagens culturais que acarretam um déficit cognitivo. Enfim, a “deficiência” de Jorge costuma ser tratada através de muitas doses de repetição, de exercícios estruturais, de aulas de reforço, de reprovações. Confundem-se, então, os conceitos de “código restrito” e “código elaborado”, apresentados por Bernstein (1964) que, originalmente, tinha a intenção de marcar o caráter de delimitação da territorialidade social da língua; os termos escolhidos, entretanto, pela sua natureza ambígua, foram interpretados como marcas de privação lingüística. Na busca da compreensão sobre o fracasso escolar de crianças afro-americanas, Labov (1978) constatou que o desempenho lingüístico dessas crianças se apresentava perfeitamente adequado às regras discursivas da comunidade e que o sucesso escolar dependia, sobretudo, da aceitação e da incorporação desse dialeto na cultura escolar. Nesse sentido, adverte Labov, citado em Moreira (2000, p.139) que “o mito da privação verbal é extremamente perigoso, porque desvia a atenção das verdadeiras falhas de nosso sistema educacional para defeitos que não existem na criança”. Esse distanciamento entre a linguagem da criança e da escola foi também amplamente tratado por Wells (1986), ao investigar, comparativamente, registros de conversação nesses dois espaços, ressaltando três componentes básicos: as funções lingüísticas, as trocas de significados e as estruturas formais dos enunciados. Logo ao entrar na escola, a criança percebe que o sucesso escolar se consolida a partir do seu engajamento em tarefas prescritas pela professora, assumindo um papel fundamentalmente receptivo no contexto do discurso escolar, atendendo às respostas previamente estabelecidas e, conseqüentemente, evitando arriscar-se em iniciativas de manifestação do seu próprio discurso. Ao obedecer a tais regras, a criança abandona os padrões naturais que caracterizam a autenticidade do seu discurso, comprometendo, assim, a sua efetiva participação no universo escolar.

Os traços divergentes que caracterizam os discursos da casa e da escola, como expressões de duas tradições culturais, distanciam-se pela dificuldade de se estabelecerem relações colaborativas ao atendimento das funções sociais da linguagem e às construções de formas e significados no processo da produção do texto oral ou escrito. Um excelente panorama descritivo dessa realidade se encontra no trabalho etnográfico de Heath (1994) no qual se observam os padrões comunicativos que regulam a socialização familiar de duas comunidades de trabalhadores rurais nos Estados Unidos (uma de população branca e outra, negra) contrastando com as expectativas de desempenho lingüístico estabelecidas por uma comunidade urbana (constituída de brancos e negros), controladora do poder político da região e falante de um dialeto mais escolarizado que regulamenta os padrões de competência lingüística determinantes do sucesso/fracasso escolar. Estudos sociolingüísticos, como o de Heath, revelam a autoridade do modelo lingüístico do discurso da classe dominante, tornando-se índice de referência do correto, do escolarizado, do socialmente adequado. Os dialetos populares são radicalmente excluídos da arena escolar porque não representam o falar/escrever daqueles considerados bem-sucedidos na escala social.

São muitas as pesquisas que apontam esse descompasso dos elementos funcionais que norteiam os modelos discursivos família/escola e suas implicações no direcionamento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A postura ideológica do educador quase sempre reconhece a pertinência de tais fatos, mas, na prática, ainda vem adotando, de forma imposta ou camuflada, uma pedagogia de assimilação cultural, de adoção de novos padrões lingüísticos ditos cultos na exclusão daqueles que marcam a identidade cultural do núcleo familiar. A linguagem se insere como um dos elementos representativos da cultura que, por sua vez, constitui um “conjunto de práticas significantes”. Segundo Canen e Moreira (2001, p.19), “Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de sig-

nificados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura evoca, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo”.

Considerando-se, assim, que uma determinada norma lingüística se manifesta como construção cultural de uma comunidade, tem a escola direito de exercer uma política de desconstrução de um patrimônio cultural? A escola tem consciência de que, na prática, ela vem anulando o saber lingüístico dos nossos alunos, falantes de dialetos outros que não os prestigiados politicamente? Invertendo, então, as questões para uma direção mais otimista: como pode a escola assegurar a legitimidade e a inclusão de uma cultura popular nas atividades curriculares sem, contudo, abrir mão da sua tarefa de promover a expansão cultural do aluno, facilitando a aquisição de novos códigos lingüísticos? Ou seja, como ajudar o aluno a compreender as razões extra-lingüísticas que ameaçam a legitimidade dos dialetos e a exercer seu direito de cidadania ao se apropriar de novos modelos discursivos que assegurem possibilidades de transitar socialmente em outras esferas culturais?

3. Tentativas de “coexistência lingüística” na prática pedagógica

A orientação expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em referência à compreensão e inclusão das diversidades lingüísticas nas atividades curriculares de Língua Portuguesa no Ensino Médio, aponta para a importância de tratar as variantes lingüísticas como componentes de identidades sociais, ao assumir que “dar espaço para a verbalização da representação social e cultural é um grande passo para a sistematização da identidade de grupos que sofrem processos de deslegitimação social” (BRASIL, 2000, p.41), ao mesmo tempo em que determina claramente a intenção de “respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socializa-

ção” (IDEM, p.21). O professor compreende, concorda, mas se pergunta angustiado sobre o como fazer, o como transformar seu espaço de trabalho em um ambiente acolhedor das diferenças, em um palco de transformações mágicas que atendam as suas convicções acadêmicas e, ao mesmo tempo, as expectativas do aluno, da família e cobranças da Coordenação Pedagógica.

A tarefa não fica menos pesada nem mais clara quando a resposta que vem expressa nos PCN é lida: “O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais” (IBIDEM, p.38). O texto lido é entregue, explicado e interpretado pelos especialistas, mas continuo constatando que, em quase duas décadas de coordenação de grupos de capacitação do professor, as palavras lidas soam por demais abstratas, talvez utópicas, distantes do enfrentamento real das circunstâncias vigentes na sala de aula. Os seus olhares me apontam uma certa indignação com o nosso falar de especialistas, nossas palavras se perdem ao vento, somos imaginados como figuras absorvas em campos teóricos fascinantes, mas desenfocadas da realidade. O professor me parece solitário e frustrado diante do enfrentamento de mais um curso de capacitação.

Ao início de cada nova tentativa de “treinamento”, fico assustada e comovida com os inúmeros depoimentos derrotistas. À medida que, calmamente, nos propomos a compartilhar as trajetórias pessoais e profissionais, manifestando nossas incertezas, angústias e perplexidades, o otimismo vem chegando, de leve, e vamos reacendendo o desejo de construir um sempre novo jeito de ensinar, formando o que costumamos chamar de círculo de educadores/aprendizes. Ao escutar a voz do professor e acolher as diversidades inerentes à história de cada um, começamos, assim, a instalar um círculo de esperança, acreditando que, ao vivenciar momentos prazerosos de trocas de saber com colegas e especialistas, o professor se socializa, articula-se com seus pares e recupera o seu

potencial de criatividade na retomada do seu cotidiano.

Acredito, então, que o processo de transformação pedagógica começa a acontecer cada vez que se cria um círculo de educadores/aprendizes em que se estabelece a prática da diversidade de vozes, de pensamentos, de modos de ação. As receitas prontas não existem, porém fica assegurado o direito de cada um se sentir livre para, com a mediação do colega ou especialista, descobrir as suas receitas, a sua forma peculiar de lidar com a diversidade. Essa postura inicial torna-se fundamental para que qualquer proposta pedagógica seja bem recebida, experimentada, transformada e incorporada por uma comunidade de trabalhadores intelectuais. Vamos, aos poucos, tecendo os nossos saberes e práticas, até o final do encontro, quando percebemos que muito construímos e que ainda muito mais nos espera para ser construído. Nessa saudável ecologia do saber, o professor passa, então, a querer abrir novos círculos de aprendizagem envolvendo seus colegas e alunos. É nessa perspectiva que registro aqui ocorrências, sínteses, elaborações que constituem produção coletiva de cada novo grupo de que participo.

Aberto o círculo de debates, passamos a nos concentrar na questão da diversidade lingüística e indagamos que normas lingüísticas deverão ser incluídas ou ensinadas. Sabemos que a escola insiste em continuar adotando a “norma padrão” (aquela forma ideal de falar e escrever a língua prescrita pelas gramáticas tradicionais) como referencial para o “treinamento lingüístico” através de exercícios estruturais de repetição, preenchimento, múltipla escolha etc – enfim, exercícios mecânicos que estimulam a “decoreba” de regras prescritivas totalmente descontextualizadas. É possível ensinar um jeito de falar ou de escrever? Na melhor das hipóteses, o aluno consegue “acertar” as questões gramaticais das avaliações, mas nada parece ser assimilado nem demonstrado nas suas redações, no seu livre falar ou escrever, na construção do seu discurso de vida. Esse ensino metalingüístico, que prioriza o estudar sobre uma “língua ideal” e não o saber usar uma “língua real”, ilustra o tipo de conhecimento pro-

duzido na escola o qual, segundo Rubem Alves, é esquecido em pouco tempo porque é desprovido de funcionalidade. Quando chega o momento do vestibular, por exemplo, os alunos descobrem que nada aprenderam sobre as categorias gramaticais que foram, repetidas vezes, estudadas ao longo das séries do ensino fundamental. “A memória não carrega conhecimentos que não fazem sentido e não podem ser usados. Ela funciona como escorredor de macarrão. Um escorredor de macarrão tem a função de deixar passar o inútil e guardar o útil e prazeroso. Se foi esquecido é porque não fazia sentido”.²

A primeira grande barreira, então, é que o professor quer ouvir a voz do aluno, mas da forma que a escola considera correta; quer ouvir os conteúdos de vida do aluno, mas usando a linguagem da escola. A comunicação manifesta-se, então, de forma atropelada, pois o aluno tropeça tentando não cair nos “erros” e o professor oscila no decidir corrigir ou não a expressão do aluno. Nesse jogo de poder, quase sempre o aluno decide silenciar, expressar-se menos para “acertar” mais. Se, de fato, queremos ouvir a voz do aluno, precisamos não só aceitar, mas sobretudo valorizar as “normas populares”, as representações da fala de grupos excluídos que ainda se aventuram a frequentar a escola, na esperança de melhorar suas condições de vida. Ora, para que esses alunos “adquiram” a linguagem mais adequada a circunstâncias sociais específicas (e não apenas “aprendam”, segundo a distinção de Krashen (1981),³ é fundamental que sejam acolhidos em

² Rubem Alves faz uma excelente crítica aos conhecimentos escolares cobrados nos exames vestibulares na sua crônica intitulada “Sobre moluscos e homens”, publicada em Folha de São Paulo, Tendências e Debates, 17/02/2002.

³ Destaco a diferença entre aquisição lingüística e aprendizagem lingüística a partir da teoria de aquisição da segunda língua, proposta por Krashen (1981). O primeiro processo ocorre, subconscientemente, como resultado da participação efetiva na comunicação natural direcionada para a troca de significados, enquanto que o segundo é produto do estudo consciente das propriedades formais da linguagem.

seu discurso singular, natural, espontâneo e lingüisticamente correto, que constitui a norma de socialização da sua comunidade familiar. Que sejam bem-vindas na sala de aula as diversas manifestações do falar, cabendo ao professor a tarefa de organizar um ambiente de troca de experiências, de respeito mútuo, de convivência saudável. É o que objetivamente pontua Silva (1994, p.226) ao afirmar: “Nos primeiros anos de ensino a diversidade lingüística, o plurilingüismo de certas comunidades, o pluridialectalismo de todos deveria ser respeitado, cultivado, não só para favorecer o desenvolvimento natural da expressão oral, como também para não criar bloqueios que se tornam no futuro intransponíveis não só na comunicação escrita, como também na oral.”

O professor fica, então, perplexo, assustado, desorientado, como se todas as suas convicções do bem ensinar a língua materna caíssem por água abaixo. As indagações trazem desconforto, inquietações: “Não se deve mais corrigir? É pra deixar o aluno escrever do jeito que fala? Vai se esquecer o português dos mestres, dos nossos escritores clássicos?” Respiramos fundo e passamos a reelaborar nossa compreensão sobre o funcionamento social da linguagem. Relembramos Halliday (1973) ao categorizar a língua em sete funções básicas: a) instrumental (para satisfazer necessidades sociais); b) regulatória (para controlar o comportamento dos outros); c) interacional (para estabelecer e manter contatos sociais); d) pessoal (para expressar questões pessoais); e) imaginativa (para expressar imaginação e criatividade); f) heurística (para procurar informações e descobrir coisas); g) informativa (para apresentar informações). Assimilando esse quadro funcional da linguagem, a escola precisa organizar suas atividades curriculares de linguagem inserindo-as em funções sociais representativas dos atos interlocutivos de situações reais de vida. Assim, não se aprende a escrever “corretamente” fazendo ditados de treinamentos ortográficos, mas, sim, redimensionando as atividades de leitura e escrita em pesquisas de novos significantes e significados que ampliem a interação do aluno com o mundo e impul-

sionem sua competência no processo de compreensão e produção lingüísticas. Ao ouvir, ao ler, ao descobrir o outro, o aluno vai se aventurando, arriscando-se a falar, a escrever, a revelar a si próprio.

A partir da convivência sistemática com novos textos, orais e escritos, ricos de múltiplas intenções comunicativas e com larga abrangência de diversidades lingüísticas, o aluno vai se inserindo socialmente nas comunidades escolares, aproximando-se da “norma culta” (aquela usada por indivíduos de alto grau de escolaridade), experimentando uma nova forma de discurso que lhe possibilitará a sua inserção em “mercados lingüísticos” de maior prestígio social. Retomamos Silva (1994, p.226) ao sintetizar que “O aprimoramento da língua materna em toda a sua amplitude e na sua gama de variação possível e potencial seria assim um instrumento de libertação interior e social, um elemento agregador e não desagregador como aquele que impõe a norma de um dialeto dominante”.

As normas lingüísticas são reconhecidas não só nas escolhas de significantes, nas articulações fonéticas ou nas elaborações da sintaxe que constituem os dialetos sociais e regionais; abrangem, de forma mais ampla, a compreensão de uma construção cultural que envolve uma forma de ver e de expressar o mundo. Fica certo, então, que, quando nos dispomos a trabalhar com diversidade lingüística, estamos, na verdade, trabalhando com diversidade cultural e formação de identidades. Não podemos estudar o fato lingüístico em si sem nos adentrarmos no corpus social que envolve a ocorrência de tal fato. Isso quer dizer que o trabalho pedagógico em diversidade lingüística inclui não só os elementos formais e funcionais do discurso, mas também as variedades de interpretação e produção de significados dentro de um determinado contexto cultural. Sendo assim, aponhamos a possibilidade de explorar a diversidade lingüística em todas as áreas do ensino da língua, procurando sinalizar a riqueza de cadeias de significantes e significados que permeiam a voz de cada grupo, de cada indivíduo. Como seriam, de fato, desenvolvidas es-

sas propostas? O círculo de educadores/aprendizes passa, então, a elaborar reformulações da prática pedagógica, através da construção de projetos de atividades em sala de aula visando a focar a diversidade lingüística. Algumas considerações que norteiam o rumo de tais propostas são, a seguir, apresentadas.

• O tempo de se contar estórias

Toda vez que me coloco como observadora de uma sala de aula, constato a pouca importância que a escola dá às atividades de linguagem oral, pois grande parte do tempo é destinado, exclusivamente, aos exercícios de leitura e escrita. A escola ignora uma outra lição da Lingüística – que a competência na língua escrita é, em grande parte, decorrente do desenvolvimento da língua oral. Antes de aprender a ler com compreensão, o aluno precisa ser apto a ouvir com compreensão; da mesma forma, antes de conseguir escrever adequadamente, ele precisa saber falar adequadamente. Em outras palavras, as habilidades receptivas precedem as produtivas, enquanto que as habilidades de expressão da linguagem individual e a interpretação dos significados de alteridade estão intimamente relacionadas, em um movimento espiral de reciprocidade. Trocar idéias em círculos parece ser coisa de séries iniciais, professores dizem estar mais ocupados em cumprir os conteúdos gramaticais do programa de curso.

Pois bem, precisamos retomar as estórias de vida, criar uma verdadeira comunidade de curiosos, adotar estratégias colaborativas, intensificar o trabalho coletivo, fazer o aluno ter vontade de ouvir e de falar. A organização de um espaço receptivo a essas trocas de significados se torna essencial para que todos sejam incluídos. Cazden (1988) apresenta um amplo trabalho em análise do discurso da sala de aula, revelando o autoritarismo da voz do professor, pois, durante grande parte do tempo, é a única voz que comanda, que decide e inicia os itens temáticos bem como regula as perguntas cujas respostas já são pré-estabelecidas. Nada parece ser novo, nada instiga o aluno a querer se expor; o velho discurso já é por demais conhecido.

Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, linguagem e gestos. A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe um significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo. Logo, calar a voz de um aluno é destituí-lo de poder. (MCLAREN e GIROUX, 1994, p.137)

Lembro-me, então, de Lúcia, uma professora que me pedia sugestões de material didático para que pudesse motivar seus alunos, adultos de um curso noturno de ensino fundamental, a se tornarem mais participativos, ou melhor, mais acordados na sala de aula. Perguntei-lhe quem eram seus alunos e se eles se conheciam como pessoas, como trabalhadores; meio silenciosa, ela me olhou um tanto perplexa, quando respondi que o material mais rico era o próprio grupo, suas vidas. Logo depois ela tomou consciência da minha resposta e passou a me revelar as outras identidades escondidas atrás daqueles alunos: eram homens, mulheres, maridos, esposas, pais, mães, policiais, bombeiros, costureiras, etc – uma infinidade de representações sociais silenciadas pelas carteiras escolares. Decidimos, então, planejar o momento das histórias de cada um, dos relatos do cotidiano envolvendo seus sonhos, dificuldades, caminhadas. Descobrimos um universo de múltiplas experiências, que se transformaria, mais tarde, em uma coleção de textos orais e escritos, e que, sem dúvida, provocaria oportunidades de reconhecer a diversidade de vidas, de pensamentos, de palavras.

• Ler aquilo que se busca

Fico pensando no meu tempo escolar, na quantidade imensa de textos desencantados que li sem qualquer interesse, com a mente voltada para outras leituras, para outras vozes, desejando ler outros textos que me seduziam. Continuo vendo na escola de hoje crianças e jovens debruçados na carteira, tentando prender os olhos nas linhas do texto porque precisam responder um questionário ou estudar para um

teste. A escola se esquece da sua responsabilidade de formar amantes da leitura, de transformar a sala de aula em recantos de viagens imaginárias que nunca se desprendem da nossa memória. Ainda me lembro nitidamente do meu primeiro livro, da cartilha que me contava a estória de uma boneca; cada dia em que líamos uma nova página, novas emoções surgiam. Sofri muito quando a boneca caiu da janela e foi parar no tabuleiro de um feirante – como foi difícil esperar o dia seguinte para saber sobre o destino da boneca. Aprendi, a partir dessa minha primeira experiência, que leitura é envolvimento, é paixão, é mágica. Cabe ao professor tirar os livros das estantes, fazer o aluno escolher os seus textos sonhos, saborear as páginas e sentir o colorido de cada palavra. As estórias de amor ao livro são inúmeras; algumas, belíssimas, são brilhantemente narradas por Manguel (1997).

Ensinar a ler significa formar um leitor crítico, aquele que responde ao texto recriando-o ou transpassando os limites do texto, que se apaixona ou se revolta contra o texto. Isso significa que “ao ler, produzimos um texto *dentro* de um texto, ao interpretar, criamos um texto *sobre* um texto; e, ao criticar, construímos um texto *contra* um texto”. (MCLAREN, 2000). Infelizmente, ainda nos debatemos com os questionários de “compreensão de texto” que imprimem respostas únicas, em que o aluno tem que, simplesmente, localizar no texto a informação solicitada, como se a leitura fosse avaliada pela capacidade de memorizar, às vezes, até detalhes não percebidos pelo próprio escritor⁴. Ou ainda um rol de perguntas de múltipla escolha ditas como de “interpretação” em que o aluno só “interpreta” corretamente se conseguir decifrar a leitura feita pelo elaborador da questão. Enfim, todos esses exercícios que

transformam o texto em uma leitura fechada, estagnada, inerte; não há espaço para a possibilidade de recriar o texto, de descobrir novos significados. Em contraponto, precisamos ensinar o aluno a voar mais alto, a sair da superfície linear da decodificação do texto e se permitir traçar pontes que se entrelacem com a sua visão de mundo, a direcionar seus múltiplos olhares, a sustentar seus argumentos, a posicionar-se diante do texto, diante da vida.

A própria seleção dos textos escolares precisa ser redimensionada, sendo que dois fatores devem estar presentes nesse processo de escolha: autenticidade e diversidade. O texto deve ser autêntico, isto é, escrito para uma finalidade social específica, para atender a uma necessidade comunicativa; ele não deve ter sido escrito, por exemplo, para fins didáticos, para ensinar determinados conteúdos lingüísticos da unidade. A diversidade, por outro lado, consiste na exposição de uma vasta tipologia de textos da vida pública (literários, jornalísticos, comerciais, instrumentais etc) ou da vida privada (bilhetes, cartas, listas, anotações, diários etc), apresentando os mais diversos autores reconhecidos ou anônimos. Percebo, entretanto, que um grande ponto de entrave é que o professor, quase sempre, acompanha a seleção feita pelo livro didático e não se aventura a construir, juntamente com os alunos, a coletânea da classe de acordo com os interesses e necessidades específicos. Essa obediência ao livro didático causa, sem dúvida, o desinteresse e a passividade dos alunos, como acontecia com a turma de Lúcia (aquela professora do curso noturno) que cochilava em cima do livro.

Torna-se, assim, flagrante, no cotidiano escolar, o caráter artificial e superficial das atividades de leitura; é por essa falta de acolhimento da identidade cultural do aluno que ele se afasta da dinâmica da sala de aula, excluído do cenário escolar porque passa a ser rotulado de desmotivado, deficiente, incompetente. Será mesmo? E como se comporta na linguagem da vida? Conto para vocês o caso de Nalva, uma doméstica evangélica com quem convivo, que abandonou a escola dizendo-me: “Não dou pra essas coisas de escola, minha cabeça faz muita

⁴ Recentemente, circulou pela Internet uma carta do escritor Mário Prata endereçada ao Ministro Paulo Renato, na qual ele faz uma crítica sobre a utilização, em um exame vestibular, de uma crônica sua intitulada “As Meninas-Moça”. O autor expõe várias perguntas da prova, abordando conteúdos do seu texto, cujas respostas ele ignora.

confusão quando me dão aquelas coisas pra ler. Prefiro ir pra igreja”. Passado um certo tempo, para minha surpresa, descobri que, ao freqüentar a igreja, Nalva vai retomando suas atividades de leitura, pois, diariamente, ela encontra tempo e motivação para ler passagens bíblicas que, na sua visão, lhe dão respostas para as coisas da vida. Afastada da escola formal e participante da escola da vida, observo, ao conversar com Nalva, que ela vai se tornando uma leitora eficiente e competente. Outro dia ela me pediu revistas emprestadas e fiquei feliz ao ouvir suas respostas inteligentes sobre trechos de reportagens da *Veja*. Fico a pensar que, lamentavelmente, muitas Nalvas são excluídas das salas de aula por causa das “leituras confusas” que a escola impõe.

- **Arrumando as peças da escrita**

Com o passar do tempo, mudamos as nossas escritas. Quando criança, costumava ter cadernos de poesias; já adolescente, troquei-os pelos diários e cadernos de confidências ou de letras de músicas; ao tornar-me professora, passei a anotar tudo que me ensinava coisas novas aplicadas à vida pessoal ou profissional. Os meus hábitos de escrita vão, assim, se transformando a partir do meu momento de vida, pois fazem parte da minha maneira de me relacionar comigo mesma e com os outros, da minha necessidade de registrar o mundo no papel nas mais diferentes formas: navego na Internet trocando longas conversas com amigos e amigas distantes; quando viajo, escrevo relatos de cada passeio, de cada descoberta (exatamente como fazia no meu tempo de bandeirante), todos os compromissos e lembretes vão para minha agenda, que me acompanha a todos os lugares, escrevo textos e mais textos de aulas, comunicações, relatórios, pesquisas etc. Enfim, minha vida está moldada em cima da escrita. Provavelmente teria extrema dificuldade de viver sem o ato de escrever, pois ele se tornou um caminho essencial que viabiliza a minha conexão com o mundo.

A escrita se revela a partir da construção social da vida de cada indivíduo, de cada grupo; não podemos impor a construção de um hábito

que não seja transformadora do cotidiano. Lembro-me da experiência que vivi, na década de 70, então universitária e treinadora de monitores de alfabetização em um projeto de vilas de pescadores do litoral norte da Bahia, diante da dificuldade para motivar um grupo de mulheres de uma certa comunidade a freqüentar o posto de alfabetização. Naquela época, não entendíamos por que aquelas mulheres recusavam tal oportunidade, mas ignorávamos também que elas não entendiam por que nós insistíamos tanto com o projeto. Depois de algumas conversas e reconhecimento da comunidade, descobrimos que, naquela época, nenhum material escrito chegava ao local, nem jornais, nem revistas, absolutamente nenhum veículo de comunicação escrita. Percebemos, então, o porquê do desinteresse, da recusa em comparecer às aulas. No ano seguinte, o projeto assumia a implantação de cooperativas de trabalho, e esse mesmo grupo de mulheres participava de uma cooperativa de doces caseiros. O posto de alfabetização foi revitalizado, então, tomando como proposta inicial as atividades de escrita direcionadas para a confecção dos rótulos dos doces que estavam sendo comercializados. O sucesso do projeto foi instalado. O relato dessa experiência demonstra claramente aquilo que Bourdieu (1994) denominou de “investimento lingüístico” e “capital cultural”, ao reforçar o princípio de que a aquisição da língua, oral ou escrita, está atrelada a um investimento social, a uma necessidade de melhorar a vida.

Como se processa, na realidade, a contextualização social das atividades de escrita nas nossas escolas? Nas séries iniciais, as cópias, os ditados, os exercícios de lacuna, tudo parece se centralizar em treinamento ortográfico; nas séries mais adiantadas, são cobradas as redações sobre temas impostos, na tentativa de avaliar a capacidade criativa das idéias e o domínio da linguagem. Nessa orientação, são os alunos classificados em diferentes níveis de competência da escrita; segundo a visão do professor, quase sempre, os bons alunos continuam escrevendo bem e os fracos nunca aprendem a escrever. Nesse impasse, os professores correm para os cursos sobre redação escolar, pensan-

do em descobrir fórmulas mágicas que resolvam o problema.

A prática da escrita precisa, então, ser inaugurada na sala de aula como uma atividade social (e não como instrumento de avaliação escolar) do cotidiano dos nossos alunos. O que escrevem eles? Como podem inserir o hábito da escrita como facilitador das suas tarefas diárias? Aconselho, como primeiro passo, a realização de debates ou projetos de pesquisa sobre a consciência da transformação que a escrita trouxe para a humanidade, sobre a presença da escrita na vida de cada um, sobre o desejo de novas aprendizagens de escrita dentro dos vários projetos individuais. Os alunos seriam convidados a revelar, em sala de aula, suas práticas de escrita, seus registros pessoais, identificando a presença da escrita nos seus afazeres. A partir daí, explorariam a funcionalidade da escrita nos vários espaços urbanos, nos meios de comunicação, nas diversas esferas sociais. O conjunto de mensagens observadas seria objeto de análise lingüística do ponto de vista da adequação da linguagem, da escolha de significantes e significados. Enfim, cabe ao professor desenvolver no aluno a postura de investigador da linguagem, descobrindo o valor real de cada palavra, reconhecendo o que foi dito pelo poeta: “Entre palavras e combinações de palavras / circulamos, vivemos, morremos e palavras somos, / finalmente, mas com que significado que não sabemos ao certo?” (Drummond).

A partir dessa conscientização, o professor pode negociar com o grupo o planejamento de etapas de projetos de pesquisa. As redações não devem ser peças individuais para serem “corrigidas” e guardadas ou rasgadas; ao contrário, os textos individuais devem ser preservados como peças de um texto coletivo, como testemunhei, certa vez, em um projeto de escrita de uma classe de 4ª série. Cada equipe da sala, animadamente, participou da construção de uma revista em quadrinhos – criaram os personagens em desenhos e colagens, decidiram coletivamente o script da estória, dividiram as tarefas. No final da unidade, as revistas eram o produto da construção de cada grupo; a

satisfação era geral e as revistas foram trocadas e até vendidas entre eles e familiares.

Acredito que a implantação de oficinas de escrita pode ser um bom caminho para a viabilização de projetos variados, em que a escrita esteja integrada em metas do trabalho coletivo, dentro de limites flexíveis de tempo, permitindo que o texto passe pelas diversas etapas de elaboração de forma cuidadosa; o professor faz a mediação do trabalho, orienta sobre as idéias apresentadas, sobre a estrutura textual, dando oportunidade para que o texto seja reescrito, repensado. A partir das reformulações textuais, o aluno vai aprendendo a reelaborar o texto, a remodelar suas idéias, a transformar seus “erros” em acertos.

Sobre a operacionalização dessas oficinas de escrita, no que se refere às normas lingüísticas, os professores ficam muito inseguros na condução da abordagem. Respondo às suas inquietações, afirmando que há sempre lugar para qualquer variante lingüística; que, ao adotar uma diversidade de textos, naturalmente surgirá uma multiplicidade de vozes. Ainda inconformados, perguntam-me como ajudar o aluno a superar as questões ortográficas que refletem o espelhamento da língua oral. O principal passo, mais uma vez, é a conscientização sobre as diferenças entre códigos da língua oral e escrita; o trabalho de análise contrastiva de elementos lingüísticos pode, por exemplo, ser bem sucedido através de exercícios de comparação que mostrem um texto escrito e a transcrição de um texto falado retratando um mesmo fato. Atividades desse tipo ajudam o aluno a aprender a monitorar sua própria escrita.

Nas oficinas de ler e escrever o mundo, de ler e escrever a palavra, o aluno vai compreendendo que há lugar para todas as “normas lingüísticas”, que a adequação (e não a “correção”) de uma ou outra norma surge naturalmente a partir dos diversos contextos de comunicação – quem fala, o que fala, para quem fala, sobre o que fala, onde fala, para que fala – enquanto o professor se propõe a mediar essas trilhas da linguagem, descortinando paisagens de significantes e significados verbais e não verbais, de metáforas escondidas, de pontua-

ções claras ou implícitas, de intenções despertadas, que levam a um crescer do desejo de ouvir, falar, ler, escrever- enfim, comunicar, interagir, viver.

NOTAS CONCLUSIVAS

Direcionando-me para o fechamento deste texto, quero salientar que as atividades de ensino de língua materna, aqui apresentadas, centralizam-se em dois pontos básicos: a importância da construção coletiva do conhecimento como impulsionadora do desenvolvimento individual da capacidade de correlação linguagem/pensamento e o processo de socialização da linguagem vinculado à solidificação de iden-

tidades culturais diversas. O tratamento dado às normas lingüísticas nas atividades de ensino da Língua Portuguesa ressalta o caráter emancipatório da inclusão da diversidade nos discursos legitimados pela escola, abrindo espaço para a afirmação de vozes múltiplas no contexto escolar, ao mesmo tempo em que promove o acesso aos padrões da norma culta a partir da convivência com esferas culturais de maior prestígio social. Ao identificar, monitorar e expandir elementos lingüísticos do seu próprio discurso, o aluno elabora novas possibilidades de interação verbal, novas posições políticas no espaço social, novas expressões de afirmação de cidadania. O quadro-síntese abaixo apresenta linhas norteadoras da conduta do professor.

DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA / CONDUTA DO PROFESSOR

- Construir uma pedagogia do diálogo.
- Respeitar e valorizar a expressão individual do aluno.
- Direcionar o ensino da língua materna para o atendimento das funções sociais da comunicação oral e escrita.
- Desenvolver o pensamento crítico nas atividades de leitura e escrita.
- Estimular a criatividade lingüística na produção de textos orais e escritos.
- Promover o convívio com variantes lingüísticas situadas em contextos reais de comunicação.
- Conduzir a análise contrastiva de elementos lingüísticos marcadores de variações lingüísticas.
- Identificar e analisar fatos da norma lingüística predominante no grupo, reconhecendo o seu grau de adequação aos contextos sociais enfocados.
- Desenvolver a consciência metalingüística do aluno, apresentando estratégias de auto-monitoramento lingüístico.
- Ajudar o aluno a se tornar um cidadão capaz de usar a língua efetivamente como instrumento de comunicação e de afirmação identitária.

Para finalizar, relembramos as primeiras lições do grande mestre Paulo Freire ao criar os círculos de cultura popular como instrumento pedagógico do despertar da consciência crítica. O início da jornada pedagógica se concretiza ao mergulharmos no universo cultural do aluno, acolhendo sua linguagem, suas formas de expressão. As trilhas do caminho vão se iluminando a partir do momento em que professores e alunos, criando seus próprios discursos, imprimem nos seus textos a singularidade de cada história de vida.

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do(a)

educador(a) seja não somente tornar o seu “aqui-agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além do seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do “aqui” do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega *lá*, partindo de *lá*, mas de um certo *aqui*. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiência feitos” com que os educandos chegam à escola. (FREIRE, 1992, p.59)

REFERÊNCIAS

- BERNSTEIN, B. Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences. In: GUMPERZ, J. & HYMES, D. (eds). *The ethnography of Communication*. Washington, D.C.: American Anthropological Association, 1964. p.55-69.
- BOURDIEU, P. *Language & Symbolic Power*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Salvador: Governo do Estado da Bahia, Secretaria da Educação, 2000.
- CANEN, A. e MOREIRA, A.F.B. Reflexões sobre o Multiculturalismo na escola e na formação docente. In: CANEN, A. & MOREIRA, A. F. B. (orgs). *Ênfase e Omissões no Currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.15-44.
- CAZDEN, C., *Classroom Discourse – The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1965.
- COSERIU, E. *Teoria da linguagem e lingüística geral*. Rio de Janeiro: Presença, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold, 1973.
- HEATH, S. B. *Ways with Words – Language, life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge Univ. Press, 1994.
- HYMES, D. *Foundations in Sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press, 1989.
- KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press, 1978.
- MANGUEL, A. *Uma História da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário – Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIROUX, H.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural”. In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da (orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2001. p.125-154.
- MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- PRETI, D. *Sociolingüística: os níveis de fala*. São Paulo: EDUSP, 1997.
- SILVA, R. V. Dizem que vai mal o vernáculo no Brasil (reflexão sobre o português e seu ensino). In: FERREIRA, C. et al. *Diversidade do Português do Brasil: estudos de dialectologia rural e outros*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994, p.215-227.
- TRUDGILL, P. *Sociolinguistics: An introduction to Language and Society*. Penguin Books: New York, 1986.
- VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1962.
- WELLS, G. *The Meaning Makers: children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1986.

Recebido em 02.06.02
Aprovado em 29.07.02

A “DIALÉTICA DA EXCLUSÃO/INCLUSÃO” NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ‘ALUNOS COM DEFICIÊNCIA’

Jaciete Barbosa dos Santos *

RESUMO

Este artigo faz parte das reflexões contidas na dissertação de mestrado da autora, que foi defendida em agosto de 2002, intitulada *Representações sociais dos estudantes de Pedagogia sobre “alunos com deficiência”*. O texto propõe uma reflexão sobre as atitudes sociais, apresentadas historicamente, no tratamento dado às pessoas com deficiência, desde a antiguidade clássica até o contexto contemporâneo de implementação de políticas educacionais voltadas para inclusão de “alunos com deficiência”. Considera-se que a Educação Inclusiva esbarra na problemática da “dialética da exclusão/inclusão”, porque sua efetivação implica mudanças estruturais na sociedade e nos sistemas educacionais. Dentre essas mudanças, destaca-se a formação inicial docente, abordada na segunda parte do texto, através do confronto entre: políticas de inclusão de “alunos com deficiência” no Brasil X formação inicial de educadores no curso de Pedagogia. Optou-se por abordar o curso de Pedagogia porque é o único curso de nível superior com experiência paralela na formação inicial de educadores para os ramos de ensino regular e especial. Com a proposta de Educação Inclusiva, há uma tendência desses dois ramos de ensino se unirem para instaurar uma “escola para todos”, “inclusiva” e “aberta à diversidade”, conforme determina o MEC.

Palavras-chave: Inclusão – Exclusão – Deficiência – Diversidade – Curso de Pedagogia – Educação inclusiva – Formação docente

ABSTRACT

THE “EXCLUSION/INCLUSION DIALECTS” IN THE HISTORY OF EDUCATION OF ‘IMPAIRED STUDENTS’

This article is part of the reflections contained in the masters dissertation of the author, that was defended in August 2002, entitled *Social representations of the pedagogy students on “impaired students”*. The text proposes a reflection on the social attitudes, historically presented, in the treatment given to the impaired, from the classic antiquity to the

* Professora de História da Educação e de Educação Especial do curso de Pedagogia, no Departamento de Educação do Campus XI, na cidade de Serrinha-BA. Licenciada em Pedagogia, especialista em Alfabetização (IAT-FEBA/BA), Supervisão Escolar (UEFS/BA), Leitura (PUC/RJ) e Mestre em Educação Especial (UEFS/BA – em Convênio com o CELAEE – Centro de Referencia Latino-americano de la Educación Especial – Cuba). Endereço para correspondência: Rua Afonso Celso, nº 185, edifício Francisco de Góes, apt. 604, Barra, 40 140 180 - Salvador/BA. E-mail: jaciete@bol.com.br ou jaciete@terra.com.br.

contemporary context of the implementation of educational politics directed to the inclusion of “impaired students”. One considers that the Including Education is blocked in the problematic of the “inclusion/exclusion dialect”, because its effectivation implies in structural changes in society and in educational systems. Among these changes, one highlights the initial teacher qualification, approached in the second part of the text, through the confrontation between the politics of the inclusion of “impaired students” in Brazil and the initial teacher qualification in the Pedagogy course. The Pedagogy course is the only graduate course with a parallel experience in teacher qualification, for the branches of regular and special education. With the Including Education proposal, there is a tendency of these two branches of education to be united for establishing a “for all school”, “including” and “open to diversity”, as determined by MEC.

Key words: Inclusion – Exclusion – Deficiency – Diversity – Pedagogy course – Including education – Teacher qualification

RÉSUMÉ

La dialectique de l'exclusion/inclusion dans l'histoire de l'éducation des “élèves déficients”

Cet article fait partie des réflexions contenues dans le mémoire de l’auteur qui a été soutenu en août 2002, appelé *Les représentations sociales des étudiants de Pédagogie sur des “élèves avec des déficiences”*. Le texte propose une réflexion sur les attitudes sociales présentées historiquement dans le traitement donné aux personnes avec des déficiences, depuis l’antiquité classique jusqu’au contexte contemporain d’exécution de politiques éducationnelles consacrées à l’inclusion des “élèves avec des déficiences”. On considère que l’Éducation Inclusive touche le problème de la “dialectique de l’exclusion/inclusion”, parce que sa réalisation exige des changements structurelles dans la société e dans les systèmes éducationnelles. Parmi ces changements, il y a la formation initiale du professeur, dont l’auteur parle dans la deuxième partie du texte, à travers la confrontation entre: des politiques d’inclusion des “élèves avec des déficiences” au Brésil X la formation initiale des professeurs dans le cours de Pédagogie. On a choisie parler sur le cours de Pédagogie parce que c’est le seul cours supérieur avec une expérience parallèle dans la formation initiale de professeurs pour le domaine d’enseignement régulier e special. Avec la proposition de l’Éducation Inclusive, il y a une tendance de que ces deux lignes d’enseignement puisse s’unir pour inaugurer une “école pour tous”, “inclusive” et “ouverte à la diversité”, selon détermination du MEC.

Mots clés: Inclusión – Exclusion – Déficience – Diversité – Cours de Pédagogie – Éducation inclusive – Formation des professeurs

Como trágica ladainha a memória boba se repete. A memória viva, porém, nasce a cada dia, porque ela vem do que foi e é contra o que foi. Aufheben era o verbo que Hegel preferia, entre todos os verbos do idioma alemão. Aufheben significa, ao mesmo tempo, conservar e anular; e assim presta homenagem à história humana, que morrendo nasce e rompendo cria.
(Eduardo Galeano, *O Livro dos Abraços*)

A Educação Especial contemporânea passa por um momento muito importante, que se caracteriza pelo seu encontro com a Educação Comum, inaugurando um novo movimento denominado Educação Inclusiva. Este movimento não surgiu ao acaso, mas é consequência das transformações ocorridas nas atitudes sociais que foram se estabelecendo ao longo da história, em relação ao tratamento dado às pessoas com deficiência. Afinal, não se pode falar sobre Educação Especial sem pensar na questão da deficiência. Nas sociedades ocidentais não existem muitas informações disponíveis sobre como era o tratamento dado às pessoas com deficiência nos tempos mais antigos. Há um grande silêncio na história oficial quando se trata de abordar a trajetória de sujeitos excluídos da vida política, econômica e social, como ocorria com as pessoas com deficiência. Dentre as informações disponíveis no Brasil, destacam-se o trabalho de Amaral (1997 e 1995), que apresenta um percurso histórico sobre as representações da deficiência e o trabalho de Mazzota (1996 e 1993), que retrata de forma sucinta atitudes sociais subjacentes ao tratamento dado às pessoas com deficiência.

Amaral relaciona as representações sobre a deficiência com concepções bíblica, filosófica e científica presentes em diferentes contextos históricos. Na Antigüidade Clássica, a segregação e o abandono das pessoas com deficiência eram institucionalizados; na Grécia, as pessoas com deficiência eram mortas ou abandonadas à sua sorte, como se expostas publicamente; em Roma, havia uma lei que dava o direito ao pai de eliminar a criança logo após o parto. A concepção filosófica dos greco-romanos legalizava a marginalização das pessoas com deficiência, à medida em que o próprio “Estado tinha o direito de não permitir cidadãos disformes ou monstruosos e, assim sendo, ordenava ao pai que matasse o filho que

nascesse nessas condições” (Amaral, 1995, p.43). Na Idade Média, a visão cristã correlacionava a deficiência, especialmente a cegueira, à culpa, pecado ou qualquer transgressão moral e/ou social. Predominava a concepção bíblica, segundo a qual as pessoas com deficiência eram vistas como portadoras de culpa ou pecado. A deficiência era a marca física, sensorial ou mental desse pecado, que impedia o contato com a divindade, conforme está explícito nos escritos bíblicos: “O Senhor disse a Moisés: dize à Arão o seguinte: homem algum de tua linhagem, por todas as gerações, que tiver um defeito corporal, oferecerá o pão de Deus. Desse modo, serão excluídos todos aqueles que tiverem uma deformidade: cegos, coxos, mutilados, pessoas de membros desproporcionados.” (LEVÍTICO, cap. 21, vs. 16-19)

A concepção bíblica legitimava a segregação das pessoas com deficiência em nome da “lei divina”, presente nas escrituras sagradas. A primeira tentativa científica de estudo das pessoas com deficiência surgiu no século XVI com Paracelso e Cardano, médicos alquimistas que defendiam a possibilidade de tratamento da pessoa com deficiência. Mas a consolidação da concepção científica sobre a deficiência só aconteceu no século XIX com os estudos de Pinel, Itard, Esquirol, Seguin, Morel, Down, Dugdale, Froebel, Guggenbuehl, entre outros, que passaram a descrever cientificamente a etiologia de cada deficiência numa perspectiva clínica. Cabe ressaltar que, apesar dessas contribuições científicas, a primeira metade do século XX ainda ficou marcada pela atuação do Nazismo no sentido de ter provocado a eliminação bárbara de pessoas com deficiência. Verifica-se que, paralelamente à consolidação da concepção científica da deficiência, ainda hoje ocorrem atitudes sociais de marginalização das pessoas com deficiência, semelhantes aquelas vividas na Antigüidade Clássica.

Os estudos de Mazzota apontam três atitudes sociais que marcaram a história da Educação Especial no tratamento dado às pessoas com deficiência: “marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação” (MAZZOTA, 1993, p.14). A marginalização é caracterizada como uma atitude de descrença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência, o que leva à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para essa população. O assistencialismo é uma atitude marcada por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, porque permanece a descrença na capacidade de mudança do indivíduo, acompanhada pelo princípio cristão de solidariedade humana, que busca apenas dar proteção às pessoas com deficiência. A educação/reabilitação apresenta-se como uma atitude de crença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência e as ações resultantes dessa atitude são voltadas para a organização de serviços educacionais. Cabe ressaltar que o fato de uma concepção ou atitude social predominar em determinado período não significa que as concepções e atitudes não convivam juntas em um mesmo contexto

Diante do exposto, observa-se que existe uma relação entre as representações sociais sobre a deficiência (descritas por Amaral) e as atitudes sociais (descritas por Mazzota). A convergência desses estudos permite fazer uma leitura mais aprofundada da história da educação dos “alunos com deficiência”¹. Numa rápida análise da trajetória da Educação Especial, é possível identificar que o período que antecede o século XX é marcado por atitudes sociais de exclusão dos “alunos com deficiência”, porque eles eram considerados indignos de uma educação escolar. Apesar dos estudos científicos da época tentarem demonstrar às possibilidades de tratamento da deficiência, predominavam as concepções filosóficas e bíblicas de marginalização e segregação dessas pessoas. Na década de 50, começaram a surgir as pri-

meiras escolas especializadas e as classes especiais; a Educação Especial se consolidava como um subsistema da Educação Comum. É um período onde predominava a concepção científica da deficiência, acompanhada pela atitude social do assistencialismo presente na Idade Média e reproduzido pelas instituições filantrópicas de atendimento aos “alunos com deficiência”.

Na década de 70, os “alunos com deficiência” começaram a ser admitidos nas classes comuns com o surgimento da proposta de integração. Os avanços dos estudos nas áreas da Psicologia e Pedagogia passaram a demonstrar as possibilidades educativas desses alunos. Predominava a atitude de educação/reabilitação como novo paradigma educacional. Entretanto, coexistia também uma atitude de marginalização por parte dos sistemas educacionais, que não ofereciam as condições necessárias para que os “alunos com deficiência” alcançassem o sucesso na escola regular.

Segundo Mrech (1998), a proposta de Educação Inclusiva surgiu nos Estados Unidos, em 1975, com a lei pública nº 94.142, que abriu possibilidades para entrada de “alunos com deficiência” na escola comum. Os pressupostos que levaram os Estados Unidos a implementarem essa proposta têm raízes nas tendências pós-guerra. O governo norte-americano procurava minimizar os efeitos da guerra por meio de um discurso que prometia assegurar direitos e oportunidades em um plano de igualdade a todos os cidadãos. Os “alunos com deficiência” foram inseridos nesse plano e “conquistaram o direito” de estudar em escolas regulares. Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva norte-americana limitava-se apenas à inserção física de “alunos com deficiência” na rede comum de ensino, nos mesmos moldes do movimento de integração; esses alunos só eram considerados integrados quando conseguiam se adaptar à classe comum, da forma como esta se apresentava, sem fazer modificações no sistema de ensino já estabelecido. Verifica-se, outra vez, a coexistência das atitudes de educação/reabilitação e de marginalização em um mesmo contexto educacional.

¹ O uso da expressão “alunos com deficiência” é produto de uma reflexão teórica que será explicitada no decorrer do texto.

Nas décadas de 80 e 90, apareceu a proposta de Inclusão de “alunos com deficiência”, numa perspectiva inovadora com relação à proposta de integração da década de 70, cujos resultados não modificaram muito a realidade educacional de fracasso desses alunos. O que muda na proposta de Inclusão é que os sistemas educacionais passam a ser responsáveis por criar condições de promover uma educação de qualidade para todos e fazer adaptações que atendam às necessidades educativas especiais dos “alunos com deficiência”. Com o surgimento dessa proposta educativa, o conceito de Educação Inclusiva se amplia na década de 90 – deixa de ser “apenas” a inserção física de “alunos com deficiência” – e passa a ser entendido como:

(...) a inserção escolar de pessoas com deficiência nos níveis pré-escolar, infantil, fundamental, médio e superior. Esse paradigma é o da inclusão social – as escolas (tanto comuns como especial) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas). (SASSAKI, 1998, p.9)

Portanto, a Educação Inclusiva se contrapõe à homogeneização padronizada de alunos, conforme critérios que não respeitam a diversidade humana. Cabe ressaltar que a deficiência é considerada como uma “diferença” que faz parte dessa diversidade e não pode ser negada, porque ela interfere na forma de ser, agir e sentir das pessoas. Segundo a Declaração de Salamanca, para promover uma Educação Inclusiva, os sistemas educacionais devem assumir que “as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (BRASIL. Ministério da Justiça, 1994,

p.4). Nesse sentido, teoricamente, a Educação Inclusiva visa a reduzir todas as pressões que levem à exclusão e todas as desvalorizações atribuídas aos alunos, seja com base em sua incapacidade, rendimento cognitivo, raça, gênero, classe social, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade. Entretanto, será que as sociedades e os sistemas educacionais estão preparados para realizar essa Educação Inclusiva? Será que as sociedades e os sistemas educacionais modificaram suas concepções e atitudes no tratamento dado aos “alunos com deficiência”?

O educador cubano Rafael Bell Rodríguez (2001) adverte que falar de Educação Inclusiva, sem pensar na realidade social de exclusão a que a maioria dos povos está condenada, representa uma ingenuidade intelectual. As estatísticas de desemprego, fome, analfabetismo e violência revelam um cenário internacional dominado pelas diferentes formas de exclusão social, onde “realidades como estas, lamentavelmente, no son excepción sino más bein regla de un mundo caracterizado por la globalización neoliberal, en el que hablar de diversidad es casi una paraoja” (RODRIGUÉZ, 2001, p.63). Como desenvolver a Educação Inclusiva dentro de uma realidade social que ora exclui boa parte da população, por questões sócio-econômicas, ora se propõe a incluir “alunos com deficiência”, que historicamente foram excluídos do sistema regular de ensino? Será que se deve negar as possibilidades da proposta de Educação Inclusiva devido ao contexto social de exclusão da sociedade contemporânea? Será que é possível aproveitar a proposta de Educação Inclusiva para criar mecanismos de ação que levem à construção de uma sociedade inclusiva? Questionamentos como esses encaminham a inclusão de “alunos com deficiência” para problemática da “dialética da exclusão/inclusão”². De acordo com Sawaia, tal expressão é utilizada para explicitar as contradições e complexidades da exclusão social. Tra-

² A expressão “dialética da exclusão/inclusão” é utilizada por Sawaia para definir a exclusão como processo dialético de “inserção social perversa” (SAWAIA, 1999, p. 08).

ta-se de um “conceito-processo” capaz de indicar o “movimento” e não a “essencialidade” que as palavras “exclusão” e “inclusão” assumem no contexto contemporâneo: “Ambas não constituem categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas e invariantes, contidas em cada um dos termos, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação.” (SAWAIA, 1999, p.108)

Os estudos de Sawaia indicam que na sociedade ocidental contemporânea as formas de incluir e reproduzir a miséria variam e podem se manifestar de maneira contraditória, “quer rejeitando-a e expulsando-a da visibilidade, quer acolhendo-a festivamente, incorporando-a à paisagem como algo exótico” (SAWAIA, 1999, p.108). O tratamento dado socialmente aos “alunos com deficiência” expressa semelhança com as formas de inclusão e reprodução da miséria descritas pela autora; historicamente esses alunos foram rejeitados e expulsos da visibilidade do sistema regular de ensino, enquanto que, no contexto educacional contemporâneo, eles devem ser “acolhidos” e “incorporados” à paisagem da escola regular. Quando se articulam os princípios teóricos da Educação Inclusiva com a realidade educacional de países marcados pelas desigualdades sociais, as contradições da proposta de inclusão aparecem. A análise da “dialética exclusão/inclusão” procura compreender as diferentes dimensões da exclusão, dentre as quais: “(...) a qualidade de conter em si a sua negação e de não existir sem ela, isto é, ser idêntico à inclusão (inserção social perversa). A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão.” (SAWAIA, 1999, p.8)

Na trajetória que vai da falta de atendimento educacional de “alunos com deficiência” e passa pela consolidação da Educação Especial enquanto subsistema até chegar à proposta de Educação Inclusiva, verifica-se que muitas barreiras foram derrubadas no que se refere ao atendimento educacional de “alunos com deficiência”. Contudo, ainda existem muitas outras a serem enfrentadas, pois a segregação e a

marginalização das pessoas com deficiência permanecem no imaginário sociocultural de indivíduos e/ou grupos sociais. As denominações utilizadas para se referir às pessoas com deficiência ao longo dessa história revelam essas barreiras e expressam limites na proposta de Educação Inclusiva. No contexto contemporâneo, é possível encontrar no mesmo cenário educacional expressões como: inválidos, anormais, excepcionais, incapacitados, subnormais, deficientes, portador de deficiência e portadores de NEE - Necessidades Educativas Especiais. Cabe ressaltar que a denominação utilizada nos documentos oficiais das políticas de Educação Inclusiva é “portadores de NEE”³. Trata-se de uma nova denominação que procura minimizar os efeitos estigmatizadores das terminologias anteriores, desfocando a deficiência do aluno. Contudo, será que a mudança de terminologia resolve o problema da estigmatização dos “alunos com deficiência”?

Existem posicionamentos críticos que consideram a expressão portadores de NEE excessivamente vaga. Bueno (1997) alerta para o perigo dessa expressão, que, ao abrigar uma diversidade de sujeitos, pode ganhar na amplitude de sentidos e na quebra da estigmatização, mas perde muito na precisão de seus significados. Essa imprecisão conceitual pode abrir espaços para que um grande grupo de alunos, que não apresentam deficiência, sejam excluídos das escolas regulares, em algum momento, com a justificativa de que são portadores de NEE, sem que se evidencie que o problema nada tem a ver com as características do aluno, mas com as características do processo pedagógico inadequado da escola. Em contrapartida, alunos portadores de NEE que apresentam uma deficiência a qual exige maiores cuidados, podem, também, ser relegados pela falta de atenção a sua especificidade. Outra crítica a respeito des-

³ A expressão portadores de NEE surgiu com os movimentos de integração e inclusão para designar “a pessoa que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades” (BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial, 1994, p. 22).

sa terminologia refere-se ao vocábulo “portadores”, que antecede a sigla NEE, pois a cegueira, a síndrome de Down, a paralisia cerebral, a surdez, etc. são condições que integram os seres e não podem ser vistas como um fardo a ser carregado. A deficiência faz parte da identidade desses seres; negá-la é colocar, mais uma vez, a inclusão de “alunos com deficiência” na análise da “dialética da exclusão/inclusão”.

Diante dessas reflexões, verifica-se que é preciso cuidado na escolha de uma terminologia, pois esta pode determinar concepções e atitudes sociais que contradizem seu próprio discurso. Neste estudo, optou-se pela expressão “aluno com deficiência”, já que a mesma permite uma identificação imediata dos sujeitos, objeto desta reflexão, quais sejam: alunos com deficiência sensorial (auditiva ou visual), física, mental e/ou múltipla. “A tentativa de amenizar o caráter estigmatizante destas denominações, procurando dar um sentido de maior inserção social, tem atendido mais uma onda do “politicamente correto” do que se traduzido em práticas diferenciadas.” (SILVA, 2001, p.180).

Considera-se que a utilização do termo *aluno portador de NEE* é um fator complicador, na medida em que exige sempre uma explicação ou adjetivação do termo. Como bem assinalou Jannuzzi (1985), a variação terminológica é uma constante e mais parece destinada a minimizar a forma pejorativa que essas pessoas são concebidas socialmente. Uma vez que a presente reflexão busca a análise da “dialética da exclusão/inclusão” para melhor compreender a história da educação dos “alunos com deficiência”, torna-se prudente utilizar uma expressão que traduza o sentido claro, direto e objetivo da temática abordada.

Embora não ocorra uma assimilação no uso da terminologia oficial de “alunos portadores de NEE”, isso não implica que não se compare com os pressupostos da proposta de Educação Inclusiva. Considera-se, neste trabalho, que a Educação Inclusiva é um dos caminhos possíveis para que países marcados por desigualdades sociais enfrentem problemas de exclusão social e educacional por meio das mudanças sugeridas a partir da inclusão de “alunos

com deficiência” no sistema regular de ensino. O respeito à diversidade é um dos pilares básicos da Educação Inclusiva. Assim, “(...) la escuela debe ser una institución abierta a la diversidad que se responsabilice con garantizar educación de calidad para todos sus alumnos, a pesar de sus diferencias.” (MACHIN, 1996, p.5). A Educação Inclusiva, talvez, seja uma das alternativas para os sistemas educacionais começarem a romper com suas diferentes formas de exclusão educacional.

Contudo, os estudiosos da Educação Inclusiva – Rodríguez (2001), Edler (2000), Werneck (1999), Sasaki (1998), Mantoan (1997), entre outros – assinalam que, para viabilizar as estratégias transformadoras e concretizar as ações práticas que a situação de cada instituição educacional exige, é preciso vontade política dos dirigentes, recursos econômicos e competência dos sistemas educacionais. A conquista dessas condições passa necessariamente pela elaboração de um projeto educacional coletivo, com a participação de todos os integrantes da escola: alunos, professores, pais, funcionários e comunidade, em prol de uma escola de qualidade para todos. Esse projeto pressupõe, antes de tudo, a participação de educadores comprometidos com uma prática educativa orientada por concepções otimistas sobre o potencial educativo de todos os alunos, especialmente dos “alunos com deficiência”. Para que isso ocorra, é necessária uma formação docente que ofereça competência técnica e compromisso profissional, fato que encaminha essa reflexão a articular políticas de inclusão de “alunos com deficiência” com políticas de formação docente.

Políticas de inclusão de “alunos com deficiência” no Brasil X Formação inicial de educadores no curso de Pedagogia

Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia. (Eduardo Galeano, *O livro dos Abraços*)

O Brasil assumiu legalmente a proposta de Educação Inclusiva, na medida em que compartilhou com os princípios da Declaração de Educação para Todos (Brasil. UNICEF, 1990) e da Declaração de Salamanca (BRASIL. Ministério da Justiça, 1994), documentos internacionais que lançaram raízes para a expansão da proposta de Inclusão no mundo inteiro. A política de Educação Inclusiva foi introduzida nas políticas públicas do sistema educacional brasileiro através da PNEE - Política Nacional de Educação Especial (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 1994), da nova LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL. Senado Federal: Lei de nº 9394/96, 1997), do PCN - Parâmetro Curricular Nacional - de Adaptações Curriculares para a Educação de alunos com NEE (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial, 1999), da publicação da Portaria de nº 1.679 (BRASIL. Ministério da Educação, 1999) e do PNE - Plano Nacional de Educação (BRASIL. Senado Federal, 2000). Estes documentos demonstram que a proposta de Educação Inclusiva está oficialmente instituída no Sistema Educacional Brasileiro.

A PNEE - Política Nacional de Educação Especial - constitui um grande avanço em relação à compreensão do papel da Educação Especial no processo de inclusão de “alunos com deficiência”. O documento apresenta um mapeamento da situação da Educação Especial no Brasil, faz uma revisão conceitual das terminologias e propõe objetivos para a política de Educação Especial no que se refere à inclusão de “alunos com deficiência”. Sugere que a concretização desses objetivos depende da participação conjunta dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), e da sociedade como um todo. Entretanto, a PNEE não determina oficialmente o cumprimento das responsabilidades concernentes a esses objetivos e ainda traz muito do caráter assistencialista da Educação Especial, pois enfatiza o atendimento clínico em detrimento do tratamento educacional dos “alunos com deficiência”. Esse documento retrata uma fase de transição entre a

“assistência aos deficientes” e a “educação escolar”.

A nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - sancionada em dezembro de 1996, possui um capítulo dedicado à educação de “alunos com deficiência”, que prevê em seu Artigo 58, § 1º e § 2º, o atendimento aos “portadores de NEE”, preferencialmente nas classes regulares da rede de ensino, onde devem ser oferecidos, quando necessários, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades do alunado. O atendimento em classes, escolas ou serviços especializados só deverá ser oferecido quando não for possível a integração desses alunos em classes regulares, devido às suas condições específicas⁴. No Artigo 59, a Lei prevê, entre outras condições, que sejam assegurados, pelos sistemas de ensino: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para o atendimento aos portadores de NEE

O PCN - Parâmetro Curricular Nacional - de Adaptações Curriculares e Estratégias para a Educação de alunos com NEE, publicado em 1999, apresenta informações e orientações para o professor do ensino regular atender às necessidades educativas especiais dos “alunos com deficiência” a partir da consolidação da política de Educação Inclusiva no Brasil. Esse documento apresenta um rol de estratégias para os docentes utilizarem em classe, de acordo com os diferentes tipos de “necessidades educativas especiais”, descritas no corpo do documento. Para favorecer a inclusão de “alunos com deficiência”, são apresentados vários procedimentos de ensino, recomendados pelo sistema educacional brasileiro na perspectiva de assegurar uma educação aberta à diversidade. De modo geral, o referido documento dá uma ênfase muito grande ao papel do professor, ainda que permaneçam inalteradas as condições de formação, especialização e remuneração do docente. Contudo, apenas a “boa vontade” docente não dá conta de superar os desafios da

⁴ As condições específicas se referem às necessidades especiais advindas da deficiência que exigem um tratamento mais clínico.

prática educativa de inclusão de “alunos com deficiência”. São necessários investimentos na formação inicial e continuada dos docentes, bem como melhoria das condições materiais de trabalho. Infelizmente o documento é omissivo nessa questão.

A Portaria de nº 1.679, publicada em 1999, exige que as Instituições de Ensino Superior ofereçam condições de acessibilidade para os portadores de NEE, como requisito para o seu credenciamento legal, junto ao Ministério da Educação. Com essa portaria, o sistema educacional brasileiro abriu possibilidades para a entrada de “alunos com deficiência” no ensino superior. Algumas universidades removeram barreiras arquitetônicas para atender ao requisito estabelecido. Contudo, os docentes do ensino superior ainda não foram preparados para atuar com a inclusão de “alunos com deficiência”. As experiências de inclusão no ensino superior demonstram que os “alunos com deficiência” enfrentam muitas barreiras pedagógicas⁵. Além dessas barreiras, falta formação e qualificação dos docentes do ensino superior para atuar com a inclusão de “alunos com deficiência” na prática educativa.

O PNE - Plano Nacional de Educação - aprovado e publicado em 2000, sugere uma interação entre docentes da Educação Especial e da Educação Regular, como uma das ações necessárias para efetivação da Educação Inclusiva. Enfatiza, ainda, a importância de se redefinir os conceitos sobre deficiência no Brasil, sugerindo o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação para educação dos “alunos com deficiência”. O documento propõe, inclusive, o estabelecimento de parcerias para melhorar o atendimento aos referidos alunos, por meio de adaptações de veículos, ambientes, materiais etc. Contudo, no que se refere à formação de docentes para atuar na Educação Inclusiva, o PNE deixa um grande silêncio. Outra crítica feita ao PNE refere-se ao seu caráter meramente descritivo, porque não são amarradas as responsabilidades para garantir o cumprimento dessas ações.

As conquistas legislativas apresentadas nesses documentos demarcam a intenção do go-

verno brasileiro em implantar a proposta de Educação Inclusiva em seu sistema educacional. Entretanto, existe uma distância muito grande entre a intenção e ação no sistema educacional brasileiro, pois mudanças legislativas não implicam, necessariamente, em alterações na prática educativa. O Brasil é um país de dimensões continentais, com uma área de 8.511.965 km² e uma população estimada em 169.799.170 habitantes, conforme dados do último censo. Implementar políticas de Educação Inclusiva num país com essas dimensões geográficas, marcado por elevados índices de pobreza, exige competência e compromisso político por parte dos dirigentes desse sistema. Os dados estatísticos revelam que a exclusão escolar ainda é um problema grave no sistema educacional brasileiro. No ensino regular, “de 1000 crianças que tinham sete anos de idade em 1980 e conseguiram entrar na primeira série do Ensino Fundamental, apenas 148 conseguiram chegar à oitava série em 1987, quando então, tinham completado quatorze anos.” (Xavier, 1994, p.15). Portanto, só na década de oitenta, em cada mil crianças, 852 foram excluídas, de alguma forma, da sua vida escolar. Enquanto isso, no ensino especial os dados da Secretária de Estatística e Educação⁶, indicaram que, do total de 334.507 “alunos com deficiência” que conseguiram se matricular no ano de 1997, 161.725 foram atendidos em escolas não-governamentais especializadas, equivale a dizer, que 48,34% da população de “alunos com deficiência” não é atendida nas escolas do governo. Uma análise qualitativa desses números revela que as desigualdades na escolarização e a seletividade do sistema educacional brasileiro dificultam a concretização das

⁵ Essas barreiras se traduzem pela indiferença das instituições de ensino superior em atender às necessidades educativas especiais dos “alunos com deficiência”, tais como: tradução e transcrição de textos escritos em Braille para alunos cegos, contratação de tradutores da língua de sinais para alunos surdos, etc.

⁶ Dados publicados pelo Informe Estatístico (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Estatística da Educação, 1998), referentes ao ano de 1997.

políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil.

Como viabilizar uma proposta de Educação Inclusiva numa realidade educacional que apresenta níveis tão altos de exclusão escolar? Para transformar uma escola que exclui numa escola que inclui é preciso mudanças estruturais na prática social do sistema educacional brasileiro. Se os alunos “ditos normais” são excluídos da escola, o que esperar dos resultados da inclusão dos “alunos com deficiência”? Promover Educação Inclusiva numa sociedade marcada pela exclusão social não é uma tarefa fácil. O sistema educacional brasileiro possui muita discrepância, algumas reveladas estatisticamente, mas outras silenciadas institucionalmente. A desarticulação entre a política de Educação Inclusiva com as demais políticas educacionais desenvolvidas pelo MEC traduz esse silêncio de forma institucionalizada. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é um exemplo claro dessa desarticulação: PCNs do Ensino Fundamental (1997), da Educação Infantil (1998), do Ensino Médio (1998) e os Referenciais para Formação de Professores (1999) não abordaram a Educação Inclusiva, apesar desses documentos serem gestados no mesmo contexto de implementação da proposta de Educação Inclusiva, conforme se verifica nas datas de publicação. Para compensar tal “esquecimento”, o MEC publicou o PCN de Adaptações Curriculares para os alunos com NEE (1999), com orientações pedagógicas para os docentes executarem a proposta de Educação Inclusiva isoladamente. Essa atitude do MEC demonstra como a problemática da dialética da exclusão/inclusão permeia o sistema educacional brasileiro que ora inclui a Educação Inclusiva com a criação de um PCNs de Adaptações Curriculares, ora exclui a Educação Inclusiva quando omite sua abordagem nos demais PCNs do ensino regular. Se os PCNs dos diferentes níveis de ensino não fazem nenhuma abordagem sobre a inclusão de “alunos com deficiência”, como esperar que os docentes do ensino regular incluam as informações do PCN de Adaptações Curriculares em sua prática educativa?

Paralelamente, temas referentes à educação de “alunos com deficiência” permanecem silenciados na formação inicial do docente do ensino regular, enquanto temas relativos à Educação Comum permanecem excluídos da formação inicial do docente do ensino especial.

Portanto, a implementação da Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro implica em enfrentar a problemática da inclusão/exclusão e romper com um silêncio instaurado historicamente sobre temas relativos a educação de “alunos com deficiência”, na formação inicial dos docentes do ensino regular. Esse silêncio pode dar lugar à reprodução de concepções e atitudes sociais de marginalização e segregação no tratamento dado aos “alunos com deficiência”. “O fato da Educação Especial estar virtualmente excluída do debate educativo é a primeira e mais importante discriminação sobre a qual, depois, se projetam sutilmente as demais discriminações [...] civis, legais, laborais, culturais, etc.” (SKLIAR, 1992, p.14).

A prática educativa das escolas regulares indicam que os docentes não possuem preparação mínima para trabalhar com “alunos com deficiência”. Em contrapartida, a prática educativa das escolas especiais indicam que os docentes também não estão preparados para o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, porque construíram suas práticas nas dificuldades específicas de cada deficiência. Ambas estão imobilizadas diante da realidade da inclusão de “alunos com deficiência” porque, historicamente, Educação Especial e Educação Comum foram tratadas isoladamente. Para estabelecer um diálogo, é necessário uma mediação entre essas duas modalidades de ensino que foram tradicionalmente separadas. Werneck (1999), uma das estudiosas da proposta de Educação Inclusiva no Brasil, defende a tese que a escola regular e a escola especial representam uma farsa, porque ambas reproduzem a humanidade de maneira anômala. Para essa autora, a Educação Inclusiva apresenta-se como uma alternativa fundamental para o homem encontrar sua verdadeira humanidade.

A formação inicial tem um papel importante na preparação de docentes responsáveis em

articular e consolidar a prática educativa de inclusão de “alunos com deficiência”. Dentre os cursos de formação inicial de educadores, o curso de Pedagogia é o que oferece as melhores condições para construir esse diálogo, pois, conforme Cartolano (1998, p.32), promoveu a “consagração da discriminação já na própria formação”, com o surgimento da habilitação em Educação Especial, na década de 70. Portanto, o referido curso pode integrar suas diferentes habilitações para consolidar uma formação necessária à prática educativa de inclusão de “alunos com deficiência”. Pedagogia é o único curso de nível superior que possui instrumentos teóricos e experienciais na formação de docentes do ensino especial e do ensino regular, capaz de “consagrar” uma formação coerente com os pressupostos da proposta de Educação Inclusiva. Paralelamente, o curso de Pedagogia é responsável pela formação inicial da maioria dos professores que atuam no ensino da Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, níveis de ensino onde se encontra o maior número de alunos da Educação Inclusiva. Segundo o Informe Estatístico do MEC/INEP (1998), no ano de 1997, dos 334.507 alunos matriculados na Educação Especial no Brasil, 85.863 estavam na Educação Infantil, 135.299 estavam no Ensino Fundamental e apenas 2.091 estavam no Ensino Médio. Esses dados sugerem a necessidade de investimento na formação inicial dos profissionais que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental para que possam atuar na prática educativa de inclusão de “alunos com deficiência”.

Todavia, para assumir a formação inicial de docentes para atuar na Educação Inclusiva, o curso de Pedagogia precisa rever sua trajetória dentro das políticas públicas de formação de docentes no sistema educacional brasileiro, pois quando a formação inicial do professor de Educação Especial passou a ser uma habilitação do curso de Pedagogia (1973), oficializaram-se dois ramos de ensino na Pedagogia: um que tratou a formação docente como um subproduto do especialista, contribuindo para que se formasse um docente especializado na deficiên-

cia e com pouca formação como professor; e o outro ramo que atendia exclusivamente aos interesses burocráticos do ensino regular e excluía a educação especial da formação docente. A formação diferenciada de docentes para o ensino especial e para o ensino comum no curso de Pedagogia, confirma que: “A Educação Especial, tal como o deficiente, é segregada, isolada, em vários aspectos. Seus alunos, seus profissionais, suas instalações e as vezes suas próprias reflexões vivem um espaço comum, mas separado”. (ROMERO, 1999, p.67)

Essa posição assumida pelo curso de Pedagogia reflete concepções e atitudes sociais no tratamento dado às pessoas com deficiência e, também, a própria trajetória do referido curso nesse contexto sociocultural. Por isso, faz-se necessário retomar um pouco da história do curso de Pedagogia para compreender como essa formação se constituiu e quais as suas implicações para prática educativa de inclusão de “alunos com deficiência”. De acordo com Silva (1999), o curso de Pedagogia surgiu, junto com os cursos de Licenciaturas, instituído pela antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, com o Decreto-lei nº 1190 de 1939, que tinha como objetivo preparar docentes para a escola secundária (Ensino Médio). Essas licenciaturas seguiam a fórmula conhecida como “3+1”, em que se formava o bacharel nos primeiros três anos do curso e, posteriormente, formava-se o licenciado com o estudo das disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano. Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo de “técnico de educação”, e como licenciado, poderia exercer a função de “docente nas escolas normais”, um campo não exclusivo dos pedagogos, uma vez que a Lei Orgânica do Ensino Normal, daquela época, só exigia um diploma de nível superior.

Esse quadro do curso de Pedagogia durou até 1969, quando a lei nº 5540/68 extinguiu a distinção entre bacharelado e licenciatura e criou as famosas “habilitações” para o curso citado. Com esse direcionamento, Pedagogia passou a ser um curso formador de diferentes “especialistas em educação”, conforme deter-

minava cada habilitação. Paralelamente, continuava a ofertar, agora em forma de habilitação, a “licenciatura em ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”, que garantia uma formação alternativa para a “docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental”. A consolidação da habilitação em Educação Especial surgiu em 1973, impulsionada pela criação do CENESP – Centro Nacional de Educação Especial – que propunha a formação de professores “especiais”, no ensino superior. Até então, a formação desses profissionais era feita no Ensino Médio⁷. O que caracterizava o curso de Pedagogia com habilitação em Educação Especial era ter como “principal elemento identificado: pertencer a faculdades particulares e funcionar no período noturno” (ENUMO, 1985, p.5). Essas características, que ainda estão presentes no contexto contemporâneo, demonstram como as políticas públicas tratam a formação de docentes para atuar com “alunos com deficiência”. À medida que o governo brasileiro delega essa formação inicial docente para rede privada, demonstra desrespeito com relação ao cumprimento dos princípios da proposta de inclusão de “alunos com deficiência” e insere a profissionalização docente na análise da “dialética da exclusão/inclusão”.

Na década de 80, o curso de Pedagogia passou a ser alvo de muitas críticas, devido ao caráter tecnicista de suas habilitações, não atendendo às necessidades da realidade educacional brasileira, dentro da formação docente. Por isso os professores das Faculdades de Educação começaram a se reunir para discutir a formação do pedagogo. Desses encontros, realizados em diferentes universidades do Brasil, surgiu o “Movimento de reconfiguração do curso de Pedagogia”. O debate sobre a forma-

ção inicial em Pedagogia expressava um conflito de posições teóricas, metodológicas e epistemológicas a respeito do papel do pedagogo no contexto educacional daquela época. Na tentativa de mediar esse debate, em 1983 foi criada a “Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia”. Essa Comissão procurou integrar posições de diferentes grupos e recolheu mais de quinhentas propostas de instituições de Ensino Superior para a reconfiguração do curso de Pedagogia do Brasil. As propostas recolhidas foram sistematizadas numa única proposta, que passou a orientar as mudanças curriculares do curso de Pedagogia em diferentes contextos universitários. Essas orientações sugeriam os seguintes objetivos ao curso de Pedagogia: romper com a tradição tecnicista de separar o saber e o fazer, a teoria da prática, e assumir o compromisso de promover a formação de um profissional habilitado para atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais. Contudo, o ponto mais importante da referida proposta é que o curso de Pedagogia passou a *assumir a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional*. Nessa perspectiva, o campo de atuação do pedagogo ampliava-se para atender à formação de docentes para Educação Infantil, para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para o Magistério de Ensino Médio.

Paralelo ao debate sobre a reconfiguração do curso de Pedagogia, surgiram os primeiros cursos de pós-graduação em Educação Especial no Brasil. O resultado desses cursos culminou na produção de pesquisas que denunciavam a realidade educacional dos “alunos com deficiência” no Brasil. No final da década de 80 e na década de 90, as primeiras produções dos cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado em Educação Especial trouxeram à tona a situação da educação de “alunos com deficiência” no Brasil, silenciada historicamente pelas políticas públicas de educação e, também, pelos estudos acadêmicos. De acordo com Glat (1998), a publicação dessas pesquisas começou a desnudar a situação da Educação Especial no sistema educacional brasileiro. Como a

⁷ Os cursos normais de Ensino Médio foram responsáveis pela formação inicial dos docentes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental até a promulgação da LDB, lei de nº 9394/96. Entretanto, contraditoriamente, a flexibilidade da referida lei ainda permite a realização desses cursos no Sistema Educacional Brasileiro.

maioria dos estudantes desses cursos de pós-graduação eram docentes de universidades em diferentes estados do Brasil, o debate sobre Educação Especial passou a circular em algumas universidades brasileiras, especialmente naquelas onde os referidos profissionais estavam inseridos. Enquanto isso, o governo brasileiro era contagiado com a proposta de Educação Inclusiva, divulgada nos encontros promovidos pela UNESCO, ONU e demais agências internacionais que orientam as políticas públicas de educação em países de terceiro mundo, como ocorre no Brasil. Nesses encontros, foram assumidos os compromissos da Declaração de Educação para Todos (em 1990) e da Declaração de Salamanca (em 1994), que oficializaram a posição do Brasil em relação à proposta de Educação Inclusiva.

À medida em que a proposta de Educação Inclusiva passava a incorporar as políticas públicas do sistema educacional brasileiro, as primeiras experiências de mudança curricular começavam a ocorrer nos cursos de Pedagogia de algumas universidades. Essas mudanças curriculares no curso de Pedagogia não aconteceram de forma linear. Cada universidade procurou adaptar a proposta apresentada pela Comissão de Especialistas no ensino de Pedagogia conforme a realidade de cada instituição e, conseqüentemente, o curso de Pedagogia chegou ao final da década de 90 com diferentes fluxogramas⁸. As mudanças curriculares levaram universidades a desativarem habilitações – a exemplo da habilitação em Supervisão Escolar, considerada tecnicista – e a criarem novas habilitações – a exemplo da habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, considerada importante para o contexto educacional contemporâneo. O resultado desse processo de reconfiguração levou a Comissão de Especialistas no ensino de Pedagogia a realizar encontros estaduais, regionais e nacionais a fim de avaliar os resul-

tados dessas mudanças. Dessa forma, o curso de Pedagogia buscava encontrar seu rumo, pois as experiências das mudanças curriculares combinavam com as exigências da nova LDB, que determinava: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena” (Art 62, da Lei de nº 9.394/96). Cabe ressaltar que as mudanças curriculares implementadas no processo de reconfiguração do curso de Pedagogia, apesar de inovadoras, ainda não contemplavam as necessidades da proposta de Educação Inclusiva. Com raras exceções, advindas das experiências das universidades que possuíam cursos de pós-graduação em Educação Especial e tentavam contemplar a graduação em Pedagogia com os resultados apresentados em suas pesquisas. No geral, o máximo que se conseguiu sobre a educação de “alunos com deficiência”, no curso de Pedagogia, foi a oferta da disciplina “Educação Especial” em algumas universidades que ousaram implantar novas habilitações. Contudo, não se pode negar os avanços do curso de Pedagogia nesse contexto de reconfiguração. Inclusive, os representantes dos docentes das Faculdades de Educação já discutiam a reestruturação do curso de Pedagogia com o CNE – Conselho Nacional de Educação – na tentativa de consolidar a formação do docente de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental no referido curso. Já existia até um consenso entre representantes dos docentes do curso de Pedagogia e os representantes do Conselho Nacional de Educação de que o processo de reestruturação do curso de Pedagogia visava atender às necessidades da formação inicial docente sugerida pela nova LDB.

Entretanto, o debate sobre a reestruturação do curso de Pedagogia, para atender à docência da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, foi atropelado em dezembro de 1999, com a publicação de um Decreto Presidencial que determinava: “A formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em Cur-

⁸ Em termos didáticos fluxograma é a representação gráfica da organização curricular de um determinado curso, com a distribuição hierarquizada de disciplinas dentro de uma carga horária definida.

dos Normais Superiores⁹ (Decreto nº 3.276/99). A palavra “exclusivamente” decretou o fim dos cursos de Pedagogia como formadores de docentes e liquidou o trabalho desenvolvido pelo movimento de reconfiguração do curso de Pedagogia desde a década de 80. Devido à forte pressão dos educadores e da opinião pública, o governo publicou um outro Decreto em agosto de 2000, que apenas trocava a palavra “exclusivamente” pela palavra “preferencialmente”. Essa simples mudança vocabular restituiu ao curso de Pedagogia a possibilidade de continuar com sua formação voltada para a docência, não resolvendo a situação da formação do profissional docente da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, pois ainda não ficou definido o lugar dessa formação no sistema educacional brasileiro.

Cabe ressaltar que a principal crítica que desencadeou a reconfiguração do curso de Pedagogia nos anos 80 foi o fato de sua formação ter sido considerada excessivamente tecnicista, que não propiciava uma visão integrada da educação. Entretanto, parece que os Cursos Normais Superiores, “recomendados” pelo governo federal, repetem o mesmo erro: trata-se de uma formação baseada no aprendizado de técnicas de ensino, sem uma visão do conjunto educacional. O Movimento Nacional dos Docentes das Faculdades de Educação consideraram que os Cursos Normais Superiores não passam de uma nova roupagem dos Cursos Normais de Ensino Médio. Dessa forma, pouco contribuirá para a formação profissional dos docentes de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. De modo geral, os Cursos Normais Superiores funcionam em Institutos Superiores de Educação, que são instituições isoladas do ambiente universitário, limitadas apenas às atividades de ensino. Sem contato com a pesquisa e/ou a extensão, a formação inicial docente sofre uma grande perda, pois essas atividades favorecem o diálogo com a diversidade, aspecto fundamental para se construir uma prática educativa inclusiva. Enquanto a formação inicial de docentes da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental permanece indefinida, novos cur-

sos são criados pela rede privada, sem a devida preocupação com as conseqüências que uma formação inicial docente desqualificada pode acarretar para a educação do país. A legislação deixou essa formação inicial em aberto para que Cursos Normais Superiores, Cursos Normais de Ensino Médio e Cursos Normais Virtuais¹⁰ pudessem fabricar diferentes categorias de formação profissional docente. A indefinição na formação inicial de docentes para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental pode contribuir para ampliar, ainda mais, o quadro de exclusão escolar no contexto da Educação Inclusiva.

A retrospectiva histórica do curso de Pedagogia com relação à Educação Especial e, mais recentemente, à Educação Inclusiva, retrata uma identidade mal resolvida no curso de Pedagogia e uma completa desarticulação entre a formação docente e as políticas de Educação Inclusiva. Essa desarticulação nas políticas públicas do sistema educacional brasileiro foi construída historicamente. No que se refere ao curso de Pedagogia, tal desarticulação foi produzida desde a criação do referido curso, onde faltava uma definição clara sobre a sua função social no processo de formação docente. As reformas educacionais sofridas pelo curso no decorrer de sua história, pouco contribuíram para criar e/ou delimitar sua identidade. Contudo, as críticas que lhe foram atribuídas na década de 80, levaram o curso de Pedagogia a se olhar, a perceber a necessidade de reformulação. Foram duas décadas de trabalho para construir o processo de reconfiguração do curso citado. O resultado desse processo é que o curso de Pedagogia começou a descobrir sua identidade e delinear sua opção pela docência. Mas a falta de articulação nas políticas públicas do

⁹ Trata-se de um novo curso de licenciatura previsto na LDB, Lei de nº 9394/96, voltado para formação inicial de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental.

¹⁰ O uso das novas tecnologias na Educação permite a criação de cursos a distância com o uso da internet e a formação inicial de docentes já esta sendo pensada segundo esses moldes.

sistema educacional brasileiro interrompeu bruscamente o processo de reconfiguração do curso de Pedagogia com a força de um decreto, no final da década de 90. A pressão dos educadores conseguiu derrubar esse decreto. Entretanto, o destino da formação inicial docente não foi resolvido e o curso de Pedagogia continua com sua identidade indefinida.

Enquanto isso, a proposta de Educação Inclusiva fica, também, indefinida, porque ela depende de uma formação docente qualificada. Parece contraditório que a Educação Inclusiva seja instaurada num contexto em que a formação profissional do docente da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental enfrenta uma crise de paternidade. O curso de Pedagogia, que poderia assumir a formação inicial de educadores para a Educação Inclusiva, ainda não conseguiu definir sua identidade devido às imposições das políticas públicas de educação do Brasil. Paralelamente, o CNE – Conselho Nacional de Educação – deixou em aberto a situação dos Cursos Normais de Nível Médio, criou Cursos Normais Superiores e permitiu que o caráter provisório e flexível das leis educacionais brasileiras atropelassem o processo de reconfiguração do curso de Pedagogia. Em síntese, a falta de comunicação entre as políticas de Educação Inclusiva e a formação inicial em Pedagogia leva essa reflexão à análise da “dialética da exclusão/inclusão”. “No que tange a uma política de formação docente, estamos longe de alcançar níveis de qualidade mínimos para a consecução de uma Educação Inclusiva,

não por genérica falta de condições, mas por falta de vontade política, tanto por parte dos órgãos governamentais como pelas Instituições de Formação, em especial as universidades.” (BUENO, 1999, p.156)

Todavia, as universidades brasileiras não podem se furtar do compromisso social e político de assumirem uma posição diante da formação inicial de docentes no contexto contemporâneo de implementação da proposta da Educação Inclusiva. A retrospectiva do curso de Pedagogia e a história da Educação Especial no Brasil demonstram que ainda existe um silêncio pairando sobre a educação de “alunos com deficiência”. Em contrapartida, o curso de Pedagogia tem uma dívida social com a formação de docentes para atuar com “alunos com deficiência”, já que, em sua trajetória histórica, assumiu, paralelamente, a formação profissional de “especialistas em Educação Comum” e de “especialistas em Educação Especial”. Como ainda não existe uma formação instituída para o exercício da docência na Educação Inclusiva, há que se pensar em caminhos que levem os sistemas de ensino e as instituições universitárias a construir essa formação. O curso de Pedagogia precisa ampliar suas referências – epistemológicas, teóricas e metodológicas – para assumir o desafio de formar educadores capazes de atuar na prática educativa de inclusão de “alunos com deficiência” e enfrentar a “dialética de exclusão/inclusão”, presente na história da educação desses alunos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Histórias da Exclusão: e de Inclusão? – na escola pública. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICÓLOGOS. *Educação Especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo/Conselho Regional de Psicologia, 1997, p.23-34.

_____. *Conhecendo a deficiência* (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.

_____. *Pensar a diferença: deficiência*. Brasília: Coordenaria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Diferenças e preconceitos na escola*. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado. *Orientações básicas para a implantação e o desenvolvimento de serviços de Educação Especial*. Salvador: Gerência de Educação Especial, 1995.

BAILLAUQUÈS, Simone. Trabalho das representações na formação dos professores. In: PERRENOUD, Philippe et al. (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p.35-52.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1983.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania* Campinas: Papyrus, 1998. (Série Educação Especial). p.21-49.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: UNESP, 1999.

BRASIL. Senado Federal. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Plano, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretária de Educação Especial. *Parâmetros Nacionais Curriculares: Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC: SEF: SEESP, 1999

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria de nº 1.679*. Brasília: MEC: SEESP, publicada em 02 de dezembro de 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de Professores*. Brasília: MEC: SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Estatística da Educação. *Informe Estatístico*. Brasília: MEC: INEP: SEEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Nacionais Curriculares para Educação Infantil*. Brasília: MEC: SEF, 1998.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, lei de nº 9.394/96*. Brasília: Editora Plano, 1997.

_____. Secretaria de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC: SEF, 1997.

_____. Ministério da Justiça. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial: livro 1*. Brasília: MEC: SEESP, 1994

_____. UNICEF. *Declaração de Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília: Fundos das Nações Unidas para Infância, 1990.

BUENO, José Geraldo Silveira. A Educação Inclusiva e as novas exigências para formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, Maria Aparecida V.; S. JÚNIOR, Celestino A. (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: UNESP, 1999. v. 2, p.149-163.

_____. *Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente*. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICÓLOGOS. *Educação Especial em Debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia, 1997. p.37 - 54.

_____. *Educação Especial: Integração / Segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC: PUCSP, 1993.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. Formação do educador no curso de Pedagogia: a Educação Especial. *Revista Cadernos Cedes*, Campinas, v.19, n. 46, p.29-40, setembro/1998.

EDLER, Rosita Carvalho. Removendo barreiras para aprendizagem: Educação Inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 5. edição. Porto Alegre: L&PM, 1997.

GLAT, Rosana. Inclusão total: mais uma utopia? *Revista Integração*. Brasília: v. 8, n. 20, 1998, p. 26-28.

GENTILI, Pablo. Escola e cidadania em uma era de desencanto. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli (Orgs.). *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Letras do Brasil (ABL), 2001, p.41-55. (Coleção de Leituras no Brasil).

ILLÁN, Nuria Romeu ¿Por qué, ahora, lá atención a la diversidad? In: RODRÍGUEZ Rafael Bel; MARTÍNEZ, Ileana Musibay (Orgs.). *Pedagogía y diversidad*. Ciudad de La Habana, Cuba: Casa Editora Abril, 2001, p. 45-67.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Informe Estatístico 1997*. Brasília: O Instituto, 1998.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. *A luta pela educação do Deficiente Mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. O docente e a Educação Integradora. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. v. 2, p.131-138.

LEVÍTICO. In: BÍBLIA SAGRADA - Antigo Testamento: O terceiro livro de Moisés. Trad. para o português por João Ferreira de Almeida. 2. edição. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993. p.127.

MACHIN, Ramón López. *¿Preparamos a los docentes para educar la diversidad?* República de Cuba: Ministério de Educación, 1995.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial*. São Paulo: EPU, 1993.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. Ensino Inclusivo. Educação (de qualidade) para todos. *Revista Integração*. Ministério de Educação e Desportos. Brasília: Secretaria de Educação Especial, ano 8, n. 20, p.29-32, 1998.

_____. *Ser ou estar: eis a questão*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. *A integração da pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: SENAC, 1997.

MRECH, Leny Magalhães. O que é Educação Inclusiva? *Revista Integração*. Ministério da Educação e Desportos. Brasília, v. 8, n. 20, p. 37-39, 1998.

_____. *Os desafios da Educação Especial: O Plano Nacional de Educação e a Universidade Brasileira*. I Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior da Região Sudeste. Faculdade de Educação de São Paulo, realizado em 10/11/1997 (mimeografado).

SASSAKI, Romeu Kazumi. Entrevista especial à Revista Integração. *Revista Integração*. Ministério de Educação e Desportos. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v. 8, n. 20, p. 09-17, 1998.

_____. *Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAWAIA, Bader (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHEIB, Leda. A formação do pedagogo no Brasil. In: LINHARES, Célia Fragão et al. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisas*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 09-22.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. *Curso de Pedagogia: história e identidade*. Campinas/SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo, n. 66).

SILVA, Shirley. Escola e cidadania em uma era de desencanto. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs.). *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Letras do Brasil (ABL), 2001. p. 41-55. (Coleção de Leituras no Brasil).

SKLIAR, Carlos (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

RAINHO, João Marcos. Será que posso dar aula? Nem o MEC sabe quem pode formar professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. *Revista Educação*. São Paulo: Editora Segmento, v. 27, n. 238, p. 32-40, fev. 2001.

RODRÍGUEZ, Rafael Bel. Pedagogía de la diversidad: más allá de los tipos y niveles de integración. In: RODRÍGUEZ Rafael Bel; MARTÍNEZ, Ileana Musibay (Orgs.). *Pedagogía y diversidad*. Ciudad de La Habana, Cuba: Casa Editora Abril, 2001. p.59-67.

RIBAS, João B. Cintra. *O que são pessoas deficientes?* São Paulo: Brasiliense, 1998. (Coleção Primeiros Passos).

ROMERO, Júlio. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

WERNECK, Cláudia. *Sociedade Inclusiva: quem cabe no seu Todos*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

XAVIER, Maria Elizabete. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

Fontes complementares:

URL: <<http://www.caleidoscópico.aleph.com.br>>

URL: <<http://www.mec.gov.br>>

URL: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>

URL: <<http://inep.gov.br>>

URL: <<http://ibge.gov.br>>

URL: <<http://estatisticaseducacionais.gov.br>>

Recebido em 30.03.02

Aprovado em 24.06.02

A INCLUSÃO DO PORTADOR DE DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA REGULAR: alguns desafios

Ivanê Dantas Coimbra *

RESUMO

O atendimento ao princípio da inclusão do portador de deficiência visual – indivíduo cego ou com visão sub-normal severa – representa um grande desafio para a escola regular, a qual adota um modelo pedagógico calcado na viso-sensorialidade, na concepção de aprendizagem enquanto produto e na objetividade. Esse modelo vai de encontro às necessidades de aprendizagem daquele portador, cuja percepção dos objetos ao seu redor é resultante da utilização de outros canais sensoriais, tais como a audição e o tato, que vêm sendo objetos de menor estimulação nas situações de aprendizagem. O caminho para a plena inclusão e desenvolvimento do portador de deficiência na escola regular implica a adoção de um novo paradigma educacional calcado nos processos de construção do conhecimento, na consideração do educando como um sujeito pleno, na subjetividade e diversidade humanas e nos processos interativos.

Palavras-chave: Deficiência visual – Inclusão – Paradigma – Desenvolvimento – Construção do conhecimento – Subjetividade

ABSTRACT

THE INCLUSION OF THE VISUALLY IMPAIRED IN REGULAR SCHOOLS: some challenges

Attending to the principle of the inclusion of the visually impaired – blind or severely subnormal sighted individuals – represents a great challenge for regular schools, which adopt a pedagogical model based on visual-sensoriality, on the conception of learning as a product and on objectivity. This model does not meet the learning needs of the visually impaired, whose perception of the surrounding objects results from the use of the other sensorial channels, such as hearing and tact. These channels have been objects of smaller stimulation in learning situations. The path to a total inclusion and development of the impaired

* Mestre em Educação, Professora Titular do Departamento de Educação do Campus I, Salvador, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Endereço para correspondência: Rua Antão Gonçalves, 218-Pituba, 41.810-260 – Salvador/BA. E-mail: ivanedc@terra.com.br

in regular schools implicates in the adoption of a new educational paradigm based on the processes of construction of knowledge, on the consideration of the learner as a full being, on the human subjectivity and diversity and on interactive processes.

Key words: Visual impairment – Inclusion – Paradigm – Development – Knowledge construction – Subjectivity

Sem sombra de dúvidas, o momento de transição paradigmática por que passa o mundo contemporâneo impõe um repensar sobre o significado da educação e do conhecimento, convidando a escola à adoção de uma nova praxis. O novo modelo político-pedagógico a ser assumido deverá estar embasado, principalmente, no questionamento aos fundamentos que tradicionalmente vêm norteando o processo educativo formal, até então solidamente fincados nas idéias racionalistas da ciência moderna positivista. Tais fundamentos estão traduzidos, numa só palavra, no *determinismo* escolar, que caracteriza a cultura da escola, a qual é sustentada por uma ideologia que legitima, perante os educandos e a própria sociedade, as relações hierárquicas de poder sobre o conhecimento.

E como se concretiza tal determinismo no cotidiano escolar?

Basicamente através de uma visão unilateral e reducionista acerca do conhecimento, significando, sobretudo, a prevalência do valor da homogeneidade sobre a singularidade; da uniformização sobre a pluralidade; da objetividade e do individualismo sobre a subjetividade e a intersubjetividade; do domínio cognitivo sobre o afetivo; do produto sobre o processo; da estabilidade e certeza sobre a instabilidade e a incerteza; da fragmentação sobre a visão de totalidade; da reprodução sobre a auto-organização.

Parece-nos interessante ressaltar, também, que a predominância de tais valores tem contribuído para que a escola desconsidere o fato de que o educando é um sujeito pleno, ou seja, portador de uma personalidade de dimensões múltiplas, além da dimensão cognitiva. Em outras palavras, as suas percepções acerca do mundo e dos objetos que o rodeiam, o significado dos seus atos podem ser encarados en-

quanto decorrentes da influência dos aspectos biológicos, psicológicos, culturais e sociais que fazem parte do seu ser. Na dimensão psicológica, poderíamos destacar, indubitavelmente, o plano afetivo enquanto força motriz inquestionável para suas atitudes e comportamentos peculiares.

No que diz respeito ao denominado portador de deficiência visual – aqui encarado como o indivíduo cego ou com visão sub-normal grave – a assunção pela escola dos princípios da racionalidade positivista, enquanto hegemônicos na ação educativa, representa uma condição restritiva ao pleno desenvolvimento e à inclusão daquele portador no processo educativo formal. Isso porque tal concepção significa negar as necessidades decorrentes da sua falta de visão, desconhecer as suas formas próprias de construção de significados sobre tudo o que está ao seu redor e, conseqüentemente, não se empenhar na produção de *alternativas que garantam a equalização das oportunidades de desenvolvimento de todos os educandos, portadores e não portadores de deficiências*, o que traduz efetivamente o princípio da inclusão social.

A nova política educacional brasileira, no que tange às diretrizes de educação especial, enfatiza a participação do educando portador de deficiência no processo educacional desenvolvido nas classes regulares, na tentativa de abolir as práticas segregacionistas que vêm norteando a educação daquele portador e permitir a sua inclusão social. Entretanto, no que tange à escola regular, principalmente a escola pública, essa inclusão representa, ainda, um enorme desafio.

Como se poderia explicar tal assertiva?

A prática uniformizadora da escola vem comprometendo a pluralidade e a diacronicidade da aprendizagem, anulando ou minimizan-

do a importância do respeito à diversidade, e, dessa forma, às peculiaridades dos portadores de deficiência, como sujeitos que merecem o olhar diferenciado (não preconceituoso ou discriminatório) do professor. Nesse sentido, a escola regular vem encarando as dificuldades daqueles sujeitos como naturais, porque decorrentes das limitações impostas pela própria deficiência.

Outro aspecto denotativo da prática padronizada da instituição escolar é a utilização, basicamente, de referencial viso-sensorial como eixo do seu trabalho pedagógico em sala de aula, através dos conteúdos, metodologias e, principalmente, materiais didáticos, o que, obviamente, não se sintoniza com os referenciais perceptuais do portador de deficiência visual, causando-lhe dificuldades significativas no processo de aprendizagem.

É bom ressaltar que a uniformização do ritual pedagógico pode acarretar, muitas vezes, certas atitudes de indisposição do professor, reforçadas pela sua falta de preparo profissional em educação especial, para atender pedagogicamente às necessidades daquele portador dentro da classe, as quais podem ser traduzidas, via-de-regra, na transferência para o próprio indivíduo das razões do seu insucesso ou problemas de desempenho e na atribuição de seu acompanhamento a um professor específico, com formação especializada, mas que atua, principalmente *fora da sala de aula*. Esse professor nem sempre tem condições, notadamente dentro da escola regular pública, de assumir satisfatoriamente suas funções pedagógicas de apoio e nem de cumprir, em tempo hábil, as demandas originárias das atividades de classe, em função da carência de pessoal qualificado.

A ausência de uma prática inclusivista na escola regular foi constatada através de estudo científico por nós realizado, em 1999, numa instituição escolar de grande porte, pertencente à rede pública, que abrigava crianças cegas nas classes regulares, tendo sido observadas duas crianças portadoras de cegueira total, com idades de 11 e 13 anos, em duas turmas diferentes. Através desse estudo, pôde ser verificada a ausência de iniciativas pedagógicas ou

de qualquer adaptação curricular, no âmbito da sala de aula, para garantir àquelas crianças as mesmas possibilidades de aprendizagem dispensadas aos educandos não portadores de deficiência visual. Portanto, poder-se-ia falar, neste caso, de *inserção*, mas, não, de inclusão escolar daquelas crianças, uma vez que o seu atendimento mais particularizado (eventual) centrava-se na chamada *sala de recursos* (sala específica com alguns recursos adaptados, sob a responsabilidade de apenas um professor especializado, a quem cabia atender ao total de oito portadores de deficiência visual da escola, de séries diferenciadas).

Várias situações ilustram tais considerações.

A escola não garantia às crianças cegas uma posição certa para sentar-se, ou seja, na primeira fila, o que lhes possibilitaria uma melhor audição dos assuntos trabalhados em classe. Os efeitos negativos de tal fator restritivo eram reforçados pela ocorrência de barulho permanente das demais crianças na sala.

A presença de um deficiente visual em classe não motivava a professora a dispor-se a um acompanhamento individual do desempenho escolar da criança cega, dirigindo-se, sistematicamente, à turma como um todo. Pode-se refletir, neste ponto, que tal postura, enraizada na rotina da escola, reflete a legitimação do princípio da eficiência, inerente ao modelo racionalista escolar, traduzido no valor do cumprimento da programação pelo professor dentro dos prazos determinados pela escola, o que inviabiliza a ocorrência de maiores possibilidades de acompanhamento dos processos individuais de aprendizagem. Essa condição restritiva atinge mais de perto o deficiente visual, diante da sua postura normalmente mais passiva e calada que a dos demais alunos, verificada nas situações observadas, frente a eventuais necessidades mais específicas de orientação, decorrentes da sua cegueira.

Um outro aspecto observado foi o de que nem sempre a criança cega dispunha do material didático transcrito em Braille, em tempo hábil, a fim de poder trabalhá-lo ao mesmo tempo que os demais alunos. Dessa forma, não se observou simultaneidade dos tempos pedagó-

gicos e equivalência entre os videntes e os não videntes investigados, no que se refere ao acesso, à quantidade e à qualidade dos conteúdos veiculados na escola, comprometendo o princípio da igualdade de possibilidades, dirigidas ao portador de deficiência visual, ou seja, o exercício da sua cidadania.

Um dos mais sérios entraves à inclusão da criança cega na escola, considerado através do estudo realizado, constituiu-se da ênfase absoluta, em sala de aula, nas atividades escritas, através do uso do quadro-de-giz ou do livro didático. No primeiro caso, os conteúdos escritos pela professora não eram acompanhados da sua leitura simultânea ou posterior, ficando a criança cega à mercê do auxílio de colegas dispostos a lhe ditar tais conteúdos; no segundo caso, conforme salientado, nem sempre havia material do livro transcrito para o Braille, em tempo hábil, o que comprometia a realização imediata de exercícios, leituras, produções escritas, etc. Vale ressaltar, no que tange a esse recurso didático, que alguns dos exercícios escritos incluíam desenhos ou figuras, sobre os quais nenhuma orientação adicional era fornecida à criança cega, o que ocasionava, muitas vezes, sua exclusão da atividade correspondente, sem qualquer iniciativa de substituição por parte da docente.

Considerando-se, por outro lado, as posições teóricas que defendem a interação social como base do desenvolvimento, inclusive, cognitivo do educando (VYGOTSKY, 1998) e a importância particular dessa interação para o portador de deficiência (VAYER e RONCIN, 1989), depreende-se, pelos resultados do estudo, que a prática da escola regular vem comprometendo tal desenvolvimento, vez que nenhuma situação interativa foi observada durante os dois meses de investigação. Não foram realizadas dentro da classe atividades grupais ou favorecedoras de trocas, diálogos, comunicações entre os alunos. Levando em conta a importância da convivência social (que vai além da convivência física) da criança cega para a sua aceitação social, e, portanto, para o desenvolvimento dos seus sentimentos de segurança, sua afetividade frente aos demais alunos e

a sua auto-estima, conclui-se que a insegurança ou falta de autonomia (não querer ir ao recreio, por exemplo, por medo de “ser atropelada” ou por não saber caminhar na escola) e as atitudes de certo isolamento (ficar calada quase todo o tempo da aula) que foram verificadas em relação a uma das crianças cegas, são características para as quais a ausência daquelas atividades muito contribuiu para reforçar. Também foi constatado que, contrariamente a sua postura na escola regular, as atitudes dessas crianças no centro de apoio ao deficiente visual, o qual freqüentavam no turno oposto, eram normalmente de intensa interação social, espontaneidade, participação plena nas atividades, autonomia (capacidade de orientação espacial e de locomoção).

O estudo veio comprovar que, diante de situações pedagógicas que levem em consideração as necessidades peculiares das crianças portadoras de deficiência, da sensibilidade da escola para compreender os significados que os objetos têm para cada uma delas, levando em conta não apenas a especificidade do seu referencial perceptual – concentrado principalmente na percepção tátil e auditiva – como também a influência na sua personalidade das restrições e atitudes preconceituosas que a sociedade (e a própria escola) lhes impõe, as crianças não videntes podem manifestar todo o seu potencial para aprender no mesmo ritmo que as videntes, sem serem taxadas de *lentas*, *apáticas*, condições estas atribuídas pela escola às duas crianças observadas.

Trata-se, portanto, de que uma nova concepção acerca do sujeito portador de deficiência seja assumida pela escola regular, a partir da qual sejam levadas em conta, principalmente, a sua subjetividade e a sua condição de sujeito social; uma concepção na qual a denominada “deficiência” seja encarada exclusivamente como “*diferença*” e não, como “*déficit*” e em que a escola esteja preparada e disposta a trabalhar com e pela diversidade, em vez de centrar-se na busca de uniformização de padrões, condutas e resultados e, essencialmente, na viso-sensorialidade, como espinha dorsal das suas atividades pedagógicas.

Essas últimas reflexões contêm elementos filosófico-epistemológicos que encontram amparo no chamado *paradigma emergente* ou movimento pós-moderno da ciência, e sua abordagem tem o propósito de introduzir uma sucinta discussão acerca de alguns aspectos inerentes aos princípios básicos desse movimento, naquilo que o distancia da visão determinista do paradigma moderno, das suas implicações na educação e da sua possível aproximação dos objetivos inclusivistas destinados ao portador de deficiência visual.

Os novos caminhos da educação

Para Moraes (2000), a educação está atravessando um momento novo, singular, que pode ser denominado de Paradigma Educacional Emergente. Esse paradigma caracteriza-se por incorporar uma multiplicidade de elementos filosóficos e epistemológicos na discussão sobre ciência e educação, no sentido de se compreender as concepções científicas no mundo de hoje e os seus reflexos no processo educativo. Nesse sentido, enfatizam-se as contribuições das teorias construtivistas e construcionistas, inspiradas em Piaget, Vygotsky, Wallon, Papert, Ausubel, e a teoria sócio-cultural de Paulo Freire, além da biologia do amor, de Maturana e Nisis, incorporando esta última a *autopoiesis*, como organização e autocriação do ser vivo. A educação passa a ser compreendida, assim, como um processo que engloba todas as dimensões do *ser* e do *viver* humanos, considerando-se, portanto, a dialética entre mente/corpo, objetividade/subjetividade, sujeito/objeto, o que elimina o tradicional dualismo positivista e atribui ao processo educativo uma dimensão autopoietica, enquanto ato político, reflexivo, afetivo e social.

Essa nova concepção, na perspectiva da dimensão do *ser*, também implica o reconhecimento pelo educador da legitimidade do educando enquanto “outro”, portanto, enquanto uma individualidade, o que significa não lhe imprimir padrões de atitudes ou de condutas a partir de referências basicamente externas, que

traduziriam, segundo Maturana (1999), sua negação, destruição da sua auto-aceitação e auto-estima. O foco da direção da ação educativa estaria, assim, na dimensão do *fazer* daquele educando, ou seja, na sua capacidade de produzir conhecimento, cultura, história.

A educação fundada na autopoiesis também significa o respeito ao valor individual das ações de cada um, sem medi-las através da referência do que o outro faz, numa situação inevitável de competição; sem avaliar os alunos pela quantidade de produtos corretos que apresentam num tempo pré-determinado, mas, principalmente, pela qualidade do seu processo de construção de significados. Essa concepção requer, além disso, a criação de condições no ambiente educacional para a aceitação mútua, por parte dos educandos, das suas corporalidades. Para Maturana (*ibidem*) essa aceitação significa auto-aceitação, em primeiro lugar, como condição para aceitação do outro, para uma genuína convivência.

Evocando, ainda, Maturana, o papel das emoções é destacado por Moraes enquanto parte intrínseca e estruturante da ação e da reflexão, componentes do conhecimento fundado na biologia do amor. A ênfase na racionalidade implicou a desvalorização das emoções e do seu lugar no cotidiano da vida social e escolar, e, uma vez que elas possam ser identificadas com o próprio amor, a educação escolar, ao eliminá-las, enquanto componentes da sua prática, sufocou a dimensão amorosa do fazer educativo e, portanto, o seu encantamento. Por outro lado, é o fundamento emocional, alicerçado na aceitação do outro como legítimo, que solidifica as relações sociais.

Morin (1996; PETRAGLIA, 1995) oferece-nos outro suporte ao conjunto das concepções acima esboçadas ao considerar que o conhecimento deve contemplar as características existenciais, subjetivas do ser humano, tais como a dor, o prazer, a paixão, o desejo, a emoção, além da razão e dos conteúdos disciplinares. A missão da escola, para esse pensador, passa também pela construção das identidades sociais dos seus membros (educandos) e pela identificação do seu processo de conhecimen-

to. Portanto, o *como* se sabe sobrepo-se *ao quê* e *ao quanto* se sabe.

Em síntese, encontramos, ainda com Moraes e Morin, que a conjuntura atual exige que se evite o modelo fragmentado do cartesianismo-newtoniano, desconectado da vida e do contexto cultural do educando, fundado essencialmente na objetividade. Em seu lugar, deve assumir um modelo que aproxime a educação da vida e leve a vida para dentro da escola; que se ligue às necessidades humanas e considere as interconexões entre os elementos que compõem o viver e o ser humanos; que se baseie em processos dialógicos e de solidariedade; que respeite as diferenças de pontos de vista, de perspectivas culturais, de idéias, de experiências de vida; que considere o conhecimento como processo, ou seja, a dinâmica do pensamento, suas flutuações, avanços e retrocessos, as incertezas, as irregularidades, como condições de auto-construção do conhecimento e desenvolvimento humanos; que leve em conta os aspectos *subjetivos* da personalidade - as motivações, a imaginação, a criatividade, as formas particulares de percepção dos objetos - como ingredientes desejáveis para o processo de aprender; que descubra e incentive o desenvolvimento das potencialidades do educando; que respeite o ritmo individual nos processos de aprendizagem (e acrescentaríamos) *conhecendo e respeitando as condições que determinam a sua ocorrência*.

O paradigma educacional emergente e a inclusão do portador de deficiência visual

Uma perspectiva inclusivista para o portador de deficiência visual, a partir do paradigma educacional emergente, significa, no âmbito escolar, a substituição do modelo racionalista que predomina na sua praxis, calcado fundamentalmente na ênfase na padronização, objetividade, eficiência e produto, para uma nova concepção da educação enquanto um sistema *aberto*, alicerçado nas dimensões *ser, fazer, conviver*.

Esse trinômio, conforme nosso ponto de vista, representa a síntese dos elementos fundamentais para que o desenvolvimento do portador de deficiência visual possa realizar-se de forma consoante com as suas condições e necessidades, enquanto sujeito desprovido de um dos sentidos centrais da vida humana, e considerando-se que essa lacuna modifica a forma com que ele atribui significados ao seu redor e transforma as suas condições de relação com o seu ambiente social. Portanto, há de se olhar o deficiente visual como um sujeito que, apesar de ser portador de um déficit físico que o diferencia dos demais, mantém todas as potencialidades de um sujeito vidente e responde com igual competência às estimulações que se lhe apresentam, contanto que lhe sejam oferecidas condições para tal.

Encarar a inclusão do deficiente visual sob essa premissa significa um desafio para a escola regular tradicional, porque esses princípios só poderão materializar-se em uma escola que seja aberta à diversidade, que adeqüe seus recursos, conteúdos e metodologias não só aos alunos portadores de deficiência, mas a todos que queiram a sua consideração a qualquer tipo de resposta individual, ou em condições provisórias ou permanentes (GORTÁZAR, 1995).

Em termos de *construção do conhecimento* e considerando as novas concepções paradigmáticas que acima tentamos esboçar, que nova postura acerca do portador de deficiência visual deveria ser assumida pela escola, no sentido da sua inclusão social?

Algumas posições parecem-nos centrais neste sentido:

1. A deficiência visual deve ser encarada como uma problemática de natureza intra e extra-escolar

Esse pressuposto assenta-se na percepção de que a inclusão social do portador de deficiência visual extrapola os muros da escola, requerendo uma ação articulada dessa instituição com a família e com os órgãos especializados de apoio, adotando essas duas últimas instâncias papéis que fujam de características assistencialistas ou protecionistas e se dirijam

ao desenvolvimento pleno daquele portador, cuja condução e orientação estejam a cargo principalmente da instituição escolar.

No que diz respeito ao seu papel pedagógico específico, a escola deverá considerar, antes de tudo, que reside no *docente* a responsabilidade direta com o processo de conhecimento e desenvolvimento do portador de deficiência visual, o que quer dizer tornar o ensino um processo *vivo*, respaldado nas necessárias adaptações curriculares da sua prática pedagógica, quanto a conteúdos, metodologias, formas de avaliação, em que, sobretudo, novos referenciais de percepção – o tátil, o cinestésico, o auditivo – façam parte sistematicamente da ação docente, além do referencial viso-sensorial. Essa nova postura, que deve levar em conta as condições peculiares de cada portador, também significa evitar transferir as responsabilidades do trabalho pedagógico a setores especializados intra-escolares, tal como as salas de recursos. A essas caberia a missão de orientar e apoiar o corpo docente em tais adaptações, de promover iniciativas de aperfeiçoamento pedagógico dos professores.

A família deverá ser tomada como permanente fonte de referência para auxiliar a identificação dos problemas de aprendizagem do portador de deficiência visual, o que significa o estreitamento das relações da escola com o contexto familiar do educando. Através do apoio da família, a escola poderá, por exemplo, identificar as experiências sociais do portador de deficiência visual fora de sala de aula: seus comportamentos, atitudes, reações no ambiente familiar e em outros ambientes educacionais que frequenta, bem como em situações informais (no recreio, por exemplo). Essas experiências podem indicar manifestações diferenciadas em relação àquelas que ocorrem no ambiente de sala de aula, do ponto de vista cognitivo, afetivo, psicomotor.

A articulação da escola com os órgãos especializados que prestam assistência aos deficientes visuais frequentadores de escolas regulares poderia efetivar-se a partir da manutenção de formas de organização conjunta e trabalho, no sentido de que aqueles órgãos pu-

dessem fornecer aos docentes, principalmente, das escolas públicas, o apoio material, pedagógico, de orientação psicológica necessários às mudanças ou adaptações da sua prática para o enfrentamento e a solução dos problemas educativos do portador de deficiência visual.

2. O portador de deficiência visual deve ser visto como um sujeito pleno e historicamente situado

O portador de deficiência visual é um ser integral desprovido de visão. Portanto, sua natureza é indivisa, e tal condição implica considerar a subjetividade, pluridimensionalidade e culturalidade como componentes inerentes às suas percepções sensoriais.

No que tange aos dois primeiros conceitos, vale destacar que não são apenas as impressões sensoriais que determinam a experiência do indivíduo sobre determinado objeto, mas a influência conjunta de todos os estímulos nela envolvidos. Para apropriar-se dessa experiência o indivíduo se envolve numa *gestalt* e é nessa condição que “vê” as coisas em relação umas às outras e em relação a si próprias: não vê apenas com os olhos e nem ouve apenas com os ouvidos, mas faz isto com todos os seus sentidos, com a sua subjetividade e com as condições de que dispõe (FREIRE, 1998).

Por outro lado, o deficiente visual, como qualquer indivíduo, é um sujeito *concreto*. A apropriação do real torna-se, assim, a síntese de uma capacidade desenvolvida e de uma produção sócio-histórica. Nesse caso, a grande preocupação da escola deverá ser a de encontrar caminhos para que o portador de deficiência visual amplie seus contatos com o mundo e tenha acesso a todas as informações e conhecimentos de que necessite, evitando uma posição deficitária de oportunidades em relação aos videntes. Para que isso ocorra, a escola deverá:

a) Conhecer o portador de deficiência visual enquanto sujeito *real*, ou seja, suas capacidades e potencialidades. Para tanto, a escola deverá esforçar-se para: realizar uma prática de acompanhamento sistemático das produções; compreender as causas e circunstâncias das formas de manifestação ou expressão (no caso,

por exemplo, das atitudes das deficientes visuais estudadas, ao permanecerem em quase permanente silêncio na sala de aula, de posturas de passividade, de resistência para locomover-se ou locomover-se de forma tensa ou ainda de permanecer, durante a aula, com a cabeça debruçada na carteira); analisar que influências do déficit visual poderiam explicar as dificuldades de aprendizagem, superando, dessa forma, atitudes de indiferentismo ou omissão frente às necessidades peculiares daquele portador e promovendo adaptações ou mudanças na sua prática pedagógica.

b) Trabalhar os conteúdos de aprendizagem aproveitando as experiências de vida do portador e deficiência visual, como forma de sustentar a sua auto-estima e despertar-lhe o prazer, facilitando sua aprendizagem através do que lhe é familiar; explorar as vias de comunicação que esse portador tem com o mundo, tanto no sentido de descobrir que condições respondem pelos significados próprios que ele pode atribuir aos objetos, quanto de propiciar-lhe informações, através de experiências multissensoriais que envolvam não apenas recursos viso-sensoriais, como situações que propiciem a utilização intensa e o desenvolvimento dos sentidos disponíveis – tátil, auditivo – e das propriedades cinestésicas ou corporais.

c) Respeitar *o tempo* que é necessário para que o educando portador de deficiência visual identifique e explore os objetos, considerando a propriedade menos imediata e menos globalizante dos sentidos auditivo e tátil, principalmente do último, que impõe uma percepção mais fragmentada e mais lenta das dimensões gerais desses objetos.

3. O portador de deficiência visual é detentor da capacidade de auto-construção do conhecimento

À escola cabe propiciar ao educando portador de deficiência visual formas ativas de aprendizagem que apelem para seus processos cognitivos, tais como o raciocínio, imaginação criativa, curiosidade, e propiciem o *movimento*, ou seja, situações dinâmicas que provoquem

sua iniciativa de solução dos desafios apresentados, inclusive utilizando o seu corpo. Isto significa a exploração material dos objetos e mobilidade física, condições que ajudam a fortalecer a sua autonomia.

Como parte do seu corpo, a mão do cego é a extensão da sua visão; daí o tato ter um sentido especial na sua autonomia e independência (capacidade de tomar decisões), que significam não apenas segurança física, mas, também, psicológica, ou seja, sentimento de auto-confiança. Nesse caso, a escola estimulará esse sentido tátil, criando um ambiente que possa desenvolver a noção espacial e o alcance de objetos e de pessoas, através de estímulos multissensoriais apelativos para os sentidos que o não-vidente possui (bater palmas para sinalizar a porta, colocar sinalizações em Braille ou através de figuras de alto relevo), além de orientação ou mesmo remoção de obstáculos à sua locomoção.

Um outro fator de estimulação à construção do conhecimento pelo portador de deficiência visual são as suas vivências corporais. Estas são fontes de formação e consciência da imagem do corpo, portanto, da sua identidade. Além disso facilitam a organização das suas ações no tempo e no espaço. Para isso ele precisa, principalmente, de *interagir*.

A *qualidade da interação social* do portador de deficiência visual é condição fundamental para seu acesso a informações, desenvolvimento cognitivo, construção de significados mediada pelos atos comunicativos. As crianças portadoras de deficiência visual têm dificuldades para construir sistemas de significação muitas vezes porque são privadas da capacidade de observação direta e imediata de condições relativas a pessoas, objetos e eventos, as quais possibilitariam interação, tais como, a retribuição de um sorriso, a resposta a um gesto de chamamento, a reação a um movimento ou expressão fisionômica de outra pessoa, até como uma eventual fonte de imitação. Nesse caso, para evitar o risco de isolamento da criança não-vidente, a escola deve incrementar e incentivar situações interativas, através de atividades grupais, propiciando-lhe o uso abundante da linguagem, permi-

tindo-lhe dialogar com os seus companheiros, debater, discordar, concordar, enfim, posicionar-se enquanto membro de um grupo, como forma de identificar-se perante os demais. Inquestionavelmente, tal condição fortalece a sua capacidade de auto-reconhecimento, bem como de compreensão e aceitação do outro. Essa convivência ativa ou co-operativa facilitará sua aceitação social, em vez de apenas *tolerância social*, por parte dos seus companheiros (VOYER e RONCIN, 1989).

Todas essas considerações dizem respeito, principalmente, à disposição pela escola de fazer valer o princípio *da alteridade*, enquanto uma dimensão essencial de um fazer pedagógico que defenda a pluralidade como condição imanente ao caráter sócio-cultural e histórico da prática e dos sujeitos educacionais. Nesse sentido, as acepções acerca da relação entre linguagem e pensamento indicam que o uso pedagógico intenso da primeira, como componente essencial da capacidade comunicativa do deficiente visual, propicia alguns aspectos favorecedores do seu desenvolvimento, através de iniciativas pedagógicas tais como as que se destacam a seguir:

- a) Oportunizar manifestações ativas de linguagem, não decorrentes apenas de respostas mecânicas a questões pré-concebidas e de caráter reprodutivista (como certas questões de compreensão do livro didático), mas que permitam a expressão livre, apelativa da sua imaginação, criatividade, reflexão;
- b) Propiciar (principalmente através da linguagem oral) a manifestação de suas experiências de vida, inclusive aquelas acarretadas pela perda da visão, diminuindo a sua inibição e a tendência ao silêncio e ao isolamento em sala de aula. Nesse caso, a linguagem não tem uma função corretiva ou metalingüística, mas de incentivo à expressão espontânea de pensamento, idéias e imagens;
- c) Corrigir as deficiências ou equívocos de significados atribuídos aos objetos, decorrentes do uso de outros canais perceptivos diferentes da visão (tal como o tato, que oferece uma visão fragmentada do objeto).

A ênfase dada pelo novo paradigma ao caráter *provisório* do conhecimento, significa, por outro lado, a possibilidade de minimização, dentro da escola regular, dos pré-julgamentos ou rotulações acerca das condições do portador de deficiência visual (posições encontradas, por exemplo, entre professores, no estudo que realizamos), ou seja, de um indivíduo que conta com dificuldades de desempenho maiores que as dos outros, estando, assim, mais passível de insucesso, uma vez que, desprovido de visão, ele estará pouco apto para acompanhar, satisfatoriamente, as atividades de sala de aula, baseadas, como antes se salientou, em estimulação e materiais preponderantemente viso-sensoriais. Em outras palavras, uma nova concepção de educação do portador de deficiência visual significa, antes de tudo, a eliminação do viés filosófico-metodológico, em função do qual a escola formal pública vem se mantendo pouco disposta a prestar-lhe assistência pedagógica sistemática e permanente; e essa postura é normalmente justificada pela atitude clássica da escola de isentar-se da responsabilidade sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, principalmente, dos portadores de deficiência, para os quais ela se diz pouco preparada (enquanto uma posição, de certa forma, fatalista), colocando na “deficiência” uma das razões mais significativas dos problemas de rendimento escolar. Portanto, a nova concepção significa que a escola passará a adotar uma atitude oposta àquela que tradicionalmente vem mantendo, ou seja, consciente de que o modelo viso-sensorial e objetivista adotado é incompatível com as necessidades do portador de deficiência visual, a escola toma a si a responsabilidade de prover àquele educando as condições desejáveis para que ele construa seu conhecimento considerando, ao mesmo tempo, as implicações da sua perda de visão nas suas formas e ritmo de aprendizagem. Um dos primeiros efeitos dessa consciência é a valorização dos processos subjetivos e intersubjetivos de apropriação do significado dos objetos.

O princípio da provisoriidade associa-se a um outro, qual seja, o *da processualidade do conhecimento*, o que exige da escola o acom-

panhamento da evolução do portador nesse sentido bem como das formas que ele utiliza para conhecer, propiciando-lhe, ao mesmo tempo, as condições para o acesso a informações e conteúdos em tempo adequado. Uma dessas condições seria a disponibilidade de todos os materiais didáticos transcritos no sistema Braille, bem como o retorno das suas produções de forma permanentemente simultânea aos demais alunos, situação não verificada durante o estudo que realizamos.

Por último, ao se levar em conta a importância da *criatividade e da afetividade*, enquanto condições centrais para o conhecimento, de acordo com as concepções contemporâneas acerca da educação, isso significa considerar a profunda relação dos processos criativos e afetivos com um outro componente cuja presença na escola se sintoniza absolutamente com a natureza da personalidade humana e, particularmente, da personalidade infantil, qual seja o *lúdico*.

Para a criança não visual, o lúdico, aqui encarado no sentido do brincar, é uma atividade vital, porque, de acordo com Bruno (1993, p.48), trata-se de uma “(...) ação preventiva que evita o encapsulamento”, ou seja, evita o retraimento da criança, tanto do ponto de vista de produção cognitiva quanto de relacionamento social na escola. Uma vez que a falta de visão implica o comprometimento da noção de permanência do objeto e das suas características, as atividades lúdicas, que envolvem normalmente o movimento corporal, significam uma maior possibilidade para o portador de deficiência visual, de construção daquela noção e de consciência de si mesmo. Trabalhar com o lúdico significa, sobretudo, trabalhar com a subjetividade, com as emoções e com a liberdade do portador de deficiência, através do apelo à imaginação, fantasia, capacidade criativa e intuitiva, valorizando as próprias experiências e significados de vida, em oposição à objetividade, à viso-sensorialidade e à pré-determinação, como condições básicas permanentes dentro do cotidiano escolar.

Na proposta do paradigma educacional emergente, a escola não se furta ao lúdico por

que não caracteriza os jogos, as brincadeiras como condições que, pela descarga emotiva que proporcionam, representam uma ameaça à suposta tranquilidade ordeira – passiva e submissa – vista como necessária dentro da sala de aula; pelo contrário, segundo esse novo paradigma, a escola acredita na força da alegria, do prazer, como fatores de ativação e fortalecimento do processo de desenvolvimento global do educando.

Para o portador de deficiência visual, no âmbito da escola, o lúdico pela força dos seus componentes afetivos, simbólicos e interacionais, representa uma das fontes mais poderosas de expressão da forma como ele percebe os conceitos, avalia situações e se coloca como um sujeito social e membro de um determinado grupo (educando), uma vez que as situações formais de aprendizagem, centralizadas nas atitudes muitas vezes castradoras do professor, são inibitórias às suas manifestações naquele sentido. Na esfera social, o lúdico representa uma oportunidade para que ele expresse suas formas de relacionar-se com os objetos e pessoas à sua volta, pela condição de espontaneidade, informalidade e emotividade que suscita.

Por último, caberia dizer que a valorização e a estimulação do processo auto-organizativo, através do apelo à reflexão, à ação, à criatividade, à imaginação, à curiosidade, à afetividade e emoção, às situações interativas do educando, como características fundamentais do processo de construção do conhecimento na escola aberta, significa, também, a exigência de que esse processo não se faça intra-muros ou no âmbito apenas da sala de aula.

Para o portador de deficiência visual, além dos benefícios mencionados, ocasionados por tais tipos de estimulação, o uso freqüente de novos espaços de aprendizagem (uma visita a uma exposição de escultura, assistir a um show musical) representa a oportunidade que a escola lhe propicia de ampliar os seus contatos com novos ambientes físicos e, através deles, explorar uma gama mais diversificada de objetos, inclusive utilizando os seus sentidos disponíveis, tais como o tato, o olfato, o paladar, a audição, os quais normalmente são coloca-

dos em segundo plano enquanto canais perceptuais estimuladores da aprendizagem, dentro da rotina pedagógica da maioria das nossas escolas públicas regulares. Esses espaços representam a possibilidade, ademais, de fortalecimento da autonomia do portador de

deficiência visual, ou seja, de estimulação dos seus comportamentos de orientação e noção espaciais, superação de obstáculos, fomentando a sua mobilidade e o seu sentimento de segurança de ir e vir.

REFERÊNCIAS

- BRUNO, M. *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar*. São Paulo: Newswork, 1993.
- FREIRE, I. Um olhar sobre a criança: interações e experiências dos adultos com a criança não visual. In: BIANCHETTI, L. e FREIRE, I.(orgs.). *Um olhar sobre a diferença*. interação, trabalho e cidadania. São Paulo: Papirus, 1998.
- GORTÁZAR, A. O professor de apoio na escola regular. In: COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 03.
- MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MORAES, M.C. *O paradigma educacional emergente*. 4.ed. São Paulo: Papirus, 2000.
- MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D.F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PETRAGLIA, I.C. *Edgar Morin. A educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- VAYER, P. e RONCIN, C. *Integração da criança deficiente na classe*. São Paulo: Manole, 1989.
- VYGOTSKY L.S. *A formação social da mente*. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em 10.06.02
Aprovado em 21.08.02

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA INDEFINIÇÃO?

Sahda Marta Ide *

RESUMO

Há muitas teorias, modelos e definições para esclarecer as chamadas “dificuldades de aprendizagem”. Em geral, atribuem-se esses problemas às variáveis pessoais, como hereditariedade ou lesões cerebrais, ambientes familiares e educacionais pobres ou ambos. De um lado, encontram-se as teorias que dão ênfase ao organismo como fonte dos atos e, do outro, as correntes de fundo ambiental, ligadas mais ou menos a uma visão mecanicista do desenvolvimento e que consideram a pessoa fundamentalmente controlada pelos estímulos do meio externo. Entretanto, as posições nem sempre se limitam a uma dessas duas categorias, pois não se encontra um defensor de causas orgânicas que descarte por completo os diversos determinantes do ambiente, o mesmo ocorrendo com os estudiosos que enfatizam a importância dos fatores puramente acadêmicos, mas não ignoram a transcendência de certos processos psiconeurológicos. Hoje, indubitavelmente, os problemas de aprendizagem convergem para o binômio ensino-aprendizagem, entendendo-se que a interação professor-aluno se dá num cenário de dimensões variadas, incluindo desde o espaço físico da sala de aula até o mundo extra escola.

Palavras-chave: Dificuldades – Aprendizagem – Definição – Ensino – Meio

ABSTRACT

LEARNING DIFFICULTIES: AN INDEFINITION?

There are several theories, models and definitions to clarify the concept of “learning difficulties”. Generally, these problems are imputed to personal variables, such as inheriting or brain damage, poor family or educational environments or both. On the one hand, we find theories that emphasize the organism as the source of acts and, on the other hand, the currents of environmental roots, slightly linked to a mechanist view of development which consider people as fundamentally controlled by external stimuli. However, positions on this issue are not always limited to these two views, since we cannot find a defender of organic causes who totally discards the various determiners of environment, the same happening to the experts who emphasize the importance of purely academic factors, but who do not

* Professora Livre Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Professora Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Endereço para correspondência: Av. Oceânica, 3009, apto 503, Ondina, 40210.000 – SALVADOR/BA. E-mail: sahdaide@terra.com.br

ignore the transcendence of certain psycho neurological processes. Currently, doubtlessly, learning problems converge to the dichotomy learning-teaching, considering that teacher-student interaction takes place in a multidimensional scene, which encompasses from the physical space in school up to the world outside the school.

Key words: Difficulties – Learning – Definition – Teaching – Environment

Na Educação Especial, as dificuldades de aprendizagem constituem, talvez, área das mais difíceis de se conceituar. Há muitas teorias, modelos e definições para esclarecer esse problema.

A expressão “dificuldades de aprendizagem” começou a ser usada mais freqüentemente no século passado, década de 60, para descrever uma série de incapacidades relacionadas com o insucesso escolar. Seu aparecimento exprimiu a convicção de educadores, especialistas e pais, de que algumas crianças possuíam problemas de aprendizagem que não se enquadravam nas categorias existentes; não havia, porém, consenso quanto à sua conceituação, etiologia, prevalência e aos tipos de intervenção apropriados.

Essa indefinição resultou numa gama de serviços para crianças com tais problemas, apressou o envolvimento dos pais à procura de soluções para as dificuldades de seus filhos, permitiu a formação acelerada de profissionais e incentivou a investigação de vários fatores que poderiam contribuir para essas dificuldades, das fisiológicas individuais às do ensino e do ambiente escolar e familiar; envolveu, enfim, a sociedade e os governos, pelos custos materiais e humanos que implicou. Não obstante, ainda não há uma perspectiva teórica que englobe todo o conhecimento existente sobre as dificuldades de aprendizagem, o que significa que esse conceito é ainda bastante complexo e envolve muitas dúvidas.

Examinando-se inúmeras definições de dificuldades de aprendizagem, observou-se, em todas, comportamentos comuns aos alunos com esse problema, tais como:

(...) baixo aproveitamento escolar em leitura, ditado, cálculo – no ensino fundamental e em disciplinas nucleares do ensino médio – etiologia

disfuncional do sistema nervoso central, disfunções no processamento de informações por ruptura dos processos psicológicos superiores; perpetuação dos distúrbios de aprendizagem ao longo da vida; problemas de recepção, integração, elaboração e de expressão, acarretando problemas de linguagem; problemas conceituais, envolvendo processos de raciocínio, de pensamentos hipotéticos, dificuldades interacionais, desmotivação, hiperatividade, impulsividade, desorientação espacial, repercussão multidifuncional dos distúrbios de aprendizagem, isto é, coexistência de outros problemas emergentes dessas condições de dificuldades. (FONSECA, 1987, p.225-226)

Enfim, um número muito grande de comportamentos e problemas atribuídos a crianças que, por algum motivo, não aprendem de acordo com o seu potencial.

A expressão “dificuldade de aprendizagem”, numa perspectiva educacional, hoje, é mais aceita, porque retira o estigma associado a “atraso”, “lesão cerebral” ou “disfunção cerebral mínima”, e mais desejada pelos pais, que a vêem como uma forma mais branda de denominação para os problemas de seus filhos. Entretanto, devido ao seu caráter abrangente, urge que se tomem os necessários cuidados, para que não se caia na armadilha de considerar todo problema escolar como dificuldade de aprendizagem.

Segundo Gallager (1982), a definição de dificuldades de aprendizagem permite que os alunos sejam colocados em programas de educação especial sem que tenha sido determinada a natureza exata do seu problema de aprendizagem, pois, sob essa denominação, é possível incluir alunos cujo insucesso escolar resulta de fatores sociais, práticas pedagógicas inadequadas e, ainda, de problemas de desenvolvimento. Segundo esse mesmo autor, se todos esses alunos fossem classificados como portadores de dificuldades de aprendizagem, a

prevalência do problema poderia chegar a até 20% da população escolar. Por isso, faz-se necessário analisar o que diz a literatura sobre crianças com problemas de aprendizagem, para que delas se tenha uma imagem mais precisa.

Antes de introduzir-se a expressão “dificuldades de aprendizagem”, muitas outras foram usadas para descrever uma criança cujos padrões de aprendizagem e de comportamento não se enquadravam nas definições existentes sobre esse problema.

A expressão lesão cerebral, por exemplo, surgiu dos estudos efetuados por Strauss e Lehtien. Referia-se a crianças caracterizadas como deficientes mentais, cujos problemas de aprendizagem decorriam de problemas biológicos ou de acidentes que haviam lesionado seus cérebros (CORREIA, 1991, p.94). Essa definição prevaleceu até a década de 1960, época em que Cruicksank (1976) definiu a lesão cerebral como uma disfunção perceptiva, ou seja, um conjunto de problemas em relação à recepção, à organização, à retenção ou expressão de informação, ao armazenamento, que poderiam ocorrer em qualquer idade ou nível de capacidade intelectual.

Muitas críticas a ela se fizeram por ser uma definição muito abrangente para um significado específico e por implicar também na impossibilidade de a criança ser corrigida, tendo em vista que as células do cérebro são irreparáveis; ainda, por não descrever as características das crianças dela portadoras nem os métodos de ensino a que deveriam ser submetidas (STEVENS & BIRCH, 1957).

Uma outra expressão – “disfunção cerebral mínima” – foi usada por Clements em referência a: “(...) crianças de inteligência próxima da média, ou acima dela que possuíam certas dificuldades (mínimas ou severas), na aprendizagem e no comportamento, as quais se encontram associadas a desvios de funções do sistema nervoso central. Estes desvios poderiam manifestar-se por um conjunto de combinações de incapacidades na percepção, conceitualização, linguagem, memória e controle de atenção, impulsividade e função motora.” (FONSECA, 1987, p.289)

Entretanto, no final da década de 1960, essa expressão já estava bastante desgastada, uma vez que era empregada de referência a todos os problemas de insucesso escolar, muito embora continuasse usual no meio clínico.

Somente em 1962 é que “dificuldade de aprendizagem” foi utilizada por Samuel Kirk em seu livro *Educating Exceptional Child* e entendida como um atraso, uma desordem ou imaturidade, num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou de distúrbios de comportamento que não dependem de deficiência mental, de privação social, cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos. A dificuldade de aprendizagem seria a manifestação de uma discrepância educacional significativa entre o potencial intelectual estimado da criança e o seu nível atual de realização, que estaria relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem que podem ser ou não acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central e que não são causadas por deficiência mental, por privação cultural e/ou educacional, perturbação emocional severa ou perda sensorial. Tal entendimento constituiu um marco histórico, pois passou-se a considerar a criança com dificuldade de aprendizagem como possuidora de um potencial intelectual acima da sua realização escolar, dando-se, desse modo, relevância ao componente educacional em detrimento do clínico.

Esse autor elaborou para a National Advisory Committee on Handicapped Children, uma nova definição para o problema:

Uma criança com dificuldade de aprendizagem possui uma deficiência em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou uso da linguagem falada ou escrita. Estas dificuldades podem manifestar-se por desordens na recepção da linguagem, no pensamento, na fala, na leitura, na escrita, na soletração ou na aritmética. Tais dificuldades incluem condições que têm sido referidas como deficiência perpétua, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia de desenvolvimento, etc. Elas não incluem problemas de aprendizagem, resultantes, principalmente de deficiência visual,

auditiva, motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagem ambiental. (KIRK, 1968, p.34)

Igualmente às definições anteriores, ainda permaneceram dúvidas quanto à identificação da criança com dificuldades de aprendizagem e também quanto ao seu tratamento pela escola.

Em 1975, então a Lei Pública Americana 94-142, em sua parte B, secção 5, subsecção 620, determinou que o diretor de educação deveria estabelecer e descrever os procedimentos de diagnóstico, estabelecer critérios para determinar se uma dada perturbação poderia se designada como dificuldade de aprendizagem e controlar o cumprimento do estabelecido. Já em 1977, o Departamento de Saúde, Educação e Serviços Sociais dos Estados Unidos afirmava não haver uma definição consistente para as dificuldades de aprendizagem que pudesse nortear o país, os estados e as comunidades e que poucas pesquisas haviam sido feitas para verificar a validade das definições propostas, desde quando elas se diferenciavam na maioria dos estudos analisados. Hoje, a definição oficialmente aceita da expressão “dificuldade de aprendizagem” é a que consta do relatório de King, técnico do citado departamento:

Dificuldade de aprendizagem significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como deficiências perceptivas, lesões cerebrais, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problema de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas, motoras, de deficiência mental, perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou econômicas. (Federal Register, apud CORREIA, 1991, p.98)

O texto ainda esclarece que uma criança é inapta para a aprendizagem “normal” se apresentar uma discrepância significativa entre a realização e a capacidade intelectual em uma ou mais das sete áreas específicas: expressão oral, compreensão auditiva, expressão escrita,

capacidade básica de leitura, compreensão de leitura, cálculos matemáticos, raciocínio matemático.

Essa definição oficial exclui as crianças com deficiência mental, visual, auditiva, e motora, com perturbação emocional, e com desvantagens culturais, sociais ou econômicas, embora as dificuldades de aprendizagem possam coexistir com tais condições. Segundo Padula (1979), as crianças com os problemas acima mencionados podem apresentar problemas de aprendizagem que não são originados por incapacidades intelectuais, emocionais ou físicas. Outros autores, como Smith & Polloway (1978) criticam a mencionada definição, pois acreditam que uma criança pode ter uma perturbação emocional devido a fatores ambientais e também apresentar dificuldades de aprendizagem derivadas de uma lesão cerebral causada por acidente pós-natal, assim como ter deficiências sensoriais com ou sem dificuldades de aprendizagem. Em qualquer caso, é difícil determinar se uma dificuldade de aprendizagem coexiste com uma outra incapacidade, mesmo independente dela, se a outra incapacidade é causadora da baixa realização ou se é a dificuldade de aprendizagem a causadora dessa mesma incapacidade e, conseqüentemente, de uma baixa realização acadêmica.

O mesmo ocorre com crianças com desvantagens culturais ou econômicas que, às mais das vezes, não tiram proveito suficiente do ensino regular. É impossível dizer-se se essas crianças têm dificuldade de aprendizagem ou se são as circunstâncias de desvantagem que as impedem de desenvolver-se na escola. Poder-se-ia abordar, aqui, outro dado que levaria a muita polêmica. Essas “desvantagens” socioculturais devem ser vistas como déficits ou como especificidades não respeitadas pelos programas, pelas práticas pedagógicas e pelo sistema educacional? É provável que a falta de aproveitamento e de valorização de tais especificidades socioculturais não contempladas na escola provoquem mais insucesso escolar.

A imprecisão observada levou os investigadores dessa área a continuar a árdua tarefa de tentar especificar com exatidão quais seriam

os problemas que a criança com dificuldade de aprendizagem apresentaria para além da sua dificuldade acadêmica.

Observa-se que, antes de 1975, era grande a discordância entre os autores sobre o conceito de “dificuldades de aprendizagem”. Entretanto, desde 1975, após a formulação de uma definição legal, a situação tornou-se mais tranqüila, embora muitos investigadores dela discordassem, por faltar a ela uma certa operacionalidade que a tornasse satisfatória.

Mais recentemente, em 1988, Silver, do Department of Health and Human Services, Interagency Committee Learning Disabilities, propôs uma definição que também tem encontrado resistências. Para ele:

Dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso das capacidades de leitura, escrita, raciocínio matemático, ou de aptidões sociais. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo e são devidas presumivelmente a uma disfunção do sistema nervoso central. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, perturbação emocional ou social) ou com influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, ensino insuficiente/inadequado, fatores psicogênicos), ou ainda e especialmente, com um déficit de atenção, os quais podem causar problemas de aprendizagem, uma dificuldade de aprendizagem não é devida a tais condições ou influências. (CORREIA, 1991, p.104).

Vê-se, portanto, ainda não haver uma definição satisfatória e “(...) sem uma definição científica e comprovada do problema, os seus limites não se estabelecem, a imprecisão do diagnóstico se alastra, a ausência das prescrições multiplica-se e as incongruências prático-teóricas e terapêutico-reeducativas jamais se extinguirão.” (FONSECA, 1975, p.134)

Face ao exposto, é razoável afirmar que há muita controvérsia quanto à classificação e unificação do conceito. Na literatura investigações numerosas tentam explicar com certa exatidão quais os problemas que um adolescente ou uma criança apresenta para além de

seu problema escolar. Portanto, é necessária uma nova definição na qual, mesmo que se considerem os aspectos fundamentais da atual, se enfatize o aspecto educacional e se especifique a população em causa, pelo menos de forma operacional.

Alguns autores, como Bake, Bos & Filip, Hallahan & Ianna e Wong, pontuando a heterogeneidade evidente das dificuldades de aprendizagem dos indivíduos sugerem:

(...) a existência de um fio condutor entre um vasto número de crianças com dificuldades de aprendizagem. Isto quer dizer que embora não haja duas crianças iguais, talvez haja um determinado grau de similariedade entre muitas das crianças com dificuldades de aprendizagem. A esta similariedade chamou-lhe de déficit metacognitivo e, cada vez mais a investigação sugere que muitos dos indivíduos com dificuldades de aprendizagem exibem déficit metacognitivo.” (CORREIA, 1991, p.102-3)

Tais considerações esclarecem a importância de se compreender os processos de construção do conhecimento como atividade do indivíduo que aprende, ou seja, a importância de se deslocar o eixo conceitual de “como se ensina” para “como se aprende”, por meio de uma pedagogia em que a compreensão do papel de cada um dos participantes do processo educativo professor-aluno muda radicalmente. A visão do sujeito que aprende é fundamental. O enfoque da aprendizagem não pode ser resumido em mudança comportamental observável e mensurável, a partir da conexão estímulo-resposta, possibilitando um condicionamento progressivo. O domínio do conhecimento é resultante da própria atividade do sujeito. Ao fazer referência à expressão “sujeito ativo e construtor” Ferreiro (1996) mostra que Piaget (1975) a usou ao falar da construção do real na criança, ou seja, o real existe fora da criança, mas é necessário reconstruí-lo para conquistá-lo e, para isso, é preciso que ela seja ativa, que organize e reorganize seus esquemas assimiladores.

O professor precisa, então, abandonar a idéia de que se constrói conhecimento apenas por meio de técnicas e métodos. A concepção de

aprendizagem vista pela psicologia genética questiona se toda aprendizagem é produto de um método que, por sua vez, enquanto ação oriunda do meio, pode facilitar ou dificultar a aprendizagem, jamais criá-la. Cabe pois ao professor conhecer os processos de construção de conhecimento de seu aluno, considerando a realidade desse aluno, seu contexto social e familiar. Para tanto, é necessário ter um mínimo de coerência em relação aos aportes teóricos da sua formação para que possa desenvolver, com seu aluno, uma relação de respeito, criando situações desafiadoras, mas propícias a que ele encontre os caminhos necessários para adquirir o conhecimento sem “dificuldades”.

Além desse aspecto relevante, fatores escolares, sociais e culturais na compreensão das dificuldades de aprendizagem devem ser levados em conta, porque a desigualdade social se reflete nas condições de acesso, ingresso e permanência na escola. No que se refere à permanência na escola, a maioria dos problemas de aprendizagem nela se refletem, principalmente em se tratando de populações de baixa renda, com deficiência de recursos de toda ordem a que se somam outras pela falta de oportunidade de se apropriarem do saber, do saber fazer e do saber pensar.

Na maioria das vezes, as dificuldades de aprendizagem ocorrem predominantemente nas séries iniciais e em alunos provenientes das camadas mais desfavorecidas da população que, na sua quase totalidade, são usuárias do sistema público de ensino. O mesmo não se dá com crianças da classe média que ingressam na escola, pois a retenção e a deserção dificilmente fazem parte da sua expectativa.

Muitos autores que pesquisam o cotidiano escolar de escolas públicas, como Maciel (1994), Griffó (1994), Rezende (1994), Carvalho (1993), Sena (1990) mostram que a maioria dos educadores tenta remediar os efeitos de práticas pedagógicas que fracassam com justificativas científicas baseadas na psicologia, medicina e sociologia. Esses educadores adotam atitudes variadas para classificar os alunos de “bons” e “maus” para o que utilizam mecanismos de avaliação, remanejamentos, nor-

mas disciplinares e até o encaminhamento dos “maus” para clínicas e escolas especializadas. Desse modo, depositam no aluno toda a responsabilidade pela não aprendizagem, sem levar em conta o processo escolar e social em que se produz a aprendizagem.

A esse respeito, não se pode deixar de considerar que:

A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprende ou que o faça em condições em vários sentidos adversas à aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar. É no mínimo incoerente concluir, a partir de seu rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando, de várias maneiras, sua aprendizagem escolar, que a chamada “criança carente” traz inevitavelmente para escola dificuldades de aprendizagem. (PATTO, 1993, p.340)

Vale ressaltar ainda, que o estudo sobre o fracasso escolar: “(...) deve romper com as explicações naturalistas, biológicas e individuais do senso comum para o fracasso escolar presentes, inclusive nas práticas científicas (...) consiste na tentativa de explicar o que está oculto no discurso, permitindo que os sintomas que mantêm intocável e inflexível o modelo teórico dos educadores se revelem.” (GOMES, 2000, p.11)

Assim sendo, para explicar os fracassos escolares, aspectos sociais, escolares e psicolinguísticos devem ser analisados, assim como o peso do ambiente escolar com suas normas explícitas e implícitas de conduta, construídas pelos professores, alunos e pela própria escola.

Não há dúvida de que os preconceitos linguístico e cultural, presentes nas práticas escolares, apresentam-se como grande fator de discriminação das crianças das camadas desfavorecidas da sociedade, pois “é o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre os grupos sociais e que gera discriminação e fracasso.” (SOARES, 1985, p.17). As variações linguísticas são fatores de discriminação e instrumento de uso de autori-

dade e poder dentro das escolas, embora não apareçam de forma clara nas dificuldades de aprendizagem, principalmente na alfabetização.

Recentemente, com a política de inclusão de pessoas deficientes em escolas comuns, tão discutida na Declaração de Salamanca (1994), em sua defesa e na proposta de um plano de ação para a criação de escolas inclusivas, as dificuldades de aprendizagem passaram a ser vistas não mais como categorias de perfis clínicos estáveis nem centradas apenas nos indivíduos. Passou-se a dar mais ênfase ao processo de aprendizagem como função interativa professor/aluno/contexto sociocultural/objeto de conhecimento. Passou-se também a rever os processos de avaliação pedagógica, que se têm centrado mais nos processos de aprendizagem e em suas dimensões sociais do que na busca de característica desse ou daquele traço clínico patológico. Partiu-se, então, para determinar as necessidades do aluno visto na sua totalidade e não apenas no seu desempenho acadêmico, comparado, muitas vezes, com o desempenho do aluno médio.

O princípio da inclusão exige uma escola que leve em conta a pessoa do aluno do ponto de vista acadêmico, socioemocional e pessoal, para que possa lhe proporcionar uma educação apropriada ao desenvolvimento de seu potencial. Nesse sentido, algumas recomendações e reflexões são importantes:

- a) As crianças com dificuldade de aprendizagem são um grupo heterogêneo e, por isso, deve-se levar em conta as suas características diferentes para não submetê-las ao mesmo tipo de ensino;
- b) As dificuldades de aprendizagem dessas crianças não são o único obstáculo ao seu suces-

so, sendo necessário levar em conta as tarefas que elas devem desenvolver e o ambiente de aprendizagem que as rodeia, pois esses fatores podem agravar seus problemas;

- c) Pequenos desvios estão dentro da normalidade e não se pode considerar qualquer variação da norma como uma incapacidade;
- d) A escola deve ver a criança como um todo e não só como criança-aluno, respeitar o seu nível de desenvolvimento acadêmico, socioemocional e pessoal, dando-lhe uma educação apropriada e orientada para a maximização do seu potencial;
- e) As chamadas “dificuldades de aprendizagem”, muitas vezes, são mais dificuldades de ensino, provocadas por ações que não levam em conta, nem interpretam a realidade do aluno, suas desigualdades sociais, econômicas, culturais e pessoais.

A definição de dificuldades de aprendizagem não deve ser interpretada como uma solução para os problemas da criança, mas como uma estratégia para elaboração de alternativas pedagógicas apropriadas, diversificadas, resultantes da investigação nas práticas escolares, uma vez que as tendências atuais apontam para o binômio ensino-aprendizagem, entendendo-se que a interação aluno-professor não se dá no vazio. Há um cenário de dimensões variadas em que se inclui desde o espaço físico de sala de aula até o mundo extra escola.

Para que se possa pensar numa escola onde todos sejam incluídos, é preciso que a instituição educacional atente mais para os interesses, características e resistências apresentadas pelos educandos durante seu processo de aprendizagem, ao invés de culpabilizá-los pelos seus fracassos e dificuldades.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC. *Declaração de Salamanca*: linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- CARVALHO, M. G. de. *Os “bons” e “maus”*: interação verbal e rendimento escolar. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1993.
- _____. O que são dificuldades de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, v.4, n.1, p.91-109, 1991.

- CORREIA, L. de M. *Alunos com necessidades educativas especiais em classe regular*. Lisboa: Porto, 1997.
- CRUICKSHANK, W. M. *Teaching children with learning disabilities: personal perspectives*. Columbus Ohio: Charles E. MERRIL, 1976.
- EDLER, R. C. *Temas em educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- FERREIRO, E. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FONSECA, Vitor. *Escola, escola, quem és tu ?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- _____. *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Notícia, 1975.
- GALLAGHER, J. J. Learning disabilities: where are we headed? *Exceptional Children*. Boston, n. 44, p.402-8, 1982.
- GOMES, M.F.C. Leitura e Escrita: a produção dos “maus” e “bons” alunos. In: SENA, M.G. (org). *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.9-17.
- GRIFFO, C. *Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização: perspectivas do aprendiz*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 1994.
- KIRK, S.A. *Education Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin, 1962.
- _____. *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. Illinois University of Press, 1968.
- MACIEL, F.I.P. *Pais e Filhos diante do fracasso na alfabetização*. Belo Horizonte, 1994. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- PADULA, W. V. A point of discrimination: Public Law 94-142. *Journal of Learning Disabilities*. Universidade do Arizona, n. 12, p. 682-3, 1979.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. QUEIRÓZ, 1993.
- PIAGET, J.A. *A Construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- REZENDE, V. B. de. *Fracasso e sucesso escolar: os dois lados da moeda*. Belo Horizonte, 1994. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- SENA, M.G.C. de. *A educação de crianças: representações de pais e mães das camadas populares*. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- SILVASMITH, J.; POLLOWAY, E. Learning disabilities: individual needs or categorical concerns. *Journal of Learning Disabilities*. Novo Arizona, n.12, p.525-8, 1979.
- SILVIA, M. C. da. *Fracasso escolar: a subjetividade em questão*. Belo Horizonte, 1996. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- SOARES, M. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1985.
- STEVENS, G. D.; BIRCH, J. W. A proposal for clarification of the terminology used to describe brain-injured children. *Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin, n.23, p.346-9, 1957.

Recebido em 19.10.01
Aprovado em 07.07.02

CRIANÇA: A DETERMINAÇÃO HISTÓRICA DE UM CIDADÃO EXCLUÍDO

Liana Gonçalves Pontes Sodré *

RESUMO

O objetivo do artigo é refletir sobre alguns determinantes históricos que favoreceram a concepção de infância que se mantém até hoje. Uma concepção socialmente construída de seres vistos como dependentes e incompletos, vulneráveis freqüentemente ao poder abusivo dos adultos. Ao final propõe que a criança seja vista como um ser biológico e social que depende (como todos nós) da mediação de outras pessoas para aquisição de competências, ressaltando que a identidade construída para as diferentes crianças de nossa realidade (urbanas e rurais, de categorias socioeconômicas mais altas e mais baixas, meninos e meninas, etc.) demanda diferentes investimentos para a construção de um desenvolvimento compatível com a dignidade humana

Palavras-chave: Criança – Desenvolvimento – Conceito de infância

ABSTRACT

CHILD: THE HISTORICAL DETERMINATION OF AN EXCLUDED CITIZEN

The objective of this article is to reflect on a few historical determiners which favored the concept of childhood as it is up to these days. A socially constructed concept of beings that are seen as dependent and incomplete, often vulnerable to the abusive power of adults. At the end it proposes that the child be seen as a biological and social being who depends (as we all do) on other people's mediation for the acquisition of competences, emphasizing that the identity constructed for the different children of our reality (urban and rural, of a higher and lower socioeconomic strata, male and female, etc.) demands different investment for the building of development which is compatible with human dignity.

Key words: Child – Development – Concept of childhood

* Professora Adjunta Aposentada da Universidade Federal da Bahia, Professora Adjunta do Campus X – UNEB. Doutora em Psicologia Educacional pela UNICAMP. Endereço para correspondência: Rua Turquesa, n. 60, Condomínio Kaikan, Jardim Caraípe – 45 995-000 Teixeira de Freitas/Bahia. E-mail: lianasodre@uol.com.br

Há, praticamente, uma unanimidade em considerar os primeiros anos de vida como fundamentais no processo de desenvolvimento humano. Contudo, para que as crianças sejam vistas como cidadãos (e não como um projeto futuro) que exercem seus direitos e devem-se apropriar, bem como participar do processo de produção da cultura desenvolvida historicamente pela humanidade, é preciso que se tenha clareza sobre o conceito de criança ou de infância construído socialmente ao longo da história. São tais concepções que favorecem, ou não, a construção da autonomia e a inserção crítica e participativa no meio social, tão necessárias aos indivíduos atuantes de que a sociedade precisa.

O conceito de infância vem sendo alterado ao longo da evolução do homem e, aliado a isso, também vem sendo modificada a concepção do papel social desses primeiros anos de vida. Historicamente, segundo Kramer (1982), até o século XVI, a mortalidade infantil era muito alta e as poucas crianças que sobreviviam acompanhavam os adultos e exerciam atividades produtivas desde pequenas e isto era constante nas classes mais baixas. Miranda (1997) ressalta, porém, que a partir do século XVII as crianças vão deixando o convívio direto com os adultos e, pela influência dos reformadores moralistas, passam a ser preparadas para um convívio social futuro pelas Instituições de Ensino. Afastadas do meio social, elas perdem a possibilidade de opinar sobre decisões que lhes diziam respeito, passam a ser excluídas dos meios de produção, das atividades sociais (festas, jogos, etc.), tornam-se, portanto, marginalizadas econômica, social e politicamente, ficando relegadas à condição de consumidoras de bens e de idéias definidas pelos adultos.

Essas mudanças vão-se impondo a partir das descobertas científicas que propiciaram a diminuição do índice de mortalidade infantil (especialmente nas classes mais privilegiadas). As crianças, em maior número, passaram a ocupar mais espaço na vida dos adultos, solicitando mais cuidados e atenção especial. Em consequência disso, seu papel social também muda. Assim, a

idéia de infância deixa de ser um fato natural no processo de desenvolvimento e se configura numa concepção socialmente construída, de um ser dependente e incompleto, o que justificaria a sua desigualdade social, a sua marginalidade e o poder abusivo dos adultos.

Além das descobertas científicas, na nova forma de organização da sociedade – a sociedade capitalista urbano-industrial que estava sendo instituída – a burguesia redobra o cuidado com sua prole e vai modificando, pelo exemplo, o conceito de infância. A atenção especial dedicada à sobrevivência das crianças, pelas categorias sociais mais altas, as transforma em seres frágeis que precisam da educação e do controle do adulto. Neste sentido, Sandin (1999) afirma que as transformações sociais foram verificadas nas relações entre as diversas classes sociais, entre homens e mulheres e entre adultos e crianças, tendo em vista as possibilidades de emprego e os novos interesses comerciais.

A organização social e a distribuição do trabalho atual são produtos de uma longa história de conflitos entre os que produzem e os donos dos meios de produção; esses conflitos, como afirma Enguita (1989), até hoje ocorrem, apesar das vitórias constantes dos que detêm os meios de produção. A estrutura e a organização do poder, que se vai cristalizando, são alienantes. Para a classe dominante, a alienação é seu próprio poder, através do qual vive uma aparência humana e, lutando para manter este poder, é conservadora. Já as classes exploradas sentem-se destruídas pela alienação de uma existência desumana e, por força de consequência, precisam se tornar os revolucionários.

Esta revolução ou esta nova ordem que deveria basear-se na luta por uma distribuição mais equitativa das necessidades básicas e condições mais humanas de vida para todos, nem sempre foi vista desta maneira pelas classes exploradas. A expectativa delas é a ascensão ao poder, numa busca pelos mesmos privilégios e pelas mesmas condições.

O processo histórico da acumulação do capital e a ampliação da propriedade privada re-

tiraram o homem do campo e levaram os ofícios tradicionais à ruína. O trabalho, que na maioria das vezes envolvia toda a família, foi substituído pelo fetichismo da maquinaria, pela atomização das relações sociais, pela expansão do individualismo, pelo fim das tradições (tudo que é moderno, na grande maioria das vezes, está a serviço dos meios de produção) e pela aceitação acrítica dessas novas relações sociais (ENGUIA, 1989).

O conjunto de princípios que estabeleceu uma nova ordem nas relações não favoreceu o seu princípio básico, o liberalismo. Este defendia a idéia de que os indivíduos deveriam ter a liberdade para escolher o seu destino e definir o seu próprio progresso. Como consequência disto e sem que houvesse intervenções no processo de distribuição das oportunidades, as iniciativas mais bem-sucedidas favoreciam os que já ocupavam posições sociais vantajosas. Como, aparentemente, as pessoas não eram tolhidas nas suas iniciativas, o responsável pelo sucesso e fracasso de cada um passa a ser o próprio indivíduo e não a organização social (CUNHA, 1978).

Atualmente, todo o contexto das sociedades capitalistas é fruto dessa ideologia, a qual está embutida em todos os elementos que compõem a sociedade, permeia as interações das diversas classes sociais e, nessas contingências, atinge uma dimensão que vai além do sentido cultural ou conceitual (SHARP, 1980; HALL, 1981; TRINDADE, 1999). As relações baseiam-se no individualismo, na ordem, na autoridade e na submissão, com o objetivo de defender o direito adquirido pelas iniciativas privadas. A ordem e a autoridade funcionam muito mais no propósito de manter as pessoas tuteladas e submissas à ordem social, ou à distribuição dos bens e das oportunidades geradas pelas iniciativas privadas.

As desigualdades de oportunidades, apesar de chocantes, foram sendo elaboradas de tal forma que, como afirmam Apple (1989) e Cunha (1978), parecem legítimas.

O exercício do poder generalizou-se e também as crianças passaram a ser educadas muito mais para a submissão do que para a forma-

ção de pessoas questionadoras, criativas e empreendedoras.

Assim sendo, nessa nova sociedade, a criança idealizada fica de fora da força produtiva e passa a ser assumida numa outra concepção. É colocada em instituições educacionais para aprender a lidar com os meios de produção. Nelas, com a burocracia e a impessoalidade, a criança perde sua individualidade e aprende que são os outros que dispõem e organizam seu tempo, definem o que ela deve fazer e como deve proceder. As instituições educacionais alienam ainda mais as oriundas das classes mais baixas, desconsiderando seu discurso e as diferenças inerentes às diversidades das origens socioeconômicas.

Kramer (1982) defende o ponto de vista de que, a partir de então, passou a existir um novo sentimento em relação à criança. Esse novo sentimento é baseado numa outra concepção sobre natureza infantil. Ele traz implícito que é próprio às crianças, em geral, serem dependentes da educação e moralização dos adultos. Assim sendo, elas passam a ser consideradas imperfeitas e incompletas, configurando um modelo bem distante da concepção de adulto em miniatura até então vigente. Este modelo de infância das classes dominantes se generaliza e passa a ser visto como um processo natural: a infância como parte da natureza humana e não como um conceito socialmente construído.

Mais do que isso, dois novos fatores tornam-se fundamentais na concepção de infância: o fator tempo, que vem delimitar este período, e a nova natureza infantil, que passa a ser vista com um sentido marcadamente biológico. Esses elementos dão as bases para o exercício da autoridade do adulto e, deste modo, a dependência social torna-se, por analogia, uma dependência natural. Os pais adquirem o poder de vida e mesmo de morte sobre seus filhos (ARIÉS, 1981).

A infância das crianças das classes mais privilegiadas prolonga-se cada vez mais, na busca por uma formação acadêmica que as prepare para os avanços científicos e tecnológicos necessários aos novos meios de produção. As demais crianças, acreditando na possibilidade

de ascensão social, procuram copiar este modelo, buscando na educação formal o aval para este processo. Deste modo, a infância passa a ficar subordinada muito mais à formação acadêmica do que às reais necessidades do processo de construção da autonomia pertinentes a toda sua vida. Algumas crianças prolongam demasiadamente o ingresso no mercado profissional (as mais privilegiadas), enquanto a grande maioria vai, por força das condições socioeconômicas a que estão submetidas, abrindo mão deste propósito. Elas abandonam a escola e vão ocupando o mercado profissional, nos espaços que lhes são acessíveis.

É evidente que, nos primeiros anos de vida, as mudanças biológicas são marcantes e se configuram como um aspecto do desenvolvimento que deve ser considerado. Entretanto, as mudanças biológicas não devem sobrepor-se à condição de ser social do ser humano no curso de sua vida. Para Miranda (1997, p.131), “enquanto sujeito da história, a criança tem a possibilidade de recriar seu processo de socialização e através dele interferir na realidade social”. Ou seja, a criança pode ser sujeito da ação, apesar da constante repressão que a sociedade faz em oposição a isso, o que fica mais explícito nas diferentes formas de participação das crianças de origens socioeconômicas diferentes.

No que diz respeito à duração da infância, o seu prolongamento deve-se basicamente às necessidades da inserção profissional das crianças das classes mais altas. A formação profissional dos setores econômicos dirigentes passa a exigir mais tempo, dada a tecnologia e todo o progresso dos meios de produção.

Kramer (1982) enfatiza que, numa sociedade de classes, a infância é determinada pela origem social do indivíduo, que delimita, entre outras coisas, o momento e a condição de sua inserção no mercado de trabalho. Como exemplo, verifica-se que, nas classes trabalhadoras, a inserção das crianças é mais cedo, pois as necessidades as obrigam a entrar precocemente na vida profissional.

Independente desta análise, todo novo enfoque em direção ao desenvolvimento deixa de favorecer, por um longo período, a possibi-

lidade de análise da condição infantil e o significado social do que seja a infância. As concepções que as fortalecem **colocam dentro das crianças as explicações sobre o que está ocorrendo com elas** e não dão destaque à dimensão da influência do ambiente físico e social no processo de desenvolvimento.

A concepção do que seria infância, com suas características e sua duração, é um modelo hegemônico imposto pelas classes dominantes. Distantes das análises sobre as condições de vida oferecidas às crianças de categorias socioeconômicas e de meios sociais diferentes, as categorias mais altas impuseram expectativas que se generalizaram e favoreceram a concepção de infância como um fenômeno natural, em que seres incompletos e imperfeitos devem ser subjugados à autoridade dos adultos. Um exemplo freqüente desta afirmativa pode ser confirmado, quotidianamente, na forma de repressão que os adultos utilizam para coibir alguns atos infantis. Em vez de recriminar o ato em si e, com isso, as ajudar a analisar o feito, recriminam a própria criança qualificando-a com adjetivos (desastrada, mal-educada,...) e, assim, contribuem para a formação da imagem que cada uma fará de si mesma. Fortalecem também, pela introjeção de uma imagem que se vai construindo no dia-a-dia, esta concepção de infância.

Esses fatores, entre outros, favoreceram a possibilidade de explicações baseadas em determinantes internos, por um longo período na história da humanidade. Em pesquisas já realizadas, como a de Saracho (1991), professoras apresentaram diferentes expectativas com relação a diferentes características que elas atribuíram a cada aluno. Os alunos que lhes pareciam mais competentes na compreensão dos conteúdos acadêmicos, apresentaram bons resultados na aprendizagem, o que veio a corresponder a essas expectativas. Os que assim não lhes pareciam, apresentaram dificuldades na compreensão desses conteúdos. Estes estudos mostram que mais determinante do que a comprovação ou não das dificuldades na compreensão, é a expectativa dos professores em relação aos seus alunos.

Muitas pessoas agem em relação a outras – assim como essas professoras agiram em relação aos seus alunos – a partir das expectativas preconcebidas que formaram, baseadas em características que acreditam ser inerentes a elas. Parece evidente que qualquer concepção apriorística leva a uma alta probabilidade de confirmação das expectativas, até porque é desta forma que as pessoas conseguem entender o que estão vendo. Além disso, estas pré-concepções determinam o modo de interação, como a que deve estar ocorrendo entre as professoras e seus respectivos alunos, o que vem a se tornar um facilitador para a confirmação dessas concepções.

Para Spodek e Saracho (1990), as teorias do desenvolvimento podem inspirar um programa de ensino, porém é a proposta educacional ou os seus propósitos que orientam os programas. O que efetivamente determina uma proposta educacional são as ações e as habilidades que a sociedade considera importantes para as crianças.

Alguns estudos, como o de Carvalho (1989), defendem esta proposição. Esta última autora, preocupada com o estudo do desenvolvimento infantil numa perspectiva etológica, deixa claro que a influência da cultura ou do meio social é grande, o que torna o ser humano um produto e um produtor do seu meio. Estes autores concordam que o comportamento humano é limitado pelos aspectos biológicos que são próprios ao homem, e por isso se preocupam com os fundamentos biológicos desse comportamento. São eles que favorecem as formas peculiares do comportamento humano ante as condições de interação com o meio.

Estes pressupostos fundamentam o estudo etológico do comportamento, assim como o estudo biológico do comportamento. Partem da constatação de que existem aspectos geneticamente determinados do comportamento que, como afirma Carvalho (2000), estão relacionados com o processo de desenvolvimento de cada pessoa (ontogênese), bem como, com o processo evolutivo de sua espécie (filogênese). São padrões de respostas que ocorrem sempre da mesma forma em cada espécie. Não depen-

dem de experiência e surgem em função da pressão do ambiente. De modo geral, esses padrões de comportamento promovem a adaptação e a sobrevivência das espécies.

A autora ainda acrescenta que o desenvolvimento social se processa num sistema de relações com diferentes níveis de complexidade, onde os aspectos socioculturais e filogenéticos interagem de forma integrada. Efetivamente, não há possibilidade de haver um organismo que sobreviva independente de seu meio. Há uma profunda relação entre o organismo tal como ele nasce e as relações que começam a ser estabelecidas com a realidade que o rodeia. Todos os traços são ao mesmo tempo genéticos e ambientais. Eles resultam da interação dos genes herdados com as características do ambiente em que o indivíduo se desenvolve.

As distinções ou delimitações entre o inato e o adquirido têm permeado, por muito tempo, por razões diversas, as concepções que os homens têm de si mesmos. Dito melhor, a relação entre o organismo ou a bagagem genética de cada ser e o papel do meio ambiente tem sido alvo de questionamentos há muitos séculos. Indiscutivelmente, o organismo humano, pelas características genéticas que lhes são peculiares, limita a sua interação com o meio e isso tem estimulado a luta do homem para a superação destes limites. Na busca de uma melhor compreensão da transformação do recém-nascido em adulto, parece mais adequada a descrição deste processo. Cada indivíduo ao nascer, a partir de suas características físicas, passa a interferir e a sofrer interferência do meio, num processo dialético. Desse modo, o desenvolvimento deve ser entendido como uma série longa (todo o curso de vida do ser humano) e encadeada de mudanças nas interações com o meio.

A pressuposição subjacente a este artigo é a de que o desenvolvimento depende das características biológicas que são peculiares a cada ser humano e das condições que lhe são favorecidas ao longo de sua história de vida. As diferenças marcantes entre as categorias socioeconômicas proporcionam exigências e condições diversas, para a multiplicidade de

habilidades e competências, necessárias à vida de cada criança. Estas diferenças também se refletem nas condições oferecidas aos diferentes gêneros e às diferentes faixas etárias (meninos e meninas, homens e mulheres). Os aspectos biológicos, tais como gênero e faixa etária, são permeados pelas condições do meio e das origens socioeconômicas.

A vulnerabilidade da criança pela ingerência muitas vezes abusiva dos adultos, fundamentada na concepção histórica de infância aqui descrita, deu margem a uma outra ingerência sobre elas, que é a do Estado (SANDIN, 1999). Os poderes públicos, através de suas instituições, se estruturam no propósito de retirar as crianças de ambientes inadequados, procurando oferecer-lhes melhores condições de vida. Esse autor, em seus estudos, se detém na análise das mudanças em relação à infância durante o século XX. Ressalta inclusive este século como o século da criança, em que as discussões sobre as relações familiares, as deficiências das instituições de ensino, o comportamento do jovem no espaço público, entre outras, permitiram que eles (crianças e jovens) fossem vistos enquanto questão social e política. E, com isso, este século passado se caracterizou pela crescente profissionalização nos cuidados com a infância. Novos grupos profissionais têm procurado alterar as relações sociais de poder entre pais, crianças e instituições, assim como favorecer uma nova concepção de imagem da infância. Além disso, as crianças têm sido informadas sobre seus direitos.

Na Suécia, de acordo com Sandin (1999), rotinas profiláticas estão sendo desenvolvidas para descobrir famílias potencialmente problemáticas no intuito de intervir para evitar a criação de crianças sob risco. Tais medidas reportam para uma visão hodierna de infância, com pais e instituições educacionalmente conscientes, responsáveis e planejadores, visando possibilitar a vivência de uma cidadania plena em todas as faixas etárias.

Andrade (1999), sem divergir de Sandin, observa que aqui no Brasil, só nos últimos anos, surgiu a preocupação com a análise de contexto a partir da perspectiva da criança. Ela res-

salta que, até a década de 70, os estudos, em sua maioria, estavam voltados para o psicodiagnóstico e que a participação da criança não era considerada. Isso acontecia não só nos discursos como também nas práticas dos psicólogos. A autora justifica ainda mais essa omissão quando analisa que, nas décadas de 60 e 70, era importante para a categoria dos psicólogos (por ser uma categoria profissional nova) e para seus representantes a valorização da atuação profissional nos seus aspectos técnicos e científicos e com isso se mantiveram distantes do processo histórico e político vigente.

No final da década de 70, segundo Andrade (1999), com o fim da ditadura no Brasil, o clima se tornou mais favorável para que as pessoas e os profissionais assumissem posicionamentos políticos mais claros. Passou a haver melhores condições para se dar maior atenção às reais necessidades da população, visando as transformações políticas e sociais que estavam em curso; e os trabalhos de caráter assistencialista e tecnicista foram submetidos a reavaliação e crítica.

As crianças que eram tuteladas e que não participavam dos programas e contextos em que estavam envolvidas começaram também a ser ouvidas. E, como afirma Andrade (1999), sem a participação delas, os programas ou as instituições tornaram-se espaços geradores de marginalidade e controle. Acrescenta, ainda, que era preciso não subestimar a participação das crianças, posto que os estudos que as têm envolvido deixam evidente que elas instigam um embate no enfrentamento dos problemas junto com os adultos. Trazem novas perspectivas e novas questões que propiciam transformações importantes e, o que é melhor, com um potencial crítico e participativo. As mudanças promovem transformações processuais, distantes de modelos preconcebidos e de propostas generalizantes.

Confirmando essa proposição, Jobin e Souza (1994) relatam que, quando a criança aprende a se expressar e a ser ouvida, ela revela seu potencial criativo e os limites do conhecimento dos adultos. Podemos entrever que este pode ser um passo importante para a construção de

uma sociedade voltada para a inclusão e não mais para a exclusão. A dependência ou até mesmo a subserviência aos pais ou responsáveis pode destruir ou reprimir a criatividade, a espontaneidade e, principalmente, o envolvimento e a participação das crianças. O Estado reforça, ainda mais, essa ingerência quando defende a ideologia de que a criança pertence aos pais, haja vista que isso a mantém tutelada e, na maioria dos casos, inoperante no seu contexto de desenvolvimento.

Para Mello (1999), não há liberdade sem direito ao respeito e à dignidade, sendo preciso, então, que as crianças tenham direito a uma boa experiência na comunidade humana. Para tal, os adultos têm de criar condições para os projetos e as proposições das crianças e, também, construir ambientes que as valorizem para que elas criem auto-imagens mais positivas. Para exemplificar as discrepâncias entre o Estatuto da Criança e do Adolescente e as políticas públicas, a autora lembra que, no Brasil, as crianças e os jovens são proibidos de trabalhar, porém as estatísticas demonstram dados alarmantes sobre o trabalho infantil. É um trabalho que não tem o compromisso com o futuro, não exige formação profissional nem esforço intelectual. As crianças sofrem a humilhação da exploração, do trabalho degradante e desgastante, sem projetos sociais ou pessoais que as conduzam a uma vida mais digna.

Na verdade, o que se observa é a continuidade de uma realidade adversa, pois os pais precisam da contribuição econômica do trabalho dos filhos e, para eles, isto não é algo questionável haja vista que, quando crianças, também passaram pelas mesmas dificuldades. Portanto, a legislação que é feita para proteger as crianças e os jovens ainda não tem condições de ser cumprida. Há uma distância entre o direito formal e a realidade injusta de uma gran-

de parcela de excluídos em nossa população.

Oliveira (1999), fazendo uma crítica à família e à educação escolar no contexto neoliberal, levanta a hipótese de que, neste, a cidadania crítica é substituída por uma conformidade que é conveniente a este sistema. Descreve a realidade adversa de países como o Brasil onde são negadas as diferenças de cor, origem socioeconômica, entre outras, e também o direito à dignidade e a uma boa qualidade de vida. Os pais e os profissionais que participam da educação de crianças esbarram em dificuldades básicas que dependem do interesse político, por parte dos governantes, para saná-las. Contudo, é no contexto familiar, nas instituições educacionais e na sociedade como um todo que se podem construir propostas por uma cidadania emancipada e crítica ou por uma submissão ao contexto político que se configura. Como afirmam Assumpção Junior et al. (2000), ainda é necessário investir na avaliação da qualidade de vida na infância. Para tanto, deve-se aprender a traduzir o interesse das crianças e dos jovens e não se basear apenas na ótica dos adultos que os estão estudando.

O presente artigo é fundamentado numa concepção de infância pela qual a criança é vista como um ser biológico e social que depende da mediação de outras pessoas para aquisição de competências. Vendo-a desta forma, ressalta a importância de se analisar o conceito historicamente construído sobre o papel deste período na vida do ser humano e o contexto político e social de cada indivíduo, deixando explícito que a identidade construída para as diferentes crianças de nossa realidade (urbanas e rurais, categorias socioeconômicas mais altas e mais baixas, meninos e meninas, etc.) demanda diferentes investimentos para a construção de um desenvolvimento compatível com a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A.N. de. A criança na sociedade contemporânea do 'ainda não' ao cidadão em exercício. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, v.2, n.1, p.119-132, 1998.
- APPLE, M.W. *Educação e poder*. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. 2.ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ASSUMPCÃO JR, F. B. et al. Escala de avaliação de qualidade de vida (AUQEI - Autoquestionnaire Qualité de Vie Infant Imagé): validade e confiabilidade de uma escala para a qualidade de vida em crianças de 4 a 12 anos. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, v.58, n.1, p.119-127, mar. 2000.
- CARVALHO, Ana Maria Almeida. O lugar do biológico na Psicologia; o ponto de vista da etologia. *Biotemas*, Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências Biológicas, v.2, n.2, p.81-92, 1989.
- CARVALHO, Alysson Massote. Fatores contextuais na emergência do comportamento de cuidado entre crianças. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre: UFRGS, Pós-Graduação em Psicologia, v.13, n.1, p.81-88, 2000.
- CUNHA, L.A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- ENGUITA, M.F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- HALL, S. Schooling, state and society. In: DALE, R.; ESLAND, G.; FERGUSSON, R.; MaCDONALD, M.M. (Ed.). *Education and State*. Sussex: Falmer Press, 1981. (Schooling and the National Interest, v. 1, p.3-29).
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- JOBIN e SOUZA, S. *Infância e linguagem*. Campinas: Papirus, 1994.
- MELLO, S. L. de. Estatuto da criança e do adolescente: é possível torná-lo realidade psicológica? *Psicologia USP*, São Paulo, v.10, n.2, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> - acessado em set. 2001.
- MIRANDA, M. G. de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Sílvia T.M. & CODO, Wanderley (Orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 125-135.
- OLIVEIRA, S.N. de. Família e educação escolar no contexto neoliberal. *Revista da FAEEBA*, Salvador: UNEB, n.11, p.71-88, jan./jun.1999.
- SANDIN, B. Imagens em conflito: infâncias em mudança e o estado de bem-estar social na Suécia: reflexões sobre o século da criança. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH, v.19, n.37, p.16-34, set.1999.
- SARACHO, O.N. Teacher expectations of student's performance: a review of the research. *Early Child Development and Care*, United Kingdom: London, v.76, p.27-41, 1991.
- SHARP, R. Knowledge, ideology and the politics of schooling: towards a marxist analysis of education. In: _____. *Ideology and Schooling*. London: Routledge, 1980. Cap.5, p.116-158.
- SPODEK, B.; SARACHO, O. N. Early childhood curriculum construction and classroom practice. *Early Child Development and Care*, United Kingdom: London, v.61, p.1-9, 1990.
- TRINDADE, Judite Maria Barboza. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH, Setembro, v.19, n.37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> - acessado em jun. 2000.

Recebido em 25.02.02
Aprovado em 07.06.02

A EXCLUSÃO BEM COMPORTADA OU: O QUE FIZEMOS COM AS PROFESSORAS NÃO DIPLOMADAS DO BRASIL ?

Paulo Batista Machado *

RESUMO

Este artigo discute o que tem sido feito com as professoras não diplomadas do Brasil, especialmente do nordeste. Sob pressão do Banco Mundial e de uma legislação daí decorrente, essas professoras foram geralmente dispensadas de suas funções ou se submeteram a processos formativos que nem sempre levaram em conta as suas competências enquanto criadoras e sustentadoras do ensino rural. Assiste-se a um redimensionamento da escola rural sem o aproveitamento das riquezas oriundas dos saberes vividos pelas professoras referidas e sem a consolidação de uma educação rural capaz de incorporar as competências e a história das professoras não diplomadas.

Palavras-chave: Exclusão – Professores(as) não diplomados(as) – Globalização – Experiência educacional

ABSTRACT

WELL-BEHAVED EXCLUSION OR: WHAT HAVE WE DONE TO THE NON-QUALIFIED TEACHERS IN BRAZIL?

This article discusses what has been done to non-qualified teachers in Brazil, especially in the northeast. Under pressure of the World Bank and law deriving from it, these teachers have generally been dismissed of their functions or have surrendered to qualification processes that not always take into consideration their competences as creators and maintainers of rural teaching. We see the rural school being re-dimensioned without using the riches of knowledge of the above-mentioned teachers and without the consolidation of rural education capable of incorporating the competences and history of non-qualified teachers.

Key words: Exclusion – Non-qualified teachers – Globalization – Educational experience

* Ph.D em Educação pela Universidade do Québec em Montréal, professor titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do Departamento de Educação do Campus VII, Senhor do Bonfim. Endereço para correspondência: Loteamento Amália Braga, lote 04, bairro do Derba, 48970.000 - Senhor do Bonfim-BA. E-mail: arapesh@bol.com.br

“Prefeito, tire tudo de mim,
menos o meu título de professora”
(Súplica de uma professora não diplomada ao ser
informada de que deixaria de ensinar para ser
merendeira ou auxiliar de serviços gerais)

INTRODUÇÃO

A história dos países do terceiro mundo, aí incluindo-se o Brasil, permite-nos constatar que o acesso aos direitos sociais mínimos, como o direito à escolarização, resulta em geral da luta dos trabalhadores organizados em movimentos sociais. Esta população é muitas vezes mantida em territórios bem determinados, excludentes, que limitam o seu poder de ação. Neste sentido Castro (1996, p. 109) afirma que: “(...) o apelo à emancipação parte do reconhecimento de que os espaços sociais estão ocupados e que é preciso lutar para ter acesso aos benefícios sociais. Não existe, na dimensão do poder, espaço livre, disponível, sem que alguém o ocupe. Para se aproximar do poder, é preciso desalojar do espaço a algum outro considerado como usurpador.”

A existência da escola e sua gestão bem como o acesso à escolarização, mesmo obrigatória, se dão nesse espaço de luta e de conquista. Mesmo em se tratando de uma escola pública de má qualidade, que não possui o mínimo de estrutura para o seu funcionamento, somos levados a considerá-la como o resultado da perseverança e da determinação das camadas populares. Se tal ocorre na zona urbana, se acentua ainda mais na zona rural: são as lutas e os sacrifícios dos trabalhadores rurais, entre eles os professores, que permitem a existência da escola sobretudo em certas zonas da região nordeste rural do Brasil. Esta história, que foi mais gritante antes da criação do FUNDEF, quando predominavam nos municípios nordestinos os professores não diplomados ou chamados impropriamente de leigos¹, ainda não se esgotou. Muitas vezes a escola é mantida em funcionamento apesar das gestões municipais ou estaduais que não são capazes de oferecer a estudantes e professores os espaços

mínimos e indispensáveis à oferta de um ensino de qualidade.

Pretendemos, neste estudo, dentro do quadro de lutas e conquistas da escola brasileira, refletir sobre um fato marcante que tem passado despercebido quando se discute hoje a escola pública, máxime a escola pública rural: o que foi feito dos professores não diplomados ou professores leigos? O que sobrou deles após o rolo compressor do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional operacionalizado pelos ajustamentos e ordenamentos do Mec e de outros espaços reguladores da educação brasileira contemporânea? Conseguiu-se incorporar à escola rural a experiência centenária desses educadores que levaram nas costas a educação municipal rural durante décadas? Conseguiu-se respeitar esta história riquíssima de construção de um ensino multisseriado e rural? Onde se encontram hoje, em nossos municípios, essas heroínas² da história da educação do nordeste rural brasileiro, essas agricultoras que ensinavam, como frisa apropriadamente Therrien (1993)?

1. OS PROFESSORES NÃO DIPLOMADOS SOB PRESSÃO

Uma análise do contexto sócio-político e econômico do nordeste brasileiro permite-nos a identificação de dois aspectos ou fatores indispensáveis à compreensão da problemática dos professores não diplomados. É preciso considerar, em primeiro lugar, a globalização da economia e a pressão internacional que levaram o Brasil a submeter-se às exigências da UNESCO em matéria de educação no terceiro

¹ Transposição em sentido negativo do termo relativo à categoria de membros que compõem a Igreja e que não fazem parte do clero ou da elite religiosa, passou a significar aqueles que não sabem, que não têm consciência de uma situação.

² A predominância de mulheres enquanto professoras não diplomadas nos permite usar o feminino para categorizá-las.

mundo (UNESCO, 1993-1994, Conferência Mundial sobre a educação para todos) e, em segundo lugar, a legislação educacional orientada à formação profissional dos professores consubstanciada no Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996). Recordemos de forma panorâmica estes dois aspectos ou fatores:

1.1 A globalização da economia e a pressão do capital internacional

A Conferência Mundial da educação para todos foi o clímax das grandes interferências do capital internacional na educação dos países do terceiro mundo. Esta interferência já tinha sido denunciada substancialmente por Arapiraca (1982) que, ao analisar a malfadada parceria do Brasil com a USAID, mostrava como o capital norte-americano, após colocar no poder os militares, visava instaurar um modelo educacional que foi reconhecido pelo professor Martin Carnoy, da Universidade de Stanford, como uma proposta elaborada nos anos 20. Desta forma os tecnocratas americanos foram autorizados a planificar a educação brasileira impondo uma proposta não apropriada às reais necessidades do país, uma proposta obsoleta que ultrapassando os objetivos da cooperação técnica escondia interesses de natureza política e econômica facilmente identificáveis. Visava-se a inculcação de ideais norte-americanos a exemplo da livre iniciativa, do culto à propriedade privada e do anticomunismo em vista ao alcance de vantagens econômicas representadas notadamente por um interessante mercado para as empresas americanas e livre expansão do capitalismo. A educação seria negociada entre outras mercadorias no promissor mercado latino-americano.

Nos anos 90 o referido projeto de expansão se consubstancia, desta vez articulado pelo Banco Mundial e pela Unesco, sendo a Conferência Mundial da educação para todos (Tailândia, 1990) o momento forte do projeto de intervenção do capitalismo na educação dos

países do terceiro mundo. O resumo da Conferência foi publicado em três volumes (UNESCO, 1993-1994), sendo que o primeiro volume apresenta os objetivos e o contexto; o segundo traz os fundamentos teóricos da Conferência sob o título “Uma visão alarguecida” e enfim o terceiro volume, intitulado “As condições exigidas”, é consagrado a questões práticas, à operacionalização das propostas, ao planejamento, bem como à política a ser adotada pelos países participantes daquele evento. Resumindo, estávamos diante da exposição, pelo capitalismo internacional, de um novo projeto de intervenção nos países sub-desenvolvidos ou a caminho do desenvolvimento a fim de reverter as suas vantagens e de consolidar espaços de produção e de consumo. A lógica da Conferência pode ser resgatada já no discurso do Presidente do Banco Mundial, Barber Conable, ao abrir a Conferência: “O dinheiro destinado à educação é um dinheiro bem aplicado. Isto se verifica tanto ao nível das contabilidades nacionais como nas rendas particulares. Quando os cidadãos se instruem as rendas crescem, bem como a poupança, o investimento e, afinal de contas, o bem-estar da sociedade inteira.” (Conferência mundial sobre educação para todos, 1990, v.1, p.6)

Apoiando-se na teoria do capital humano e sugerindo modelos de comportamento abstratos e não contextualizados, os teóricos que dão o ritmo da Conferência propõem, do ponto de vista político, uma educação que transcende as realidades regionais ou locais. Em razão de seu caráter transitório, os livros didáticos, por exemplo, deveriam abordar conteúdos universais e assépticos. Nas 48 mesas redondas predomina a idéia do planejamento de uma educação sem raízes locais, propugnando-se como objetivo maior da escola oferecer os instrumentos de aprendizagem essenciais (leitura, escrita, cálculo, técnicas de resolução de problemas) e as atitudes e valores de caráter universal.

Destaque especial é dado ao professor na proposta da Conferência. Ele é visto como o elemento chave na transformação da educação mundial: “o professor é a fonte primeira da instrução na maior parte das sociedades e é reco-

nhecido como tal na maior parte dos programas de estudo e das formas de organização escolar” (Conferência mundial sobre educação para todos, 1990, v.3, p.33). Afirmam ainda os Anais da Conferência: “A situação dos professores e a eficácia do ensino estão estreitamente ligados. Está claro que uma educação de qualidade para todos não poderá ser assegurada se não damos a importância devida à necessidade de se ter professores bem formados, que sejam motivados por suas condições de serviço e um estatuto social apropriados.”

Estava então assinado o compromisso de profissionalização crescente dos professores, o que seria desdobrado em leis e regulamentos que colocariam em evidência e em julgamento a existência de professores não diplomados, uma constante nos países do terceiro mundo, incluindo-se o Brasil.

1.2. Intenções e prescrições da legislação educacional

As exigências da Conferência da Tailândia ganharam corpo através da legislação educacional, compromisso assumido pelos países presentes àquele acontecimento. Ainda no clima da Conferência, o MEC se volta à profissionalização do professor: “Deve-se intensificar as iniciativas orientadas para a reestruturação dos processos de formação inicial e contínua, compreendendo-se aí a revisão de currículos, os cursos de formação média e superior dos professores e os programas de aperfeiçoamento dos profissionais em exercício.” (BRASIL, 1993, p.45).

A questão da qualificação dos professores se faz presente entre as onze medidas governamentais publicadas pelo Mec, em 1993. Três dentre elas dizem respeito direta ou indiretamente aos professores não diplomados: 1) O Projeto Nordeste de Educação, dotado de um financiamento do Banco Mundial que planeja a formação e o aperfeiçoamento de 625.000 professores; 2) O sistema nacional de avaliação do ensino fundamental (SAEB) visando-se a avaliação dos processos de aprendizagem, a realidade das escolas de ensino fundamental

e a qualificação profissional; e 3) o programa de aperfeiçoamento dos professores, dos gestores e dos especialistas.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei 9394/96) é confirmada pela Conferência da Tailândia que exige a profissionalização dos professores em todos os níveis e a Lei dela decorrente, a que cria o FUNDEF e reserva 60% desse fundo exclusivamente a pagamento e qualificação de professores, estabelecendo-se o prazo de 10 anos para que os professores não diplomados se qualifiquem, sob pena de serem remanejados para outras funções dentro da escola. Esta determinação legal foi decisiva para um posicionamento dos municípios quanto à continuidade ou extinção dos professores chamados de leigos. Até então oscilava-se entre a tendência de manter e aperfeiçoar o professor não diplomado e a tendência de eliminá-lo, pura e simplesmente, sem maiores cuidados (MACHADO, 1999).

2. DUAS TENDÊNCIAS, DUAS VISÕES DE MUNDO: O PROFESSOR NÃO DIPLOMADO NA CORDA BAMBA

Bem antes da decisão legal que estabelece um prazo para a solução do problema quanto à qualificação do professor não diplomado, duas tendências ou concepções de mundo se confrontavam no meio educacional brasileiro: de um lado, os que vêem o professor leigo como um elemento negativo, a ser erradicado, sendo-lhe atribuída a responsabilidade pelo baixo nível de ensino na escola pública; de outro lado, estudiosos que rejeitam esta posição, considerando-a reducionista, fechada e rígida, que descarta do contexto sócio-político e cultural que engendrou e justificou o surgimento e a manutenção desse professor não diplomado.

2.1. A tendência voltada à eliminação do professor não diplomado

Típico desta tendência foi a reportagem publicada nas Páginas Amarelas da Revista

Veja, em 1996 (Junqueira, 1996). O prefeito Antonio Ramos da Silva, da pequena Quixaba, Estado de Pernambuco, um município de 7.500 habitantes, recebia uma medalha de honra ao mérito do governo federal pela revolução provocada na educação de sua terra. Apresentado como um modelo a ser seguido pelos 5.000 prefeitos do país, o então governante, ele mesmo analfabeto, consagrou 40% do seu orçamento à educação, gabando-se de ter em seu quadro apenas professores formados: “Cada povoado tinha uma professora, muitas delas mais analfabetas do que eu. Elas sabiam apenas assinar o nome e não recebiam mais que 10 reais de salário por mês”.

O mesmo pensamento simplista e pragmático se multiplica entre prefeitos e secretários de educação: um secretário de educação da microrregião de Senhor do Bonfim afirmava que “graças a Deus não temos mais isso, quem não foi despedido hoje é merendeira ou trabalha em limpeza de escola”. Não muito distante dali, um prefeito considerado progressista também exibiu como conquista o fato de ter tirado de sala de aula todas as professoras não diplomadas, restando-lhe apenas uma: “Esta eu deixei porque ela me implorou dizendo: *Prefeito, tire tudo de mim, menos o meu título de professora*”. Na verdade, as atitudes reducionistas do secretário de educação e do prefeito foram incentivadas pelo próprio Presidente da República e pelo Ministro da Educação através da Lei 9424, a Lei criadora do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de 24 de dezembro de 1996, especialmente no artigo 9º e seus parágrafos:

Parágrafo 1: Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, **os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos.** [grifo nosso]

Parágrafo 2: Aos professores leigos é **assegurado o prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária** [grifo nosso] ao exercício das atividades docentes.

Parágrafo 3: **A habilitação a que se refere o parágrafo anterior é condição para ingresso**

no quadro permanente da carreira [grifo nosso] conforme os novos planos de carreira e remuneração.

A prescrição legal influi, sem dúvida, na tendência que coloca em primeiro plano a atitude mais fácil, menos humana e menos inteligente. Uma tendência que, reforçada pela Lei do FUNDEF, desconhece a riqueza auferida pela escola rural a partir da história vivida por essas heroínas agora simplesmente eliminadas, esquecendo-se o quanto faria bem à nossa escola descontextualizada a reserva de saber das professoras não diplomadas: “A reserva de saber do mundo vivido está intimamente relacionada à situação do sujeito que faz a experiência. Ela se constitui através da sedimentação de experiências atuais ligadas a outras situações. Inversamente, toda experiência atual se integra no curso dos acontecimentos vividos e na biografia segundo seus traços típicos e sua pertinência dados na reserva de saber. E finalmente toda situação é definida e controlada com a ajuda da reserva de saber” (HABERMAS, 1987, Tomo 2, p.141).

A não consideração da reserva de saber tem conduzido a questão do professor não diplomado a uma solução inadequada e, conseqüentemente, a um empobrecimento da escola rural, engajando-se professores formados que pouco conhecem ou vivenciam do contexto escolar a que são designados, algo já alertado por estudiosos conhecidos: “Está claro que as atividades de aprendizagem e de ensino se inscrevem em um contexto de ensino bem preciso, que se pode caracterizar pela organização do tempo, do espaço, bem como pela organização das relações sociais ao seio da escola, tudo inscrevendo-se em um contexto mais largo, sócio-econômico e cultural, que subentende o conjunto do sistema de ensino.” (PERRET e PERRENOUD, 1990, p.25)

2.2. A tendência voltada à valorização do professor não diplomado

Em se tratando de uma tradição de pesquisa, os autores Azevedo e Gomes (1991),

Martins (1992), Therrien e Damasceno (1993), Gannam (1995) e Machado (1999) propõem uma análise mais crítica, mais global e mais contextualizada da situação. Com efeito, estes estudos consideram os professores não diplomados como a conseqüência de uma relação complexa entre educação e sociedade, uma relação que precisa levar em conta os movimentos sociais, principalmente os movimentos sociais camponeses do nordeste brasileiro.

A análise desses professores leva-nos necessariamente ao problema do trabalho, na perspectiva da exploração capitalista e da reação dos trabalhadores a tal exploração. Neste contexto particular, o professor é antes de tudo um trabalhador rural inserido nos movimentos sociais rurais (de seu grupo de pertença). Compreender estes, ou melhor, estas professoras exige uma abordagem em profundidade das razões sócio-políticas, econômicas e históricas que possibilitaram o surgimento do professor não diplomado. Exige também uma análise da estrutura social em que estão inseridas para entender o papel que elas desempenham no seio dos movimentos sociais nordestinos, papel centrado em uma função de mediação entre a escola e a comunidade.

Therrien (1993) nos faz ver que as professoras não diplomadas participam não somente do espaço educativo escolar mas das múltiplas formas do movimento social camponês. Estes movimentos criam condições de produção e de apropriação do saber visando-se uma leitura mais adequada da realidade. Tal nos leva a considerar as professoras não diplomadas como um grupo social definido, que possui pontos de vista merecedores de respeito e uma história de saberes vividos que não podem ser menosprezados. Concentrados na zona rural os professores citados são em sua maioria mulheres que passaram anos a fio recebendo salários miseráveis e pagos em atraso, sem o mínimo de condições para um trabalho pedagógico satisfatório em suas salas de aula. Vivendo momentos de humilhação e provação, essas professoras oferecem experiências propícias à construção de uma escola séria e contextualizada no meio rural.

Ao contrário dos que propugnam a dispensa pura e simples das professoras não diplomadas, percebem os pesquisadores citados que, além de participarem do espaço institucional escolar, elas palmilham em geral um espaço enquanto agricultoras e criadoras de animais. São espaço e tempo ricos de imaginário, de simbólico, de conflitos, de relações específicas, de construção ou de transmissão de saberes informais. Resulta daí um potencial sócio-histórico e político que governantes e legisladores, pressionados pelo Banco Mundial e fazendo o discurso de um ensino de qualidade, deixam à margem da nossa escola pública e rural. Perdem-se, nesse processo enviesado, anos de história de uma educação construída entre suores, enxada e especificidades ímpares. Jogam-se fora valores, expectativas, idéias, crenças, opiniões e atitudes a respeito da escola, da comunidade rural, e da forma de melhor ensinar aos filhos dos agricultores.

3. AS SAÍDAS ENCONTRADAS DIANTE DA PRESCRIÇÃO LEGAL E DA PRESSÃO INTERNACIONAL

Passados alguns anos da publicação da LDB e da Lei do FUNDEF, bem como das tentativas de ajuste das redes municipais de ensino às exigências legais, podemos avaliar de que forma se encaminhou a questão da professora não diplomada. Embora não se conheçam estudos que mostrem o que sobrou do incêndio, podemos retirar do rescaldo alguns elementos de análise e reflexão, o que fazemos tomando-se como cenário o semi-árido da Bahia, microrregião de Senhor do Bonfim, o que pode ser generalizado, em parte, para outros espaços do nordeste.

Muitos prefeitos procuraram o caminho mais fácil, dispensando os serviços das professoras não diplomadas ou transferindo-as para a cozinha e para a limpeza da escola, sem o mínimo de reação por parte dessas seculares profissionais do ensino rural. Aviltadas em sua auto-estima, massacradas ao longo de anos, chamadas de analfabetas, curvaram-se ao

imediatismo e insensatez dos governantes, sob o silêncio e a omissão condenável de universidades e educadores diplomados, pós-graduados, mestres e doutores.

Prefeitos houve que encaminharam as suas professoras não diplomadas para dois programas de habilitação: o Pro-leigo, de iniciativa da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, com aulas ao final de semana, em um ritmo tradicional de ensino, sem a preocupação em incorporar os saberes e competências das professoras-alunas. Trata-se de um curso regular, oferecido de forma condensada e por vezes acelerada, sem preocupação com o ritmo de cada professora não diplomada, sendo muitas delas atropeladas no processo, desistentes ou reprovadas por avaliações centradas nos densos conteúdos.

Mais elogiado tem sido o programa chamado de “Proformação”, uma iniciativa do MEC, dentro de uma proposta de ensino à distância. São dados dez dias concentrados de aula no primeiro semestre e no segundo semestre, desenvolvendo as cursistas atividades a partir de módulos específicos. Quinzenalmente realizam-se encontros sob a direção de professores tutores, cada um sendo responsável por dez cursistas. Avaliações periódicas e elaboração de projetos compõem o programa, sendo as professoras não diplomadas visitadas regularmente por suas tutoras, que passam um turno a observar e a orientar a cursista.

Percebe-se contudo que muitas professoras leigas, sob a desculpa de que faltam poucos anos para a aposentadoria, ou de que não têm mais coragem para estudar, aguardam resignadamente a hora de serem remanejadas para a função de merendeira ou de auxiliar de serviços gerais, atingidas em cheio em sua auto-estima cada vez mais colocada à prova por colegas já habilitados ou por gestores municipais.

4. UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL NÃO INCORPORADA

O descaso, a insensibilidade, a inabilidade e a falta de perspectiva histórica em relação aos

professores não diplomados têm levado, como afirmamos alhures, a escola rural a perder elementos significativos que poderiam estar sendo incorporados, hoje, à sua redefinição em termos de ensino de qualidade. Em vista a uma maior compreensão desta conclusão, apresentamos alguns dados retirados de nossa pesquisa de Doutorado³, realizada no município de Senhor do Bonfim, Bahia.

4.1. O perfil das professoras não diplomadas

Questionário aplicado a 117 professoras não diplomadas revela que a grande maioria é do sexo feminino e pertence a famílias de agricultores: 72,4% dos pais das professoras vivem do trabalho rural; 50% de seus esposos também são agricultores. A maioria se situa entre 18 e 27 anos (29,9%) e entre 28 e 37 anos (32,2%) (mais de 60% possuem menos de 37 anos). Quanto ao tempo de experiência enquanto professoras, elas têm em média 10 anos de profissão.

A análise dos mapas mentais⁴, aplicados por sua vez a uma amostra de trinta e cinco professoras não diplomadas nos mostra que a realidade escolar e o contexto de vida das entrevistadas estão impregnados de uma organização e estruturação do cotidiano em torno de instituições e lugares marcados pela escola, pelo rural e pela inserção comunitária: a escola, a igreja, o campo de futebol, o posto de saúde, a casa de moradia. Destaca-se uma preocupação com os serviços de base que geralmente inexistem no

³ Referimo-nos à tese de Doutorado defendida em maio de 1999 na Universidade do Québec em Montreal e que tem como título “Les représentations sociales des enseignant(e)s non diplômé(e)s de l'école publique municipale rurale du nord-est du Brésil à l'égard de l'école et de leurs conditions de vie et de travail”

⁴ A técnica de mapas mentais, utilizada com sucesso entre pessoas simples, consistiu em pedir às entrevistadas que desenhassem em um primeiro momento o que era a escola delas; e em um segundo momento como era o seu contexto de vida.

mundo rural do nordeste: a saúde, a água, o transporte, a comunicação, a segurança, a eletricidade. Estão presentes nos mapas mentais o ambiente rural: a fauna, a flora, as culturas de subsistência, os agricultores a trabalhar, a criação de animais. Percebe-se que as professoras constroem as representações da escola e das suas condições de vida e de trabalho a partir de três elementos fundamentais: instituições e lugares rurais, serviços essenciais à população e cotidiano rural.

As entrevistas semi-estruturadas realizadas com uma amostra de vinte professoras não diplomadas colocam em evidência, no que respeita à escola, as seguintes representações: as professoras escolheram a sua profissão, na sua maioria, por uma motivação vocacional, tocadas pelas necessidades de suas comunidades, a exemplo da falta de escola e a ausência de professores. Seus discursos revelam uma concepção de escola fundada na crença de que é possível pela escola eliminar o analfabetismo e oferecer um futuro melhor aos alunos, tanto para os que permanecem na zona rural, como para os que se deslocam à cidade. Quanto aos processos de ensino, as professoras não diplomadas sublinham o lugar especial que ocupam, em seu processo de formação, os saberes nascidos da prática e da experiência rural bem como as aprendizagens decorrentes de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Elas têm consciência das dificuldades em relação aos conteúdos disciplinares, em razão da formação incompleta, da falta de livros didáticos e da ausência de orientação profissional específica. Mesmo assim trabalham em classe os saberes não escolares, que são valorizados como uma forma de melhorar o ensino, com apoio no que é vivido por elas e pelos alunos. Do ponto de vista pedagógico, reforça-se uma concepção de educação popular com apoio em Paulo Freire, valorizadora da realidade dos alunos.

Nota-se que o desafio de ensinar a alunos em classes multisseriadas deu às professoras uma competência específica relativa ao domínio do tempo e dos conteúdos. Elas mantêm um bom diálogo com os alunos, muitos deles

seus colegas de cultivo da terra e se mostram preocupadas com o abandono escolar, principalmente na época do plantio e das colheitas, e com o êxodo rural em períodos de seca. Os pais são vistos como pouco preocupados com o estudo dos filhos, responsáveis pela evasão escolar e injustos ao julgar o empenho e o trabalho delas enquanto professoras não diplomadas. Por fim, os contatos com os colegas se mostram importantes para o entrosamento da categoria.

No que tange às condições de vida e de trabalho as professoras se posicionam como agricultoras, pessoas enraizadas no meio rural e preocupadas com as condições de vida do seu meio, angustiadas com a ausência de serviços de base para a população: falta de água, de eletricidade, de serviços de saúde, de emprego, de transporte e outros. O ensino é visto como prejudicado pelas más condições dos prédios escolares, os equipamentos ausentes ou insatisfatórios e principalmente pela falta de carteiras para os alunos. Os baixos salários, sempre pagos com atraso, são alvo de críticas por todas as entrevistadas, considerando elas que esta situação se repete por causa da indiferença da Secretaria de Educação e dos políticos que nada fazem para mudar a situação. Restaria como saída o sindicato que, controlado pela administração e elites locais, se manifesta com dificuldade para exprimir de maneira mais clara a resistência das professoras não diplomadas ante as críticas condições de vida e de trabalho.

CONCLUSÕES FINAIS

Nossas análises e reflexões desvelam o que há de contraditório em nossos discursos e práticas educacionais, quer como técnicos da educação, quer como gestores. Pressionados de forma consciente ou inconsciente por interesses maiores do capital neoliberal e assumindo a postura em defesa de uma “escola de qualidade”, terminamos por excluir pessoas, processos e competências que não poderiam ser marginalizados em um sério esforço de devolver a

qualidade à educação pública. Passamos uma borracha em tudo o que o cotidiano de várias décadas escreveu, rasgamos páginas significativas de experiências vividas e construídas a duras penas, des-historicizamos uma escola prenhe de reservas de saber que são sacrificadas em nome de uma competência asséptica, a-histórica e descontextualizada.

O silêncio e a mordaca que foram e têm sido impostos às professoras não diplomadas do nordeste rural brasileiro já estão produzindo os frutos negativos que sempre procuramos evitar em nossas falas e ações: está surgindo uma escola rural des-ruralizada, entregue a professoras enraizadas no meio urbano, que cumprem

as suas funções da mesma forma que o fariam em uma escola da cidade. Transplantadas ao meio rural no cumprimento puro e simples de uma prescrição legal oriunda do Banco Mundial, colocam a pá de cal nos esforços até então encetados em favor da consolidação de uma escola rural que foi quase toda construída pelas professoras consideradas, sarcasticamente, de professoras leigas. Restará de tudo a certeza de que se há leigos na história, estes não seriam as sacrificadas e excluídas agricultoras que ensinam, mas os técnicos em educação omissos e bem comportados, bem como os gestores engravatados, ambos cada vez mais distantes da história e da vida de nosso povo.

REFERÊNCIAS

- ARAPIRACA, J. A. *Usaid e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1982.
- AZEVEDO, E; GOMES, N. A instituição escolar na área rural em Minas Gerais: elementos para se pensar uma proposta de escola. *Cadernos Cedes*. São Paulo, n. 11, p. 31-41, 1991.
- BRASIL. Lei no. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. Lei no. 9424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério, na forma prevista no art. 60, Par. 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003*. Brasília: MEC: UNESCO, 1993.
- CASTRO, E. Citoyenneté, société civile et mouvements sociaux au Brésil. In: B. MARQUES-PEREIRA; BIZBERG, I. (dir.) *La citoyenneté sociale en Amérique Latine*. Paris: L'Harmattan, 1996. p.96-110.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Paris: UNESCO, 1990. 3 v.
- GANNAM, S. *Travail agricole et école primaire au milieu rural brésilien*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade Laval, Québec, 1995.
- HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard, 1987. 2 v.
- JUNQUEIRA, Eduardo. Entrevista: Antonio Ramos da Silva - É triste ser analfabeto. *Veja*, v. 29, n. 1435, p.7-10, mar. 1996.
- MACHADO, P. *Les représentations sociales des enseignant(e)s non diplômé(e)s de l'école publique municipale rurale du nord-est du Brésil à l'égard de l'école et de leurs conditions de vie et de travail*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Québec em Montreal, 1999.
- MARTINS, J. Educação e cultura nas lutas do campo: reflexão sobre uma pedagogia do conflito. In: *COLETÂNEA CBE*, São Paulo, 1992.
- PERRET, J-F; PERRENOUD, P. *Qui définit le curriculum, pour quoi?* Neuchâtel: IRDP; Cousset, Suisse: DelVal, 1990.
- TERRIEN, J. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo. In: TERRIEN, J; DAMASCENO, M. (dir.) *Educação e escola no campo*. São Paulo: Papius, 1993.
- TERRIEN, J; DAMASCENO, M. (dir.) *Educação e escola no campo*. São Paulo: Papius, 1993.

Recebido em 02.05.02
Aprovado em 22.05.02

A CARREIRA DO PROFESSOR PRIMÁRIO (1822-1889)

Maria Inês Sucupira Stamatto *

RESUMO

A partir da análise da legislação sobre educação (1822-1889), observamos a institucionalização da carreira do professor primário no Brasil. No período imperial, paulatinamente, foi sendo regulamentada, em cada província, a profissão do magistério. As leis das províncias passaram a ocupar-se com questões que iam desde a formação deste profissional até as que regulamentavam a carreira do “mestre-escola”. Percebemos assim, um esforço de enquadramento do magistério por parte das autoridades, tendo-se um arcabouço dos sistemas de educação estaduais estruturados na passagem para a República.

Palavras-chaves: Professor primário – Magistério – Legislação educacional

ABSTRACT

THE CAREER OF A PRIMARY TEACHER (1822-1889)

From the analysis of the educational law (1822-1889), we observe the institutionalization of the career of primary teachers in Brazil. During the colonial period, the teaching profession was slowly regulated, in each county. The county laws started to focus on issues that ranged from professional qualification up to the regulation of the career of “schoolmaster”. Therefore, we notice an effort from the part of authorities in order to standardize teaching, having as its framework the structured state educational systems in the transition into Republic.

Key words: Primary teacher – Teaching – Educational law

RÉSUMÉ

LA CARRIÈRE DE L'INSTITUTEUR (BRÉSIL – 1822-1889)

À partir de l'analyse de la législation sur l'éducation (1822-1889), nous observons l'institutionnalisation de la carrière de l'instituteur au Brésil. Dans la période de l'Empire, progressivement, on a réglementé dans

* Doutora em História pela Université de la Sorbonne – Paris III, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Departamento de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação. Endereço para correspondência: Rua Gipse Montenegro, 2000, ap.301B, Capim Macio – 59080-060 Natal-RN. E-mail: malelu@digicom.br

chaque province le métier d'enseignant. Les lois des provinces ont passé à traiter de questions dès la formation de ce professionnel jusqu'à celles de la carrière du maître d'école. Nous percevons ainsi un effort de la part des autorités pour l'encadrement du métier, en ayant établie une base structurée des systèmes d'éducation des états au moment de la transition de l'Empire à la République.

Mots clés: Instituteur primaire – Métier d'enseignant – Legislation éducationnelle

1. A herança colonial para o magistério

1.1. A vocação para professor

Percebemos a formação da carreira do magistério a partir de um processo histórico originário da época colonial. Com os jesuítas, a identidade da profissão nascia imbuída do sentimento missionário. Ser professor era antes de tudo “salvar almas”, numa missão árdua, por vezes perigosa, estafante, mas nobre. Professor, abnegado, mas respeitado, deveria ter acima de tudo vocação para a “missão” educadora.

Ao longo de duzentos anos, com a presença jesuítica, “mestres incomparáveis da juventude brasileira”, esta idéia vai se disseminando, se consagrando na cultura brasileira. O magistério identificava-se com o sacerdócio, não apenas no sentido da manutenção da fé católica e a transmissão dos cânones religiosos, mas também na forma do exercício da profissão, o sacrifício pessoal em prol de um ideal maior.

Quando se esboroa esta estrutura (o sistema de ensino jesuítico) solidamente montada em terras brasileiras, pela expulsão dos jesuítas em 1759, a elite brasileira viu-se sem ensino para seus filhos e sem lugares institucionais formadores de mestres, até então a cargo dos seminários e especialmente dos colégios jesuíticos.

Este fato ficou registrado na literatura brasileira, como um momento de “caos” para o ensino. Teriam as meninas, excluídas dos bancos escolares, se importado com a expulsão dos jesuítas? E os escravos? E a maioria da população brasileira analfabeta?

1.2. O mestre-escola, professor régio

Os mestres-escolas, professores de gramática latina e aulas avulsas, pagos pelo erário real, foram os primeiros professores públicos do país. Deviam passar em concurso e vinham com a carta de nomeação, ou alvará, onde se estipulava o local de “sua escola”, o tempo do contrato (em geral seis anos renováveis), e, a grande novidade, o sexo ao qual destinariam seu ensino. Menezes (1944, p.355) nos informa que abriram uma escola a 9 de junho de 1759, em Caucaia, (Ceará) com 142 discípulos de ambos os sexos e outra em Paiacus com 29 meninos e 34 meninas. As meninas, no Brasil, haviam entrado oficialmente no processo de escolarização.

Na reforma pombalina não se previa onde os mestres se formariam, pelo menos em território da colônia, e de fato, vieram professores prontos de Portugal para ensinar em povoados brasileiros até fins do século XVIII.

O ensino de caráter religioso foi mantido, inclusive podendo o pároco, padre regular, acumular a função de mestre-escola da comunidade. Nas fazendas, os capelães, muitos ainda formados pelos jesuítas, ficaram responsáveis pela educação dos filhos dos proprietários. Livros continuavam sendo controlados pelas autoridades, sendo que os empregados pelos jesuítas foram proibidos. Os professores na colônia, através das reformas pombalinas, ficaram sob a égide do Estado e passaram a ser controlados ideologicamente pelos livros utilizados e matérias ensinadas os quais não podiam ser diferentes das regulamentações estipuladas pelo governo português. Por conse-

guinte, mais importante do que a formação para o exercício da profissão era, na época, a fiscalização sobre as idéias que circulavam e que os mestres poderiam difundir.

Este cenário alterou-se com o início do século XIX. Primeiramente, a maioria dos professores ensinando nas escolas régias colônias passou a ser composta por brasileiros natos. Em seguida, a presença da Corte portuguesa, em 1808, no Rio de Janeiro incrementou a necessidade de serviços especializados e de pessoal alfabetizado para compor os quadros da administração portuguesa que se reestruturava, agora em terras brasileiras.

Assim, com o governo de D.João VI, instituíram-se vários cursos de nível superior no país e cursos primordialmente técnicos para atender à demanda burocrática e de serviços urbanos da época. Abriram-se também escolas de primeiras letras para um e outro sexo, em várias localidades do país, sem que isso significasse a extensão da escolaridade a toda população. Eram escolas pontuais.

Além disso, a administração joanina trouxe ao país o método mútuo ou lancasteriano¹ para o exército e professores que quisessem aprender a novidade européia. Posteriormente, já depois da independência, em 1º de março de 1823, abriu-se uma escola no Rio de Janeiro com esse método, igualmente destinada à instrução das corporações militares e a professores que quisessem aprendê-lo. Ao que parece, essa escola foi a primeira no país a funcionar com o método mutual. Em 1825, o decreto de 22 de agosto mandava promover nas províncias a introdução e o estabelecimento de escolas de primeiras letras pelo método “lancasteriano”, como foi chamado na lei. Em 1828, temos

¹ Método Bell-Lancaster: Andrew Bell (1753-1832) e Joseph Lancaster (1778-1838) reivindicaram a criação do método e por isso ele é conhecido com o nome dos dois. Também chamado de lancasteriano, monitorial ou mutual. Resumidamente, consistia em que os alunos se ensinariam mutuamente. Dividia-se os alunos em decúrias (grupos de dez), os mais aptos (monitores) aprendiam a lição num turno e ensinavam aos demais no outro turno, sob a vigilância severa e disciplinar de um único professor.

notícias de que aquela escola normal (como ficou conhecida a escola criada na Corte em 1823) estava funcionando, pois o seu professor recebeu aumento através do decreto de 26 de novembro. Entretanto, já no ano seguinte, esta escola era fechada pelo decreto de 20 de junho de 1829, “por se acharem cinco em exercício” sem que no mesmo decreto se explicasse onde e como estavam funcionando. Quantos professores formou, civis ou militares, e se realmente utilizou o método mutual, não sabemos. O que é certo, facilmente constatado nas leis de criação de escolas até 1834, foi que esse método apareceu em muitas províncias do país, ao menos na legislação. Assim, a profissão magistério, no Brasil, ganhava um requisito: além da vocação era necessário ter-se um método de ensino.

Por outro lado, o legado joanino deixava também “livre” a instrução, o que na linguagem da época significava que quem quisesse poderia abrir uma escola ou colégio, de qualquer nível sem necessitar licença do governo, o que até então era estritamente proibido. Por esta legislação, qualquer um poderia ser professor, bastava saber qualquer conteúdo e abrir sua sala de aula. Sem ter qualquer formação para o magistério, havendo clientela que pagasse, esse tipo de colégio poderia fazer fama, como atesta a literatura da época.

2. A institucionalização da profissão magistério

2.1. A primeira organização da profissão

A Lei Geral de 15 de outubro de 1827 foi a primeira legislação brasileira sobre o ensino primário que, atingindo todo o território nacional, começava a delinear a carreira do magistério. Apesar de ser muito difundida, na literatura especializada, a idéia de que essa lei “ficou no papel”, foi responsável pela abertura de várias escolas primárias em diversas localidades do país e tornou-se a matriz organizadora do ensino por algumas décadas. Permaneceu

única, em vigor até 1834, quando passou a influenciar as leis provinciais posteriores.

Determinava, desde logo, a diferenciação entre sexos, tanto para a aprendizagem como para o ensino, costume da moral religiosa católica, consagrado pelo uso. Meninos aprendiam mais: tinham condições de aprender geometria e outros conteúdos mais “racionais”; meninas, não, deveriam contentar-se com conteúdos mais elementares de matemática e orientar-se para as “prendas domésticas” (matérias das escolas normais até o século XX).

Meninos e meninas, sentados em bancos separados, turnos separados, escolas separadas, permaneceriam assim até que nas décadas finais do Império ocorressem mudanças nos costumes, não sem reclamações, e se introduzissem nos sistemas de ensino provinciais as escolas “mixtas” (como se escrevia na época).

Professores ensinavam os meninos, e professoras as meninas, e como as mestras deviam ensinar menos matérias e conteúdos, as alunas formadas ficavam mais despreparadas para os concursos públicos do que os rapazes. Entretanto o concurso era público como o dos homens. O salário previsto nessa lei era igual para ambos os sexos, mas na prática se tornaria diferente, pois, segundo relatos presidenciais, muitas vezes, não se conseguia mulheres preparadas para passar no concurso do magistério, o que facultava ao presidente da província contratá-las interinamente com um menor salário. Esta permissão constava na legislação que criava escolas nas províncias e estipulava a contratação de professores com menores proventos, quando não houvesse candidato aprovado em concurso na forma da lei de 1827. Por exemplo, o artigo 6 do decreto de 27 de agosto de 1831, para a província do Rio Grande do Norte, assim determinava:

Os ordenados acima taxados competem unicamente a professores habilitados por exames a ensinarem as doutrinas prescritas no parágrafo 6 da lei de 15-10-1827; porque os habilitados pelas leis anteriores, e interinamente providos, só vencerão o ordenado de 150\$000.

Esta prática que foi empregada especialmente nos casos de escolas femininas, mas não ex-

clusivamente, favoreceu a formação de um corpo docente desqualificado, ganhando muito pouco e tendo diferenças salariais consideráveis entre os sexos.

O método previsto continuava a ser o mutual, entretanto não havia previsão na Lei Geral, nem de construções de prédios escolares, nem de escolas de formação do magistério. Esta lei solicitava que as mulheres fossem de “reconhecida honestidade” e os homens “sem nota na regularidade de sua conduta”, e que as escolas fossem estabelecidas em lugares mais populosos, sem determinar o número mínimo de alunos para o seu funcionamento.

Com isso temos o primeiro esboço da carreira dos professores: entrada por concurso, matérias previstas na lei, salários, método de ensino e postura moral. A formação profissional era por conta própria e não havia previsão para licenças por doença ou outros motivos. Constava a previsão de uma gratificação anual por 12 anos de serviços ininterruptos, não fixava o tempo para aposentadoria, embora os provimentos² fossem vitalícios, e determinava que a demissão se faria “só por sentença”.

Em seguida, houve um decreto imperial colocando todas as escolas primárias existentes antes de 1827 sob a orientação da Lei de 15 de outubro deste ano – a Lei Geral; o que possibilitou uma uniformização das escolas de primeiras letras no país, inclusive o decreto de 15 de novembro, deste mesmo ano, mandava aplicar aos professores de língua latina “o que a lei novíssima concedeu aos de primeiras letras”.

Essa uniformidade começou a ser quebrada a partir de 1834 quando o Ato Adicional, de 12 de agosto, atribuindo competências às Assembleias provinciais para legislar sobre o ensino primário e secundário, permitiu uma proliferação de leis diferentes em todas as províncias, tendo então cada uma sua legislação educacional própria e instituindo carreiras diferentes para o magistério.

² Prover uma escola pública, na época, significava a nomeação ou contratação do professor e a dotação orçamentária para o seu pagamento. Assim, o termo provimento ou provimento era utilizado como sinônimo de vencimentos do professor.

De qualquer forma, apesar da diferenciação que foi se implementando no ensino nas diversas regiões do país, o que observamos foi a manutenção da Lei Geral como inspiradora das leis educacionais provinciais até a metade do século XIX. Por exemplo, apesar de na Europa o método mutual já ter sido abandonado desde a década de 1820, por ter sido considerado ineficiente, a maioria das províncias o recomendou em suas primeiras leis. Também, as escolas existentes foram mantidas e outras foram criadas ainda nos moldes da lei antiga. Assim, se o colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, depois de 1837, funcionava como uma espécie de escola-padrão para as demais existentes em forma de liceus e ateneus, a Lei Geral manteve-se por bastante tempo como a referência para as escolas primárias.

2.2. A carreira do magistério nas províncias: o exemplo do Rio Grande do Norte

A partir do Ato Adicional, cada província foi responsável pela organização e institucionalização do sistema de ensino (primário, profissional, secundário) em sua jurisdição. Podemos seguir, como exemplo, a trajetória da carreira do magistério numa destas províncias.

A primeira medida da província do Rio Grande do Norte em relação ao ensino foi toda voltada para a educação secundária: o Ateneu Norte-Riograndense. Reunindo as aulas avulsas da capital em um único lugar, aliás, experiência aproveitada por outras províncias, foi criada uma escola secundária em Natal.

Em relação à instrução primária e ao magistério norte-riograndense, sabemos que a primeira lei provincial, de 5 de novembro de 1836, regulamentou este nível de ensino mantendo as escolas já existentes, mas não temos mais detalhes por não termos tido acesso a esta lei até o momento. Por legislações ulteriores, percebemos que os concursos públicos foram mantidos e se continuou abrindo escolas para meninos e meninas separadamente.

Através da legislação do ensino das primeiras décadas, percebemos também a ocorrência

de concessão de licenças para tratamento de saúde, com tempos variáveis de professor a professor; fechamento de escolas e abertura de outras; transferências de escolas para outras localidades; jubramento (aposentadoria como era chamando na época) de professores; aproveitamento do tempo de serviço particular para aposentadoria; professores contratados interinamente; aquisições de livros e gratificações a professores aparentemente aleatórias. Este conjunto de leis, em forma variada de decretos, resoluções e decisões, aprovados na Assembléia Legislativa e sancionados pelo presidente da província, demonstram as necessidades da época e a relação direta do professor com o governo, sem intermediários e sem uma regulamentação específica para cada situação, ou seja, cada cabeça uma sentença. Desta forma, a licença poderia ser ou não concedida; dependeria da opinião da assembléia e do presidente da província, assim como o tempo de serviço anterior poderia ou não ser aproveitado.

Isso significava que cada professor deveria dirigir-se à assembléia legislativa para cada ato de sua carreira, esperando aprovação ou não. Isso significava também que a assembléia legislativa e o presidente deveriam decidir cada caso. Com o passar do tempo, aumentando-se o número de escolas, a administração governamental deveria ter tido problemas com essa situação. Imaginemos, igualmente, a vida de um professor que necessitasse de uma licença para tratamento de saúde, o quanto deveria esperar até que a medida saísse em forma de lei.

Observamos que esta legislação não contemplou o magistério norte-riograndense com uma escola para sua formação. Lima (1927) faz menção a uma lei de 27 de novembro de 1839 mandando, às custas da província, uma comissão de dois professores para o Rio de Janeiro para estudarem o sistema da Escola Normal que lá funcionava. Já André Albuquerque Maranhão (1843), vice-presidente da província em 1843, queixava-se que essa lei havia sido inócua pois nenhum candidato havia se habilitado para tal estudo.

Em 1845, o governo provincial tentou remediar a situação e organizar melhor o ensino,

instituindo, pela Lei n.135 de 7 de novembro, a função do Diretor da Instrução Pública. Seria o embrião da Secretaria de Educação. Três anos depois, pela Lei n.191, de 4 de novembro de 1848, colocava o Diretor do Ateneu também Diretor da Instrução Pública, unificando assim o ensino primário e secundário na província sob um único comando.

Entretanto, em 1852, pela Resolução n.253 de 27 de março, o governo provincial extingue o Ateneu da capital, alegando problemas financeiros. Esta resolução “dá nova forma à Instrução Pública” criando o cargo de inspetor para cada cidade e de delegado, de preferência o pároco, em cada povoado que houvesse uma cadeira de ensino público.

Estabeleceu cadeiras avulsas de Gramática Latina e Francês na capital e determinou que o ordenado dos professores e professoras fosse de 380 mil réis, com uma gratificação anual de sessenta mil réis para aqueles que tivessem 60 alunos. Regulamentou a figura do professor substituto e determinou que, para estabelecer escolas particulares, seria necessária licença governamental.

Quatro anos após, pela Resolução n.350 de 26 de setembro de 1856, o governo instaurava novamente o Ateneu Norte-Riograndense na capital da província e reintroduziu o cargo de Diretor da Instrução como sendo o mesmo do Diretor do Ateneu. Todavia, parece que esta fórmula não contentava a administração provincial, pois o presidente recebeu autorização para reformar novamente a instrução na província.

A reforma veio com o Regulamento n.4 de 13 de novembro de 1858, que procurava abranger muitos aspectos do ensino ainda não regulamentados e reorganizava a instrução da província como um todo. Logo no primeiro capítulo, estabelecia o serviço de inspeção e administração da educação primária executado pelo Diretor da Instrução e seus agentes, os delegados, com atribuições próprias e definidas em lei.

Fiscalizavam o comportamento e a aptidão dos professores, admoestando, repreendendo e multando se necessário. Podiam nomear os substitutos e designar os livros pelos quais se ministrariam as aulas. Forneciam os atestados

de frequência dos professores para que estes pudessem receber seus salários. Podiam também conceder licenças de três dias por mês para os professores e controlavam a frequência mínima de 10 alunos para a escola funcionar; caso contrário, poderiam transferi-la.

Além destas atribuições, deveriam impedir que no lugar em que morassem se abrissem escolas ou colégios sem a prévia autorização do presidente da província e ainda deveriam dar conta dos utensílios das escolas, inventariando-os periodicamente.

O regulamento organizava o regime de funcionamento das escolas: dias de aula, horários fixos, feriados e matérias, mantendo bordados e trabalhos de agulhas para as meninas. As professoras deveriam fornecer atestado de casadas, se o fossem, óbito, se viúvas, e sentença da separação se fosse o caso.

As escolas particulares eram colocadas sob esta legislação, sendo estipulado explicitamente que os estabelecimentos particulares para meninas só poderiam ser regidos por senhoras e não seriam admitidos meninos, nem poderiam morar pessoas do sexo masculino maiores de 10 anos no local, exceto o pai ou marido da diretora.

Havia faltas e penas disciplinares para professores e diretores de estabelecimentos de instrução pública e particular definidas na lei. Para os alunos, os castigos também foram estipulados e era permitido o emprego de palmatórias “até seis por dia”.

Os professores adquiriram direito à aposentadoria, prevista em lei, aos 25 anos de serviço, mas os escravos, como nas outras legislações anteriores, foram mantidos fora do sistema de ensino.

Com a institucionalização da função de direção da instrução pública, responsável tanto pelo ensino primário como secundário, público e particular, como foi o caso na província do Rio Grande do Norte, percebemos a organização do sistema de ensino através de uma Secretaria da Instrução Pública (denominação da época), fazendo parte do poder executivo e enquadrando as relações de trabalho do magistério.

A função da fiscalização da profissão surgia. Até então, o controle da profissão era moral e ideológico, feito a partir da conduta da vida particular do mestre, dos livros empregados, da observância às práticas religiosas vigentes. A partir de agora, o controle seria exercido também sobre suas práticas profissionais diárias.

Passou-se a prever, por lei, atitudes burocráticas do professor: a manutenção do livro de matrícula dos alunos, frequência e notas, livro de materiais e móveis da sala. As visitas dos delegados em dias de aula deveriam contemplar observações sobre a higiene, a ordem e o aproveitamento dos alunos. Observava-se o método da aula e fiscalizavam-se os exames finais dos alunos. Os relatos dos Diretores de Instrução e Presidentes da Província são repletos destes assuntos.

A partir de então, esperava-se uma conduta específica do mestre, na qual podia-se perceber “ordem, asseio e aproveitamento” dos alunos. A nosso ver, institucionalizou-se a profissão do magistério, com seus direitos e deveres estipulados em lei, não mais fruto de uma vocação mas de práticas profissionais definidas.

Surge, neste momento, a necessidade premente da formação do professor para bem exercer sua profissão; entretanto, no Rio Grande do Norte, nada foi feito neste sentido até 1873, quando a Lei n.671 de 5 de agosto criou uma Escola Normal dentro do Ateneu Norte-Riograndense. Ao que parece, destinava-se somente a alunos masculinos, pois em sua fala (1883) o Presidente da Província queixava-se de que apesar da Lei n.788 de 16 de dezembro de 1876 determinar que ninguém poderia ser nomeado professor de escola de sexo masculino sem ser habilitado pela dita Escola Normal, esta havia sido suprimida pelo Decreto n.809 de 19 de novembro de 1877. Duração efêmera da escola de formação do magistério em terras potiguares.

Em 1869, houve uma reforma na Instrução Pública na província do Rio Grande do Norte, denominando a classificação das escolas primárias em 1º, 2º e 3º graus, pelo Regulamento n.24 de 19 de abril. Aparentemente, esta legislação inspirou-se na Reforma Couto Ferraz do

Município Neutro que em 1854 dividiu as escolas do Rio de Janeiro em 1º e 2º graus (há quem afirme que esta reforma é uma cópia da lei francesa Falloux de 15 de março de 1850). A reforma Ferraz repercutiu na maioria, senão em todas, as províncias do Brasil. Vista como modelo, esta reforma foi adaptada na legislação educacional de várias regiões brasileiras a partir da sua promulgação, e podemos afirmar que seria preponderante na segunda metade do século XIX, deixando definitivamente para trás a influência da lei de 1827.

De acordo com a designação da escola variavam os proventos do professor, entre salário e gratificações. Os de 1º grau ganhavam anualmente 950\$00; os de 2º, 800\$000 e os de 3º, 600\$00. A frequência deveria ser de, no mínimo, 15 alunos. O professor, mesmo passando em concurso, seria interino até completar 8 anos de serviço ao magistério quando passava a ser vitalício.

Para poder ser professor, o candidato deveria ser cidadão brasileiro, maior de 25 anos, ter moralidade, professar a religião do Estado e ser dotado de capacidade física e profissional. Para as professoras continuava-se exigindo a certidão de casamento, óbito ou sentença de separação; entretanto, para as solteiras bastava ter no mínimo 18 anos, salvo se ensinassem na casa dos pais, quando não havia restrição de idade.

As escolas particulares ficavam livres; isto é, não havia necessidade de solicitar autorização para se abrir escolas particulares; todavia ficavam sob a regulamentação da lei vigente. Iniciava-se, ao que parece pela primeira vez na província, a subvenção ao ensino particular.

Outra novidade para a legislação provincial em educação, era a criação de um Conselho nomeado pelo presidente para julgar o professor em caso de acusações graves feitas pelo Diretor da Instrução, agora denominado Diretor Geral. Estabelecia igualmente os inspetores de comarca e os visitantes paroquiais. Com este regulamento, a administração da educação começava a se complexificar.

Em 1872, outra reforma alterou a denominação da divisão das escolas para entrâncias. O Regulamento n.28 de 17 de dezembro deste

ano classificava as cadeiras em 1^a, 2^a e 3^a entrâncias, só podendo ser alteradas por lei. A frequência mínima ficava em 12 alunos, estipulava o horário das aulas, feriados, e, ao menos na lei, abolia os castigos físicos.

Para a direção e inspeção do ensino determinava que seriam exercidas hierarquicamente pelo presidente da província, conselho da instrução pública, diretor geral, inspetores de comarca e finalmente pelos visitantes escolares. Cada qual, com suas atribuições minuciosamente estipuladas. Entre outras atribuições aparecia o fornecimento de títulos de aprovação em concurso, penalidades, organização do regimento interno das escolas, julgamento de recursos, concessão de atestado de frequência aos professores, a realização de inventários dos utensílios das salas de aula, a nomeação dos examinadores dos alunos.

Contemplava igualmente as condições para o exercício do magistério: nomeação, remoção, demissão e vantagens dos professores. Determinava os meios disciplinares que os mestres podiam utilizar com os alunos, estipulava a idade mínima de 21 anos para o exercício do magistério, em caso de homens, e para as mulheres, 18 anos. E ainda continuava exigindo certidão de casamento, óbito ou sentença judicial para as professoras.

Estabelecia as faltas dos professores públicos e as penas a que ficavam sujeitos e colocava as escolas particulares sob a mesma jurisdição. Ainda determinava que aqueles que completassem o curso secundário e obtivessem o certificado seriam preferidos em concorrência com outros para o magistério e empregos públicos.

Sabemos que este regulamento esteve em vigor até a década de 1880 quando houve várias reformas na Instrução Pública do Rio Grande do Norte; porém não tivemos acesso a estas leis. A última reforma na província foi a do Regulamento n.32 de 11 de janeiro de 1887 que permaneceria até a República, só sendo alterado em 1893. O que notamos, através desta legis-

lação, é que paulatinamente foi-se montando a estrutura da profissão e o serviço de educação da província.

Ao final do Império, assistimos transformações na profissão com um número preponderante de escolas “mixtas” (com a professora ganhando autorização para lecionar meninos até uma certa idade; os professores homens não foram autorizados a dar aula para meninas) e com a “feminização” da profissão, processo que não pode ser visto como isolado da província, pois ocorreu em todo o Brasil e em outros países, ao final do século XIX.

Conclusão

A partir da análise da legislação sobre educação (1822-1889), analisamos a institucionalização da carreira do professor primário no Brasil. No período imperial, paulatinamente foi sendo regulamentada, em cada província, a profissão do magistério. As leis das províncias passaram a ocupar-se com questões que iam desde a formação deste profissional até as que regulamentavam a carreira do “mestre-escola”. Assim, a forma de entrada/saída na profissão (concurso/aposentadoria), proventos, licenças, aumento nos vencimentos por tempo de serviço/qualificação, gratificações, punições foram matérias de legislação dos governos provinciais.

Além desses pontos, ocorreu igualmente o enquadramento do professor através da organização do serviço de inspetoria/supervisão do corpo docente, havendo, em alguns casos, o estabelecimento de fiscalização em relação ao método de ensino, condições físicas das salas de aula e produção do material burocrático como cadernos de matrícula, chamada, relações de alunos etc. Estas medidas, muitas vezes, atingiram também o ensino particular. Percebemos, assim, um esforço de enquadramento do magistério por parte das autoridades, tendo-se um arcabouço dos sistemas de educação estaduais estruturados na passagem para a República.

REFERÊNCIAS

LIMA, Nestor dos S. *Um século de ensino primário*. Natal: Typ. D'A República, 1927.

MENEZES, Djacir. Sumário histórico da Educação no Estado do Ceará. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 2, n. 6, p.351-374, 1944.

DOCUMENTOS

Coleção de leis e decretos da Província do Rio Grande do Norte:

Resolução n.253 de 27 de março de 1852.

Resolução n.350 de 26 de setembro de 1856.

Regulamento n.4 de 13 de novembro de 1858.

Regulamento n.24 de 19 de abril de 1869.

Lei n.671 de 5 de agosto de 1873.

Regulamento n.28 de 17 de dezembro de 1872.

Decreto n.809 de 19 de novembro de 1877.

Coleção das Leis do Império do Brasil:

Decreto de 1º de março de 1823.

Decreto de 22 de agosto de 1825.

Lei de 15 de outubro de 1827

Decreto de 15 de novembro de 1827.

Decreto de 26 de novembro de 1828.

Decreto de 20 de junho de 1829.

Decreto de 27 de agosto de 1831.

FALLA do Exmo. Vice-Presidente da Província Cap.mor André de Albuquerque Maranhão na Abertura da Assembléia no dia 7 de setembro de 1843. (manuscrita)

FALLA do Exmo. Sr. Dr. Presidente da Província Francisco de Gouvêa Cunha Barreto na abertura da Assembléia em 14 de janeiro de 1883. (manuscrita)

Recebido em 03.01.2002

Aprovado em 03.01.2002

NAVEGAR É PRECISO: DIÁRIO DE BORDO DE UMA PROFESSORA VIAJANTE EM TERRAS DA BAHIA

Isa Maria Faria Trigo *

RESUMO

Este artigo pretende aprofundar questionamentos e reflexões sobre a orientação monográfica na Rede UNEB 2000, a partir da análise da experiência da autora na orientação de dezessete monografias em três municípios do interior baiano, no período de setembro de 2000 a abril de 2001. Feito a partir das dificuldades encontradas nesse processo, utiliza referenciais teórico-metodológicos da Psicologia, Filosofia e Pedagogia tratando de temas como distância, identidade, competência única e alteridade.

Palavras-chave: Comunicação – Problemas – Identidade – Relações interpessoais

ABSTRACT

IT'S NECESSARY TO NAVIGATE: THE DIARY OF A TRAVELER-TEACHER IN BAHIAN LANDS

This article intends to deepen questionings and reflections on the monographic orientation of the UNEB 2000 Network, departing from the analysis of the author's experience in orienting seventeen monographies in three municipalities of the Bahian countryside, from September 2000 to April 2001. Built up from the difficulties found in this process, it uses theoretic-methodological references of Psychology, Philosophy and Pedagogy, working on topics such as distance, identity, unique competency and alterity.

Key words: Communication – Problems – Identity – Interpersonal relationships

* A professora Isa Maria Faria Trigo é psicóloga de formação, mestra em Artes Cênicas pela UFBA e doutoranda também em Artes Cênicas pela UFBA. Professora da UNEB – Universidade do Estado da Bahia – desde sua fundação, leciona nos cursos de Pedagogia, Design e Comunicação Social. É membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Identidade e Teatralidade do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC/UFBA. Endereço para correspondência: Rua Raul Chaves, 241, Piatã, 41640.240 – Salvador-BA. E-mail: isatrigo@bol.com.br ou isatrigo@ufba.com.br

As reflexões e os questionamentos a serem aprofundados neste artigo tomarão como eixo de análise algumas dificuldades encontradas pela autora no trabalho de orientação monográfica, escolhidas a partir das diferenças culturais entre os alunos e o orientador e explicitadas em aparentes ruídos de comunicação. Será analisada nesse contexto a reconstrução pelos alunos de uma identidade¹ como professores, a partir da orientação monográfica.

As reflexões serão feitas a partir de descrição comentada do processo vivenciado e da discussão de alguns casos mais emblemáticos, ilustradas com alguns materiais que foram produzidos em várias ocasiões. Estes são relatórios e cartas de orientação, articulados ao relato de eventos ocorridos e a suas características. Como a quantidade de cartas, emails, respostas e relatórios é bastante extensa², usou-se neste artigo a citação dos materiais distintos a serem discutidos, estando estes à disposição na Rede UNEB 2000. Espera-se que este estudo contribua para a melhoria dos procedimentos de orientação monográfica no Programa UNEB 2000, bem como ressalte os aspectos originais que esta prática apresenta e seus desdobramentos para a formação docente no nosso Estado.

PONTOS DE ANÁLISE – AS ÂNCORAS

Os pontos que nortearam a escolha do material supracitado são analisados a partir de autores que discutem novos paradigmas para a

¹ Identidade aqui é compreendida a partir dos seguintes referenciais teóricos: o referencial de Bruno Bettelheim, para o qual a construção da identidade é fruto de uma dinâmica de conflitos conscientes e inconscientes, visando a formação do sujeito; o referencial de Michel Maffesoli que propõe que na contemporaneidade não temos uma mas várias identidades, a depender do contexto em que estamos; e o de Edgar Morin, que na análise sobre o advento do sujeito na ciência e na raiz do imaginário social pontua a precariedade de se considerar o sujeito como uma construção absoluta e una, ou mesmo eterna.

² Todo o material deve andar em torno de mais de cem folhas, se contarmos as correções. Ele está parcialmente disponível na UNEB 2000 e com a autora deste texto. As correções encontram-se com as alunas.

construção do conhecimento³ e da formação da identidade, assim como sua correlação com eventos inicialmente considerados como de âmbito psicológico, no trabalho monográfico da UNEB 2000. Os pontos são os seguintes: a) a influência da orientação de monografia na produção de conhecimento único por parte dos alunos e a sua relação com a nova representação de si mesmos como professores capazes de produzir saberes úteis para si e para sua comunidade; b) as diversas dificuldades pedagógicas surgidas no âmbito da relação orientando-orientador, suas características e influência na feitura da monografia, resultantes de visões de mundo diversas e de princípios de aprendizagem automatizados e posteriormente reformulados.

ALGUMAS REFLEXÕES, TEORIAS E JUSTIFICATIVAS DE ESCOLHA – O CAMINHO

O desenvolvimento do texto se dará em primeiro lugar com uma introdução teórico-metodológica ao assunto e às questões a serem abordadas, articuladas à justificativa quanto à relevância da escolha do tema; um breve panorama do que é a UNEB 2000 no contexto da UNEB e a monografia no contexto da Rede; em seguida, a partir das características particulares da relação orientando-orientador, serão abordadas as questões que escolhemos tratar. A abordagem e citação de autores e estudos que referendem o texto serão apresentadas no decorrer do seu desenvolvimento.

Compreende-se que as questões da *competência única* e das *formas de comunicação*⁴ no contexto da aprendizagem contemporânea são

³ A tentativa aqui será a de efetuar uma abordagem transdisciplinar; na medida em que os conteúdos elaborados por filósofos e sociólogos vão subsidiar e por assim dizer, transpassar o conhecimento/interpretações de fatos tidos como psicológicos ou comunicacionais. Este conhecimento, a ser aqui produzido, é um produto de todas essas confluências.

⁴ Esta comunicação se refere à relação interpessoal entre o professor e o aluno no contexto da orientação, pois é nesse tipo de comunicação que ocorrem as manifestações estudadas aqui.

básicas para se entender como se processa a construção do saber nos indivíduos envolvidos. Entende-se *competência única* como aquele conhecimento que um sujeito detém sobre sua própria comunidade e procedimentos, seja ele consciente desse conhecimento ou não. Assim como os conhecimentos dos pajés sobre ervas e doença, durante tanto tempo desprezados como superstição, são hoje valorizados como fonte, muitas vezes única, de conhecimento sobre a fauna e a flora nativas e fundamentais na discussão de biodiversidade e de patentes biológicas para produção de remédios e genoma⁵, assim também é o conhecimento do nosso humilde professor-aluno nos seus municípios. Quem conhece mais sobre a sua comunidade de alunos que ele? Quem mais que ele sabe como conversar ou propor estratégias de resolução de problemas locais⁶? E quem mais que ele se sente impotente e ignorante sobre o que fazer?

A valorização da *competência única*, pressuposto teórico-metodológico oriundo inicialmente das etnociências⁷, funciona hoje como alternativa aos paradigmas tradicionais de produção e conceituação científicos, que propugnavam um conhecimento universal, neutro e produzido por luminares, sempre distantes da comunidade a ser estudada; harmoniza-se com teóricos importantes, como Edgard Morin, que na sua proposta sobre a epistemologia da complexidade, coloca-a como elemento constituinte do conhecimento⁸; conecta-se com Thomas

Kuhn, na sua obra já clássica, “*A Estrutura das Revoluções Científicas*”, quando este alerta para o fato de que todo conhecimento científico é produzido no seio de uma comunidade; é sempre subjetivo e culturalmente definido, influenciando o direcionamento da pesquisa e seus resultados. Ou seja, mesmo a(s) comunidade(s) científica(s) dotada(s) de subjetividade oriunda da sua própria forma de funcionamento comunitário, seja em que lugar for. Segundo Pierre Thuillier (1988), citado por Jean-Marie Pradier (1999, p.24): “O que há de melhor na lição das etnociências é reunir a história, a filosofia e a sociologia, lembrando que a realização científica é também cultural; cada sociedade, engendrando um tipo de saber onde se exprimem as estruturas, os valores e os projetos desta mesma sociedade.”

Nesse sentido, a percepção de si como alguém “atrasado” e desprovido de conhecimento acadêmico ou relevante é irmã de um modelo de ciência e de aprendizagem que valida a concepção de mundo e conhecimento criticada acima. **Assim, a competência única só pode ser reconhecida pelo sujeito aprendiz quando sua própria percepção de mundo e de si mesmo muda.** É esta relação que visamos aprofundar neste trabalho, através da análise compreensiva⁹ da relação professor-aluno na orientação monográfica.

Em decorrência dessas ponderações, a reflexão sobre a questão da competência única dentro da rede UNEB 2000 e a sua relação com a mudança de auto-imagem¹⁰ dos alunos é útil na medida em que, estudada, gere conhecimento sobre a experiência e subsidie melhorias para

⁵ A discussão sobre este saber chega à grande imprensa. Na ISTOÉ da semana de 24 a 30 de setembro de 2001 há um artigo sobre esse assunto.

⁶ Tais como gravidez precoce, indisciplina em sala de aula, entre outros.

⁷ O primeiro termo com “etno” como prefixo foi o de etnobotânica, por J. W. Harshberger, em 1895. Já em 1950, uma grande quantidade de disciplinas enriquecidas pelo prefixo aparecia em fichário organizado por George P. Murdock, no Human Relation Área Files. As etnociências consideram como culturais certos aspectos do objeto científico. A esse respeito ver Pradier, 1999.

⁸ O conhecimento não seria uma construção automática, com causas únicas e conseqüências; com controles absolutos; seria um processo, com variados fatores intervenientes, que dariam a este a complexidade falada. E o sujeito e objeto estão ligados, um influenciando o outro.

⁹ Segundo Pitombo, “a abordagem compreensiva afirma a interdependência do objeto e do sujeito, assinalando, desse modo, que os objetos são dependentes das características sociais e pessoais das pessoas que os observam e constituem.” (2000, p. 280)

¹⁰ Auto-imagem é aqui entendida como a representação imaginária, mais ou menos consciente, mais ou menos ambígua e contraditória, composta de idéias, imagens, lembranças e seus significados, que o sujeito atribui a si mesmo. É vinculada aos conceitos de identidade e de sujeito, já referidos anteriormente.

o programa; é importante para a construção do saber oriundo da comunidade do orientando e condizente com as diretrizes científicas atuais¹¹ que valorizam o saber dito “nativo”¹² do ambiente estudado, em contraposição à construção do saber alheio à comunidade, produzido por estranhos (estrangeiros muitas vezes) sobre a própria comunidade.

A outra questão que se pretende abordar nesta monografia está ligada à primeira; são as dificuldades e entraves ocorridos no decorrer da orientação monográfica que se traduziram em não realização de tarefas pedidas pelo orientador aos professores-alunos; alegação de incompreensão do que tinha sido pedido, muitas vezes apenas manifestada na ocasião da visita subsequente; problemas de comunicação oriundos de dificuldades de distância, telefone e recursos; o papel dos coordenadores e orientadores da prefeitura como intermediários do discurso do professor orientador; dificuldade dos alunos em compreender o seu conhecimento (verbalizado, no mais das vezes) como relevante para o trabalho e passível de ser considerado científico e válido. Outras dificuldades de comunicação e realização das tarefas foram relacionadas a convicções religiosas/auto-imagem ou de conceitos pessoais inconscientes relativos à aprendizagem.

Retomando aqui a forma como este trabalho se desenrolará, propõe-se uma análise compreensiva, nos moldes que Maffesoli sugere no seu

livro “*O conhecimento comum: compêndio de sociologia compreensiva*”. Neste, ele argumenta que antes de tentar manipular dados, controlar e produzir resultados replicáveis, é revolucionário, no estágio das ciências humanas hoje, descrever e compreender os fenômenos. Postulando que o fascínio positivista acaba por reduzir o fenômeno social, afirma que a junção do minúsculo e da ‘forma’ lhe parece ser o melhor procedimento (1996). Isso aponta para uma forma de pesquisa descritiva, compreensiva e qualitativa, talvez mais próxima das necessidades das ciências humanas e sociais.¹³

Tal pensamento é compartilhado por mim, que realizei o trabalho monográfico baseado em estudos de casos, trabalhando os problemas de forma exploratória¹⁴. Esta escolha metodológica de orientação levou em consideração o contexto do alunado e priorizou o conhecimento original que eles poderiam produzir a partir de suas vivências particulares. Os resultados dessa escolha serão debatidos quando da descrição de procedimentos de orientação monográfica, mais adiante.

A UNEB, AS CIDADES e a REDE UNEB 2000 – O CONTINENTE, AS ILHAS E O BARCO

O programa de Graduação Intensiva REDE UNEB 2000 é hoje uma realidade estadual.

¹¹ Michel Maffesoli, Gilbert Durand, Edgard Morin; Gaston Bachelard, Alfred Schutz, Max Weber, Marcel Mauss, entre os mais conhecidos.

¹² A palavra “nativo” aqui alude à sociologia e antropologia clássicas, que colocavam o nativo de uma comunidade ou cultura como alguém desprovido de conhecimentos, primitivo, inferior. O “bom selvagem”, de Rousseau. Além de desvalorizar o saber do sujeito cultural, este tipo de colocação abriu e abre espaço para a justificação do etnocentrismo, em nome do qual são cometidas barbaridades, como estas que agora presenciamos nos EUA. De um lado, o terrível terrorismo árabe; de outro, um desejo de extermínio e discriminação de todo um povo, lastreado na intolerância à diferença e na noção errônea de percepção de si como povo superior (os americanos).

¹³ “Estamos dentro do domínio geral da interpretação, e não daquele da demonstração sobre a base do tratamento numérico de variáveis discretas e quantificadas. A análise dos dados tende assim mais à descrição e à teorização dos fenômenos estudados, do que aos resultados a partir de uma experimentação prévia para ser reproduzida. De fato, os fatos humanos e sociais que interessam à pesquisa qualitativa não são geralmente de natureza reproduzível. (...) finalmente, a pesquisa qualitativa é um processo de descoberta e de validação, mais que um processo relevante da lógica da prova; [tradução e grifos nossos].” (HENRY, 1997, p.3)

¹⁴ A este respeito, ver o Relatório da segunda visita aos municípios (disponível na UNEB 2000), onde a justificativa de escolha metodológica para a orientação de monografia é abordada no final.

Desacreditado de início por vários segmentos da UNEB (devido em parte à ambição de sua proposta, tanto em termos de extensão de atuação quanto pela qualidade dos resultados almejados), ele é, hoje, aprovado em vários aspectos pelos docentes que dele participam¹⁵. O projeto se desenvolveu, desde o início, apoiado pela administração central, que nele vislumbrou a perspectiva de capacitar contingentes de docentes no interior, cumprindo assim demanda criada pela LDB, bem como consolidar a UNEB como força política e referência acadêmica no interior.¹⁶

O relato dos alunos, professores, prefeituras¹⁷ é, tanto quanto nos é dado conhecer, uma iniciativa interessante, que capacitou surpreendentemente seu quadro de professores municipais¹⁸. A demanda das prefeituras que já estão no programa¹⁹ e a “fila”²⁰ das que querem en-

trar atestam a iniciativa como algo que mudou o quadro da educação básica nos municípios por onde passou e das pessoas que nele estudaram. Fator fundamental é a dedicação da equipe central, sediada em Salvador, ao projeto. Formada por professores e funcionários da UNEB, esta equipe praticamente continua a mesma²¹, apesar do nível de stress e adrenalina (ou talvez por isso mesmo) requerido a todo instante por problemas de toda ordem que surgem na Rede. As distâncias são gerenciadas através de telefonemas constantes; por fax, e-mails (menos usados, mas ainda assim bastante usados) e viagens freqüentes dos vários membros da coordenação. Estas características são importantes, porque, sendo o projeto um esforço entre lugares muitas vezes tão distantes, é básico para o professor sentir que o que faz está sendo acompanhado e apoiado por outras pessoas comprometidas com o andamento do trabalho.

A estrutura da UNEB 2000, vinculada à PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação, assenta-se nos pilares da sua administração central, sediada em Salvador (mas sempre visitando os *Campi*) nos coordenadores nomeados em cada região e nas prefeituras, representadas por seus orientadores, que têm como função trabalhar junto ao coordenador da UNEB (bem como gerenciar os interesses da prefeitura) no andamento do projeto. Nessa “solução de compromisso”²² o coordenador demanda à prefeitura, via de regra através de seu orientador, os pagamentos e providências de transporte, instalação, equipamentos e logística; e a prefeitura

¹⁵ Alguns desses docentes, colegas do Departamento de Educação do Campus I, que tinham restrições declaradas ao projeto, hoje dele participam e o recomendam.

¹⁶ A segunda etapa está sendo finalizada e avaliada agora. A terceira etapa já está em fase de planejamento.

¹⁷ A primeira visita de avaliação do programa do Conselho Estadual de Educação, feita ao município Ruy Barbosa, foi um teste para a Rede 2000. Os membros do conselho avaliaram os resultados do projeto, questionando e entrevistando os alunos sobre os conteúdos, práticas e suas monografias. O resultado surpreendeu aos próprios conselheiros, que confessaram não esperar a qualidade acadêmica encontrada. Esta informação me foi passada em conversas com várias das minhas alunas de Ruy Barbosa que, após a avaliação e em conversa com os membros do Conselho, ouviram este tipo de comentários de alguns deles.

¹⁸ Todos os cursos de graduação da primeira etapa foram reconhecidos. Os relatórios do CEE não são disponíveis para vista. Mas os pareceres de aprovação dos cursos da 1ª etapa em D.O foram de 100%.

¹⁹ Das 20 primeiras prefeituras engajadas no projeto, 90% verbalizaram em contatos com a coordenação da Rede, o desejo de continuar o projeto no seu município. Esta informação foi prestada pela coordenação da Rede 2000 à própria autora. A confirmação oficial desta demanda, entretanto, só se dará com o envio de ofícios das várias prefeituras.

²⁰ 84 novas prefeituras estão requisitando entrada na Rede 2000, segundo pedidos oficiais recebidos pela coordenação da Rede.

²¹ O projeto, vinculado à PROGRAD, continua com as mesmas pessoas que o elaboraram na coordenação: O Prof. Jorge Martins, e as profas. Maria de Lourdes Pinto dos Santos, Maristela Campos de Oliveira e Norma Neyde Queiroz de Moraes. Além dessas, as funcionárias Adjaci, Adnamar e Guiomar, entre tantos outros.

²² Termo utilizado por Freud para designar a estrutura do sintoma. A solução de compromisso significa que o sintoma é resultante de um acordo entre um conteúdo inconsciente recalçado e as exigências do super-ego. Neste caso, são instâncias que se juntam para produzir melhorias; mas uma e outra se controlam, ajudam e complementam. Não está isento o conflito da relação.

espera e demanda os serviços da universidade, na pessoa e na ação de sua coordenação e dos professores e estrutura acadêmica de projeto curricular, bem como através dos resultados dos orientandos. Inúmeros problemas, desde motoristas para buscar professores a casas improvisadas de professores, ocorrem entre as instâncias envolvidas, o que dá ao projeto uma dinâmica agitada, na qual o professor muitas vezes tem que ser ativo e resolver coisas que fogem à sua jurisdição. Percebe-se que essas dinâmicas corporificadas nas pessoas envolvidas constituem-se na própria “rede”, apesar de e com suas contradições.

É notável a influência que a UNEB tem nos municípios onde a REDE 2000 foi implantada. Se um Departamento universitário já é em si influente em localidades do interior (na maioria das vezes sendo o único estabelecimento universitário no local) imagine-se quando esta esfera se amplia para capacitar professores com segundo grau, em parceria com suas prefeituras... Muitas vezes o professor que vive em Salvador não tem idéia do quanto é capaz de mobilizar, numa cidade de menores dimensões, um projeto que envolve um bom contingente dos seus professores²³, classe naturalmente influente²⁴ nas suas comunidades²⁵. Só para se ter uma idéia, cito dois eventos: nos restaurantes e bares das cidades, ou mesmo nas ruas, qualquer informação acerca de onde ficam as instalações da UNEB 2000 pode ser dada por qualquer transeunte; a maneira como se é tratado, após identificar-se como professor do Programa, é de deferência e interesse. E por ocasião da formatura dos graduandos de um dos municípios, as cidades (ou pelo menos as suas principais representações sociais, educa-

cionais e políticas) estavam presentes à cerimônia, tendo o baile de formatura mobilizado centenas de pessoas, entre amigos, família e professores do Programa.

Por tudo o que representa hoje para as cidades e para a mudança de perfil da sua comunidade docente, urge pensar acerca desta ação pedagógica e sua forma de atingir os docentes e a educação no Estado da Bahia. E é ao encontro dessa necessidade de reflexão que caminha este trabalho.

CARACTERÍSTICAS DA MONOGRAFIA – O MAPA

O trabalho foi iniciado na UNEB 2000 a partir de orientação de monografias com temas de psicologia no município de A²⁶, tendo posteriormente sido assumidas as orientações monográficas de temas de psicologia também em B e em C.

Foram orientadas dezessete monografias com os seguintes assuntos, eventualmente tratados por mais de uma equipe: sexualidade, gravidez precoce, gravidez precoce e mídia, gravidez precoce e a sua relação com a atitude paterna; gravidez precoce e o amor romântico, gravidez precoce e sua relação com as doenças sexualmente transmissíveis; dificuldades de aprendizagem, abuso sexual, alcoolismo, alcoolismo e drogas, indisciplina em sala de aula (várias monografias com este tema) violência e sexualidade infantil. O município com maior número de equipes foi o C, com sete equipes.

As orientações foram todas feitas em salas de aula, em condições desfavoráveis de calor (exceto em A, que dispunha de ar condicionado), e em condições precárias quanto ao material necessário; bibliotecas fechadas, salas que não eram de aula, entre outros, o que desanimava um pouco o trabalho.

Na minha primeira orientação os coordenadores estiveram presentes e apresentaram os orientadores da prefeitura. A falta do orientador

²³ O número de professores por etapa em cada município é de cerca de 100 alunos.

²⁴ Se considerarmos que cada professor atinge um número considerável de alunos e que muitos dos alunos da Rede são inclusive diretores, temos essa influência ampliada.

²⁵ No meu caso, esta avaliação diz respeito aos municípios de Boa Vista do Tupim, Ruy Barbosa e Barreiras.

²⁶ Letra fictícia em lugar do nome, para resguardar a identidade dos envolvidos.

da prefeitura prejudicou na segunda visita a B, mas apenas nesse local, já que não havia alguém que explicasse o não recebimento de textos enviados aos alunos. Muitas vezes a xerox era distante, ou estava fechada na escola. Muitas das orientações são feitas em fins de semana, já que os alunos tinham aula a semana toda. Mas as coordenações e os orientadores tinham que prever isso, e nem sempre o fizeram.

A estrutura de orientação monográfica estava (e ainda está, apesar de em vias de mudanças) definida como constando de três visitas do orientador ao município e às equipes orientadas, das quais a terceira já seria para a apresentação das monografias; esta última uma espécie de banca de avaliação, na qual os alunos apresentam oralmente seus trabalhos, buscando formas originais e contextualizadas. A comunidade tem acesso a essas apresentações. Em B e em C foram muito concorridas, com mais de cem pessoas assistindo. Em A, praticamente apenas as que estavam se apresentando assistiram a suas colegas.

Em todos os municípios a primeira orientação foi feita com uma preleção inicial de cerca de duas horas sobre o que era uma monografia, tanto em termos de pesquisa quanto em termos de oportunidade de construção de um conhecimento próprio. Na ocasião, foi colocado no quadro negro e depois enviado o relato da orientação adotada no atendimento a cada equipe, que constou basicamente das ponderações abaixo, repetidas em várias cartas iniciais de orientação:

Discutir e delimitar o tema, em primeira instância; a partir da conversa, determinar o que cada um e todos podem e devem fazer em termos de tarefa na monografia; esclarecer e delimitar a programação: resumo, introdução, justificativa, metodologia, problematização, conclusões ou resultados. Anotação em termos de diário dos pensamentos, perguntas, dúvidas e observações acerca do assunto durante todo o tempo até o final da monografia. Enfatizei o fato de que não precisava ser uma monografia escrita a dez mãos. No entanto, solicitei a todas que, a partir daquele momento, desejaria ver os diários de observação, os fichamentos dos textos e todo e qualquer escrito sobre o assunto de cada uma delas.

Que a redação final poderia ficar a cargo de uma ou duas, mas que, nesse processo, era indispensável que elas me dessem a conhecer como escreviam, através dos instrumentos acima citados. Todavia, a cópia sem aspas ou indicação deveria ser evitada, por constituir comportamento anti-ético em termos acadêmicos. Solicitei que se encontrassem pelo menos uma vez por semana para discutirem e definirem providências práticas da equipe.²⁷

Quanto às dúvidas de redação da monografia, indiquei o Manual da Rede. Todavia, relativizei os itens constantes, tais como variáveis independentes e hipóteses, por compreender que esses itens são mais úteis quando se trata de procedimento de caráter experimental, coisa que nenhuma das monografias da UNEB 2000 vai ter como metodologia. Ressaltei a diferença entre o que se deseja com o trabalho e o que ele pode objetivar. Por exemplo: o pessoal de gravidez precoce desejaria ver esse fenômeno diminuir. O objetivo de cada monografia, e o seu alcance, entretanto, não são a mesma coisa que o desejo. São, sim, caminho para chegar a ele.

A mesma sistemática inicial de trabalho foi adotada em todos os municípios. Essas instruções foram remetidas depois, por escrito, aos coordenadores de cada município. Já as segundas e terceiras visitas diferiram de acordo com a dinâmica de cada cidade, sendo que o último município orientado sempre esteve à frente em termos de agilidade de resposta, qualidade e coesão dos grupos. Um dos municípios enfrentou problemas sérios de comunicação (levaram quase dois meses sem enviar uma única resposta aos inúmeros ofícios feitos)²⁸ e outro município os enfrentou principalmente devido a questões de entendimento do que se pediu e ao fato de que, quando eles eventualmente tiveram material para mandar, a coordenadora estava de férias e a orientadora da prefeitura não operacionalizou o envio e recebimento dos materiais.

²⁷ Cartas disponíveis na rede UNEB 2000.

²⁸ Até final de Outubro de 2000 não tínhamos recebido nenhuma resposta formal a nossas demandas.

As segundas visitas eram de atendimento por equipes, e a condição colocada formalmente para ocorrerem era que o material enviado já estivesse num nível mínimo²⁹ para ser orientado e encaminhado. Não adiantava viajar para o município para reunir-se com as equipes sem uma produção que justificasse esse movimento. E, então, fez-se necessário aumentar o prazo para esperar as equipes mais atrasadas. Todos os prazos estouraram. A previsão dos professores de monografia era de três meses. Isso se estendeu em alguns casos a oito meses.³⁰

Duas questões importantes na UNEB 2000 são: a distância e o tipo de produção de sentido que os atrasos, perdas, extravios e mensagens truncadas produzem. A distância espacial nesse caso passa a ser uma dimensão imaginária, que engloba a maioria dos eventos não explicados, as faltas... tanto para os significados quanto para as emoções, a evocação da distância funcionava quase como uma imagem auto-explicativa para toda a sorte de falhas, mistérios e faltas que ocorreram nesse percurso. Era muito comum ouvir-se e dizer-se, como resposta *a toda a sorte* de problemas de entendimento entre as partes e de não cumprimento de tarefas: “**a distância é muito grande...**”³¹, correndo o risco de se estar sendo aqui excessivamente especulativo, cita-se Gilbert Durand que, ao falar do espaço, vai nomeá-lo como a forma ‘a priori’ da fantástica, e que relaciona brilhantemente espaço, identidade e o desejo de esquecer um pouco as mudanças e o tempo que, de algum modo, sinalizam para a morte: “Que nos seja permitido mais uma vez inverter os termos do problema: é a homogeneidade do espaço que se origina na vontade ontológica de identidade, no desejo de transcender o tem-

po e de eufemizar a mudança numa pura deslocação, que não dura nem afeta.” (DURAND, 1997, p.413)

Como nos serviria então esta frase nesse contexto? Na medida em que o espaço (e nesse caso, a distância onipotente e a sua representação) se constitui como uma dimensão que permite dissolver vários níveis de questões³² no seu bojo. Durand (1997, p.413) ainda afirma “que é o espaço fantástico e suas três qualidades – ocularidade, profundidade e ubiqüidade – de que depende a ambivalência – que é a *forma a priori* de uma função³³ cuja razão de ser é o eufemismo”. Ou seja, as dimensões de espaço, especialmente quando podem ser relacionadas com eventos aparentemente absurdos (tais como um silêncio sem lugar, ou discursos desarticulados) podem, pela sua própria característica de serem imaginadas visualmente (ocularidade), em profundidade (espacial e articulada com outros eventos) e de forma ubíqua (já que na memória podem ocupar o pensamento ao mesmo tempo, como num sonho), serem associadas, através de suas características fantásticas, ao fantástico de ações sem sentido ou significado aparente. Assim, é tranquilizador para todos os atores da situação culpabilizar as “distâncias”, colo possível para pensamentos, lembranças e sensações inconscientes. Assim, o que parece uma explicação simplista para faltas pessoais revela-se um mecanismo que mescla razões lógicas com motivações imaginárias, numa frase que apazigua ânimos e dissolve culpas. Há uma sabedoria aí, que busca não conflitar ânimos em questões que talvez possam ser resolvidas por si.

Há uma dinâmica de grupos utilizada em treinamento de relações interpessoais denominada *dinâmica do telefone*. Consiste em colocar um grupo de pessoas em círculo e fazer cir-

²⁹ Tivesse saído do nível de cópia: apresentasse o que tinha sido pedido ou pelo menos grande parte disso.

³⁰ Em 2000 tivemos uma greve de 60 dias, que comprometeu o funcionamento da UNEB 2000. As disciplinas, atrasadas, sobrecarregaram o período que seria dedicado à monografia.

³¹ Ouvi esta frase ou similar de todos os agentes envolvidos com os problemas enfrentados na orientação. Inclusive dita por mim mesma.

³² Questões tais como responsabilidades sobre as falhas e faltas; questões que envolvem todos: alunos, coordenadores, assessoria técnica da Rede, enfim... como uma névoa formada por quilômetros que cobrisse os erros e cobranças lógicas. Esse é um mecanismo muito comum em empreendimentos dessa natureza.

³³ A função fantástica.

cular, de ouvido a ouvido, uma mensagem ou palavra simples. Nunca a palavra final é a mesma palavra iniciada. Configure-se este fenômeno para o caso das comunicações de orientação monográfica. Eis aí uma grande distância e várias mensagens, alimentadas pelos diversos desejos e lembranças dos indivíduos. O que acontece com uma mensagem e vários desejos e conflitos, nas várias dimensões de “espaço”³⁴ aqui implicadas? O contato do professor orientador é o coordenador, que deve receber os materiais e encaminhá-los. O que é falado para esse coordenador deve ser por ele transmitido ao aluno. Pode-se imaginar o tipo de distorção e “imaginarização” que isso gera? Desde simples instruções que são entendidas e passadas para os orientandos ao contrário, até o esquecimento de itens importantes. Num dos municípios, as tarefas e a orientação só começaram a ocorrer quando a orientadora da prefeitura telefonou para a autora, e colocou aluno por aluno no telefone. São as distâncias imaginárias e imaginando-se...

O trabalho do orientador de monografia começa muito antes da orientação propriamente dita. Num dos municípios, por exemplo, começou um mês antes, com coleta de textos na internet e reprografia de textos durante as duas últimas semanas de agosto e a primeira semana de setembro. Esse material foi enviado por e-mail³⁵ e posteriormente levado pessoalmente.

As horas gastas na correção dos esboços monográficos, para trabalhos com uma média de cinquenta folhas, é de pelo menos duas horas a cada vez. Isso, contabilizado para *cada* esboço de *cada* equipe significa um montante de trabalho considerável para um orientador. Para se ter uma idéia do requerido no trabalho de orientação, seria interessante consultar as cadernetas das orientações, que ultrapassam em muito o previsto para a carga horária do orientador³⁶. No caso das monografias da Rede

UNEB, um dos principais cuidados era corrigir no texto as inconsistências entre os assuntos estudados e as citações. Era perceptível nos esboços um caminho sendo percorrido de criação de um texto próprio. Mas entremeadado por citações muitas vezes inadequadas ao que se discutia, ou pensamentos que pareciam “mergulhar” para surgirem, parágrafos subsequentes, em locais inesperados; ou fechamentos abruptos de temas, deixando o leitor no ar. Isso tudo evidenciava a dificuldade daquele que escrevia em imaginar como seria lido. Confundir o seu pensamento com o que efetivamente tinha sido dado ao leitor conhecer dele foi ocorrência comum nos textos. De fato, assim como verbalmente (ao telefone ou pessoalmente) os desvios e angústias se manifestavam, na escrita isso também ocorria, através desses mecanismos. Várias vezes o relato verbal já feito não era colocado com sua riqueza no texto escrito, o que o empobrecia. Assim, escrever nas “bordas” dos esboços para os orientandos, quase como um diálogo, tentando imaginar uma conversa com os próprios argumentos que eles colocariam, foi um bom exercício de orientação. Era quase como se colocar na pele de um personagem que raciocinasse e escrevesse da forma que ali se configurava para, a partir desse lugar, orientar e propor um caminho de reescrita ou de fortalecimento do já produzido. Porque o risco aí é o do orientador contrapor seu próprio texto, sem tentar utilizar o caminho, muitas vezes precário, mas pessoal, que o aluno tenta construir.

O aluno de monografia parece ter uma expectativa que o orientador funcione como o professor *que ele vê todos os dias*, ou pelo menos toda semana. Mesmo informado racionalmente que só verá o seu professor de monografia duas vezes antes de apresentar o trabalho, isso pareceu não ter sido assimilado. Poder-se-ia dizer que funcionava como uma negação, assim como o comportamento do avestruz, de enterrar a cabeça na areia. Assim, há o aluno que se “dá ao luxo” de ir a uma segunda orientação monográfica e esquecer dos materiais que redigiu para a ocasião. Esse tipo de atitude, que ocorreu nos três municípios vi-

³⁴ Espaço físico, de tempo, de lembranças...

³⁵ Por problemas com o provedor da cidade, o attach do email nunca foi impresso.

³⁶ Tranqüilamente, mais de 120 h, entre correções, materiais buscados, contatos, viagem.

sitados, não foi generalizado, mas denota, conforme já se vem analisando, um tipo bizarro de procedimento diante do trabalho. Em um dos municípios, havia uma aluna que não chegou a aparecer. Esta mudou de tema. Houve equipes que apresentaram o mesmo trabalho escrito já corrigido anteriormente, sem terem consertado o que tinha sido enviado para reformar no trabalho. Em outro município, uma aluna alegou nunca ter recebido material enviado. Mas uma outra equipe, de mesmo tema, relatou durante essa verbalização que o material tinha chegado e estava na xerox, tendo sido utilizado por eles. A aluna não tinha ido ao local para procurar. Esta foi a única aluna indicada para estudos complementares, pois até o último minuto da segunda visita e até uma semana antes da apresentação não tinha enviado nenhum texto da sua lavra. E quando o fez, era uma colcha de retalhos de citações sem aspas, coladas umas às outras sem fio condutor. Como compreender todas essas manifestações?

Naturalmente, há sempre um primeiro caminho de testagem feito pelo aluno ao professor; verificar se ele de fato lê o que se lhe envia, o quê e quanto corrige, se aceita bem a cópia massiva sem citação de autor. Esses procedimentos caíram por terra rapidamente, talvez por ter havido por parte do orientador a pontuação dos desvios e equívocos nos textos. Todos eles foram corrigidos inclusive no português, e pontuados de perguntas³⁷, enfatizando a direção que o trabalho estava seguindo e que trechos poderiam ser rearrumados e os que não se encaixavam.

Há a situação inusitada e nova de fazer um trabalho que nunca foi feito pela maioria dos alunos e que é eliminatório. A proficiência escrita é um requisito, e a necessidade de se comunicar com esse professor que é o orientador, o “especialista”, mestre no assunto, coloca o orientando na incômoda situação de aluno *apenas*. Devido ao tempo exíguo de orientação,

ele precisa tentar ser preciso, objetivo, e perguntar sobre o que o angustia, principalmente por telefone ou por escrito. A maioria deles sempre preferiu fazê-lo por telefone. Essa situação trouxe atitudes de evitação e fuga, que se configuraram de diversas formas; esquecimento, protesto contra o fato do orientador ir poucas vezes ao município, ansiedade frente aos inúmeros conteúdos novos e pouco assimilados; ao lado disso, o orientando vive um conflito com suas representações de si mesmo; sente-se ignorante e indefeso sobre os assuntos a serem tratados, o que o tira da anterior posição de detentor de um saber na sua área; ele está em dissonância cognitiva³⁸. A questão da dissonância é importante para entender porque alguns atos foram feitos / não feitos. Como é que as pessoas reduzem suas dissonâncias? Segundo Elaine Pizani (1994, p.85), “basicamente diminuindo a importância dos elementos dissonantes, colocando elementos consonantes ou, finalmente, modificando um dos elementos dissonantes para que deixe de ser incompatível com o outro.”

Esta dissonância ocorre quando uma cognição não se ajusta a outras dentro da mesma situação, e/ou no mesmo indivíduo. A tendência então é a de tentar reduzi-la. A dissonância pode ocorrer quando entre elas existe incoerência lógica; ou quando há incoerência entre o que se pensa e o que se faz, ou entre o que se faz num momento e o que se faz em outro; e quando ocorre a quebra de uma expectativa firmemente estabelecida. No caso em questão, esta última alternativa parece ter ocorrido com muita frequência, mas não há exclusão das outras.

Assim, o orientando vai buscar responsáveis pela sua angústia, bem como pode vir a se culpar por fracassos que não sejam dele. Além disso, tenta minimizar demandas que não pode cumprir, como é o caso de ficha-

³⁷ Essas correções não estão facilmente disponíveis, pois pertencem aos alunos. E, na época, era impossível copiar todos os materiais corrigidos devido à sua quantidade.

³⁸ Segundo Elaine Pizani, “A dissonância cognitiva é um termo oriundo da teoria Gestáltica originada de Kurt Lewin de coerência cognitiva. A base dela é que as pessoas têm necessidade de integrar suas percepções e suas cognições de uma forma organizada e coerente.” (1994, p.85).

mentos ou resumos não entregues. E age como se um esquecimento não tivesse uma importância muito maior no caso da orientação monográfica do que se ocorresse numa aula normal. Esses esquecimentos têm sentido. É como se o “esquecer” pudesse ser mais aceitável do que a entrega de um trabalho “fraco”. O auto-conhecimento e a formação da identidade não é um processo necessariamente agradável ou leve. Sobre isso, fala Bruno Bettelheim (1988, p.127):

Justamente porque temos características das quais não gostamos ou que não aprovamos, ou sobre as quais podemos ter nossas dúvidas, conhecer a nós mesmos é uma realização difícil. Os rodeios da busca de identidade podem ser dolorosos e perigosos. Testamo-nos - não raro sem saber que é isso que estamos fazendo -, e depois temos que refletir sobre o que esses testes revelam a nosso respeito.

Mas para mudar é preciso primeiro se reconhecer; este processo porém, todos sabem, não se dá de forma linear; as maneiras de driblar a si mesmo são muitas e se inventam a cada momento, de acordo com a necessidade e com a forma através da qual sintamos que o nosso equilíbrio psicológico esteja sendo ameaçado. E o questionamento de si mesmo é vivido, ainda que não conscientemente, como ameaçador, o que dispara reações em que não apenas o intelecto está implicado, mas também os sentimentos e emoções.

Antonio Damásio, no seu livro *“O mistério da Consciência”* (2000), vai afirmar, a partir de um estudo de grande profundidade, que a emoção só se torna conhecida quando o padrão de atividades emocionais é representado por estruturas cerebrais de segunda ordem, que entram em relação com o cérebro e o “re-posicionam” em relação a tudo. Ora, o que são estruturas de segunda ordem? São representações imagéticas feitas no lobo pré-frontal que “notificam o cérebro” quanto ao fato de estar ocorrendo uma mudança corporal que pode ser reconhecida como uma emoção. Só quando esta “notícia” ocorre é que se pode falar em sentimentos. Ainda segundo o autor, é possível se estar emocionado, ter as reações fisiológicas

concomitantes a uma dada emoção e não se conscientizar dela. Para ele, a consciência é uma espécie de superestrutura; uma criação posterior na história antiga do corpo, e teria função adaptativa.

Não entrando no mérito da discussão sobre a adaptação, o que interessa aqui é fortalecer a convicção de que o processo de mudança de si mesmo não é algo que se dá conscientemente desde o começo; que há marchas e contramarchas, já que há emoções que nunca chegam a sentimentos e nem por isso deixam de influenciar os comportamentos tomados por cada um; ou seja, podemos ter as emoções, mas não sabemos disso até que as mudanças no nosso organismo nos informem. E enquanto isso, podemos operar uma parte de nossas ações, emoções e idéias como se ainda fôssemos o que achamos que somos; no entanto, algo já se movimenta, também da ordem das ações, emoções e idéias e em algum momento pode nos informar sobre quem “estamos sendo” naquele momento. Esse estudo sobre a consciência fornece bases neurológicas para se entender, pelo menos em parte, aquelas emoções que não somos capazes de perceber, mesmo quando outros as apontam; daí a importância, mais uma vez evidenciada, do outro na construção de novos caminhos de conhecimento para o sujeito.

Houve, relacionado a essa questão, um episódio bem interessante com uma aluna num dos municípios. Ela fazia parte de uma equipe pequena, com três pessoas. Desde a primeira orientação, ficou visível que era bem articulada. Seu discurso e perguntas denotavam uma objetividade razoável que poderia encaminhar a equipe bem favoravelmente para um trabalho rápido e de qualidade. No entanto, à medida que a equipe me enviava os seus trabalhos e resumos, e que trocávamos idéias por telefone, e-mail e em correções de texto, ela passou a ser a única a resistir ao trabalho. Não acreditava mais que conseguiria, e se colocava no telefone como incapaz de escrever, principalmente. Passei a insistir, então, sempre com ela, que copiasse ou pedisse a alguém para que copiasse o que ela dissesse nas reuniões de equipe sobre o trabalho. Estava certa de que a profici-

ência verbal poderia ser usada para chegar à escrita, com a ajuda que os seus companheiros estavam dispostos a lhe dar. Até a segunda visita, e mesmo nessa, ela pôde externar seu desespero. Conversamos sobre a falta de base real para o sentimento, já que o trabalho se encaminhava e o texto estava razoável. Ela afirmava fortemente que desistiria de tudo, ao que lhe contrapus que não permitiria isso. Sendo sua orientadora, compreendia todo aquele caldeirão de emoções como uma fase que denotava um crescimento interno do qual ela não tinha idéia, e tinha certeza que ela conseguiria construir algo no trabalho. Até porque as balizas do mesmo tinham sido estabelecidas pelas perguntas que *ela* tinha feito no início, e que não tinham mudado desde então. Passou-se um mês e a aluna relatava já estar mais calma. Na apresentação, ela era a mais feliz e relatou com orgulho o trabalho. Dominava o que falava e estabelecia as correlações entre o assunto e sua comunidade. Depois agradeceu que a orientadora tivesse insistido tanto com ela. O que a fez mudar? A idéia aqui é de que é preciso dar às emoções e sentimentos um “tempo” diferente do lógico, cerebral. O corpo aprende de forma diferente. E emoções têm raiz corporal. Talvez, como nos processos de criação artística, seja preciso ocorrer um “tempo subterrâneo”, durante o qual o sujeito deva deixar-se levar um pouco pelos seus estados de espírito, apenas conscientizando-se deles e tolerando seu medo. Acostumar-se aos desconhecidos que nos habitam e que somos nós, ao mesmo tempo em que se persiste no trabalho de estudo, esperando que essas duas forças entrem em harmonia, parece ser uma “metodologia de trabalho” aconselhável para o estudo na área das ciências humanas, tanto quanto na pesquisa artística.

No período após o momento em que o orientador libera a monografia para apresentação, o que parece ser mais eficaz é aliviar a pressão sobre os alunos. Isso normalmente ocorre no período de um mês antes, mas pode ocorrer também até dois dias antes, caso a equipe envie um trabalho já minimamente satisfatório. Naturalmente, se o orientador libera um trabalho para apresentação é por considerá-lo

apto a tal. Assim, era claro que os trabalhos indicados preenchiam requisitos mínimos para serem expostos e o mais importante é aliviar a preocupação do orientando com a apresentação. Na UNEB 2000, a apresentação é mais um momento no qual se permite que o aluno possa falar e se expressar verbalmente, coisa que ele normalmente faz com mais facilidade do que por escrito. Em suma, é mais uma chance do que uma provação. Isso foi reiteradamente explicado a todos. A atitude da orientação no final deve ser a de confiança genuína no que os alunos serão capazes de fazer. Uma equipe que não possa realmente responder por si não deve ser encaminhada para a apresentação. O ritual de apresentar também se reveste de grande importância para as orientandas. Em duas das três cidades, uma boa parte da comunidade acadêmica assistiu a tudo, bem como familiares. O ritual da academia parece ser importante como uma forma de exorcizar um pesado fardo; parece servir como marca iniciática de uma outra fase, para aqueles que possam associar esses eventos às suas mudanças internas.

Para rebater e minimizar as dissonâncias vividas pelos orientandos, o orientador deve buscar a motivação do orientando e a sua própria ao orientá-lo; a partir da vivência obtida, considera-se fundamental que, desde o primeiro momento, o aluno possa ser perguntado sobre o que lhe interessa estudar; que ele possa ser conectado com o que, dentro do seu cotidiano, o motivou a escolher aquele tema. Considera-se que o orientador deva ser cuidadoso para enfatizar, ou, ao menos, não excluir do estudo a possibilidade de uso dos exemplos e casos específicos, narrados pelo aluno. Neles estão os seus afetos e motivação para fazer o trabalho. O trabalho deve se moldar à vivência do aluno, e não o contrário. Por exemplo, em um dos municípios havia uma equipe com um caso emocionante, de uma adolescente da rede pública que tinha sido, em criança, uma aluna muito chegada a uma das orientandas. Essa moça, já adolescente e grávida, reaparece na vida dessa orientanda através da disciplina de Metodologia de Pesquisa, e por ela é reconhecida. A pergunta que ficou para esta orientanda

era: porque uma menina, que tinha convivido com sua mãe que teve uma gravidez precoce e um filho desta gravidez (ela!), tendo sofrido por esse fato, repetia de alguma forma o que a mãe tinha feito? Este sentimento gerou um trabalho sobre gravidez precoce no qual a equipe discutiu a questão do amor romântico como um elemento poderoso de escape e atrativo para a adolescente ter relações sem proteção. Um tema aparentemente difícil, com uma bibliografia pouco conhecida, foi o eleito pelas orientandas. Isso foi possível porque o trabalho proposto era o que elas queriam pesquisar. Aos poucos, foram reconhecendo que havia características nas adolescentes grávidas que elas conheciam e só elas podiam informar, pois mesmo os textos sobre gravidez precoce não narravam dados do município delas³⁹. Isso ficou patente nas entrevistas semi-dirigidas que foram feitas com um agrupamento menor de adolescentes, escolhido por critérios que elas mesmas propuseram, baseadas no seu conhecimento e experiência com as adolescentes e seu contexto. Perceber que podiam e estavam produzindo conhecimento sobre sua própria cidade foi uma sensação muito importante para todas. Era a competência única sendo criada no dia a dia. Criar uma forma de escrever o trabalho, os capítulos e seus nomes, a metodologia e os objetivos, “colados” nas suas vidas, deu-lhes segurança para repetir a dose. Fizeram uma proposta de trabalho e intervenção dentro da cidade para o problema junto à secretaria de educação e, quando da terceira visita, já eram paradas na rua para auxiliarem as jovens da cidade. Tornaram-se referências para sua população jovem. De que maneira a percepção de si e do mundo mudou? Na medida em que a orientação pontuava para elas o valor que aquelas suas idéias, frases e

caminhos tinham para o trabalho e para sua comunidade.

O orientador então é esse outro que pode dar valor ao que o aluno produz. E pontua quando o aluno sai da rota a que se propôs. Esta etapa de transferir aos alunos confiança no que escolheram, no que sabem e no que podem saber é importante para a instalação de uma firmeza no trato do assunto, bem como fortalece o prazer de aprender. O que está em construção não é apenas um trabalho, mas sim uma imagem de si mesmo como capaz de fazer um texto que nasce da sua vida e é reconhecido como “bom” por alguém a quem é atribuído o poder do saber acadêmico. Enfim, ajudar a construir a ponte entre uma visão de si como excluído do mundo acadêmico para uma visão de si inserido no mundo acadêmico.⁴⁰

O professor orientador de monografia tem um papel importante nesse processo, porque ele legitima, incentiva e direciona o trabalho. Ele é este outro em quem o orientando confia e projeta esperanças, imagens, este “outro significativo”. Não qualquer um; mas um alguém que detém um saber⁴¹, que representa na imaginação do aluno um ideal a ser seguido; alguém cujo reconhecimento muda a própria forma de se ver do aluno. Isso não constitui nenhuma novidade em psicologia. Há vários teóricos que colocam a importância fundamental do outro na constituição do sujeito, desde a mais

³⁹ Por exemplo: muitas mães não querem que as filhas jovens voltem à escola porque temem que fiquem grávidas de novo. E as colegas discriminam enormemente a grávida em sala. Ela prefere largar a escola então. Ou, por exemplo, não vão ao posto de saúde receber camisinhas, pois todo mundo se conhece na cidade, e elas ficariam visadas como pessoas que já têm relacionamento sexual.

⁴⁰ Há pouco tempo, uma aluna de Remanso que trabalha com Educação Especial relatou na avaliação da Rede que antes do curso ela vinha para Salvador para tomar cursos no IAT e se sentia diminuída, uma “formiguinha”; por não entender termos e por sua vergonha em perguntar. Que depois da UNEB 2000 ela se sente igual, tem coragem de perguntar coisas e até de dizer coisas que possam contribuir para os cursos que faz.

⁴¹ Na terapia psicanalítica, fala-se do lugar do “suposto saber”. Este é o lugar no qual o sujeito coloca seu analista. Como alguém que sabe sobre ele, que pode ajudá-lo por saber algo que ele mesmo não sabe. No caso do ensino, o professor é alguém que a própria sociedade já coloca no lugar de “saber”. Isso colabora para um tipo de transferência do aluno para o professor, na qual ele atribui a este um saber sobre si e, claro, um poder de “dizer-lhe” algo.

tenra idade até a vida adulta. Cada um a seu modo, todos vão afirmar que quem nos constitui é o outro. O outro, mãe, pai, amigo, frase, TV, enfim, um outro que nos traga algo que possa ser reconhecido dentro do sistema de significações e representações que fazemos de nós mesmos e a este venha a acrescentar e/ou alterar. A imagem que os outros têm de nós não é a mesma que temos. Cada um nos vê de acordo consigo mesmo. De qualquer modo, sem essas “imagens”, que os outros nos devolvem de nós, não poderíamos saber quem somos.

Para um professor, poder teorizar sua prática abre as portas da sua alegria,⁴² pois sua profissão é a de produção e incentivo à construção de saberes. Poder participar realmente, sentir-se capaz de elaborar uma cartilha, ou um programa para ser aplicado na rede pública, ou um trabalho de fôlego, escrito sobre o assunto que lhe toca, redimensiona sua visão de si e do seu aluno. Não mais apenas um repetidor de livros que vêm de outro lugar. Um criador. Pois a vergonha em desenhar algo para ilustrar sua cartilha, ou emitir sua opinião passa a ser menor do que a convicção de que ele pode também produzir material e idéias. Naturalmente, esse novo saber passa por uma derrubada de velhas convicções. Henry Clay Lindgren (1977), no seu livro *“Psicologia na sala de aula”*, vai chamar a atenção para o fato de que há princípios de senso comum automatizados e que norteiam o comportamento docente. Nesta obra, o autor cita várias afirmativas aparentemente inócuas que, funcionando como “a priori” imperceptíveis, atrapalham a relação professor-aluno. Algo como “teorias” que cada um tem a respeito de como agir, mas que são automatizadas e dadas como naturais. A percepção dessas teorias se dá através justamente de acasos, falas e atos. Coisas como “eu ensinei mas ele não aprendeu”, por exemplo, acabam por estar enraizadas na convicção do pro-

⁴² A alegria é um componente fundamental no trabalho do educador. Mas nunca é valorizado. O trabalho sem alegria é insuportável. Cada educador deve procurar, no seu dia a dia, o caminho da sua alegria.

fessor sem que ele se dê conta. Isso ocorreu na orientação em análise. A pergunta feita pelo orientador diante da ausência de respostas às demandas orientativas caminhava também por essa direção. E no caso do orientando na sua relação com os seus alunos, isso começou a fazer parte do horizonte de preocupações dele. Ou seja, uma base teórica acerca da educação pode facilitar a convivência de posições sobre a aprendizagem que não são absolutas ou gerais, mas contextualizadas.

Quanto à questão da comunicação e da qualidade do que era pedido e feito (e voltando ao concreto), o orientador de monografia precisa ter a noção de que é indispensável para a qualidade do seu trabalho o registro do que é mandado e do que chega. Isso evita conflitos com os coordenadores e prefeituras e localiza responsabilidades quando um material importante é extraviado. O uso do e-mail seria ideal. Mas nas cidades menores, os provedores têm problemas de envio de anexos, e as poucas pessoas que dominam a tecnologia cobram caro para fazê-lo⁴³. A alternativa usada pelos alunos de dois municípios, majoritariamente, foi o Sedex. Em um dos dois, por questões alegadas pelas alunas de problemas com os materiais entregues à coordenação⁴⁴. E, no outro, pela quantidade de material produzido pelas alunas e pela premência delas em obter retorno. Depois que descobriram o e-mail, isso era feito basicamente por esta via. No terceiro, os alunos não tinham recursos para o Sedex, e o correio dependia basicamente da coordenadora e da orientadora. No entanto, quando houve correio, os alunos produziram pouquíssimo. Eventualmente, houve um caso em que os materiais

⁴³ Em Ruy Barbosa as alunas pagavam R\$ 10,00 por cada e-mail enviado a mim. Muitas vezes sem a garantia de que tinha chegado, através de uma resposta minha. Soube disso após muito tempo.

⁴⁴ Uma das coordenações esperava juntar mais de três trabalhos para enviá-los para mim. Como o correio da UNEB era gratuito, nunca conseguí entender as razões deste procedimento, que atrasou a correção de muitos trabalhos e criou estresses desnecessários para as alunas.

de um foram parar em outro, o que atrasou o retorno dos mesmos. Esses eram os casos que estavam articulados a fatores externos mas que, a partir das características pessoais de cada aluno, reverberavam em comportamentos os mais diversos, como os já citados.

QUEM É O ORIENTANDO - OS “NATIVOS”

Quem foram os sujeitos da reflexão aqui realizada? Um panorama mínimo deve ser traçado. Alguns eram firmemente interessados no que estavam fazendo na monografia, com fichamentos bons e sabendo bem o que queriam; outros mais inseguros, calados, expressavam suas dúvidas⁴⁵ e inseguranças com expressões faciais que as suas colegas mais desinibidas se apressavam em traduzir, num balé de gestos, poses e olhares ansiosos. Ao perceber isso, era-lhes perguntado pelo orientador se tinham entendido, mas entendido “mesmo” o que estava se discutindo, já que não era errado nem vergonhoso não entender algo. Normalmente, a partir daí, as mais caladas levantavam alguma dúvida sobre o texto. Outras alunas⁴⁶ diziam ter entendido tudo, e eventualmente já não queriam mais explicações. Estas, normalmente, deram mais trabalho, porque não discutiram o bastante o seu trabalho para que ficassem claras as suas dúvidas.

Algumas equipes demonstravam uma empatia imediata com o professor-orientador, assentindo com a cabeça e sorrindo entusiasmadas ao perceberem posições semelhantes

⁴⁵ As deficiências na leitura e na escrita são um capítulo à parte. Mais ou menos conscientes dos seus limites nesta área, bem como do fato que podem estar ensinando “errado” aos alunos, esta é uma das maiores fontes de vergonha para elas. Corrigir tudo o que passa, e conversar sobre o fato de que é possível melhorar nessa área ajudou as alunas em questão. Naturalmente a vergonha de “escrever errado” é um entrave para aprender a escrever melhor a língua culta.

⁴⁶ Nas monografias, houve apenas dois alunos homens: um em Ruy Barbosa e outro em Boa Vista.

entre ambos. Isso contribuía para fortalecer a relação transferencial entre o orientador e o aluno, já que este se identificava com o que aquele dizia. Uma boa definição deste tipo de relação no contexto escolar foi produzida pelas próprias orientandas da UNEB 2000 em C, no seu trabalho sobre Sexualidade. Dizem elas:

A perspectiva psicanalista atual prioriza o campo estabelecido entre educador/educando, o que proporciona as condições de aprender independente dos conteúdos dados. Esse processo é considerado como um tipo de **transferência**,⁸ que é uma manifestação inconsciente. Desta forma, a figura do educador torna-se alvo de importância especial, o que lhe confere poder sobre o educando; que o vê como exemplo, ou, de qualquer modo como uma pessoa muito importante a quem ele se liga afetivamente.

⁸ Um educador pode tornar-se a figura para a qual são endereçados os interesses do educando, porque é objeto de uma transferência; ou seja, o outro (educador) é depositário de experiências vividas pelo educando primitivamente com os adultos significativos da sua história relacional.

A maioria dos alunos não tinha confiança em si mesmo. Moto contínuo, delegavam ao orientador não apenas a sua admiração mas, embutida nesta, a tarefa de resolver o problema da monografia para eles. Naturalmente isso não era verbalizado diretamente. Mas aparecia em frases tais como: “*Professora, a senhora é que vai ter que dizer à gente o que a gente vai fazer*”; ou: “*a senhora tem que salvar a gente, pró!*” Uma atitude que de certa forma lembra as crianças diante de algo que desconhecem, quando então se tornam indefesas e pouco lógicas. Porque mesmo reconhecendo que era um trabalho a ser feito por eles, o fato de não conseguirem abarcar a complexidade do que estava por ser feito os colocava em uma posição “subalterna”, na qual a autoridade do professor é que daria o caminho. Abdicavam assim de sua liberdade; mas, sem sentir, também se eximiam da responsabilidade sobre seu trabalho e aliviavam suas angústias.

Naturalmente, o sistema de ensino que temos, que outorga ao professor (no caso ao

professor-orientador) o poder de orientar e de avaliar, ativar os medos e as posturas defensivas, bem como as atitudes que visam descobrir o que o professor “quer”, já que é assim que funciona a maior parte do ensino institucional.

Um trabalho monográfico, entretanto, tem nuances que uma disciplina não tem, porque é construído aos poucos, em um diálogo (por escrito, verbal, ou com os livros), que é o próprio método de construção do texto monográfico. E no qual, a depender da orientação, o aluno tem muita participação. Assim, a depender do aluno e do orientador, a monografia oferece oportunidades para esta troca, para esta construção a partir do saber do aluno, muitas vezes mais do que numa disciplina comum, com textos já estabelecidos.⁴⁷

Uma outra característica interessante é a influência da escolha religiosa nos temas e formas de encarar a ciência. As duas equipes orientadas sobre alcoolismo e drogas tinham, em sua maioria, religiosas. E os maiores problemas eram o tipo de bibliografia usada (revistas religiosas) ao lado de uma negação silenciosa a ler (ou a aceitar) a bibliografia indicada. Ao que tudo indica, mesmo não explicitando, a leitura do texto acadêmico contradizia o que a igreja prega nos seus materiais escritos. Assim, elas diziam não ter lido o texto acadêmico, ou o copiavam totalmente em contextos contraditórios, ou então diziam francamente não compreender o que estava escrito. Uma das equipes relatou na sua apresentação que a maior conquista delas no trabalho foi, “após muito sofrimento”, perceber “que outros pontos de vista sobre o alcoolista”⁴⁸, como elas diziam, podiam estar certos. E de que o dependente não era “um pecador”, ou um “irresponsável” ou

ainda “apenas uma vítima da sociedade ou do demônio”. Essas pessoas, via de regra, têm muita dificuldade para perceber contradições lógicas nos argumentos que põem em cheque os discursos religiosos.

Nem tudo foram flores. Houve muita angústia, pois não foram aceitas cópias; porque a cultura escolar deixa os professores acomodados, pouco acostumados a serem criticados e a terem seus erros apontados, ainda que de maneira atenciosa. O fato de serem apenas duas visitas (na terceira ainda foram indicadas várias alternativas para a apresentação) é realmente estressante, pois é pouco tempo para tanta diversidade de visão sobre a educação e sobre o agir. As diferenças culturais são grandes; o orientador está acostumado com um tipo de trabalho e um tipo de resposta à sua demanda; a forma do orientando reagir nem sempre é decifrável pelo orientador dentro dos quadros de procedimentos que ele espera encontrar nos alunos. É o caso do que pode ser interpretado como desobediência flagrante, como foram as equipes que não enviavam os seus fichamentos, mesmo com várias solicitações por escrito; e que também não se comunicavam por carta ou telefone, preferindo “dar essa resposta pessoalmente, professora”.

É interessante observar trechos de uma carta de orientação a uma das equipes na qual a minha surpresa e indignação ficam mal disfarçadas. Numa delas, reclamo da demora, me espanto com os erros de indicação bibliográfica, as cópias sem aspas, e indico como fazer. Reitero o pedido de envio já combinado do trabalho. Pergunto porque não enviaram. Tento uma explicação: “Penso que vocês não estão lembrando do que combinamos de fazer, ou talvez estejam pensando em mudar, para trabalhar apenas com uma monografia mais teórica.” E mais adiante: “Penso que o que talvez tenha deixado vocês preocupadas foi o não envio desta lista.” Estou claramente dialogando comigo mesma, na falta absoluta de resposta plausível de qualquer parte. E ainda: “Enviei a Revista da FAEEBA em doação para A, que contém artigos sobre o assunto. Vocês receberam? Também enviei citação de bibliogra-

⁴⁷ Por ser processual e dialogada, a orientação monográfica põe o orientador mais em cheque do que o professor de disciplina. Assim, quando a orientação é deficiente, quem lê ou assiste a uma defesa se pergunta o que foi que aquele orientador fez ou deixou de fazer diante da fragilidade dos alunos, por exemplo.

⁴⁸ Especiais agradecimentos à profa. Maria Nadir Boa Sorte, que indicou a maior parte da bibliografia para essas equipes.

fia para a Profa. Z pedir à biblioteca para vocês. Vocês receberam ou tiveram notícia da chegada das revistas? Deve estar havendo algo com o sistema de malote da UNEB, pois a profa. Z tem se queixado do não recebimento de materiais que mando protocolados.”

Esta última citação trata de descobrir quais as comunicações feitas entre a coordenação e as orientandas, e lida com algo grave, que era o relato de não recebimento, por parte da coordenação, dos materiais enviados.⁴⁹

O texto é frenético e grita por uma resposta a um silêncio e omissões que não pareciam nem eram admissíveis numa estrutura pedagógica de monografia.

Mesmo sendo cartas escritas e assinadas, era como se estas não tivessem o valor usual de documento e proteção que normalmente têm. Em algum momento, escrevi para documentar o que pensava ocorrer, para o caso de haver alguma ruptura. O pensamento da orientação também foi se transformando para entender o que ocorria. A dinâmica entre orientador-orientando e uma das coordenações era intensa e conflituosa em vários momentos.

O que essas pessoas tinham como padrão de relação com o professor para imaginarem que um contato pessoal com dois meses de atraso podia ser melhor do que uma resposta escrita imediata? Que fatores definem esta preferência? Pode-se aventar as dificuldades de escrever e se expressar por escrito; mas quanto à ação de não responder a uma demanda de um professor? Ou responder com o silêncio? Quais as formas do silêncio? E como não esperar que isso produza um caos no imaginário deste professor orientador? Citando Eni Puccinelli Orlandi (1997, p.50): “Pensar o silêncio como um limite ao dialogismo é fazer a crítica a uma sua concepção behaviorista, dominada pela função de *informação* e de turnos de fala assim como à *esquematisação* da relação de significação entre os diferentes sujeitos e suas posições.”

⁴⁹ Comprovou-se depois o recebimento por livros de protocolo. Até hoje não entendi porque os textos não eram entregues às orientandas.

Assim, eu tive que **dar voltas sobre mim mesma** e sobre minha prática usual ao me deparar com silêncios tão significativos de tantas **coisas**, grande parte das quais nunca será verbalizada ou mesmo conscientizada por ambas as partes. No entanto, pela sua característica “noturna”⁵⁰, essas faltas determinaram cores e caminhos no traçado pedagógico de ambos. Ainda usando as palavras de Orlandi (1997, p.50): “A intervenção do silêncio faz aparecer a falta de simetria entre os interlocutores. A relação de interlocução não é nem bem-comportada nem obedece a uma lógica estabelecida.” Quem sabe, não era necessário o silêncio em contraposição ao meu falar/saber? Quem sabe, não era indispensável essa “não ação”, como forma de se constituírem como sujeitos transformados? Fazer “oposição”, fazer um “muro” ao discurso lógico e articulado da demanda de orientação? Até mesmo para poder retomar essa orientação, mas agora como sujeitos que tinham direito ao seu sentido? Talvez uma contraposição a tudo o que esta presença representava: às demandas difíceis da UNEB 2000, a estes prazos não cumpridos, a este acúmulo de conteúdos e de dissoluções de sujeito?⁵¹

Esse tipo de evento é subversivo para o orientador, pelo inesperado, pela quebra de uma posição relacional, também ela muito estruturada socialmente. Poder contar dez segundos, dez minutos ou dez dias e “digerir” esta falta, sem punir ou sair da situação imediatamente é um grande momento de aprendizagem para quem orienta a monografia. E é aí que o orientador é posto à prova. Conseguirá ele suportar a presença real da irrupção da vontade do outro? Esta competência única, que se almeja que este aluno alcance, passa pela reconstrução do eu do

⁵⁰ Gilbert Durand, no seu brilhante livro “As estruturas antropológicas do imaginário” (1997) faz a distinção entre as imagens que obedecem a um regime “diurno” – apolíneo, solar, de controle e limpeza e lógica, para as imagens e ocorrências que pertenceriam a um regime “noturno” - de inconsciências, falhas, silêncios, enfim, dionisíacas, ligadas aos medos irracionais e desejos idem.

⁵¹ No sentido de não se reconhecer mais como antes.

aluno, na medida do “como” ele se representa e é reconhecido; passa também pelo questionamento profundo da imagem do orientador. A partir de si e do olhar desses outros significativos, seus alunos. Pelo menos assim foi nessa situação. Muito provavelmente devido à intensidade da intervenção que o programa UNEB 2000 faz nos municípios, pela sua duração e intensidade, pela distância entre as partes e pela forma que a monografia deve ser feita em termos de tempo, exigência e novidade.

Aqui já é possível perceber o que foi e é inestimável na experiência dessa orientação monográfica, e tão característico dela: são dois grandes tipos de alegria, tão diferentes entre si e tão revolucionárias para o docente que se dispõe a navegar, como correntes marítimas diversas no mesmo mar; a alegria que nasce do profundo sofrimento de se sentir absolutamente fora do rumo, e se perguntar onde está o seu equívoco, e o que este silêncio testemunha; seguindo em frente, poder se desconhecer e reconhecer-se novo, um outro estranho, que pode suportar o insuportável e, a partir desse novo lugar, compreender esses alunos, antes tão incompreensíveis, nunca dantes navegados, com permissão do óbvio; e a alegria mais simples, dos “bons” alunos que aprendem e tornam isso visível, nos seus textos e no avanço que eles fazem, nas idéias absolutamente originais, apontando saídas para sua

comunidade; no alvorecer de novos sujeitos, mais complexos, mais flexíveis, professores. E no fim, estes dois estados se juntam, e todos os alunos têm sua bondade, pois as alegrias, as tristezas e as dúvidas são estados importantes do ser e constituem a todos nós. Assim, neste destruir de velhas identidades e troca por outras, às vezes mais assustadoras, porém condizentes com a vida, dá-se o advento da construção do sujeito e do reconhecimento da sua competência única; sinal inequívoco de que o trabalho vingou.

Aqui fecha-se o ciclo deste texto, que mais do que um escrito, pretende atestar uma mudança real no perfil de uma autora-educadora que vivenciou essa mudança e a comemora. E que fique claro: a competência única dos orientandos é função desse aparente caos de mudança e troca de identidades e auto-imagens, rastreadas nos erros, silêncios, atos falhos, emoções; que se configuram na comunicação entre orientando-orientador e são, ao mesmo tempo, o próprio sintoma e o próprio processo de construção de um novo professor; e que, no nível acadêmico e pedagógico, essa assunção do *outro* sujeito se evidencia quando este reconhece em si a possibilidade de se desconhecer e, assim, gerar um conhecimento único, que é seu na medida em que ele o construiu, mas é de todo mundo porque sua razão de existir é a de servir sua comunidade.

REFERÊNCIAS

- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira: EDUSP, 1980.
- BETTELHEIM, Bruno. *Uma vida para seu filho - pais bons o bastante*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- COLL, C., PALÁCIOS, J., MARCHESI, A. (Org.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 1.
- _____. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2.
- _____. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 3.
- DAMÁSIO, Antonio. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- _____. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- GAIARSA, José Ângelo. *A família de que se fala e a família de que se sofre: o livro negro da família, do amor e do sexo*. São Paulo: Ágora, 1986.
- HALL, Edward T. *A dimensão oculta*. Trad. Sônia Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1977.
- HENRY, Philippe. *Eléments introductifs aux démarches de la recherche qualitative*. Maître de conférences Théâtre a l'Université Paris 8, Saint Denis, 1997, p.1-25. (mimeografado).
- LEROI-GOURHAM, André. *O gesto e a palavra: técnica e linguagem*. v. 1, Lisboa: Ed.70, 1964.
- _____. *O gesto e a palavra: memória e ritmos*. Lisboa: Ed.70, 1964. v. 2.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. 1.ed. 1993, 3ª reimpressão. São Paulo: editora 34, 1996.
- LINDGREN, Henry Clay. *Psicologia na sala de aula*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- MAFFESOLI, Michel. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- _____. *No fundo das aparências*. Tradução por Aluísio Ramos Trinta. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *O conhecimento comum: compêndio de sociologia compreensiva*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MANDRESSI, Rafael. La emergência de lo nuevo. In: GREINER, C.; BIÃO, A. *Etnocologia: textos selecionados*. São Paulo: Annablume/PPGAC, 1999, p.139-146.
- MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHITMAN, Dora F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.45-55.
- _____. *O método*. Tradução de Jaremir M. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1998.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: UNICAMP, 1997.
- PRADIER, Jean-Marie. Etnocologia: a carne do espírito. *Revista Repertório Teatro e Dança*. Salvador, v. 01, n. 01, p.9-22, 1992.
- _____. Etnocologia. In: GREINER, C.; BIÃO, A. *Etnocologia: textos selecionados*. São Paulo: Annablume: PPGAC, 1999, p.23-30.
- PITOMBO, Renata. A abordagem compreensiva na sociologia: resenha sobre a contribuição de alguns autores fundamentais. In: BIAO, A.; PEREIRA, A.; CAJAÍBA, L. C.; PITOMBO, R. *Temas em contemporaneidade, imaginário e teatralidade*. São Paulo: Annablume: PPGAC: GIPE-CIT, 2000, p.280-296.
- PIZANI, E.; PEREIRA, S.; RIZZON, L. A. *Temas de Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade: processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- PRETTO, Nelson de Lucca. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. Campinas: Papirus Editora, 1996.
- THUILLIER, Pierre. *D'Archimède à Einstein*. Les faces cachées de l' invention scientifique. Coll. Les temps des sciences. Paris: Fayard, 1988.

Recebido em 20.05.02
Aprovado em 11.06.02

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CIBERCULTURA: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância

Edméa Oliveira dos Santos *

RESUMO

As novas tecnologias digitais vêm estruturando novas relações sócio-técnicas, entre as quais podemos destacar a produção e socialização interativa de conhecimentos no ciberespaço, evento esse conhecido como cibercultura. Paradoxalmente, também, encontramos na cibercultura práticas curriculares tradicionais e fragmentadas do currículo moderno, bem como o resgate tecnicista das práticas de educação a distância. Não basta apenas intervir na forma e no conteúdo dos materiais ou estratégias de ensino. Essa constatação tão precisa é preocupante, pois o papel do professor vem se mantendo no mesmo paradigma da transmissão ou da distribuição em massa. O artigo é um convite que desafia educadores e educadoras a gerirem novas práticas curriculares na formação de professores, seja na modalidade presencial ou a distância.

Palavras-chave: Formação de professores – Currículo – Comunicação – EaD

ABSTRACT

TEACHER QUALIFICATION AND CYBER CULTURE: new curricular practices in the presential and distance education

The new digital technologies have been structuring new socio-technical relationships, among which one can highlight the interactive production and socialization of knowledge in cyberspace, which is known as cyber culture. Paradoxically, also, one can find traditional and fragmented curricular practices of the modern curriculum in the cyber culture, as well as the technicist rescue of the distance education practices. It's not enough to intervene in the shape and content of the teaching materials and strategies. Such accurate evidence is preoccupying, as the role of the teacher has been keeping itself in the same paradigm of mass transmission or distribution. The article is an invitation that challenges educators to manage new

* Pedagoga, mestre e doutoranda em Educação pela FAGED/UFBA, professora de Didática e Tecnologias na Educação da UNEB – Universidade do Estado da Bahia e da FAMEC – Faculdade Metropolitana de Camaçari. Endereço para correspondência: Condomínio Vilas do Imbuí, Ed. Jaciara, apt 102, Imbuí, Salvador/BA. E-mail: mea2@uol.com.br.

curricular practices in teacher qualification, both presentially and from a distance.

Key words: Teacher qualification – Curriculum – Communication – Distance learning

A cena sociotécnica

Atualmente, encontramos no debate sobre o uso do digital ou das novas tecnologias uma notável polissemia. Para uns, o digital vem provocando mudanças radicais nas relações de aprendizagem: “(...) os usuários aprenderam a tecnologia *fazendo* [Grifo nosso] o que acabou resultando na reconfiguração das redes e na descoberta de novas aplicações (...)” (CASTELLS, 1999, p.50-51). Para outros, “(...) dizemos que as novas tecnologias são interativas, hipertextuais, ou seja, que elas utilizam simulações, interatividade, não-linearidade (ou multilinearidade), multivocalidade e tempo real. Todas essas características são possíveis sem nenhuma mediação tecnológica e vivemos isso no nosso sistema educativo atual, com menor ou maior sucesso.” (LEMOS, 1999, p.69)

Entretanto, entendo que visões extremistas não contribuem significativamente para o debate. Devemos considerar, é claro, que todo avanço sócio-técnico acaba, quase sempre, incorporando elementos conjunturais anteriores, mas também instaura mudanças significativas. Vejamos, por exemplo, o caso da imprensa no que se refere aos processos de leitura e escrita:

A tecnologia que permitiu a leitura silenciosa, a busca rápida e a citação é anterior à imprensa. Mas a imprensa introduziu uma mudança total e completa em um aspecto crucial: a idéia de cópia de um mesmo texto. Antes da imprensa, a idéia de exemplares idênticos do mesmo texto era um ideal nunca alcançado. Depois da imprensa, converteu-se em uma banalidade. (FERREIRO, 1999, p.61)

É na tentativa de discutir as potencialidades do digital que devemos procurar identificar o que nessa abordagem é realmente “novo”, é diferente, para que possamos investigar e tirar melhor proveito das suas reais inovações para o campo do currículo.

As tecnologias digitais vêm superando e transformando os modos e processos de produção e socialização de uma variada gama de saberes. Criar, transmitir, armazenar e significar estão acontecendo como em nenhum outro momento da história. Os novos suportes digitais permitem que as informações sejam manipuladas de forma extremamente rápida e flexível, envolvendo praticamente todas as áreas do conhecimento sistematizado bem como todo cotidiano nas suas multifacetadas relações. Estamos, efetivamente, vivendo uma mudança cultural.

A base técnica da revolução vem promovendo atividades de natureza “intangível”. A eletrônica e a informática, com suas diversas aplicações, vêm promovendo a desmaterialização da informação, que até pouco tempo estava presa a um suporte físico, atômico (discos, livros, madeira, pedra), transformando-a em impulsos elétricos, bits¹, facilitando assim os processos de transmissão, circulação, armazenamento e também de significação das informações, conhecimentos e saberes. Em síntese, esse processo de digitalização se caracteriza tecnicamente pela convergência da computação (informática e suas aplicações), da comunicação (transmissão e recepção de dados) e dos conteúdos (texto, sons, imagens, gráficos).

Além da convergência tecnológica da informática com a telecomunicação, dois outros aspectos, segundo Takahashi (2000), vêm provocando mudanças nas relações sócio-técnicas.

¹ Segundo Negroponte (1995, p.19), “Um bit não tem cor, tamanho ou peso e é capaz de viajar à velocidade da luz. Ele é o menor elemento atômico do DNA da informação. É um estado: ligado ou desligado, verdadeiro ou falso, para cima ou para baixo, dentro ou fora, branco ou preto”. Para nosso debate importa destacar que a possibilidade de combinações desses dois elementos (0 e 1) pode expressar e registrar a memória da humanidade de forma desmaterializada e em alta velocidade.

O primeiro é a crescente popularização do uso/aplicações do computador digital devido ao barateamento dos preços, promovido pela dinâmica industrial do setor, e o segundo aspecto refere-se ao crescimento da Internet em todo o mundo. Esse movimento vem causando mudanças, não só tecnológicas, como também políticas, econômicas, culturais e, sobretudo, sociais. Vejamos um exemplo ilustrativo:

Todos já vimos notícias sobre a perda da importância relativa da agricultura. Nos Estados Unidos, ela envolveria quando muito 2% da população ativa. No entanto, ao olharmos de mais perto, constatamos que em torno destes 2% que são realmente muito poucos, funcionam empresas que prestam serviços de inseminação artificial, outras que prestam serviços de análise de solo, outras ainda que organizam sistemas de estocagem e conservação da produção, ou prestam serviços de pesquisa, meteorologia e assim por diante. Quando formos somando as diversas atividades diretamente ligadas à agricultura, mas que não trabalham a terra, chegaremos a pelo menos 20% da população ativa americana. Em outros termos, o que está acontecendo não é o desaparecimento da agricultura: mudou a forma de fazer agricultura, com menos atividade de “enxada”, perfeitamente passível de mecanização, e **muito mais conteúdo de organização do conhecimento** [Grifo nosso]. (DOWBOR, 2001, p.3)

O exemplo acima sistematizado pelo economista Ladislau Dowbor mapeia a complexidade que recai na discussão sobre as novas tecnologias da comunicação e da informação como *estruturantes* de novas formas de pensar e atuar no mundo contemporâneo. Muito mais do que instrumentalizar práticas já experimentadas pela humanidade, o digital introduz formas e conteúdos completamente originais nos diversos processos de organização das atividades humanas.

Esse movimento contemporâneo exige, dos grupos/sujeitos e dos Estados, novas estratégias de democratização do acesso às novas tecnologias digitais, bem como políticas públicas que possibilitem a toda população uma educação para a autoria de novos conhecimentos e aplicações sócio-técnicas. “As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramen-

tas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos.” (CASTELLS, 1999, p.51). Urge discutirmos novas formas de ensinar e aprender nesse novo tempo.

Muito mais do que apenas dinamizar e promover uma nova materialização da informação, a tecnologia digital permite a interconexão de sujeitos, de espaços e/ou cenários de aprendizagem, exigindo, dos mesmos, novas ações curriculares e ações em rede. Assim, quando Lévy (1997) destaca a necessidade de “aprender com o movimento contemporâneo das técnicas”, podemos nos inspirar no digital e nos seus desdobramentos (hipertexto, interatividade, simulação), propondo práticas curriculares mais comunicativas, como mais e melhores autorias individuais e coletivas.

O ciberespaço é composto por uma diversidade de elementos constitutivos (interfaces amigáveis) que permitem diversos modos de comunicação: um-um, um-todos e todos-todos em troca simultânea (comunicação síncrona) ou não (comunicação assíncrona) de mensagens. Tais possibilidades podem implicar mudanças diretas, nem melhores, nem piores, mas *diferentes*, na forma e no conteúdo das relações de aprendizagem do coletivo. É através do conjunto de interfaces que os usuários interagem com a máquina, compondo assim o ciberespaço e a cibercultura. Segundo Johnson (2001, p.16):

A interface atua como uma espécie de tradutor, mediando entre as duas partes, tornando uma sensível para a outra. Em outras palavras, a relação governada pela interface atua como é uma relação semântica, caracterizada por significado e expressão, não por força física. Os computadores digitais são “máquinas literárias”, (...) trabalham com sinais e símbolos.

Nesse sentido, podemos afirmar que o computador digital é um elemento *estruturante*, pois permite que novas formas de pensar sejam instituídas. Um elemento que lida com linguagem permite que novas representações, novos processos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo possam emergir dessa interação sócio-técnica. Ao contrário do que muitos teóricos afirmam, computador não é *apenas* uma

ferramenta. Ainda segundo Johnson (2001, p.17): “A ruptura tecnológica decisiva reside antes na idéia do computador como um sistema simbólico, uma máquina que lida com representações e sinais e não com a causa-e-efeito mecânica do descaroçador de algodão ou do automóvel.”

O campo do currículo: outra cena em questão

As mudanças sociotécnicas expostas acima estão interferindo significativamente com o campo da educação, em particular com o campo do currículo. O digital vem imprimindo novas modalidades educacionais, alterando consideravelmente modalidades anteriores. A noção de educação presencial, de um lado, e educação a distância, EaD, do outro, vêm ganhado novos significados.

A educação a distância se caracteriza como uma modalidade de educação que promove situações de aprendizagem, onde professores e estudantes não compartilham os mesmos espaços e tempos curriculares, comuns nas situações de aprendizagem presenciais. Para tanto, é necessária a utilização de uma multiplicidade de recursos tecnológicos que ajam como interfaces mediadoras na relação professor/estudante/conhecimento. Historicamente, as práticas de EaD foram, e ainda são, alvo de inúmeras críticas e preconceitos em relação à modalidade de educação presencial por não permitir o contato de uma relação face a face, na qual, “em tese”, é possível promover a interação, a troca de saberes, conhecimentos, experiências entre sujeitos e objetos do conhecimento.

Destaco a expressão “em tese”, devido à não garantia de relações interativas apenas pelo motivo do encontro face a face, uma vez que encontramos nas diversas análises e críticas feitas ao currículo disciplinar e tradicional, organizado por uma comunicação unilateral, centrada na retórica do professor que, muitas vezes, difunde as informações encontradas em significantes – livros didáticos, vídeos etc – não contextualizados e, muito menos, produzidos

pelos sujeitos cognocentes. Atitudes como essas provocam *distâncias* de variada natureza, mesmo estando os sujeitos geograficamente próximos.

A distância geográfica exige interfaces que permitam uma comunicação efetiva entre os sujeitos no processo de trabalho, logo de aprendizagem. Tal efetividade deve se dar não só pelo encurtamento das distâncias físicas, mas também simbólicas e existenciais. Como já sinalizaram os teóricos críticos e sócio-interacionistas, a aprendizagem acontece na relação dos sujeitos com as culturas e não apenas com o acesso desses às informações distribuídas. Nas práticas tradicionais de EaD, os materiais ou recursos tecnológicos configuram-se como elementos auto-suficientes, tornando-se o centro de todo o processo, a exemplo, destacamos a limitação das interfaces atômicas e analógicas – impressos, TV, vídeos – utilizadas para distribuir informações em massa.

Com o avanço das tecnologias digitais, as instituições educacionais podem operacionalizar currículos que permitem ir além da distribuição de conteúdos a distância, garantindo novas práticas curriculares onde a interação professor/estudantes/conhecimento seja realmente possível, extrapolando, assim, a lógica da distribuição e prestação de contas de atividades individualizadas. Podem, além disso, potencializar as atividades presenciais dos seus serviços, tanto nas esferas *tecn-administrativa*, *tecn-pedagógica* e *relacional*, assim como na articulação e no interfaceamento destas na sua gestão como um todo, especialmente em uma melhor gestão de conhecimentos intra e inter-institucional, criando redes de relações que favoreçam a cooperação entre os grupos/ sujeitos em espaços multirreferenciais.

Desafios para a formação de professores e as práticas curriculares presenciais e a distância

Quando o professor recebe uma mensagem de um estudante é preciso atentar para o contexto de onde emerge a mensagem. Desafios e

questões são postos a todo tempo, por exemplo: De onde fala esse estudante?² Quais seus hábitos para o desenvolvimento de competências? Qual a sua realidade sociotécnica? Por mais que trabalhemos com a idéia de “identidade de saberes”, esta jamais pode ser concebida fora do contexto de vida do sujeito na sua diferença de gênero, sexo, etnia, religião, classe social. É na diversidade que os sujeitos potencializam seus saberes. Segundo Lévy (1998, p.27):

As identidades tornam-se identidades de saber. As conseqüências éticas dessa nova instituição da subjetividade são imensas: quem é o outro? É alguém que sabe. E que sabe as coisas que eu não sei. O outro não é mais um ser assustador, ameaçador: como eu, ele ignora bastante e domina alguns conhecimentos. Mas como nossas zonas de inexperiência não se justapõem ele representa uma fonte possível de enriquecimento de meus saberes. Ele pode aumentar meu potencial de ser, e tanto mais quanto mais diferir de mim.

Nesse sentido, devemos considerar que o professor na cibercultura precisa ser mais um interlocutor do que um *tutor*, ou mesmo um *professor* no seu sentido mais tradicional. Saiba-se que tutor é o indivíduo encarregado de tutelar, proteger e defender alguém; é o adulto que carrega o infante pela mão. Já o professor é o indivíduo que ensina uma ciência, arte, técnica ou disciplina. Esse entendimento não garante a educação autêntica.

Como já sinalizamos, a prática em EaD se caracteriza tradicionalmente pela distância geográfica dos professores e estudantes. Dessa forma, o *centro* do processo é o material ou recurso didático. Estes normalmente se configuram como pacotes prontos, que se apresentam de forma linear, seqüenciada e com pouca multiplicidade. É assim com o material impresso, muito usado nos cursos por correspondência, e com os vídeos e os programas de televi-

são. Esse modo de fazer currículo tem suas bases na tendência de educação tecnicista. Logo, cabe ao tutor:

1 - Informar o aluno sobre os conteúdos científicos e técnicos, técnicas de trabalho intelectual, o andamento de seus estudos e sua compreensão das matérias; 2 - Motivar o aluno para continuar estudando apesar das dificuldades de todo tipo que possam surgir; 3 - Possibilitar o conhecimento do aluno por parte dos professores, de forma direta pelos professores tutores e, através de seus relatórios, pelos da sede central, permitindo assim uma avaliação final mais concreta e o necessário controle das dificuldades que possam ser colocadas pelos materiais didáticos utilizados. (UNED, 1988/1989, p.18-19, apud MAGGIO, 2001, p.95-96)

Nessa lógica, o professor/tutor é apenas alguém que executa e administra formas e conteúdos estáticos que partem de um pólo emissor para uma comunicação de massa, unidirecional, onde o estudante é apenas um receptor, e como tal, não constrói o conhecimento. Daí, *como lidar com as identidades de saberes?* O ciberespaço não pode ser concebido como uma mídia de massa que incorpora conteúdos, como acontece normalmente com experiências em EaD mediadas pelo impresso, TV ou vídeos, onde a *comunicação* se restringe ao modelo “um-todos”. Além de se constituir, por sua natureza multimídia, interconexão e integração, o ciberespaço é um espaço de comunicação potencialmente interativo, pois permite uma comunicação “todos-todos”. É “potencialmente” interativo, porque não garante por si só, pelas suas interfaces, comumente chamadas de ferramentas, tal interatividade. O meio estrutura a interatividade, mas não a determina, a exemplo dos diversos *sites* de cursos³ e portais encontrados no próprio ciberespaço. Nos alertas Pretto (2000):

Preocupante porque a Internet tende a se tornar o maior repositório de conhecimento humano,

² Além de tentar entender seu posicionamento local – cidade/cultura – devemos também atentar para os territórios simbólicos, suas angústias, seus desejos, suas necessidades.

³ Veja o site do Instituto Universal Brasileiro. Esse instituto trabalha com educação a distância desde as práticas por correspondências, usando material impresso, estando também no ciberespaço, no endereço: www.institutouniversal.g12.br

embora ainda mantendo o mesmo estilo de concentração na produção do conhecimento e na divulgação de informações dos chamados tradicionais meios de comunicação de massa. Não chegamos a afirmar que temos o mesmo sistema de broadcasting, de distribuição de informações via meios centralizados, como vemos no caso do sistema de televisão. No entanto, nos parece um importante indicador para que possamos pensar na pouca diversidade de sítios sendo localizados por estas buscas indicando-nos,

conseqüentemente, a necessidade de um repensar sobre a sistemática de produção e divulgação de sítios que expressem as diferentes culturas e valores locais.

Diante do paradoxo entre a natureza do ciberespaço, rede, e as produções lineares encontradas no mesmo, torna-se urgente discutir novas dimensões de comunicação para que novas ações sejam materializadas, sobretudo no campo do currículo e da educação. Vejamos:

A COMUNICAÇÃO	
MODALIDADE UNIDIRECIONAL	MODALIDADE INTERATIVA
<p>MENSAGEM: fechada, imutável, linear, seqüencial;</p> <p>EMISSOR: “contador de histórias”, narrador que atrai o receptor (de maneira mais ou menos sedutora e/ou por imposição) para seu universo mental, seu imaginário, sua récita;</p> <p>RECEPTOR: assimilador passivo</p>	<p>MENSAGEM: modificável, em mutação, na medida que responde às solicitações daquele que a manipula;</p> <p>EMISSOR: “designer de software”, constrói uma rede (não uma rota) e define um conjunto de territórios a explorar; ele não oferece uma história a ouvir, mas um conjunto intrincado (labirinto) de territórios abertos a navegações e dispostos a interferências, a modificações;</p> <p>RECEPTOR: “usuário”, manipula a mensagem como co-autor, co-criador, verdadeiro concepor.</p>

No quadro acima, Silva (2000, p.73s) mapeia os principais elementos da comunicação, emissor/receptor/mensagem, diferenciando suas relações em modalidades distintas de comunicação. Desse modo, nos convoca a pensar e materializar a ação de uma comunicação interativa, para um currículo em rede. A rede não tem centro, os elementos circulam e se deslocam de acordo com as necessidades e problematizações dos sujeitos. Dessa forma, tanto professores quanto estudantes podem ser autores e co-autores (emissores ◀ ▶ receptores) de mensagens abertas e contextualizadas pela diferença nas suas singularidades.

Pensar o currículo em rede é conceber uma teia de conexões onde o professor pode estar ou não no centro, os estudantes podem tomar a cena criando e co-criando situações de aprendizagem, nas quais os conteúdos disponi-

bilizados e interfaces (ferramentas) tomam destaque no processo.

O que importa nessa complexa rede de relações é a garantia da produção de sentidos, da autoria dos sujeitos/coletivos. O conhecimento deve ser concebido como fios que vão sendo puxados e tecidos criando novas significações, onde alguns irão conectar-se a novos, outros serão refutados ou serão ignorados pelos sujeitos, “nós”, até que outros fios sejam tecidos a qualquer tempo/espaco na grande rede que é o próprio mundo. Daí a aprendizagem acontece quando o professor propõe o conhecimento, não o distribui, não oferece informações a distância. O estudante não estará mais reduzido à passividade de um receptor que olha, copia, repete. Ele é co-autor da comunicação e da rede de conhecimentos, criando, modificando e tecendo novas e complexas redes.

A educação, mais especificamente o currículo, por mais críticos que sejam, quase não contemplam nos seus discursos teóricos a questão da comunicação⁴. As referências mais utilizadas são a Psicologia da Aprendizagem, a Didática e, mais contemporaneamente, os Estudos Culturais. Não quero com isso, negligenciar tais referências, *quero potencializá-las pela comunicação interativa estruturada pela digital*. Logo, precisamos (re)significar o papel do professor nesse processo. É preciso rever a política de sentido da palavra “tutoria”, avançando da etimologia para o currículo na ação.

Numa breve revisão de literatura (Maggio, 2001; Litwin, 2001; Barreto, 2001) sobre o papel da tutoria na atualidade, há ainda uma grande ênfase nas referências psicológicas e didáticas, mesmo quando o tema é EaD na Web. Maggio (2001, p.98) sugere:

Entre as propostas que sistematicamente buscam incorporar desenvolvimentos teóricos como os que assinalamos, destaca-se hoje o ensino através de casos. (...) Na modalidade à distância, cujos projetos ou programas, muitas vezes, dispõem de uma rica diversidade de meios que permitem recorrer a diferentes modos de representação, poder-se-á enriquecer na apresentação dos casos elegendo, em cada situação, o suporte que se revela mais adequado para um tratamento verossímil.

É inegável que propostas metodológicas sejam pertinentes para a criação de novos modos de educar, seja na educação presencial, seja na educação à distância mediada pelo digital. Contudo, se nessa discussão a modalidade de comunicação não romper com a lógica unidirecional, pouca ou quase nenhuma mudança qualitativa acontecerá. As alternativas didáticas podem muito bem “maquiar” o paradigma tradicional do currículo. Não basta apenas inovar a forma nem o conteúdo dos materiais ou estratégias de ensino. É necessário transformar o processo de comunicação dos sujeitos envolvidos. Paulo Blikstein, pós-graduando do Me-

dia Lab do MIT, pesquisando EaD na Web, chegou à seguinte conclusão:

Reproduz-se o mesmo paradigma do ensino tradicional, em que se tem o professor responsável pela produção e pela transmissão do conhecimento. Mesmo os grupos de discussão, os e-mails, são ainda, formas de integração muito pobres. Os cursos pela internet acabam considerando que as pessoas são recipientes de informação. A educação continua a ser, mesmo com esses aparatos tecnológicos, o que ela sempre foi: uma obrigação chata, burocrática. Se você não muda o paradigma, as tecnologias acabam servindo para reafirmar o que já se faz. (BLIKSTEIN, 2001)

A constatação acima é preocupante, pois o papel do professor na cibercultura se mantém no mesmo paradigma da transmissão característica do currículo tradicional e da mídia de massa. O que temos aqui é a subutilização do paradigma digital. Cito, por exemplo, a abordagem de Barreto, especialista em EaD da Universidade de Brasília, que separa burocraticamente a ação do professor em compartimentos:

- Professor/autor - elabora conteúdos para materiais didáticos de EaD;
- Professor/instrutor - ministra aulas complementares ao material didático, síncrona ou assíncronamente, intermediadas por tecnologias (chats, fóruns, videoconferência, televisão, etc.) ou presencialmente;
- Professor/tutor - auxilia os autores e instrutores e, principalmente aos alunos, a serem bem sucedidos no processo de ensino/aprendizagem. Não tem permissão para modificar os conteúdos e linhas pedagógicas propostas pelos autores/coordenadores do curso. (BARRETO, 2001)⁵

Essa perspectiva fragmenta, compartimentaliza o *fazer do saber fazer*, a teoria da prática. Assim, a autoria do professor se reduz à elaboração de conteúdos a serem transmitidos como mensagens fechadas e imutáveis. A produção e a distribuição dos conteúdos e materiais são

⁴ Teóricos da Escola de Frankfurt fizeram críticas profundas a mídia de massa, contudo não chegaram a propor novas modalidades comunicacionais. Salvo Harbermas, com sua teoria da Ação Comunicativa que não contempla o paradigma digital.

⁵ Cf. Produção de material didático para cursos à distância na Web. SBPC nº 53, Salvador/BA, julho 2001. Curso ministrado pela professora Lina Sandra Barreto em Power Point, onde distingue o papel do professor e sua implicação no currículo no ciberespaço.

separadas do acompanhamento do processo de aprendizagem, não permitindo alterações dos conteúdos por parte dos sujeitos envolvidos. Ademais, a autoria se reduz a quem cria o material didático que circula no ciberespaço, fazendo do estudante e do professor/tutor recipientes de informação, ainda baseada na lógica da comunicação de massa.

São urgentes a crítica e a criação de novas propostas de educação no ciberespaço que contemplem a ressignificação da autoria do professor e do estudante como co-autor. O currículo em rede exige a comunicação interativa onde *saber e fazer* transcendam as separações burocráticas que compartimentalizam a autoria em quem elabora, quem ministra, quem tira dúvidas e quem administra o processo da aprendizagem. Então, é preciso investir na formação de novas competências em comunicação.

Destaquei, até aqui, problemas que ilustram a fragmentação da autoria do professor nos processos de EaD. Ao mesmo tempo, convoco a novas posturas para a construção do currículo em rede. Entretanto, considero que é exatamente na questão da rede que se deve investir. Toda rede de produção de saberes e conhecimentos é formada por diferenças e múltiplas competências singulares. Ninguém sabe tudo, todo mundo sabe alguma coisa diferente do outro e é exatamente essa diferença dos saberes que enriquece o coletivo inteligente. O grande problema está na gestão do processo. Em vez de todo o grupo conhecer todo o processo, potencializando os saberes das singularidades numa construção coletiva, as singularidades são convocadas apenas para compor o processo de divisão do trabalho, próprio da escola/fábrica baseada no modelo “fordista” do currículo por programas.

O papel do professor na cibercultura, e também fora dela, tem como desafio integrar e coordenar a equipe multidisciplinar num currículo multirreferencial em rede que permita que as competências dos sujeitos sejam solicitadas/(re)significadas no processo como um todo, onde a gestão dos saberes não se limite apenas à produção dos recursos/conteúdos, mas ao acompanhamento do processo que ganha po-

tenciais co-autores, os estudantes. Para tal, esse professor, na visão de Silva (2000, p.180), “não se contenta em ser “um conselheiro”, “uma ponte entre a informação e o conhecimento”, “um facilitador da aprendizagem” e sim, professor entendido como aquele que:

1. disponibiliza possibilidades de múltiplas experimentações, de múltiplas expressões;
2. disponibiliza uma montagem de conexões em rede que permite múltiplas ocorrências;
3. formula problemas;
4. provoca situações;
5. arquiteta percursos;
6. mobiliza a experiência do conhecimento;
7. constrói uma rede e não uma rota;
8. cria possibilidade de envolvimento;
9. oferece ocasião de engendramentos, de agenciamentos, de significações;
10. estimula a intervenção dos alunos como co-autores da construção do conhecimento e da comunicação.

Os espaços de aprendizagem não podem ser reduzidos a um repositório de informações, pois trata-se de ambiente fecundo de inteligência coletiva. Diante de tais competências, os termos tutor ou facilitador não contemplam a complexidade que supõe a autoria do professor, seja no presencial, seja a distância on-line. Por me preocupar especificamente com a formação de sujeitos nas práticas do currículo-ação, relação professor/estudante/conhecimento, procurei investigar como o digital pode estruturar novas ações curriculares na formação de professores. Como organizar o processo de aprendizagem docente alternando e integrando a aula física e a aula on-line?

Para tanto, urge analisar as diversas interfaces disponíveis gratuitamente no ciberespaço, criar ambiências (no ciberespaço e fora dele) fecundas para autorias coletivas intra e interinstitucionais nas práticas curriculares de formação de professores inicial (Cursos de Pedagogia e Licenciaturas) e continuada (cursos de aperfeiçoamento, extensão, especialização), e propor alternativas curriculares que valorizem as potencialidades do digital, criando novas práticas curriculares para a educação presencial e a distância.

Nos labirintos da pesquisa/ação/formação: o multirreferencial e o digital como metodologia

Dentre as diversas críticas à produção, socialização e legitimação de saberes e conhecimentos na atualidade, podemos destacar a *ciência como mais uma referência* e não como mais uma grande narrativa. “A exuberância, a abundância, a riqueza das práticas sociais profíbem concretamente sua análise clássica por meio da decomposição-redução”. (ARDOINO, 1998, p.26).

Ademais, os próprios acontecimentos científicos⁷ ao longo da história da ciência permitem que iniciemos não só uma discussão sobre a necessidade de construção de uma nova ciência, “ciência transdisciplinar”, como nos alerta Morin, mas sobretudo a possibilidade de legitimar outras referências e/ou saberes e conhecimentos. Tal preocupação vem ganhando destaque devido às diversas mutações sócio-técnicas, vividas neste novo século. Nesse contexto, podemos lançar mão de mais uma abordagem epistemológica e metodológica, a multirreferencialidade.

O conceito de multirreferencialidade é pertinente para contemplar nos espaços de aprendizagem uma “leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vistas, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referenciais distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos” (ARDOINO, 1998, p.24).

A multirreferencialidade, como um novo paradigma, torna-se hoje um grande desafio. Desafio que precisa ser vivido e gestado, principalmente pelos espaços formais de aprendizagem que ainda são norteados pelos princípi-

os e práticas de uma ciência moderna. Por outro lado, diferentes parcelas da sociedade vêm criando novas possibilidades de educação e de formação inicial e continuada.

A emergência de atividades (presenciais e/ou a distância, estruturadas por dispositivos comunicacionais diversos), cursos (livres, supletivos, de qualificação profissional), atividades culturais diversas, artísticas, religiosas, esportistas, comunitárias começam a ganhar neste novo tempo uma relevância social bastante fecunda. Tal acontecimento vem promovendo a legitimação de novos espaços de aprendizagem, espaços esses que tentam “fugir do reducionismo que separa os ambientes de produção e os de aprendizagem (...), espaços que articulam, intencionalmente, processos de aprendizagem e de trabalho”. (BURNHAM, 2000, p.299)

Os sujeitos que vivem e interagem nos espaços multirreferenciais de aprendizagem, expressam na escola insatisfações profundas, pondo em xeque o currículo fragmentado, legitimando inclusive espaços diversos – espaços esses que há bem pouco tempo não gozavam do *status* de espaços de aprendizagem – através da *autoria* dos saberes construídos pela itinerância dos processos nesses espaços. É pela necessidade de legitimar tais saberes e competências que diversos espaços de trabalho estão certificando os sujeitos pelo reconhecimento do saber fazer – competência – independentemente de uma suposta formação institucional específica, como por exemplo, as experiências “formais” de formação inicial.

A noção de espaço de aprendizagem vai além dos limites do conceito de espaço/lugar. Com a emergência da “sociedade em rede”⁸, novos espaços digitais e virtuais de aprendizagem vêm se estabelecendo a partir do acesso e do uso criativo das novas tecnologias da comunicação e da informação. Novas relações com o saber vão se instituindo num processo híbrido entre o homem e máquina, tecendo teias complexas de relacionamentos com o mundo.

⁷ “Por um lado, as potencialidades da tradução tecnológica dos conhecimentos acumulados fazem-nos crer no limiar de uma sociedade de comunicação e interactiva libertada das carências e inseguranças que ainda hoje compõem os dias de muitos de nós: o século XXI a começar antes de começar. Por outro lado, uma reflexão cada vez mais aprofundada sobre os limites do rigor científico ecológico ou da guerra nuclear fazem-nos temer que o século XXI termine antes de começar”. (SANTOS, 1997, p.6).

⁸ Expressão utilizada por Manuel Castells (1999) para ilustrar a dinâmica econômica e social da nova era da informação, estruturada por tecnologias de natureza digital. Para saber mais, ver bibliografia.

Para que a diversidade de linguagens, produções e experiências de vida sejam, de fato, contempladas de forma multirreferencializada, nos e pelos espaços de aprendizagem, os saberes precisam ganhar visibilidade e mobilidade coletiva, ou seja, os sujeitos do conhecimento

precisam ter sua alteridade reconhecida, sentindo-se implicados numa produção coletiva, dinâmica e interativa que rompa com os limites do tempo e do espaço geográfico. Para tanto as novas tecnologias digitais poderão estruturar novas práticas curriculares.

REFERÊNCIAS

- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.24-41.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília, [s. n.] 1997.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BARRETO, Raquel Goulart (org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- BLIKSTEIN, Paulo. Entrevista ao Jornal do Brasil, sobre educação, treinamento a distância e a 'nova economia'. *Jornal do Brasil*, Educação & Trabalho, 18 fev. 2001.
- BURNHAM, Teresinha Fróes. Sociedade da Informação, Sociedade do Conhecimento, Sociedade da aprendizagem: implicações ético-políticas no limiar do século. In: LUBISCO, Nédia M. L.; BRANDÃO, Lídia M. B. (Orgs.). *Informação & Informática*. Salvador: EDUFBA, 2000. p. 283-307.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DOWBOR, Ladislau. Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação. <<http://www.ppbr.com/ld/tecnconhec.shtml>> (acessado em 22 out. 2002).
- LEMONS, Andréa; CARDOSO, Cláudio; PALÁCIOS, Marcos. Uma sala de aula no ciberespaço: reflexões e sugestões a partir de uma experiência de ensino pela Internet. *Bahia Análise & Dados*. Salvador, BA, v. 9, n. 1, p. 68-76, jul. 1999.
- LÉVY, Pierre. *A máquina universo - criação, cognição e cultura Informática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. *As Tecnologias da Inteligência - O futuro do pensamento na era da informática*, São Paulo: Editora 34, 1996.
- _____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- _____. *O que é o virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- JOHNSON, Steven. *Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MAGGIO, Mariana. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, Edith (org). *Educação a distância*. Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.93-110.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- PRETTO, Nelson de Luca (org). *Globalização & Educação: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.
- PRETTO, Nelson de Luca. *Linguagens e Tecnologias na Educação*. 2000. In: <http://www.ufba.br/~pretto/textos/endi2000.htm> (acessado em 15 dez. 2001).
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1997.
- SILVA, Marco. *Sala de Aula Interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- TAKAHASHI, Tadao (Org.) *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. (disponível no site: <http://www.socinfo.gov.br>).

Recebido em 29.01.02
Aprovado em 25.06.02

A TAÇA DO MUNDO É NOSSA !

Globalização, exclusão e futebol no Brasil

Gregório Benfica *

RESUMO

No artigo intenta-se analisar de maneira panorâmica o contexto sócio-econômico atual, apontando as contradições políticas e éticas de um sistema econômico que, em nome da inclusão, reforça a exclusão. O cenário de análise é formado pelas relações econômicas do Brasil no mundo globalizado, aí enfocando-se a relação complementar que a exclusão, em nível internacional, estabelece com uma tradição excludente de nossas elites. Após isso, tenta-se atualizar as reflexões de Roberto DaMatta, sobre o futebol no Brasil, reflexões essas que indicam o futebol como um mecanismo de resistência à exclusão e como uma renovação da utopia em um mundo onde todos sejam cidadãos.

Palavras-chave: Globalização – Exclusão – Inclusão – Futebol

ABSTRACT

THE WORLD CUP IS OURS! Globalization, exclusions and soccer in Brazil

In this article one intends to panoramically analyze the current socioeconomic context, indicating the ethical and political contradictions of an economy system that, in name of inclusion, reinforces exclusion. The analysis scenario is composed by the economy relations of Brazil in the globalized world, focusing on the complementary relationship that exclusion, on an international level, establishes with an excluding tradition of our elites. After that, one tries to update the thoughts of Roberto DaMatta, about soccer in Brazil, which sees soccer as a resistance mechanism to exclusion, and as a renewal of utopia in a world where everyone is a citizen.

Key words: Globalization – Exclusion – Inclusion – Soccer

* Professor da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, mestrando em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília e Educação e Contemporaneidade pela UNEB, didata e facilitador em Biodança, consultor nas áreas de educação, relações humanas e desenvolvimento organizacional. Endereço para correspondência: Rua Clóvis Bevilacqua, qd. 40, lt. 07, cs 04, Praias do Flamengo, Salvador-BA, CEP: 41.600-280. E-mail: gregoriobenfica@ig.com.br

INTRODUÇÃO

A virada do milênio foi de esperanças para muitos. Afinal, as duas últimas décadas do século XX foram de mudanças aceleradas: nos anos 80 tivemos a revolução nas tecnologias de comunicação e informação e nos anos 90, já no início, as mudanças foram políticas, com o fim da ex-URSS e, conseqüentemente, o fim da Guerra Fria. Atravessamos o portal do século XXI trazendo na bagagem as condições técnicas e políticas para uma globalização humanista.

No entanto, na soleira deste novo século, o que contemplamos é um velho e conhecido espetáculo, que insiste em permanecer em cartaz, a exclusão. Esta é tão antiga como a civilização; no entanto, sempre nos surpreende com uma nova faceta ao longo da história. Da mesma forma, a globalização, que não é tão jovem assim – começou na Idade Moderna, com a expansão marítima e comercial dos países europeus – se apresenta com nova roupagem, porém, mantém o mesmo caráter.

Busco analisar, em primeiro lugar, o contexto atual, apontando as contradições políticas e éticas de um sistema econômico, que em nome da inclusão reforça a exclusão. O cenário de análise serão as relações econômicas do Brasil no mundo globalizado, e aí enfocando-se a relação complementar que a exclusão, em nível internacional, estabelece com uma tradição excludente de nossas elites. Os méritos dessa análise, se algum tiver, devem ser creditados ao pensamento do meu ex-professor Cristovam Buarque (1999).

Em segundo lugar, tentarei atualizar, neste ano de pentacampeonato na Copa do Mundo, as reflexões de Roberto DaMatta (1986, p.88-120) sobre o futebol no Brasil, reflexões que superam a tradicional interpretação do futebol como mecanismo de alienação, logo, de manutenção da exclusão. Como veremos, o futebol se mostra uma excelente metáfora na compreensão das estratégias e “jogadas” de nosso povo.

I – GLOBALIZAÇÃO

Novamente os jovens

A década de 90 tinha todos os ingredientes para uma grande festa no parque de diversões do capitalismo americano: a guerra fria estava enterrada de vez e a ex-poderosa inimiga, também agora uma ex-URSS, de chapéu na mão, pedia dinheiro aos capitalistas; os EUA gozavam o prestígio do título de maior força militar e econômica do planeta; os dois governos Clinton com taxas de crescimento contínuas davam a impressão de que as coisas deveriam continuar como estavam; afinal, a juventude americana e a dos “tigres asiáticos” não tinham do que reclamar. Porém, nos EUA, em vez de festa, assistimos a violentos protestos de jovens da classe média.

Os saudosistas da minha geração sempre lembram os anos 60 como tempos de utopia e de participação, enquanto que as décadas de 80 e 90 são vistas como sendo da “geração coca-cola”, “geração shopping” e outros impropérios mais. Afinal – justificam – no lugar dos hippies, dos militantes negros e dos guerrilheiros românticos, subiram na passarela os egocentros yuppies.

De fato, há vários elementos que parecem corroborar a tese de que o mundo continuava dormindo, porém, com uma diferença: o sonho havia acabado. O rock’n roll, diluído em dezenas de gêneros e orquestrado pela indústria cultural, parecia ter definitivamente perdido sua veia libertária. No entanto, de maneira surpreendente, foi em Seattle (EUA), a nova capital do Rock dos anos 90, que a juventude iniciou um movimento que vem se alastrando pelo mundo. O inimigo, quem diria, era o mesmo que possibilitava a redução dos preços das guitarras e aparelhos eletrônicos das bandas, a globalização.

Em 1999, na cidade de Seattle (EUA), se reúnem o FMI, o Banco Mundial e a Organização Mundial de Comércio. Os protestos foram tais e tão violentos que a reunião foi suspensa. No ano seguinte foi em Washington, e os manifestantes conseguiram impedir a chegada de

ministros de Estado de vários países às reuniões na sede do FMI. No ano de 2001, agora em Gênova, manifestantes de todo o mundo ali se encontraram para uma guerra aberta que gerou o seu primeiro mártir – Carlo Giuliani, assassinado pela polícia italiana em meio aos protestos.

Mea-culpa

Ainda no ano de 2001, tivemos, no Brasil, a primeira edição do Fórum Social Mundial, como um contraponto ao Fórum Econômico Mundial, que acontece anualmente na pacata vila alpina de Davos, na Suíça, onde estadistas, financistas e toda a sorte de poderosos do mundo global se reúnem para avaliar e identificar tendências do mundo capitalista. O sucesso do Fórum Social de Porto Alegre foi tão grande que muitos palestrantes se esforçavam por participar fisicamente nos dois. Quem não se deu ao trabalho de fazer a “ponte aérea” Davos-Porto Alegre, participou de teleconferências, que nesta primeira edição revelaram a distância entre os diversos pontos de vista, tão grande quanto o fosso que separa os ricos dos pobres. Muitos participantes de Davos criticaram o tom panfletário e radical das falas de Porto Alegre.

Neste ano de 2002, o medo de que a radicalização não ficasse apenas no discurso, fez o governo suíço, que percebeu a fortuna que iria gastar para garantir a segurança de seus convidados, propor a reunião em Nova York, como forma de “homenagear” a cidade após os atentados de 11 de setembro. Afinal, a Big Apple se tornou a mais nova e paranóica fortaleza americana “anti-qualquer-coisa”.

Deu certo, já que os protestos foram mantidos longe, precisamente a dez quarteirões do hotel Waldorf-Astoria, onde o Fórum teve lugar. O que o ano de 2002 reservou de novidade, porém, não foi o “isolamento acústico”, conseguido pela polícia, e sim o fato de que a voz mais radical e contundente contra a globalização não estava do lado de fora, mas dentro. O protesto partia de quem era, até en-

tão, o aguerrido defensor e o exemplo mais acabado do capitalismo financeiro globalizado, George Soros, o maior especulador de todos os tempos. Quando alguém desse naipe e com essa história afirma que “há algo de podre no reino da Dinamarca”, devemos ficar atentos, pois mais grave do que o crescimento do inimigo é a deserção nas próprias fileiras.

Para que ninguém pense que o que Soros disse no Fórum Econômico possa ser imputado a uma bebedeira ou “ataque dos nervos”, basta lembrar que as mesmas palavras, e no mesmo tom, estão em seu livro *George Soros on Globalization*, lançado, após o Fórum, na Inglaterra e nos EUA. No Fórum, como no livro, ele afirma (*apud* GRINBAUM, 2002) que o capital financeiro é amoral e que a falta de controle sobre os fluxos de capitais é o grande responsável pela instabilidade nos países em desenvolvimento. E, como se não bastasse, afirma que o controle que os países ricos, em especial os EUA, exercem sobre os organismos internacionais, criados para ajudar o desenvolvimento dos países pobres, os transformou, na prática, em representantes dos interesses dos ricos.

Enquanto isso, do lado de baixo do equador...

Como estamos vendo, a virada do milênio no exterior foi acompanhada de um clima de fim-de-festa e de necessidade de uma revisão dos rumos tomados pelo planeta, e isso ocorreu tanto entre os jovens, em passeatas de protesto, como entre intelectuais e novos adeptos da anti-globalização, como Soros. A tese comum é que a globalização foi competente em integrar mercados e agilizar os negócios, mas foi incompetente para lidar com o problema da pobreza, ou seja, ao contrário do que a globalização prometeu, a distância entre ricos e pobres aumentou.

Mas não é só lá fora que o clima de revisão circula. Aqui no Brasil, o mercado editorial, aproveitando o filão de livros de ocasião – leia-se “ano eleitoral” – anuncia lançamentos de publicações que fazem o balanço do governo

FHC (SANTA CRUZ, 2002). Apesar das diferenças, tanto a publicação surgida a partir de discussões na Confederação Nacional da Indústria (CNI), *A Era FHC – um balanço*, lançado pela Cultura Editora, como o texto ainda sem título, organizado pelo deputado federal do PT de São Paulo, João Paulo Cunha, concordam plenamente quanto à questão do custo social muito elevado da estabilização monetária: nos oito anos da era FHC os ricos ficaram mais ricos, e os pobres, mais pobres. O fosso, que pode ser quantificado por estatísticas, é a medida da exclusão *made in Brazil*.

O “forward” que saiu pela culatra

Podemos, portanto, concluir que o tema da exclusão mudou de *status*: não é mais apresentado como “tara” de um certo tipo de sociólogo ou de grupelho radical de esquerda. O tema da exclusão foi incluído e até ficou *in*: freqüente as boas rodas e, nas ruas, são os filhos do bem-estar social que desfraldam a bandeira pela inclusão dos pobres. Cabem as perguntas: quem virou a cabeça desses meninos? Por que eles não repetem os anos 50, também uma época de crescimento do consumo nos EUA? E o que aconteceu aos *socialites*?

A resposta parece ser a de que “o feitiço virou contra o feiticeiro”. Nos EUA, nos tempos da brilhantina, a rapaziada se empanturrava de milk-shake e o único movimento que faziam era o da pélvis ao som de Elvis. Naqueles tempos, o mundo da informação, para esses jovens e para os adultos, era restrito à sua região. Hoje, a globalização econômica é também a globalização da informação: a internet saiu pela culatra. Para as elites, a transparência que a internet possibilita é constrangedora, pois são flagrados o banquete e, ao seu redor, os olhos dos famintos. Para os jovens, a internet é o meio através do qual não somente se informam sobre o mundo mas, e principalmente, vivenciam pequenas guerrilhas, como por exemplo, o combate aos monopólios da indústria fonográfica. No mundo virtual, as leis e a idéia de propriedade, fundamentos do Ocidente, são relativizadas.

Portanto, além desses jovens e dos velhos e novos críticos, deve haver algum empedernido financista resmungando por aí: “essa não é a globalização dos meus sonhos”.

II – EXCLUSÃO

O universo dos desconectados

Para um rápido vislumbre da exclusão nos dias atuais, devemos recordar alguns elementos: na Primeira Revolução Industrial, em 1750, a energia a vapor movimentava as máquinas. Cem anos depois o vapor era substituído pelo petróleo e, 50 anos mais tarde, no início do séc. XX, a energia elétrica despontava como o novo símbolo da modernidade. A partir de meados do século XX, a Terceira Revolução Industrial foi a dos eletrônicos, da informática e das telecomunicações. Portanto, se queremos um índice de exclusão/inclusão para os dias de hoje, podemos também utilizar como critério o acesso à energia elétrica, às telecomunicações e à informática.

Utilizando os critérios acima referidos, percebemos que o mundo do início do século XXI continua sendo o da conhecida e velha exclusão. O destacado economista americano Jeremy Rifkin, em estudo para a Organização Internacional das Telecomunicações (*apud* MARINI, 2002), aponta que 40% dos habitantes do planeta vivem sem energia elétrica e destes, 65% nunca falaram ao telefone.

Se o termo globalização designa um processo de interligação planetária que envolve intercâmbio econômico e cultural através de redes de comunicação, podemos, diante dos números acima, dizer que a prática da globalização contemporânea carrega em seu bojo uma contradição: o que em tese inclui, na prática exclui. O que deveria aproximar, na verdade distancia. Segundo este mesmo estudo de Rifkin, só no centro de Nova York, em Manhattan, há mais linhas telefônicas do que em toda a África. Os 24 países mais ricos do mundo e que possuem apenas 15% da população mundial, concentram 71% das linhas te-

telefônicas e 88% dos usuários da internet. Só os EUA são responsáveis por 41% do acesso à grande rede, e a América Latina, apenas 4%. No caso brasileiro, dos nossos mais de cinco mil municípios, apenas trezentos possuem estrutura mínima para a instalação do serviço de acesso à internet. A consequência é que o Brasil possui apenas 8% de sua população com acesso à Rede, contando aqueles que navegam uma ou duas vezes ao mês. Isso nos coloca em 43º lugar em uma lista de 72 países elaborada pela ONU e divulgada no final de 2001 (MARINI, 2002).

Um dos elementos que caracteriza o mundo contemporâneo é a velocidade dos processos, inclusive o de concentração de riqueza. Se as exclusões do século XIX e XX aumentavam o fosso entre ricos e pobres, o apartheid digital simplesmente os coloca em universos distintos. Portanto, a exclusão não é apenas um tema presente, ele é um tema urgente, em especial no Brasil que, como veremos, foi colocado diante do desafio digital do século XXI sem ter ainda resolvido as exclusões típicas do século XIX.

O papel dos EUA na globalização excludente

Para não citar “medalhões” da esquerda, passo a palavra ao americano, professor da Universidade de Colúmbia, em Nova York, Joseph Stiglitz, Nobel de economia no ano de 2001, e ex-assessor econômico do governo Bill Clinton e economista-chefe do Banco Mundial. Em recente entrevista, este homem do capitalismo fez duras críticas aos EUA, ao FMI e ao próprio Banco Mundial, afirmando que se todas as nações agissem como os EUA, adotando o mesmo nível de protecionismo, o comércio mundial entraria em colapso (MENAI, 2002). E foi mais além, afirmando que o fato de os EUA serem o único país com poder de veto no FMI, acaba por fazer desse órgão um representante de seus interesses. Stiglitz afirma que, mesmo quando quer ajudar, o FMI faz aos países pobres, ou em desenvolvimento, recomendações que carecem, em muitos casos, de um mínimo de bom senso.

Para Damiane (2002), os recentes embates do governo brasileiro com os EUA, em relação ao comércio exterior, são mais do que adequados para ilustrar as teses de Stiglitz citadas acima. Por exemplo, depois de infrutíferas tentativas de diálogo, o Itamaraty teve que entrar com uma queixa formal na Organização Mundial do Comércio contra a sobretaxa de 30% ao aço brasileiro importado pelos americanos. Outro exemplo de protecionismo é a nova lei agrícola americana, a chamada *farm bill*, que disponibiliza US\$ 38 bilhões anuais em subsídios aos agricultores americanos nos próximos dez anos. Os norte-americanos não estão sós nesse protecionismo; os agricultores europeus gozam de privilégios de mesma natureza.

Portanto, depois que os países ricos condenaram os pobres a se especializarem apenas em produtos agrícolas e primários em geral, agora os impede de vender justamente esses produtos, usando para isso toda sorte de protecionismos. O motivo? Ocorre, simplesmente, que estes produtos, após intensos esforços produtivos dos países em desenvolvimento, se tornaram competitivos no mercado externo. Todas essas práticas desmascaram a lógica unilateral dos países ricos, em especial os EUA, que pregam o livre-comércio, “desde que só para mim”. Esta prática dos países ricos concentra a riqueza lá e aumenta a exclusão aqui, pois se tivéssemos acesso ao mercado externo, isso geraria internamente, no mínimo, renda e emprego.

Portanto, é interessante notarmos que, em seus desenvolvimentos históricos, exclusão e globalização poderiam ter se transformado em termos opostos e em conflito. Na medida em que a globalização implicasse em abertura de *todos* os mercados e cooperação e troca entre as nações, a expansão da globalização determinaria a diminuição da exclusão. Mas o que vemos é a negação dessa globalização por parte dos países ricos. O que vemos é uma atitude injusta, uma imposição arbitrária de regras que atendem apenas os interesses deles. Ao lado disso, temos o indiferente cinismo hipócrita, quando fazem o discurso do livre-comércio e se apresentam como paladinos da abertura dos mercados, invertendo assim a realidade.

Por tudo isso, é prudente ficar atento aos perigos da implantação da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), proposta pelos EUA. A história tem demonstrado que o que é bom para os EUA, na maioria das vezes, não é bom para o Brasil.

O Brasil e seus excluídos

Para Alves Filho (2002), a Pesquisa Nacional de Saneamento Básico (PNSB), divulgada pelo IBGE, indica que 47,8% dos municípios brasileiros não possuem rede de esgoto sanitário e, nas grandes cidades que possuem rede, 68,5% dos resíduos gerados não têm destinação adequada pois são lançados nos lixões e alagados. Nesses lixões, 24.340 pessoas se misturam aos resíduos, à procura de algo de valor. Desses, 22% tem menos de 14 anos e 7.264 moram nos próprios lixões.

A falta de fornecimento de água tratada e saneamento básico, são indicativos de miséria e, portanto, de exclusão. Na Bahia, quarta economia do país, 56,3% de sua população não tem serviço regular de abastecimento de água. Porém, o que mais choca é a metáfora dos lixões: o rejeito, o podre, o que não serve para uma parcela da população, se mistura com seres humanos, 25% deles crianças, numa lida diária que não humaniza o lixo, ao contrário, transforma a olho nu, homens em rejeitos.

Da desigualdade à dessemelhança

Cristovam Buarque (1999) tem insistido em denunciar que o processo de exclusão no Brasil se caracteriza como apartação. O que era no início apenas *desigualdade* foi se transformando em *diferença* e hoje ameaça se tornar *dessemelhança*. Apesar da distância que sempre existiu entre ricos e pobres no Brasil, até meados do século XX, esta distância material era atenuada ideologicamente pela instituição do compadrio, tanto na zona rural como urbana, que criava entre os compadres, entre o pobre e o rico, um vínculo familiar e estabelecia uma rede de ajuda mútua.

O aumento da distância econômica rompe a teia social. Nas grandes cidades a desigualdade evoluiu para a diferença: é como se antes morássemos no mesmo espaço, apenas uns com casas e condições de vida melhores do que outros e, agora, passássemos a habitar mundos diferentes – zona sul X favela, que são condomínios fechados um para o outro, onde as leis são diferentes e outros os governantes. A distância ficou tão grande que o burguês, de sua cobertura, não reconhece aquilo que se move nos lixões, não o reconhece como um ser da mesma espécie, como semelhante. Por isso mesmo, pensa o burguês: é feio, fede e não é gente. Por que não a pena de morte? Na mesma lógica, o pivete descalço não reconhece nos semáforos que a “madame” no carro importado é uma mãe; por isso, se ela abrir a janela e resistir ao assalto, ele não vacilará em cortá-la com um pedaço de vidro. Este é o quadro: pobres que temem a fome e ricos que temem os pobres. O preço que eu e o leitor pagamos por termos permitido que o próximo fosse transformado em dessemelhante é visível: os vidros dos carros fechados, nossos condomínios fechados, as portas trancadas e, o que é mais grave, um coração que vai se endurecendo.

O dever de casa

Ao contrário das nações européias que, ao se constituírem em Estados, passaram por um processo amplo de unificação, no Brasil, desde o início da colonização, só fazemos aumentar as separações: brancos *versus* negros e índios; portugueses *versus* brasileiros; ricos *versus* pobres; sulistas *versus* nordestinos; incluídos *versus* excluídos. Dessa forma, segundo Buarque (1999, p.25-27), formamos um Estado, mas não uma nação.

Enquanto isso, os nossos governantes desenvolveram uma tradição de planos mirabolantes que, quando executados, fracassam irremediavelmente, e o governo atual prefere não ter nenhum. Tanto no passado como no presente, segundo Buarque (1999, p.31-39), o problema está nos pressupostos, na própria lógica que rege a

visão economicista e, mais especificamente, na crença dos economistas, predominante até os anos 70, de que o crescimento era naturalmente distributivo. Assim, fizemos o “bolo” crescer, sem perceber que o modelo do “bolo” é estruturalmente indivisível. Se queremos que todos comam, devemos mudar a receita.

Os nossos economistas-cozinheiros fizeram os seus doutorados nos países do Primeiro Mundo, onde a teoria econômica se concentrava no problema de como aumentar a riqueza, uma vez que o problema da pobreza já estava equacionado. Assim, denuncia Buarque, produzimos uma geração de especialistas incompetentes para abordar o problema da pobreza social do Brasil com suas desigualdades regionais. O fosso entre ricos e pobres é a maior prova desta incompetência técnica e ética.

O que fazer para resgatar a enorme dívida social criada pelos nossos governantes? Continuar seguindo o receituário neo-liberal só perpetuará a lógica do absurdo denunciada por Buarque: um país exportador de alimentos e com um povo faminto; exportador de calçados e o povo descalço; exportador de aviões e, no chão onde o povo mora, ausência de abastecimento de água ou coleta de esgoto. Se a tradição de nossos economistas e políticos não nos inspira a driblar os obstáculos que temos a frente, o que nos inspirará?

III - FUTEBOL

Porque futebol

“A taça do mundo é nossa”. Este verso de abertura da marchinha que se tornou o hino da seleção de 1958 e hoje bastante lembrado na conquista da Copa de 2002, poderia ser aplicado, com ironia, a uma série de campos da nossa realidade brasileira, pois somos campeões em muitas coisas que nos causam vergonha. Porém, não é este o caminho que seguirei. Mesmo porque já falei de nossas mazelas nas linhas anteriores; agora, pretendo analisar o nosso potencial, enquanto nação, para superarmos as armadilhas da globalização, e descre-

ver os mecanismos de que o nosso sofrido povo se utiliza para driblar a exclusão.

O fio condutor que nos permitirá adentrar o universo popular será o futebol. Pelo que me consta, Roberto DaMatta (1986) foi o primeiro acadêmico a ridicularizar o esnobismo do pensamento social brasileiro que até então desprezava temas como o futebol, e isso acontecia em um contexto de patrulhamento ideológico de esquerda que insistia em ver o futebol como “o ópio do povo”. DaMatta não só demonstrou a importância política e social do futebol para nós, brasileiros, como também provou que o futebol não é alienação e sim espaço de exercício da cidadania e da utopia.

O instrumento de análise de DaMatta é a noção de drama social sobre o qual afirma: “a noção de drama social, que se inspira na obra de Max Gluckman (1958) e Victor Turner (1957, 1974), é o conceito fundamental que permite articular o observado no dia-a-dia (jogos de futebol e a infra-estrutura do esporte) com valores sociais mais básicos.” (1986, p.104). Ou seja, o pressuposto básico é que a sociedade, como um todo holográfico, se reproduz em sua totalidade em cada uma das suas partes institucionalizadas; assim, elementos aparentemente sem muita relevância, como o futebol, são vias de acesso para o entendimento da estrutura social maior. DaMatta explicita: “o futebol praticado, vivido, discutido e teorizado no Brasil seria um modo específico – entre outros – pelo qual a nossa sociedade fala, apresenta-se, revela-se, exhibe-se, deixando-se descobrir.” (1986, p.105).

Para seguirmos esta perspectiva, em primeiro lugar darei algumas informações gerais sobre o futebol e depois adentrarei no fenômeno particular que é o futebol brasileiro para tentar ver o que ele hoje pode falar sobre o Brasil e sobre a exclusão.

Do passatempo ao esporte

Coisa antiga e universal, essa, a de pessoas em bandos correrem atrás de alguma coisa por puro divertimento. Corria-se (e continua até

hoje) atrás de jovens especialmente fantasiados na Ásia; atrás de touros na Espanha, de leitões em outras partes da Europa. Nada se mostrou melhor do que a bola. Ela não se cansa e, enquanto os homens não se cansarem, ela pode ser chutada com violência, e quanto mais violência no chute melhor. Por isso, desde a Idade Média, a bola rolava nas terças-feiras de Carnaval pelas ruas estreitas das cidades européias.

Ao se criarem regras para as práticas e se organizarem torneios, o que era passatempo se transforma em esporte. O século XIX na Inglaterra, a Era Vitoriana, foi a culminância de um longo processo de regulamentações que estabeleceram o rúgbi, o boxe, o tênis, as corridas de cavalos e o futebol, entre outros, como *sports*.

Esse processo de desportivização que se deu ao longo do século XVIII e XIX, segundo Norbert Elias e Dunning (*apud* REIS, 2000, p.133), foi paralelo à transição de um regime monárquico absoluto para um sistema parlamentarista na Inglaterra e está a ele intimamente relacionado. Se o século XVII, segundo estes autores, foi marcado pelo uso da violência na resolução de conflitos de interesses entre os grandes proprietários, os séculos XVIII e XIX serão os séculos da adaptação das elites a um novo procedimento: o debate, a disputa parlamentar. Portanto, o processo de desportivização pode ser visto como um sintoma e até mesmo como um mecanismo pedagógico do processo de superação da violência na resolução de conflitos.

A compreensão desse processo acima referido é simples. Os passatempos praticados pelas elites ainda estavam dentro de um quadro de referência feudal, ou seja: em primeiro lugar, não se reconhecia nenhum poder acima do poder local, logo, esses passatempos eram regulamentados por tradições locais, i.e., as regras não eram universais e conseqüentemente não eram nem claras, nem rígidas; em segundo lugar, os aristocratas eram guerreiros. Jogar era lutar, daí a violência exacerbada. A unificação e a universalização das regras nos esportes correspondem ao processo de unificação em geral que se deu com a modernização da monarquia inglesa. Além disso, o comportamento

menos violento, a aceitação da derrota, enfim, o jogo pelo jogo, acompanham a instalação de uma mentalidade parlamentar. Assim, vemos que desde suas raízes, o esporte se vincula à política e que a expressão popular “o esporte é um instrumento da paz” tem bases históricas.

A profissionalização

Segundo Reis (2000, p.135), o primeiro clube inglês de futebol surgiu em 1857 e por volta de 1863 fundou-se a “Football Association”, a qual codificou e normatizou o futebol, sendo até hoje a instituição responsável pelo futebol na Inglaterra.

Naquele país, o futebol foi-se tornando um espetáculo nos finais do séc. XIX: nessa ocasião já eram cobrados ingressos para a assistência. Na medida em que o negócio evoluía, a necessidade de aprimoramento do próprio espetáculo e, conseqüentemente, dos jogadores, passou a exigir mais tempo de treinamento. Essa nova situação implicava um investimento de tempo que os elementos das camadas pobres subtraíam do tempo de trabalho, daí a profissionalização que se deu a partir de 1885 para que esses elementos pobres se dedicassem integralmente. Resumindo, a profissionalização se tornou uma necessidade inerente à espetacularização do *sport*. Porém, não sem a resistência das elites que, diga-se de passagem, tem a mesma natureza da sua resistência à remuneração dos parlamentares. Em ambos os casos, a não remuneração afastaria os que não possuísem rendas do exercício parlamentar ou futebolístico. Como a profissionalização tornou-se irreversível, os times amadores das elites se afastaram das competições por medo de perder dos times profissionais de pobres.

A difusão do futebol pelo mundo

O futebol começou a ser difundido no final do século XIX e hoje é o esporte mais praticado e assistido no mundo, representando 3% da economia mundial (REIS, 2000, p.138). Esti-

mou-se que o público que assistiu à conquista do pentacampeonato foi de mais de 1 bilhão de pessoas. Segundo Reis (2000, p.134), este sucesso é explicado em parte porque o futebol permite a seus espectadores a vivência das mais variadas emoções, principalmente pelo fato de o êxtase do gol ser antecedido por um grande período de tempo. Ao longo do jogo sentimos medo ou confiança, esperança ou desespero, decepção ou júbilo... No empate, as emoções são mais complexas, pois podem ser o misto de todas. Se no basquete, como em outros esportes, a descarga emocional é mais freqüente, em razão da maior quantidade de pontos que ocorrem durante a partida, no futebol a excitação e a tensão são crescentes. E o que dizer quando a partida termina empatada e vai para a prorrogação? A emoção é tão forte que o término da prorrogação pela realização de um gol, por qualquer uma das equipes, foi batizada popularmente de “morte súbita”. E se não acontece nenhum gol na prorrogação e vamos para os pênaltis? O leitor se lembra da final da copa de 94, aquela em que a decisão foi nos pênaltis? As emoções nessas ocasiões podem ser tão grandes que se tornam desagradáveis. Não é sem razão que o torcedor fanático muitas vezes se autodenomina de “sofredor”.

O futebol globalizado

Outra explicação para a difusão do futebol, é que este foi facilmente incorporado pela globalização econômica, tornando-se um negócio milionário, envolvendo jogadores, equipes técnicas, material esportivo, merchandising, transmissão via TV e outros. Hoje, EUA, China, Coréia e Japão estão aí para provar que o mundo é uma bola: o técnico da Coréia é holandês, e a torcida coreana empunha cartazes indicando-o para presidente do país; o do Senegal é francês e o técnico da China, o tcheco Milosevitch, já colocou na Copa outros países. Os técnicos se tornaram trabalhadores transnacionais, sem pátria, que se alojam onde as condições forem mais favoráveis. Os jogadores seguiram a mesma lógica e são antero-

res aos técnicos na globalização, sendo que na maioria das seleções nacionais o que se vê é uma “legião estrangeira”, ou seja, tem seleção em que a maioria dos titulares joga fora do país. Tem até os naturalizados, como o mulato de cabelo *rasta* Alex, nascido no estado do Paraná, Brasil, mas que agora é japonês e um dos melhores da seleção do Sol Nascente.

Neste campo o Brasil tem a ensinar: temos quase 5 mil jogadores atuando no exterior, isso representa quatro vezes o número de diplomatas a serviço fora do Brasil (BELLOS, 2002, p.13). Pelé ensinou os EUA a jogar bola; Zico, o Japão. Antes deles, Otto Glória foi para Portugal e se tornou técnico da seleção daquele país. Detalhe: na Copa do Mundo da Inglaterra, em 1966, a seleção brasileira foi eliminada por Portugal por 3x1.

O futebol no Brasil

O futebol chegou ao Brasil no ano de 1894 pelas mãos de Charles Muller. Este jovem filho de ingleses, ao voltar de seus estudos na Inglaterra para São Paulo, trouxe as primeiras bolas de futebol e a visão elitista deste esporte. Assim, somente em 1908, com a fundação de vários clubes, é que o povo teve acesso ao futebol, mesmo assim de modo restrito, pois os analfabetos tinham dificuldade em assinar as súmulas e os negros foram impedidos de integrar nossa seleção até 1921 (REIS, 2000, p.139).

O primeiro campeonato paulista se deu em 1902 e o primeiro campeonato brasileiro (Rio-São Paulo) foi em 1905, com a vitória dos paulistas. O primeiro Sul-Americano foi em 1919, no Brasil, e a partir daí começamos a ter destaque internacional. Nos anos 20, já exportávamos jogadores, principalmente para a Itália, porém a profissionalização generalizada só se deu na década de 30, juntamente com o processo de transformação do futebol em espetáculo de massa, graças em grande parte ao rádio. A massificação foi refletida nas construções dos estádios que se tornaram cada vez maiores até culminar no Maracanã, inaugurado em 1950 para a Copa que aqui se realizou

neste mesmo ano, e na qual fomos vice-campeões, após dramática derrota por 2x1 para o Uruguai diante de 173.830 emudecidos torcedores (REIS, 2000). Finalmente, com a conquista da Copa de 1958 e 1962, simultaneamente com os fenômenos Pelé, Garrincha e a TV, o futebol torna-se definitivamente um esporte de massa no Brasil.

Futebol e ascensão social

Com a profissionalização e a massificação, abre-se uma alternativa de carreira profissional e espaço para a expressão pessoal para uma parcela enorme de jovens excluídos do sistema escolar e do mercado de trabalho brasileiro, pois, no futebol, não tem “filho-de-papai”, não tem “pistolão” e a cor ou classe social não são impedimentos, só fica quem é bom.¹

Esse mercado de trabalho é grande e não pára de crescer. Aqui são treze mil clubes, que possuem 580.000 atletas profissionais e amadores (VEJA Especial Penta, 2002). Estes são apenas a ponta de um iceberg, cuja parte mediana é formada por trinta milhões de praticantes informais e cuja base são todos os meninos brasileiros que, quando nascem, logo recebem uma bola de presente e aprendem com seus pais que ela deve ser chutada e não arremessada com as mãos.

Diferente de outros esportes que não podem ser praticados sem os equipamentos mínimos, como o basquete, o handball, o tênis e outros, o futebol é um esporte que não exclui os pobres, e pobres, temos aos montes. Com tanta gente jogando é uma questão matemática que Pelé seja brasileiro, assim como Michael Jordan seja norte-americano.

Um país de chuteiras

É lugar comum afirmar que o Brasil é o país do futebol e comumente são apresentados números que justificam essa afirmação. No en-

¹ Basta lembrar o Edinho, que treinou anos a fio para ser goleiro do Santos, jogou algumas partidas e foi dispensado. Não adiantou seu pai ser um dos “donos” do Santos. Não adiantou ser, nada mais nada menos, que filho legítimo de Pelé!

tanto, esses números não são causas, são apenas reflexos de uma realidade mais profunda: o Brasil se reconhece e se expressa pelo futebol, de tal maneira que “a seleção é a pátria de chuteiras”. Isso justifica os bancos mudarem o horário de funcionamento nos dias de jogo, o governo liberar os funcionários, as escolas dispensarem os alunos. Como se deu essa eleição do esporte *bretão* como representação do país? Alguns argumentam que todos os países prezam aquilo em que se mostram os melhores, porém antes de ganharmos a primeira Copa, em 1958, nós já éramos o país do futebol. Portanto as razões são mais profundas: o futebol, e conseqüentemente a seleção, expressa a identidade do brasileiro, é uma metáfora do Brasil, a começar pelo mais visível e superficial, a cara dos jogadores: a composição racial dos atuais 23 jogadores da seleção é de 43% de brancos, 35% de pardos e 22% de negros, uma proporção próxima da detectada pelo IBGE no Brasil. Na seleção temos um pouco mais de pardos e negros, pois ela reflete mais a situação sócio-econômica brasileira: 77% dos jogadores são de famílias pobres e 19% de famílias remediadas. Kaká é o único de classe média alta. Até a presença estrangeira, importante na formação de nosso povo, pode ser observada nos sobrenomes de alguns membros da seleção (Anderson Polga, Belletti e Rogério Ceni), a começar pelo técnico Scolari.

A especificidade do futebol brasileiro

Os elementos até aqui apresentados, já seriam suficientes para demonstrar as raízes da íntima identificação do brasileiro com o futebol, porém DaMatta (1986) aprofunda a questão. Segundo o autor (1986, p.105-106), nos EUA e na Inglaterra o futebol é entendido como esporte, ou seja, uma atividade física que obedece a regras e onde a ênfase está na competição via técnica e força física. Já no Brasil, a palavra futebol é sempre acompanhada da expressão “jogo”, que entre nós se associa também à sorte, (“jogo de azar”) e destino (“o jogo da

vida”). No Brasil, quando dizemos “*jogo-de-futebol*” a ênfase é na expressão “jogo”, ou seja, sorte e destino. Daí, segundo DaMatta, a diferença básica entre o futebol deles (soccer), hoje chamado de futebol força, e o nosso, cheio de “mandingas” e “catimbas”.

A *mandinga* entre nós é “natural”, pois cremos que, tanto no futebol como na vida, as forças sobrenaturais estão presentes e atuantes, logo, nada mais recomendável do que acender uma vela! No Rio de Janeiro e em outros estados brasileiros é comum se encontrarem “despachos” para garantir a vitória do time. Se o leitor considera essa relação com forças sobrenaturais (santo ou santos) como uma característica apenas das camadas mais pobres, é bom lembrar que o nosso técnico tricampeão Zagallo, que pertence às elites e que tem aquela aparência racionalista de um técnico disciplinador, confessou em entrevista na TV no dia de Santo Antônio, 13 de junho, que em todas as decisões da seleção brasileira fez seus comandados comerem os pãezinhos milagrosos do Santo. O crescimento e as manifestações dos chamados “Atletas de Cristo” são outros indícios dessa associação entre futebol e fé. Aliás, o brasileiro, quando quer dizer que vai jogar na loteria esportiva, diz: “vou fazer uma fezinha”.

A *catimba* é a manha, a astúcia, é o drible, é o “faz que vai e não vai” que revela a arte do jogador brasileiro. Arte também no sentido em que nossas mães usavam a palavra – “esse menino é cheio de artes” – quando fazíamos travessuras na infância. A arte de “cavar” um pênalti, como fez Luizão contra os turcos; a arte de simular uma agressão, como fez Rivaldo ao receber, fora de lance, uma bolada nas pernas e colocar a mão no rosto, para “cavar” uma falta e cartão amarelo; a arte de segurar o jogo para manter um resultado favorável, como fizemos contra a Inglaterra após a expulsão de Ronaldinho Gaúcho. Enfim, arte de Pedro Malasartes, paradigma do malandro brasileiro, “herói sem nenhum caráter” de uma difundida narrativa popular (DaMATTÁ, 1997, cap.5), cujas manhas e astúcias driblam a própria noção do ético.

O futebol malandro

Para o brasileiro, futebol não é atletismo, é arte. A arte de driblar os obstáculos, arte de Pedro Malasartes. Isso está na essência de nossa cultura popular, que por sua vez emerge de uma relação simbólica com as bases sócio-econômicas da formação social brasileira. O povo aprendeu que é preciso ginga, é preciso malemolência, “um faz que vai e não vai”, para resistir às imposições que tentam furta a liberdade e a identidade dos negros e pobres no Brasil desde os tempos coloniais. Foi assim com o sincretismo religioso, foi assim com todas as expressões culturais de identidade: achava-se um “jeitinho”. O drible é a sabedoria dos mais fracos, que para não se chocarem com os donos do poder, desviam, evitando o confronto, sem, no entanto, deixar de continuar seu caminho.

Na vida, desde a Colônia, e nos campos de futebol, desde o início do século XX, os negros e pobres evitavam o choque, a “bola dividida” com os brancos, pois afinal o juiz, representante da lei, era e é branco. No lugar de liderar uma revolução contra a lei ou regra instituída, mesmo quando esta é injusta ou mal utilizada, o malandro prefere driblá-la. Foi assim que negros e pobres entraram no futebol e ali se tornaram os melhores: não derrubaram o muro da exclusão, driblaram.

Essa arte de driblar obstáculos, de realizar com o menor esforço possível – já que “malandro não gosta de trabalhar” – é o que explica a atuação de um Gerson, da seleção de ouro da copa de 70, que fumava uma carteira de cigarro ou mais por dia: para não ter que correr, se tornou um dos maiores lançadores que o Brasil já conheceu. Um Garrincha, que bebia e muito. O doutor Sócrates, da inesquecível seleção de 82, fumava, gostava da noite e em nada lembrava um atleta, mas sua classe e elegância, o seu toque de calcanhar imprevisível, tornavam-no gênio.

Jogar bonito

Pelé é reconhecido internacionalmente como o melhor jogador de futebol de todos os

tempos e ostenta o título de atleta do século XX, porém, se, no Brasil, amamos Pelé, idolatramos Garrincha. O motivo? O mesmo pelo qual reconhecemos a capacidade de vencedor de Ronaldo, “o fenômeno”, e até cortamos o cabelo no “estilo Ronaldinho”, porém, queremos ver entrar em campo o Denílson.

Pelé simboliza a conquista – a taça Jules Rimet passa ser definitivamente do Brasil, a conquista liderada por um negro, superando assim nosso complexo de inferioridade devido nossa formação étnica. Já Garrincha no passado e Denílson no presente, encarnam a alma do brasileiro, que se expressa no drible moleque, no jogo pelo jogo, na ginga que desconcerta os europeus de “cintura dura”. Garrincha, ao ganhar praticamente sozinho a Copa de 62, provou que era possível rimar alegria com eficiência, abrindo a perspectiva a nós, brasileiros, de que podemos ser tanto ou mais do que eles – Primeiro Mundo – sem deixarmos de ser o que somos. A vitória apenas autorizou o que é mais importante para o brasileiro, a alegria, o jogar bonito. Nisto somos sábios, pois reconhecemos que a vitória ou a derrota são apenas pólos de um mesmo processo, o jogo, este em si é o mais importante. Portanto, a questão não é ganharmos apesar do que somos, mas sermos o que somos e termos orgulho disso, mesmo se o destino nos trouxer a derrota.²

Por isso, a alegria que contagiou o país depois do apito final do jogo entre Brasil e Alemanha na final desta Copa de 2002, não foi simplesmente o fato de termos conquistado o “Penta”, e sim pelo fato de que ganhamos e ganhamos bonito, com aquele gol com a cara do Brasil, aquela “deixa” de Rivaldo – um drible sem bola, para Ronaldo completar com o chute a gol.

² Um exemplo: entre os vencedores da Copa de 1994 e a seleção derrotada nas quartas-de-final de 1982, os torcedores preferem esta. Em 94 vencemos, nos pênaltis. Em 82 perdemos, mas jogamos bonito. Da mesma forma, o gol considerado o mais bonito da Copa de 1970 foi aquele que Pelé não fez. O lance foi no jogo contra o Uruguai, em que Pelé, sem tocar na bola, só com uma ginga de corpo, tirou do lance o melhor goleiro da época, Mazurkiewicz. Não foi gol, mas quem viu nunca esqueceu.

Futebol e política

DaMatta (1986, p.112) já indicava: “(...) ora, num país onde a massa popular jamais tem voz e quando fala é através dos seus líderes, dentro das hierarquizações do poder, a experiência futebolística parece permitir uma real vivência de ‘horizontalização do poder’ por meio da reificação esportiva.” Da década de 80, período em que foi publicado o texto de DaMatta, para os dias de hoje, mudamos de um regime militar para uma democracia representativa. No entanto, o seu texto continua atual: lamentavelmente o povo continua sendo excluído do debate político, mas... ainda bem que temos o futebol.

No Brasil, a participação no universo do futebol dá a sensação de cidadania e pertinência à nação. E como participamos! Somos um país de 170 milhões de técnicos de futebol. O brasileiro acordou de madrugada, chegou tarde ao trabalho, enfim, “o país calçou as chuteiras” para torcer pela seleção de futebol e discutir, com ares de ciência acadêmica, se o Felipão estaria correto em romper com o tradicional esquema 4-4-2³ para jogar com o 3-5-2. Discutimos no ambiente de trabalho, nas mesas de bares, votamos via internet e até nos manifestamos com xingamentos, como aconteceu no Rio de Janeiro, em que uma multidão enfurecida xingou o técnico Felipão de burro.

Felipão não teve sossego nem quando ganhamos da China por 4x0. E quando ele reclamou que a imprensa no Brasil não estava valorizando a vitória sobre a acanhada China, o comentarista esportivo Sérgio Noronha, lembrou ao vivo na televisão⁴ que Felipão tinha que ir-se acostumando, pois “na Copa, o técnico é mais importante que o Presidente da República e se o presidente a gente critica, imagine o técnico.” A ponte entre futebol e política estava explicitada.

No dia 26.06.02, depois da vitória sobre a Turquia pelas Semifinais, o comentarista

³ Quatro homens na defesa, quatro no meio-de-campo e dois no ataque.

⁴ No dia 08 de junho de 2002, no programa esportivo “Bate-bola” da TV Globo.

Galvão Bueno, falando desde os estúdios da TV no Japão, disse que o técnico Felipão – após a magnífica vitória “de virada” sobre a Inglaterra e ao ouvir os elogios sobre o escrete canarinho – comentou que as pessoas não deviam esquecer que não é só no futebol que podemos ter garra e ser brilhantes. Com isso o técnico estava fazendo uma clara alusão à situação política e econômica do país. Após o jogo da conquista do Penta, o presidente da República, ao se dirigir aos jardins do Palácio do Planalto para cumprimentar os torcedores, demonstrou, diante das câmaras de TV, que o filósofo político da moda era o Felipão, ao repeti-lo em tom de discurso: “o que a seleção mostrou para o mundo é que se houver organização e garra o Brasil vence e é assim que vamos fazer com a economia.” FHC disse o que todos nós no íntimo pensamos: o Brasil ideal é uma grande seleção e, neste país imaginário, o presidente não seria um FHC e sim um Felipão.

Afinal, a seleção antes da Copa lembrava em muito o Brasil da economia: nunca tínhamos perdido tanto nos dois anos em que antecedem uma Copa e ficamos ameaçados de não conseguir a classificação para a mesma. Trocava-se de técnico e as promessas não se cumpriam. Até os jogadores não rendiam: todo mundo se perguntava quando é que Rivaldo iria jogar na seleção o que ele joga no Barcelona. Ronaldo era um fenômeno, porém, de ausência de forma física. Começou a copa e os comentaristas esportivos diziam que a defesa era um festival de horrores. No entanto, os jogadores e o técnico fizeram o que queremos que os nossos políticos e o presidente façam: a defesa foi se entrosando e na partida final jogou um bolão. Ironia do destino, o gol mais bonito foi de um jogador da defesa, Edmilson, uma meia-bicicleta contra a Costa Rica. Rivaldo, de perna-de-pau, passou a ser considerado depois, pela imprensa brasileira, como o melhor da Copa. Ronaldo de *aleijado* virou artilheiro. E Felipão, que havia prometido nos levar até a semi-final, não somente cumpriu a promessa como ainda nos deu muito mais, o Penta. De teimoso e burro virou o paizão da grande família brasileira, a família Scolari. Ora, se na Copa

a seleção é o Brasil, nós brasileiros, no dia-a-dia, sonhamos com um “segundo tempo histórico” em que o Brasil seja a seleção.

Driblando a exclusão no campo da globalização

Creio que até aqui ficou claro para o leitor que o futebol é um espaço aberto para a inclusão de muitos brasileiros pobres, mas não somente isso, é também um espaço aberto para toda a nação brasileira, onde ela pode se ver refletida e pensar sobre si mesma. Portanto, longe de ser alienação, é reflexão, inclusão, participação cidadã e oficina de utopias. Um exemplo recentíssimo: terminada a Copa, os sócios do flamengo se mobilizam para, através de seus conselheiros, derrubarem o corrupto Presidente do clube. É o povo dizendo basta à corrupção dos cartolas. É o povo mandando um recado para os políticos. Portanto, creio que ficou clara a relação que faço entre o futebol no Brasil e um projeto político mais inclusivo. Devo agora explicitar as relações entre futebol e a globalização excludente.

O Brasil não é um, são muitos. Aqui, convivemos com o que irei chamar didaticamente de o moderno e o medieval. O Brasil medieval é aquele da zona rural dos tempos da Colônia, onde a relação entre proprietário da terra e trabalhador livre, ainda era baseada, como na Idade Média na Europa, na tradição oral e não na lei escrita. Esta relação, senhor-camponês, é identificada pelos historiadores como sendo uma relação pessoal e de dependência (OLIVEIRA, 1985, cap. II). Ou seja, entre eles não imperava um contrato trabalhista, estabelecendo direitos e deveres e sim uma tradição segundo a qual o senhor devia dar proteção ao camponês – deixando-o trabalhar em suas terras – e o camponês deveria ser fiel – estando à disposição, inclusive, para pegar em armas. Este tipo de relação no campo pouco se modificou ao longo do tempo. Em muitas regiões do Brasil o patriarcalismo, o senhorio, o coronelismo ainda estão presentes e atuantes. Porém, ao lado deste, nas regiões mais desen-

volvidas e urbanizadas, se instala a modernidade: as relações impessoais e contratuais do capitalismo. O que torna a nossa situação complexa é o fato de que um tipo de relação social não substitui o outro e nem estão separados no tempo e espaço, pelo contrário, coexistem e se mesclam.

DaMatta (1986, p.103) topografou esta coexistência denominando o universo do capitalismo no Brasil de *rua*, o espaço público onde as pessoas falam e agem movidas por ideologismos e impessoalidade. Já na *casa*, temos as típicas relações de dominação senhorial onde predomina a ética da família e das relações pessoais. Transitamos da casa para a rua e vice-versa conforme a conveniência, o que implica que padecemos, segundo DaMatta, não de excesso de capitalismo mas de capitalismo pela metade, cujo aleijão é o autoritarismo: para o povo a lei – de mercado e jurídica; para as elites, os privilégios. É neste mundo selvagem, por não ter regras fixas, logo, sem direito e justiça, que o nosso povo tem que sobreviver. Por isso é que a relação com o sobrenatural é tão necessária e a malandragem se torna a arma do fraco.

Nas sociedades modernas do Primeiro Mundo, há o respeito pelo contrato social, as leis são fixas e universais e por isso os cidadãos se identificam com as instituições de seu país, como o Estado, a Constituição e a democracia. Extrapolando o pensamento de DaMatta, podemos dizer que esses países, de maneira inversa à nossa, em *casa*, ou seja, internamente nas relações com seus cidadãos, são liberais no sentido de se pautarem pelo contrato social, porém, no plano do comércio internacional, ou seja, na *rua*, são anti-liberais. Demos alguns exemplos disso na sessão intitulada “o papel dos EUA na globalização excludente”.

Portanto, a mesma situação que enfrentamos internamente, a lei do mais forte, enfrentamos internacionalmente. E creio que da mesma forma que o futebol nos ensina a enfrentar, internamente, os obstáculos e os abusos de poder das elites nacionais, ele pode nos ensinar a enfrentar os abusos das elites internacionais.

No meu entendimento, as medidas simples, diretas e baratas, como as que Cristovam

Buarque (1999) propõe, são exemplos de criatividade, de dribles que podemos dar na questão da solução da exclusão social no Brasil. Tais medidas driblam a lógica economicista e neo-liberal dominantes. Mesmo um governo conservador, como o de Fernando Henrique Cardoso, pode ser bem sucedido internacionalmente quando joga de maneira criativa, como foi o caso da quebra das patentes para remédios contra a AIDS.

Portanto, creio que a questão do enfrentamento da exclusão, tanto no campo interno como no externo, não depende dessa ou daquela medida, e sim de paradigmas. Creio que o paradigma do futebol brasileiro nos indica que melhor do que tentarmos competir jogando o mesmo futebol-força dos neo-liberais, é jogar o nosso futebol criativo, em que todos tocam na bola e no qual é utilizado aquilo que mais sabemos fazer, driblar, quando estamos diante de barreiras defensivas. No momento estamos perdendo o jogo porque esquecemos aquela velha e boa lição do futebol: “quem não faz, leva”. Queremos e precisamos virar o jogo, ganhar essa partida e, de preferência, jogando bonito.

À GUIA DE CONCLUSÃO: A UTOPIA DE CHUTEIRAS

Se o leitor acha que estou sendo otimista em demasia, peço desculpas e me justifico, lembrando que, quando a referência da reflexão é o futebol, não há como não ser otimista. No campo de futebol podemos tudo e zombamos das hierarquias e dos protocolos. Na entrega das medalhas e da taça ao final do jogo contra a Alemanha, o mundo inteiro assistiu a uma autoridade branca entregar o troféu a um pardo, Cafu, que instigado e com ajuda física de um negro, Pelé, quebrou o protocolo e subiu no pedestal onde antes estava a taça de ouro. O belo espetáculo do “fumacê”, com papel picado prateado atrás de Cafu, que erguia a taça sobre o pedestal, é a exaltação brasileira do homem e não do ouro. Cafu, o primeiro jogador a jogar três finais de Copas consecutivas e que em sua camisa escreveu “100% Jardim

Irene”, simbolizou o sonho de todo país pobre: superar todas as dificuldades e se tornar vencedor, sem negar suas origens. O que nos encanta neste momento mágico e cheio de simbolismo é que o nosso capitão, após conquistar o Penta e um recorde, diante de um bilhão de telespectadores, não demonstra empáfia nem faz qualquer declaração ufanista, apenas grita “Regina, eu te amo”. Essa é a cara e a voz do Brasil. No tablado armado pela FIFA, os jogadores sambavam.

Na rampa do Palácio presidencial, por onde raramente circulam pessoas de cor negra, e diante da autoridade máxima do país, Vampeta, um negro, não se deu por satisfeito por ser um dos raros a ali estar, resolveu ser o único na história do país a dar ali cambalhotas. Ora, uma

rampa ligando um espaço público a um palácio, que se encontra em um plano mais elevado, é evidentemente um símbolo. Símbolo de diferença, distância e poder. Dar cambalhotas ali, sob o aplausos, risos e gritos eufóricos dos demais jogadores, também é simbólico: o mundo dá voltas como uma bola, como uma cambalhota... O que hoje está em cima pode amanhã rolar rampa abaixo. Sabedoria do povo em forma de brincadeira; deboche do povo em relação ao poder. Zombaria alegre e bárbara que o arrogante e auto-suficiente presidente, conhecido também pela ostentação de uma civilidade francesa, foi obrigado a aplaudir. A tomada do poder vai ser assim: driblando, fazendo gols de placa e, depois, comemorando com cambalhotas.

REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, Francisco. País sujo. *Istoé*. São Paulo, n. 1696, p. 74-80, abr. 2002.
- BELLOS, Alex. Gol para gringo ver. *Istoé*. São Paulo, n. 1703, p.13, maio, 2002.
- BUARQUE, Cristovam. *A Segunda abolição: um manifesto-proposta para a erradicação da pobreza no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DaMATTA, Roberto. *Explorações: ensaios de sociologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- DaMATTA, Roberto. *Carnavais Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*, 6. ed., Rio de Janeiro, Rocco, 1997.
- DAMIANE, Marco. A ALCA nos tribunais. *Istoé Dinheiro*. São Paulo, n. 248, p. 32-34, maio, 2002.
- GARÇONI, Inês. Um não à miséria. *Istoé*. São Paulo, n. 1700, p. 40-41, maio, 2002.
- GRINBAUM, Ricardo. A redenção de Soros. *Istoé Dinheiro*. São Paulo, n.235, p.68-71, fev. 2002.
- MARINI, Eduardo e VILLAMÉA, Luiza. Navegar é preciso. *Istoé*. São Paulo, n.1694, p.74-79, mar. 2002.
- MENAI, Tânia. Se todos imitarem os EUA, o livre comércio acabará. *Veja*, v. 1753, n. 35, n. 21, p. 108-109, maio, 2002.
- OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de. *Religião e dominação de classe: gênese, estrutura e função do catolicismo romanizado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- O PAÍS do futebol. *Veja*. São Paulo, n.26A, p.48-52, jul. 2002. Edição especial Penta.
- REIS, Heloisa H. B. “Lazer e Esporte: a espetacularização do futebol”. In: BRUHNS, Heloísa T. (Org.). *Temas sobre o lazer*. Campinas: Autores Associados, 2000, p.133.
- SANTA CRUZ, Ana. A hora do balanço. *Istoé Dinheiro*. São Paulo, n. 248, p.38, maio, 2002.

*Recebido em 02.06.02
Aprovado em 08.08.02*

MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO

e sua trajetória

para a inclusão da diversidade étnico-racial

Ana Celia da Silva*

RESUMO

Esse artigo faz parte de uma investigação que teve como objetivo identificar as transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes. A representação social do negro sofreu mudanças no que se refere aos direitos de humanidade e de cidadania, nas ilustrações e nos textos dos livros da década de 90 analisados nesse trabalho. Nesse recurso didático, em especial, o negro foi representado como cidadão abstrato, sem identidade étnico-cultural e em minoria na população ilustrada. O determinante de transformação **Movimento Negro Brasileiro** evidencia a trajetória das entidades negras e suas estratégias para a inserção desses atores na sociedade, através de reivindicações e ações no sistema de ensino, visando uma educação pluriétnica e pluricultural, que culminou na implementação do tema transversal Pluralidade Cultural e Educação – nos Parâmetros Curriculares Nacionais – e em políticas de ação afirmativa e de reparação na educação para a população afro-descendente.

Palavras-chave: Movimento negro – Educação – Políticas de inclusão

ABSTRACT

THE BRAZILIAN BLACK MOVEMENT and its path towards the inclusion of the ethnic-racial diversity

This article is part of an investigation that had the objective of identifying the transformations of the social representation of the Black in the pedagogical book and its determinants. The social representation of the Black has suffered changes in relation to humanity and citizenship rights, in the illustration and in the texts of the books of the 90's analyzed in this work. In this didactic resource, specially, the Black has been represented as an abstract citizen, with no ethnic-cultural identity and in minority in the population illustrated. The transformation determinant **Brazilian Black Movement** makes evident the path of the Black entities and its strategies

* Professora Adjunto do Departamento de Educação, Campus I – UNEB. Endereço para correspondência: Rua Campinas de Brotas, 139, Conj. Rodrigo Horácio Costa, bloco 72, apto 102, Brotas – 40275.180, Salvador-BA. E-Mail: pacs@terra.com.br

for the insertion of these authors in the society, through demands and actions in the educational system, aiming at a pluri-ethnic and pluri-cultural education, which has culminated in the implementation of the transversal theme Cultural Plurality and Education – according to National Curricular Parameters – and in politics of affirmative action and of repairing in education, for the afro-descending population.

Key words: Black movement – Education – Inclusion politics

Esse artigo faz parte de um dos capítulos da minha tese de doutoramento (SILVA, 2001) em que é apresentado um dos determinantes da transformação da representação do negro no livro didático de Língua Portuguesa do 1º e 2º ciclo das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Tendo em vista que a inclusão do “outro” no nosso grupo social e na sociedade requer um real conhecimento do seu cotidiano, das suas experiências, da sua cultura e do seu processo histórico-social, é que apresento o que julgo ser a contribuição do Movimento Negro Brasileiro, enquanto um movimento social, em luta pelo reconhecimento, respeito e inserção da população negra nos direitos humanos e de cidadania na sociedade brasileira.

Introdução

Conceituar as entidades negras brasileiras como articuladoras de movimentos que definem objetivos e estratégias de ação, logram ocupar territórios interditados, expandem sua cultura e contam sua própria história, paralela à história oficial, pode constituir-se em uma tarefa complexa.

José Correia Leite, um dos fundadores da “*Frente Negra*” de São Paulo, falecido em 27 de fevereiro de 1989, elaborou uma definição profunda do movimento negro, quando disse a Cuti, em uma entrevista para o livro desse autor, “E disse o velho militante: Uma das idéias era essa: se unir para ter uma retaguarda, pra não ser um que apanhasse sozinho” (SILVA, 1992, p. 57).

Podemos considerar como movimento negro todas as entidades ou indivíduos que luta-

ram e lutam pela sua liberdade desenvolvem estratégias de ocupação de espaços e territórios, denunciam, reivindicam e desenvolvem ações concretas para a sua conquista dos direitos fundamentais na sociedade.

Hamilton Cardoso, jornalista paulista, um dos fundadores do MNU de São Paulo, falecido recentemente, assim definiu as entidades do Movimento Negro:

As instituições do movimento negro, denominadas de entidades são conseqüências diretas de uma confluência entre o movimento abolicionista, as sociedades de ajuda e da alforria e dos agrupamentos culturais negros. Seu papel é o de legitimar a existência do negro dentro da sociedade, diante da legislação. Elas unem os negros oficialmente, de forma independente, para praticar o lazer e suas culturas específicas. Escondem no seu interior pequenas organizações familiares de ajuda e solidariedade, para o desenvolvimento social. (CARDOSO, *apud* GONZALES, 1992, p. 21).

Identifico como uma das maiores contribuições desse movimento, para o desenvolvimento social do povo negro, a sua luta constante pela conquista da educação, inicialmente como meio de integração à sociedade existente e, depois, denunciando a instituição educacional, como reprodutora de uma educação eurocêntrica, excludente e desarticuladora da identidade étnico-racial e da auto-estima desse povo, apresentando, através de suas entidades, uma educação paralela, pluricultural, colocada nas escolas através da ação dos seus militantes. Uma retrospectiva do processo educativo do Movimento Negro torna evidente o seu esforço para instituir uma educação que contemple o processo civilizatório e desenvolva a identidade e a auto-estima negra.

A ação educativa contínua

A procura da instrução e da educação, como forma de mobilidade e contribuição para a inserção de um segmento majoritário na sociedade, sempre foi uma meta perseguida pelos afro-brasileiros. Nesse sentido as irmandades, associações culturais e recreativas negras procuraram instituir escolas de alfabetização para seus associados, logo após a abolição (NASCIMENTO, 1981).

Algumas ações sistemáticas e paralelas à educação oficial podem ser citadas como exemplos de reconhecimento da importância dessa meta a ser atingida pelo Movimento Negro, tais como:

- a educação desenvolvida pela “*Frente Negra*”: “(...) a educação era uma prioridade. Se você chegasse na sede existia um corredor comprido, com salas de aula lado a lado” (Aristides Barbosa, apud BARBOSA, 1998, p.25). Assim como as conferências sobre a família e a alfabetização da Frente Negra Baiana (BACELAR, 1996);
- a publicação do ensaio “*O Preconceito nos Livros Infantis*” na década de 50, escrito por Guiomar Ferreira de Matos, advogada da Associação dos Empregados Domésticos, publicado na revista *Forma*, n. 4, em 1954, que discorria sobre os efeitos negativos da educação racista sobre a criança negra (NASCIMENTO, 1981). Esse trabalho evidencia a amplitude do raio de ação dos trabalhos realizados pelo Movimento Negro na educação. Guiomar introduz um tema que só na década de setenta passa a ser preocupação dos pesquisadores da academia;
- a publicação de diversas obras literárias pela Associação Cultural do Negro, em São Paulo, em seus “*Cadernos de Cultura*”. Em 1952, a Associação publicou 15 poemas negros de Carlos Assumpção e Osvaldo Camargo (Nascimento, 1981);
- a publicação dos “*Cadernos Negros*” editado pelo Quilombhoje, em São Paulo, apresentando poemas e contos de autores afro-descendentes e que completou vinte anos de publicação no ano de 2001;
- as propostas de currículos pluriculturais implementadas pelas entidades do Movimento Negro em escolas comunitárias e escolas de blocos afros, já mencionadas, bem como os projetos de extensão pedagógica instituídos pelos mesmos;
- os projetos de pesquisa desenvolvidos por pesquisadores militantes nas universidades, que têm tido efeito multiplicador na graduação e na pós-graduação, ampliando a prática de currículos pluriculturais desenvolvidos nas salas de aula; as pesquisas de pós-graduação, lato e stricto sensu e publicações diversas;
- a publicação de dissertações, teses e monografias produzidas na academia pelos afro-descendentes e outros pesquisadores, bem como variados títulos sobre a problemática racial da sociedade brasileira, publicados por editoras diversas;
- os congressos, seminários e encontros sobre educação, realizados por diversas entidades negras e núcleos acadêmicos, em diversos estados do Brasil;
- o encontro de professores/pesquisadores negros, especialistas em educação, realizado em Brasília, em agosto de 1996, para avaliação dos PCN e elaboração de laudo técnico, para o Ministério da Educação. Esse encontro resultou da ação do “*Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra*” (GTI), fundado em 13 de maio de 1997, em Brasília, que tinha como um dos seus objetivos mediar junto ao MEC as ações do movimento negro. Desse encontro resultou um manual de orientação para o tema transversal pluralidade cultural e educação, publicado pelo MEC em 1999, para o Ensino Fundamental, intitulado “*Combatendo o Racismo na Escola*”, organizado pelo Prof^o Kabengele Munanga e distribuído para as escolas desse nível de ensino;
- o 1^o e 2^o Congresso Nacional de Pesquisadores Negros, realizados respectivamente em Recife-Pe. e em São Carlos-S.P., que reúne as contribuições dos pesquisadores de todo o Brasil sobre os diversos campos do

conhecimento, refletidas a partir da problemática negra;

Atualmente os militantes do Movimento Negro, que trabalham com educação, procuram solicitar, junto ao MEC, a implementação de ações afirmativas na educação para o povo negro. Propostas de políticas públicas foram encaminhadas ao MEC pelas entidades. Guimarães (1996, p.238) observa que: “Tendo em vista que ações afirmativas são ações públicas ou privadas, ou programas que provêm ou buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas com base, entre outras coisas, em sua pertença a um ou mais grupo específico, tendo sentido de reparação por uma injustiça passada”, nada mais justo que a reivindicação do movimento negro de políticas públicas e ações afirmativas para a educação dos afro-brasileiros, para reparar as injustiças passadas e atuais.

Organizações sócio-recreativas do Movimento Negro

De acordo com Cuti Silva (1992), nas três primeiras décadas após a abolição, o Movimento Negro organizou-se sob a forma de clubes, associações recreativas e agremiações, que agregavam as pessoas de cor, e, segundo Azevedo (1996, p.157), “não tinha a finalidade expressa de defesa das pessoas de cor contra os preconceitos sociais”. Contudo, essas associações e clubes possibilitaram a convivência entre pessoas com problemas comuns, onde as trocas, as confidências, os desejos criaram as oportunidades para construir outras formas de organização política e cultural.

A imprensa negra: porta-voz das entidades negras

A imprensa negra, em São Paulo, nas primeiras décadas, constituiu-se no elemento organizador e reivindicador da comunidade negra, como porta-voz das diversas tendências das entidades ou como pólo gerador de futuras entidades.

A partir das trocas de experiências possibilitadas pelos agrupamentos associativos, recreativos e religiosos, onde tornou-se mais explícito para o negro o racismo e a exclusão, foram surgindo manifestações reivindicatórias e propostas de equalização de direitos na sociedade. A imprensa foi o primeiro veículo construído para as denúncias e reivindicações, como porta-voz de grupos que se organizavam. Diversos jornais surgiram, logo nas primeiras décadas pós-abolição, traduzindo reações às discriminações e aspirações de direitos iguais, para o povo negro.

O “*Melinke*”, fundado em 1916, 28 anos após a Lei Áurea, foi o primeiro periódico editado, seguido pelos jornais “*Bandeirante*”, fundado em 1918, “órgão mensal de defesa da classe dos homens de cor”, o “*Alfinete*” e o “*Liberdade*”, fundados em 1918 e 1919, respectivamente, bem como o “*Kosmos*”, o “*Elite*” e o “*Getulino*”, fundados em 1924 (NASCIMENTO, 1981; SILVA, 1992).

Esses jornais demonstram o poder de organização dos afro-brasileiros, uma vez que quase todos eram porta-voz de grupos organizados. Um dos jornais mais importantes dessa época foi o “*Clarim da Alvorada*”, da Frente Negra Brasileira, fundado por José Correia Leite e Jayme Aguiar, mais ou menos em 1924. Foi o periódico da imprensa negra de mais longa duração na época. Foi reeditado, após a saída de Correia Leite da Frente Negra, com o nome “*O Clarim*” (NASCIMENTO, 1981). Correia Leite foi também o fundador do jornal “*A Chibata*”, lançado em 1932 (BARBOSA, 1998).

O jornal “*Novo Horizonte*”, fundado em 1946 e mantido durante 10 anos, através de cotização dos seus fundadores, negros faxineiros liderados por Aristides Barbosa, é outro exemplo da organização dos diversos segmentos negros, nas primeiras décadas pós-abolição. Foram colaboradores desse jornal grandes vultos reconhecidos ainda hoje na literatura e poesia negra, como Oswaldo de Camargo e Carlos Assumpção, este autor do poema “*O Protesto*”, lançado em 1954 (BARBOSA, 1998).

As entidades com explicitação política

As organizações ou entidades negras, de cunho denunciador e reivindicatório explícito, organizaram-se a partir das organizações de resistência e manutenção do processo cultural negro no Brasil.

Uma das mais importantes entidades negras foi a “*Frente Negra Brasileira*”, fundada em 1931, caracterizada como um movimento político de massa, integracionista e de reação à discriminação do negro no mercado de trabalho reunindo mais de 30 mil filiados nos diversos estados do Brasil onde se instalou (NASCIMENTO, 1981; GONZALES, 1982; SILVA, Cuti, 1992; AZEVEDO, 1996; BACELAR, 1996). A Frente Negra transformou-se em partido político e foi fechada por Getúlio Vargas em 1937, na implantação do Estado Novo (Nascimento, 1981).

Algumas ações da Frente Negra, citadas por antigos militantes, corroboram a sua importância para o processo de construção da identidade e cidadania negra, tais como:

- mulher negra: para Aristides Barbosa (*apud* BARBOSA, 1998, p.18-20), as mulheres negras constituíram a “Comissão Feminina da Frente Negra” e “eram as rosas negras, grupo de moças negras que vestiam branco e usavam uma rosa negra no peito”;
- educação: o mesmo autor (*apud* BARBOSA, 1998, p.25) mostra que a educação era uma prioridade “(...) se você chegasse na sede existia um corredor comprido, com salas de aula lado a lado” (Aristides Barbosa,
- o caráter reivindicatório: para Francisco Lucrécio (*apud* BARBOSA, 1998, p.35), “Nenhuma outra entidade cuidou das reivindicações sociais e políticas e enfrentou o preconceito assim como a Frente Negra o fez”;
- a importância da festa: “A Frente Negra não foi só o centro político do negro, quando ela dava uma festa era pra valer” (Aristides Barbosa, *apud* BARBOSA, 1998, p.15);
- a fraternidade: Marcelo Orlando Ribeiro (*apud* BARBOSA, 1998, p.81) aponta que

“A Frente Negra tinha uma orientação fraterna. Quem entrava lá era mais um irmão”;
 – o partido: “A Frente Negra era um partido forte e eles iam pedir, todo mundo ia disputar esse apoio. Era por aí, quer dizer, quando a gente aprendeu esse pique, eles obrigaram a trocar o nome da Frente Negra para União Negra” (Aristides Barbosa, *apud* BARBOSA, 1998, p. 25, referindo-se ao apoio que os políticos, como Ademar de Barros, iam solicitar à Frente Negra nas eleições de 1937).

No ano em que a Frente Negra foi fechada, foi fundada em São Paulo a Sociedade Henrique Dias, formada por médicos, juizes, advogados e jornalistas, sem distinção de cor e com a finalidade de congregar pessoas de diversas cores, para desenvolver atividades educativas, assistenciais diversas, esportivas e comemorar datas cívicas (AZEVEDO, 1996). “Essa sociedade caracterizou-se por procurar aproximar pretos e brancos, evitar antagonismos com o grupo dominante, promover a aculturação. Sofreu críticas de negros de status médio e alto e de brancos” (AZEVEDO, 1999, p.160).

Na década de 30, diversas entidades negras, decorrentes da Frente Negra, surgiram na sociedade brasileira, tais como o “*Movimento Brasileiro Contra o Preconceito Racial*”, no Rio de Janeiro, em 1935; a “*Associação dos Brasileiros de Cor*”, em Santos, São Paulo, em 1938; a “*União Nacional dos Homens de Cor*”, entidade de nível nacional (NASCIMENTO, 1981). Em 1941 foi fundada a “*Associação José do Patrocínio*”, em São Paulo. Tratou dos problemas dos empregados domésticos, denunciando e protestando contra a rejeição dos candidatos negros, na admissão ao emprego. Essa entidade atuou até o fim da década de 50 (NASCIMENTO, 1981).

A Frente Negra Baiana

Um dos estados onde a Frente Negra se estabeleceu foi na Bahia, segundo Azevedo (1996) e Bacelar (1996). Precedida pelas irmandades e associações operárias e beneficentes,

“*ela não tinha*”, segundo Thales de Azevedo (1996, p.57), “*a finalidade expressa de defesa das pessoas de cor contra os preconceitos raciais*”; preocupava-se com a integração dos negros à sociedade.

Marcos Rodrigues dos Santos, um dos fundadores da Frente Negra em São Paulo, foi o fundador da Frente Negra Baiana (BACELAR, 1996, p.75). Seus quadros eram formados por pretos e mestiços pobres; neles não constavam os negros de situação estável, porque estes não foram excluídos do mundo do trabalho pelos imigrantes, como ocorreu em São Paulo, onde os negros de situação estável, impedidos de ascensão, participavam ativamente da Frente. “A Frente Negra Baiana também via a educação como via de mobilidade, ascensão e integração social, por isso ministrou cursos de alfabetização noturnos, cursos primários, de música, de datilografia e de línguas” (BACELAR, 1996, p.76). Angariava fundos através de sessões e festas beneficentes. Preocupava-se com a mulher negra e a sua imagem e instituiu o quadro social feminino, para agregar as mulheres negras.

Ações da “Frente Negra Baiana”

A “Frente Negra Baiana” promovia conferências, como “*O negro bahiano*”, “*A família e a alfabetização*” e publicava um semanário, divulgando e defendendo a Frente. Media as intervenções no mercado de trabalho e instalou uma agência de empregos, para onde empregador e empregados poderiam se dirigir.

No campo político, realizou comícios no Largo Dois de Julho, na Fazenda Garcia, no Largo do Tanque, nas Sete Portas, na Baixa de Quintas e nas Docas, focalizando a alfabetização e a liberdade de voto.

No dia 13 de Maio, a Frente reverenciava os abolicionistas Castro Alves, José do Patrocínio, Luís Gama e os “*batalhadores da causa negra*” do presente século. Frentenegros iam em romaria aos túmulos dos professores Maxwel Porphirio, Ascendino dos Anjos e Manoel Querino, para depositar flores naturais. Maxwel Porphirio de Assunção era advogado. Fez um protesto através da imprensa, con-

tra o projeto apresentado à Câmara Federal pelo deputado Lincinato Braga, proibindo a imigração negra para o Brasil¹. Ascendino dos Anjos foi um líder negro, funcionário da Escola Politécnica da Bahia. Manoel Querino foi abolicionista, político, jornalista e professor, um dos precursores da Antropologia Brasileira e militante da causa negra no Brasil (BACELAR, 1996).

A “Frente Negra Baiana” desagregou-se sob o peso do mito da “*democracia racial*,” recém-instaurado e muito forte na época, e das reações da imprensa local, que via como “uma novidade para a Bahia a notícia de que os homens de cor, para os quais não se fazem distinção, tanto que os há em todos os cargos e postos, vão se congregar” (AZEVEDO, 1996, p.157) A imprensa negava a existência do racismo e alegava que a Frente tinha influências comunistas, fato que se repetiu várias décadas depois, em 1974, quando do surgimento do bloco Afro Ilê Aiyê, em Salvador. Segundo Bacelar (1996, p. 83), “os discursos e as práticas do projeto hegemônico, o “mito da baianidade”, foram mais eficazes que a ação repressiva direta”.

Por outro lado, a Frente foi importante, entre outras razões, porque ajudou a desmontar o mito da igualdade racial, uma vez que “a discriminação existia, independente do gradiente de cor e de classe social a que os negros pertenciam, bem como o mito da integração, pela dificuldade do branco em conviver e respeitar o negro em pé de igualdade de condições” (BACELAR, 1996, p.196).

Distinções entre a “Frente Negra Baiana” e a Paulista

A “Frente Negra” de São Paulo teve participação das camadas médias negras, impedidas de ascensão, alijadas do mercado de trabalho, na competição com os imigrantes.

Em Salvador, muitos dos descendentes de africanos escravizados não são desalojados das suas posições no mercado de trabalho. Alguns mestiços integram-se ao “*mundo dos brancos*”.

¹ As reações da imprensa à “Frente Negra Baiana”.

Pretos autônomos atingem condição material estável. Dessa forma a elite mestiça rejeita a *Frente Negra* na Bahia. Essa era auto-identificada e identificada socialmente, como branca (BACELAR, 1996).

A “*Frente Negra Baiana*” era dirigida por pretos e mestiços pobres e criada por um operário pobre e tinha uma íntima relação com a história da luta proletária em Salvador. “Expôs a questão social do proletário, enfatizando a discriminação” (BACELAR, 1996, p.81). Ela aconselhava a estudar a miséria do negro em toda a parte (A Tarde, 23.01.1933, *apud* BACELAR, 1996, p.81), bem como os padrões da desigualdade econômica entre brancos e pretos.

Os “Congressos Afro-Brasileiros” na região Nordeste

Nessa mesma década de 30, paralelamente à atuação das entidades consideradas de cunho eminentemente cultural, desenvolviam-se, nas academias do Nordeste, os “*Congressos Afro-Brasileiros*”, em Recife, em 1934 e na Bahia, em 1937, que segundo Nascimento (1981, p. 185) “seguiram a mesma tradição racista de Nina Rodrigues”.

Na visão de Guerreiro Ramos (1957, p.181), “esses congressos eram inspirados na necessidade de o “branco da Bahia,” cultural e ideologicamente euro-ocidental e racista, provar sua legitimidade ariana, em face da sua verdadeira ascendência negra, diluída e longínqua”. “Nesses congressos o negro era transformado em objeto, em assunto de pesquisa, num mecanismo psicológico compensatório do que julgavam ser uma inferioridade” (RAMOS, 1957, p.186).

O “Teatro Experimental do Negro”

Na década de 40, seguindo ainda a rota da “*Frente Negra*”, surge em 1944 no Rio de Janeiro, o “*Teatro Experimental do Negro*” – TEN, fundado por Abdias Nascimento, uma das entidades do movimento negro que mais confirma a articulação e ação recíproca cultural

política negra. O TEN manifesta uma nova fase da luta negra, com posição e propósitos de reabilitação e valorização da herança cultural e da identidade negra (NASCIMENTO, 1981; GONZALES, 1982; SILVA, 1992), utilizando a arte como veículo de denúncia, reivindicação e mobilização política.

O TEN desenvolveu ações importantes para o povo negro, tais como:

- a valorização do negro nos setores social, cultural, educacional, político, econômico e artístico e relações internacionais com a África e Europa (NASCIMENTO, 1981);
- a organização do “*Conselho Nacional das Mulheres Negras*”, em 1950. Esse conselho ofereceu cursos de educação primária para crianças e adultos, bem como serviços sociais (NASCIMENTO, 1981);
- a fundação da “*Associação dos Empregados Domésticos*”, por Elza de Souza Aparecida, em 10 de maio de 1950. A preocupação com essa categoria deve-se ao fato de que muitos dos atores, em formação pelo TEN, pertencerem a essa categoria profissional;
- a formação de quadros de atores importantes, tais como Léa Garcia, Ruth de Souza e Solano Trindade;
- a organização do “*1º Congresso ou Conferência Nacional do Negro*”, em 13 de maio de 1949, por Abdias Nascimento, Guerreiro Ramos e Edison Carneiro, reunindo representantes dos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia. Foram conferencistas nesse evento Florestan Fernandes e Haroldo Costa, entre outros (NASCIMENTO, 1981);
- a organização da “*Semana de Estudos Negros*” e o “*Concurso de Belas Artes*”, em 1955 e o “*Curso de Introdução ao Teatro Negro e às Artes Negras*”, com mais de 300 participantes, tendo como conferencistas Florestan Fernandes, Grande Otelo, Alceu Amoroso Lima, Edison Carneiro, Nelson Pereira dos Santos e Abdias Nascimento (NASCIMENTO, 1981).

Diversas entidades negras eminentemente teatrais, ou utilizando o teatro como um dos

meios de ação, surgiram no Brasil, a partir da experiência do TEN, tais como:

- o “*Movimento Teatral Cultural Negro*” em São Carlos e Campinas, em 1974;
- o “*Grupo de Teatro Evolução*”, em Campinas, São Paulo em 1974/75;
- o “*Centro de Estudos de Arte e Cultura Negros*” – CECAN e Centro de Estudos Afro Brasileiros – CEAB, em São Paulo;
- o “*Grupo Congada*”, em São Carlos, São Paulo;
- o “*Grupo Zumbi*”, em Santos, São Paulo;
- o “*Grupo Palmares*”, no início da década de 70, no Rio Grande do Sul.
- o “*Grupo Teatral Palmares Iñaron*”, em Salvador, Bahia.

Organizações contemporâneas, após as três primeiras décadas pós-abolição

Organizações baianas

Após a “*Frente Negra Baiana*”, as entidades do Movimento Negro da Bahia e do Nordeste organizaram-se com a intenção explícita de oposição e enfrentamento à discriminação e ao racismo e desenvolveram-se a partir das raízes culturais africanas, utilizando suas manifestações para mobilizar o povo negro.

Um dos primeiros grupos organizados no início da década de 70 em Salvador foi o “*Núcleo Cultural Afro Brasileiro*”, criado por Manoel de Almeida e outros. Esse grupo realizava seminários sobre educação inter-étnica no Instituto Cultural Brasil Alemanha – ICBA, no bairro da burguesia baiana, o corredor da Vitória, que liga o Campo Grande ao bairro da Graça. Concomitante a esse núcleo foi formado o “*Grupo Malê Cultura e Arte*”, por Atalito, que organizava feiras culturais, onde vendia livros que versavam sobre a cultura negra (SILVA, 1988).

Outro grupo do início da década de 70 foi o grupo teatral “*Palmares Iñaron*”, já citado, fundado por Godi, na época estudante e hoje diretor teatral e professor universitário, que encenava peças sobre o negro e o índio, em Salva-

dor. Godi, referindo-se ao MNU, afirmava que “a efervescência de 1978 (MNU) foi resultado do movimento cultural já em curso na primeira metade dos anos 70” (SILVA, 1988).

O Ilê Aiyê

O grande detonador da efervescência cultural na Bahia foi a criação, em 01 de novembro de 1974, do bloco que iria redefinir as ações do Movimento Negro, o “*Ilê Aiyê*”. Surgido em Salvador, na rua do Curuzu, no bairro da Liberdade, de maioria populacional e cultural negra, o Ilê foi o primeiro bloco afro fundado no Brasil.

O bloco foi formado por um grupo de jovens negros que organizavam festas, passeios e outras atividades recreativo-culturais, a princípio denominado grupo “*A Zorra*” e depois, “*Ilê Aiyê*” ou casa de negro, porque, segundo seu presidente e fundador, Antônio Carlos dos Santos – Vovô, o grupo sentiu a necessidade de criar um espaço onde os jovens negros pudessem divertir-se sem sofrer restrições de nenhuma forma.

O Ilê desfilou no carnaval baiano de 1975, com uma fantasia de guerreiro “*Achanti*”. Seus membros levavam nas mãos tabuletas de madeira, com palavras de ordem do poder negro norte-americano. Essa ação provocou reações das pessoas brancas, mestiças e negras, imbuídas do senso comum da democracia racial e do ideal do branqueamento, que diziam ser um grupo separatista e feio, bem como da imprensa local, que dizia estar sendo transplantado para aqui, dos Estados Unidos, uma problemática racial inexistente, o racismo. A esse respeito, diz Jônatas Conceição: “Eles tinham consciência de que estavam fazendo política” (SILVA, 1988, p.279). O que o “*Ilê Aiyê*” estava fazendo era uma articulação político-cultural, mediando através da dança, do canto, da indumentária, mensagens que conduziram ao orgulho de ser negro e das suas origens culturais, reconstruindo a auto-estima e identidade étnico-racial do povo negro. Isso porque, segundo Reis (1983, p.107), “O africano escravizado soube dançar, cantar, criar novas instituições e relações religiosas seculares, enga-

nar seu senhor, às vezes envenená-lo, defender sua família, sabotar a produção, fingir-se doente, fugir do engenho, lutar quando possível e acomodar-se quando conveniente”.

A dança e a música são ainda hoje estratégias utilizadas para reunir, mobilizar e organizar. Por isso, “O Ilê Aiyê, uma entidade negra que utiliza a cultura negra como veículo de organização social, lançou mão da festa como uma maneira de brigar brincando. No fundo do seu caráter lúdico, do canto, da dança, do vestuário, uma proposta séria: a afirmação da consciência de ser negro, a busca da historicidade para definir identidade e de (re) descoberta e valorização do jeito negro de ser” (ROBSON, 1996, p.107).

A partir do Ilê, diversos outros blocos afros foram criados na Bahia e no Brasil, tais como o “*Melô do Banzo*”, o “*Olodum*”, o “*Malê de Balê*”, “*O Araketo*”, o “*Muzenza*”, o “*Akambubu*”, no Maranhão o “*Agbara Dudu*”, no Rio de Janeiro, entre outros.

Atualmente, com a política de fechamento do espaço público para os blocos de percussão, tais como afoxés, blocos afros, entre outros, para ceder espaço aos blocos de trio, que divulgam mais veloz e sonoramente o nome dos seus patrocinadores e branqueiam a cidade, durante o “*carnaval de integração*”, importando foliões das regiões Sul/Sudeste, essas instituições encontram-se reduzidas ou tentando adequar-se aos padrões aceitos, perdendo sua originalidade e objetivo político inicial.

Contudo, os blocos afros que resistem à descaracterização imposta, como forma de ser incorporado ao carnaval de consumo, e desenvolvem uma ação educativa e de formação profissional dos jovens na sua comunidade, através de projetos de extensão, tais como O Ilê Aiyê e o Malê de Balê, entre poucos outros, continuam crescendo e implementando as metas e objetivos a que se propõem.

O Grupo Nêgo

Quatro anos depois da fundação do “*Ilê Aiyê*”, no ano de 1978, o então prefeito de Salvador, professor Edvaldo Brito, o primeiro e único, até agora, prefeito explicitamente negro

da cidade, convidou a professora Lélia Gonzales, do Rio de Janeiro, para realizar uma série de palestras, em comemoração à data do 13 de maio. Os ouvintes, estudantes universitários e secundaristas, operários, funcionários, entre outros, negros em sua maioria, ouviram, atentos e emocionados, as análises de Lélia sobre a exclusão, o genocídio, a resistência e a insurgência do povo negro. A partir desse evento, os ouvintes, uma das quais era eu, nos reunimos no *Cemitério de Sucupira*², para discutir os problemas do racismo da sociedade brasileira. O apelido foi dado em analogia ao cemitério da novela de Dias Gomes, que ia ao ar nessa época na TV. Após várias reuniões foi fundado o grupo Nêgo. Publicamos um boletim com o mesmo nome e convidamos a saudosa Lélia, que nos deixou em 1995, para nos visitar, uma vez que a mesma inspirou nossa ação.

Dois meses depois, o grupo Nêgo estava enviando dois representantes, com um documento elaborado para representar a movimento negro baiano, na fundação do “*Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial*” – MNUCDR, no dia 7 de julho de 1978, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. Nesse evento estavam presentes Lélia Gonzales, Abdias Nascimento, entre outros militantes de décadas passadas (GONZALES, 1982; NASCIMENTO, 1983; SILVA, 1988).

Organizações do Sul/Sudeste

Principalmente nas regiões Sul/Sudeste, a imprensa negra continuou sendo, nesse período, um veículo preferencial das entidades de cunho denunciador e reivindicativo.

A “*Associação Cultural do Negro*”, em São Paulo, lançou em 1958 o seu jornal “*O Mutirão*”. Essa associação fundada em 1950, durou até 1960 e publicou diversas obras literárias em seus Cadernos de Cultura. Em 1957

² Esse nome foi dado, por nós, à praça que o prefeito anterior havia construído, após demolir dois prédios de grande valor arquitetônico e cultural para a cidade, a biblioteca e o arquivo público.

publicou 15 poemas com temáticas negras de Carlos Assumpção e Oswaldo Camargo (NASCIMENTO, 1981).

O período de 1968 a 1978 foi marcado pela atividade reduzida das entidades negras, devido à instauração do Ato Institucional n.º 5, editado pelo regime militar em vigor no país, que proibiu todas as atividades políticas no Brasil.

Em relação à política negra, a Comissão Geral de Inquérito Policial Militar de 10/02/1969 dizia o seguinte: “(...) é uma campanha conduzida através da imprensa e televisão, em ligação com órgãos estrangeiros de imprensa e de estudos internacionais, sobre a discriminação racial, visando criar novas áreas de atrito e insatisfação, com o regime e as autoridades constituídas” (Azevedo, apud NASCIMENTO, 1981, p.214).

Apesar das proibições e vigilâncias, o Movimento Negro continuou emergindo, utilizando a cultura como seu instrumento de ação. São desse período a formação e fundação das seguintes instituições negras:

- o “*Movimento Black Soul*”, inspirado no movimento idêntico norte-americano, muito combatido no Brasil, sob a alegação de transplante ideológico cultural americano, devido à consciência étnico-racial e de auto-estima que o mesmo desenvolvia;
- a “*Gran Escola de Samba Quilombo*”, que fazia o retorno às origens das antigas escolas tradicionais;
- o “*Instituto de Pesquisa das Culturas Negras*” – IPCN;
- a “*Sociedade de Intercâmbio Brasil/África*” – SINBA, no Rio de Janeiro, que mantinha um jornal, com o mesmo nome;
- o “*Jornegro*”, jornal da Federação de Entidades Negras de São Paulo;
- o “*Grupo Teatral Arte Cultura Negra*”, em São Paulo, dirigido por Tereza Santos;
- a “*Companhia de Dança Olorum Baba Mim*”;
- os “*Cadernos Negros*” do grupo de poetas e escritores do “*QuilombHoje*” de São Paulo, que completou 20 anos de publicação em 2000 (Nascimento, 1981).

O TEN teve continuidade através dos trabalhos de formação de atores como Zezé Mota, Zózimo Bulbul e Léa Garcia.

O “Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial”

O “*Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial*”, depois simplificado para “*Movimento Negro Unificado*”, surgiu em reação à discriminação de 4 atletas negros pelo clube Tietê, de São Paulo, e à tortura e assassinato do operário negro Robson Silveira da Luz. O MNUCDR teve características diferentes, desde a sua fundação, nos estados do Nordeste e Sudeste.

Principais conquistas e ações do MNU:

- articulou os conceitos de raça e classe, identificando a raça como um determinante da classe social no Brasil;
- desmontou, em grande parte, o mito da democracia racial brasileira e a ideologia do branqueamento;
- instituiu a discussão sobre racismo e discriminação racial, nas instituições, como a igreja, os partidos políticos, os sindicatos, as escolas;
- ressignificou o conceito biológico de raça para um conceito político-social de afirmação política;
- evidenciou, para todo o Brasil, a data de 20 de novembro, data da destruição do Quilombo dos Palmares, como dia nacional da consciência negra, criado pelo grupo “*Palmares*” do Rio Grande do Sul;
- desenvolveu uma ação educativa junto às escolas e universidades, com uma pedagogia paralela à oficial, repondo os conteúdos históricos/culturais do povo negro, invisibilizados ou minimizados nos currículos;
- posicionou-se sobre a anistia em 1978 e 1979, declarando, em relação às prisões, torturas e eliminações de presos comuns que eram negros em sua grande maioria; “(...) os milhares de “presos comuns”, negros, presos por serem negros, como resultado do racismo institucional do sistema policial, expresso na violência contra a comunidade negra, são, nessa perspectiva, presos políticos” (GONZALES, 1982, p.217);
- inspirou a criação de diversas entidades e grupos negros, em vários pontos do país (GONZALES, 1982, p.64).

Atualmente, o MNU atua junto aos partidos, sindicatos e associações, dirigindo seus esforços para colocar seus quadros nas câmaras, congresso e senado. Acredito que essa estratégia será cada vez mais bem sucedida, quando aliada a um trabalho contínuo de organização do povo negro, desenvolvendo, junto a ele, as discussões dos problemas gerados pelo racismo. Para ser ouvido e aceito pelo povo negro, no entanto, o MNU precisa retomar a vertente cultural africana, desenvolver atividades culturais que congreguem o povo e veiculem as suas mensagens, bem como mobilizar a juventude negra para as reivindicações de políticas de ações afirmativas.

Participar das instâncias do poder é apenas uma das vias de ação do Movimento Negro. O trabalho junto às escolas, às associações de bairro, aos grupos de mulheres, de homossexuais, aos sindicatos dos trabalhadores domésticos e braçais, junto aos grupos remanescentes de quilombos, entre outros, não pode ser relegado a segundo plano, porque, como disse e muito bem dito, Correia Leite, é preciso “se unir para ter uma retaguarda, pra não ser um que apanhe sozinho” (SILVA, 1992, p.57).

O Movimento Negro Brasileiro na atualidade

A partir da metade da década de 80, o Movimento Negro diversificou as suas formas de atuação e linhas de ação. Concentra sua ação junto às instituições políticas e institucionais, tais como partidos políticos, sindicatos e centrais sindicais, envidando esforços para eleger candidatos e colocar seus quadros atuando nas diversas instâncias dessas instituições. Estabelece, como militância a atuação junto às bases, utilizando o espaço onde desenvolve sua atuação profissional como locus privilegiado de ação. Os professores militantes atuam na formação de professores nos três graus de ensino, fazendo identificar a invisibilidade e tradição seletiva nos currículos e a estereotipia nos materiais pedagógicos, trabalhando no sentido de incluir e humanizar as representações das diferenças étnico-raciais e culturais.

Essa forma de atuação diversificada representa um dos mais originais e promissores movimentos sociais na sociedade brasileira, na opinião de Bento (1998, p.76/77), porque, dessa forma, sacerdotes do candomblé, jovens universitários, pesquisadores, sindicalistas, grupos culturais, mulheres, trabalhadores rurais, aliados brancos estudiosos da problemática social do negro, militantes na luta anti-racismo, passam a compor os quadros do movimento negro, atuando nas questões sociais gerais e específicas, em dupla militância, que lhes confere o reconhecimento das instâncias que lutam pelos direitos de classe e pelos que, aliado a esses, também lutam pelo reconhecimento, respeito e direitos iguais para os negros e demais grupos estigmatizados no país.

As ações do Movimento Negro têm contribuído, em grande parte, para uma reflexão na sociedade em relação aos reais determinantes de exclusão das populações afro-descendentes. Sua prática de atuação, abrangendo vários setores, tem influenciado instituições oficiais e sociais, tais como o MEC, a universidade, os partidos, os sindicatos, as igrejas, entre outras. Em relação ao MEC, com a sua atuação pedagógica paralela, desenvolvida junto aos alunos e professores em todo o Brasil, o Movimento Negro contribuiu para que fosse instituído o tema “*Pluralidade Cultural e Educação*”, ainda que no momento como tema transversal, no Ensino Fundamental, em todos os seus ciclos.

É possível destacar diversas conquistas do Movimento Negro na atualidade, nos diversos campos onde as entidades negras vêm desenvolvendo um trabalho de discussão da problemática social negra e entre essas conquistas, destacamos as palavras de Bento (1998, p.78): “Nas várias esferas do governo ampliam-se o número de órgãos criados com a finalidade de desenvolver medidas para a promoção da igualdade de direitos”, tais como O “*Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra*” – GTI e “*A Fundação Palmares*”, entre outros.

No âmbito jurídico, o racismo deixou de ser uma mera contravenção, instituída pela lei Afonso Arinos, e passa a constituir-se em cri-

me inafiançável (BENTO, 1982). Advogados negros organizam-se em fóruns específicos para apoiar as vítimas de discriminação racial, tais como o “*Disque Racismo*”, em Salvador, o “*Escritório Zumbi dos Palmares*”, de caráter nacional, entre outros.

Na academia, professores, pesquisadores, revisam produções “científicas” eivadas de ideologias, que serviram apenas para a reprodução do racismo, ao tempo em que editam obras de pesquisadores da academia e da militância que desconstróem as ideologias e apresentam novas propostas de combate à exclusão e de inclusão dos afro-descendentes.

A atuação pedagógica paralela desenvolvida pelos militantes que atuam na formação de professores, nos diversos graus de ensino, instituiu o interesse de muitos deles pelos temas relativos à discriminação do negro nos materiais pedagógicos e à exclusão dos conhecimentos históricos e culturais sobre a problemática negra nos currículos. Os professores acorrem aos cursos ministrados pelas entidades negras e centros de estudos acadêmicos, introduzindo, a partir desses cursos, a diversidade étnico-cultural na sua prática docente.

Padres e freiras negros, atuantes junto à comunidade católica e órgãos diretivos da Igreja, através da “*Pastoral Afro-Brasileira*” e “*Latino-Americana*”, assim como os “*Agentes de Pastoral Negros*”, vêm desenvolvendo na Igreja Católica o respeito às religiões afro, à intercultura e o reconhecimento da história e cultura dos afro-brasileiros.

A atuação dos militantes médicos tem permitido a denúncia da omissão e do descaso do Estado para com as doenças que atingem preferencialmente os descendentes de africanos, tais como a anemia falciforme, os miomas e doenças cardiovasculares.

Militantes das áreas rurais desenvolvem atuação junto às comunidades de remanescentes de quilombos, participando das suas lutas pela

posse da terra e contribuindo na formação dos professores das escolas de quilombos, existentes nessas comunidade.

Nos últimos anos o Movimento Negro tem pressionado o Estado no sentido de promover políticas de reparação e de ações afirmativas para os afro-descendentes na área da educação. São medidas que possibilitam o acesso e permanência de uma maioria excluída da universidade em decorrência da péssima qualidade de ensino oficial, mesmo tendo a duras penas concluído o segundo grau. Esses jovens, submetidos à ideologia dos direitos iguais, não têm as mesmas oportunidades de aprendizagem que os jovens oriundos das escolas dos filhos das classes média e alta e concorrem em situação desigual. A primeira ação afirmativa, de caráter provisório e emergencial são as cotas, que visam colocar na universidade, concorrendo com candidatos de igual procedência escolar, jovens oriundos da escola pública, que não tiveram oportunidade de receber um ensino de qualidade que os capacitasse a concorrer com os alunos egressos de escolas da elite. Como a maioria dos jovens egressos das escolas públicas de ensino médio são afro-descendentes, em sua grande maioria, essa medida visa reparar uma exclusão intencional, perpetrada pela desigualdade intencional produzida no nível institucional de seleção dos currículos, que oferece uma escola pública de péssima qualidade e em nome de um mito de democracia, apregoa oportunidades iguais de acesso a um grupo social que não tem oportunidades iguais de educação.

Contribuir para a inclusão é portanto procurar conhecer e apoiar as medidas democráticas que timidamente estão sendo inseridas na sociedade brasileira, através da luta do movimento negro e outros movimentos sociais democráticos, para reparar injustiças passadas e presentes, contra a grande maioria da população brasileira, a afro-descendente.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Thales. *As elites de cor numa cidade brasileira*. Salvador: EDUFBA, 1996.

BACELAR, Jeferson; CAROSO, Carlos. *Brasil: um país de negros?* Rio de Janeiro: Pallas, 1999, p. 261-271.

- BARBOSA, Márcio (Org.). *Frente Negra Brasileira*: depoimentos. São Paulo: Quilombhoje, Fundo Nacional da Cultura: Ministério da Cultura, 1998.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. *Cidadania em preto e branco*. São Paulo: Ática, 1998
- GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Políticas públicas para a ascensão dos negros no Brasil: argumentando pela ação afirmativa. In: *Afro-Ásia*, Salvador: CEAO/EDUFBA, n. 18, 1996, p. 235-261.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Pan-Africanismo na América do Sul*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- RAMOS, Guerreiro. *A redução sociológica*. Rio de Janeiro: EDUFAJ, 1996.
- RAMOS, Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- SILVA, Ana Celia da. *Estudos africanos nos currículos escolares. 1978-1988: 10 anos de luta contra o racismo*. São Paulo: Parma, 1988. (Coletânea do MNU)
- _____. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 1999. p.13-24.
- _____. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA: CEAO, 1995.
- _____. *As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes*. Tese de doutorado, FAGED: UFBA, 2001.
- _____. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2001.
- _____. Movimento Negro e ensino nas escolas: experiências da Bahia. In: *O pensamento negro em educação no Brasil*. São Carlos: EDUFSCar, 1997. p.31-39.
- SILVA, Antonio Cuti. *E disse o velho militante... José Correia Leite*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- SILVA, Jônatas Conceição da. Histórias de lutas negras: memórias do surgimento do movimento negro na Bahia. In: REIS, João José (Org.). *Escravidão & invenção da liberdade: estudos sobre o negro no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 275-288.

Recebido em 00.00.02
Aprovado em 00.00.02

POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NORDESTINA

Jussara Midlej *

RESUMO

O texto discute a questão da formação contínua de professores do ensino fundamental no Brasil e na Região Nordeste em especial, destacando a participação da agência internacional do fomento – o Banco Mundial (BIRD) – nas políticas educacionais brasileiras dos anos noventa. Em seguida, a ênfase recai na tentativa de desvelamento das intencionalidades, reciprocidades e das realidades de um programa implementado nessa Região no decorrer da década de 90, realizando uma breve análise sobre o seu desempenho, principalmente voltada para a camada da população socialmente excluída. Por último, recorre à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 no sentido de apresentar novas vertentes à preparação permanente de professores que atendam à configuração mundial contemporânea e às especificidades brasileiras e nordestinas.

Palavras-chave: Formação contínua de professores – Ensino fundamental – Políticas educacionais – Exclusão social

ABSTRACT

BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICIES AND THE CONTINUOUS QUALIFICATION OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION IN THE NORTHEAST

The article discusses the issue of continuous qualification of basic education teachers in Brazil and especially in the Northeast of Brazil, emphasizing the participation of the international fostering agency – the World Bank (BIRD) – in the Brazilian educational policies in the 1990s. Next, the emphasis shifts to the attempt to unveil the intentions, reciprocities and realities of a program implemented in this region along the 1990s, making a brief analysis of its performance, mainly aimed at the excluded social

* Pedagoga, especialista em Alfabetização e em Ludopedagogia. Funcionária da Secretaria da Educação do Estado da Bahia / Instituto Anísio Teixeira. Mestranda em Educação e Pesquisa da Université du Québec à Chicoutimi do Canadá, conveniada com a Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus VII, Senhor do Bonfim, Bahia. Aluna especial do Doutorado da Universidade Federal da Bahia, 2002-1. Endereço para correspondência: Rua Jardim João XXIII, 189, Apartamento 012, Brotas - 40240.280 Salvador/BA. E-mail: midlej@terra.com.br

strata of the population. Finally, it investigates the National Education Premises Law no. 9.394/96 in order to present new branches in the qualification of teachers that correspond to the current world profile and the peculiarities in Brazil and in the northeast.

Key words: Continuous qualification of teachers – Basic education – Educational policies – Social exclusion

Um breve olhar sobre os objetivos e a atuação do Banco Mundial no setor educacional do Brasil no decorrer da década de 90

Neste final/começo de século concretiza-se a globalização como uma nova forma de acumulação e de regulação do capital, constituindo-se em sistema mundial, assumindo proeminência a ideologia neoliberal cujas premissas básicas são: defesa de um mercado livre condutor de todas as formas de interação social, desregulação das atividades econômicas, estabilidade monetária, redução de benefícios sociais, estabelecimento de uma política de privatizações, enxugamento da máquina administrativa, celebração do privado em detrimento do público, valorização da produtividade (...). (MOREIRA, 1997, p.93-94).

O Ministério da Educação (MEC) vem ampliando e consolidando, no Brasil, suas políticas educacionais desde o ano de 1971 (quando foi firmado o 1º acordo com o Banco Mundial – BIRD – no valor de US\$ 8,4 milhões) no sentido de elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. A palavra básica já sugere uma concepção: que serve de base, basilar, fundamental, essencial (Dicionário Aurélio, 1993, p.240). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN N. 9.394/96), no seu Artigo 21, estabelece que a Educação Básica passa a ser formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; este último, passando a integrar a etapa final do processo educacional que a Nação considera como básico para o exercício da cidadania, deve funcionar no sentido de fornecer ao educando, meios de progredir no trabalho, na prática social e em estudos posteriores (Art. 22, LDBEN 9.394/96).

Ao agregar financiamentos do Banco Mundial para a educação básica brasileira desde os

anos 70, criaram-se no país expectativas quanto à sua capacidade para a correção de problemas essenciais de educação, apoiando com recursos adicionais o desenvolvimento do setor educacional do país. Fonseca (2001, p.14-20) assim descreve o Banco Mundial e suas atribuições:

Na qualidade de agência internacional de fomento, atribui-se a finalidade precípua de cooperar para o desenvolvimento dos países-membros, atuando como um fundo capaz de prover financiamentos para projetos prioritários. (...) embora a política de crédito do Banco se autodenomine ‘cooperação’ ou ‘assistência técnica’, são empréstimos do tipo convencional, em razão dos custos relativos aos serviços e também da rigidez das regras e pré-condições financeiras e políticas próprios ao processo de financiamento comercial.

Ainda que a política de financiamento do BIRD se autoproclame *cooperativa* ou de *assistência técnica*, os empréstimos concedidos são do tipo convencional no qual, num sistema de contrapartida, o Brasil participa com 50% dos recursos, e o Banco com a outra metade, num modelo de co-financiamento. Um de seus acordos aconteceu no campo de formação contínua para professores das séries iniciais do ensino fundamental voltado para o desenvolvimento da Educação Fundamental do Nordeste, o Projeto de Educação Básica para o Nordeste.

Na Bahia, após uma fase de preparação técnica e assinatura de acordos, o sexto projeto de financiamento do BIRD ao Ministério da Educação foi executado, do início de 1994 até 1999, pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), através do seu órgão Instituto Anísio Teixeira (IAT) responsável pela sua política de formação nessa área. Segundo dados de relatórios técnicos, foram atendidos, de 1994 a 1996, 24.676 professores, em 1997, 12.640 e de 1998 a 1999, 9.841 professores.

As preocupações que deram sustentação a esses programas estão relacionadas com a equidade social e a educação para todos. O termo equidade refere-se à disposição de reconhecer o direito de cada pessoa, levando-se em consideração o acesso à educação, à saúde, ao emprego, a um meio ambiente saudável, e o combate a todas as formas de preconceito e discriminação de quaisquer ordens. Em consonância com esse conceito de equidade social aparece nos estudos produzidos pelos organismos internacionais ligados à Organização das Nações Unidas (ONU) e pelos promotores¹ da conferência-marco das reformas educacionais na década de 90 – Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, a possibilidade de estender benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações. A grande questão reside no fato de que nem sempre a esta ampliação correspondem, na mesma proporção, as despesas públicas alocadas para fazer frente às demandas da maioria da população (gestão da pobreza) e às exigências contemporâneas dos setores produtivos (gestão do trabalho). Assim, nesses últimos anos de hegemonia neoliberal, infelizmente, educação com equidade acabou significando apenas a oferta de um mínimo de instrução indispensável às populações economicamente carentes visando a sua inserção, também mínima, no sistema produtivo. A oferta de educação básica à população tem significado, em tese, possibilidade de inclusão dos trabalhadores nos processos produtivos, ampliando as relações entre educação e trabalho nas economias globalizadas, e o pano de fundo dessa referência continua sendo a questão econômica e os elevados níveis de exigência das empresas multinacionais (OLIVEIRA e DUARTE, 1999, p.51-52; FAVERO, s.d., p.4; FONSECA, 2001, p.18).

¹ Promotores da Conferência de Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial (BIRD). Tal evento teve como perspectiva primordial definir metas educacionais para os países pobres terceiro-mundistas em consonância com a nova dinâmica global.

No entanto, os resultados concretos desses acordos internacionais, voltados para o desenvolvimento da educação fundamental em regiões mais pobres do Brasil, indicam que a co-operação contribuiu pouco para alterar o quadro de inserção da população excluída no mercado de trabalho: o que se tem constatado é que os pobres estão cada vez mais pobres², continuam atrasados na sua escolaridade e não sabem ler (no último Exame Nacional do Ensino Médio realizado pelo MEC os alunos brasileiros obtiveram, no quesito leitura, o pior desempenho). Para o Ministro da Educação a queda nos índices não decorre de uma piora da escola, mas sim do fato de 66% do total de alunos inscritos no ENEM 2001 provirem do segmento público (GERHARDT, 2002, p.28).

Da mesma forma, os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos, conhecido como Pisa – que analisou o desempenho em leitura de adolescentes em 13 países – apontou o Brasil no último lugar no *ranking* mundial. A maioria dos alunos só consegue localizar informações explícitas num texto – não faz relações entre as várias informações aí contidas. E isso é deveras grave e lastimável.

O atual cenário econômico-social brasileiro reflete essa realidade no aumento dos índices de analfabetismo, de trabalho informal e de emprego precário, nas quedas dos salários, na taxa crescente de desemprego, gerando conseqüentes ampliações de índices de exclusão social.

Neste cenário, a imprensa brasileira (*O Globo*, Rio de Janeiro, 06.12.01), ao noticiar os resultados desse exame, coloca no cerne dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a figura do professor na própria manchete da reportagem: *Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público*. A formação dos profissionais de educação vem para a pauta, novamente, desta vez com a afirmação do professor

² Enquanto, em 1995, 33,9% dos brasileiros viviam em situação de pobreza ou indigência, em 1999 esse percentual subiu para 34,1%, conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Ipea: Rio de Janeiro, 1999 (ECONOMISTA... Folha de São Paulo, p. 3, 27 mar. 2001. Folha Especial Trainee).

Haroldo Vianna – pesquisador de educação da Fundação Carlos Chagas – à revista *Época* (10.12.01): “O que falta é professor preparado para ensinar o aluno a ler e compreender o que foi lido. O aluno conhece o conteúdo das matérias, as regras gramaticais, as fórmulas matemáticas, mas não consegue elaborar um problema ou redigir um texto.” Têm sido os professores e seus alunos, portanto, as grandes vítimas de desencontros históricos entre a importância da função docente e a sua crescente desvalorização social: um censo recente feito pelo MEC mostrou que só a metade dos professores possui nível superior completo, com uma média salarial nacional, incluindo a rede particular, de modestos R\$ 530,00 mensais. Perdem-se, nesses meandros, os esforços do sistema educacional em renovar os currículos e os materiais didáticos que, desde a segunda metade dos anos noventa, vêm sendo repensados e aperfeiçoados por comissões nomeadas pelo MEC. A formação deficitária dos professores, a sobrecarga de trabalho advinda das reformas, a falta de tempo e oportunidade para as leituras e para o estudo sistematizado aliados aos salários cronicamente baixos, desestimulam-nos a analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais, de modo individual e/ou coletivo, a fim de adaptá-los à realidade de seus alunos e ampliar sua profissionalidade. Desse modo, muitas possibilidades de avanço se perdem.

O sistema governamental insiste em apontar o despreparo dos professores como a causa única do fraco desempenho dos estudantes, comprovado também pela avaliação efetivada pelo Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Parece mais simples, às políticas públicas de educação, atribuir a culpa do que está ocorrendo somente à categoria docente sem adentrar pelas raízes históricas de desvalorização, degradação e aviltamento dessa profissão, às intencionalidades hegemônicas do sistema, às condições em que operam as instituições superiores de ensino encarregadas da formação dos profissionais da educação e à falta de uma profissionalização docente adequada – contínua e acompanhada

– que responda aos desafios dessa sociedade contemporânea.

De pouca valia tem sido o discurso da política oficial de formação de um domínio específico de uma lista de competências com características muito estreitas e uma polêmica avaliação de desempenho, demonstrando sua ineficácia na melhoria da infra-estrutura material e didática das escolas públicas, que *agonizam*. Diante disso, cabe, nessas análises, contextualizar o problema num âmbito mais amplo e crítico do que creditar aos professores todo o ônus do fracasso explicitado. E para isso é preciso haver e acontecer uma formação que dê conta de ampliar as possibilidades mediadoras dos professores as quais atendam às exigências que a nova LDB coloca para a educação nacional.

A fim de adentrar com maior segurança em tais assertivas, neste ensaio me proponho a fazer um recorte e analisar a questão dessa formação contínua, tomando como referência as ações do Projeto de Educação Básica para o Nordeste, no Estado da Bahia, implementadas durante a segunda metade dos anos 90 e voltadas para os professores das classes iniciais do ensino fundamental.

O Projeto Nordeste na formação docente de professores do ensino fundamental da Bahia: intencionalidades, reciprocidades e realidades

O objetivo principal do sexto financiamento do BIRD (1994-1999) – o Projeto de Educação Básica para o Nordeste, comumente denominado Projeto Nordeste – é assim explicitado em seus documentos:

Melhorar a qualidade do ensino, tornando mais eficiente o processo de gerenciamento do sistema educacional, elevando as taxas de aprovação e reduzindo as taxas de repetência e de evasão dos alunos da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. (BRASIL, Termo de Referência, 1998).

Tal objetivo demonstra fina sintonia com o cenário educacional brasileiro nesse final de século, em especial o da Região Nordeste, pal-

co da citada ação. Sua população convive com graves problemas estruturais – massas urbanas e rurais espoliadas, pobreza extrema da maioria, trabalho infantil, desigualdade, exclusão – que incidem diretamente no rendimento do sistema escolar.

Senão, vejamos: de acordo com os indicadores sociais de 1999 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem-se no Brasil, ainda nesse início de século, um alto índice de analfabetos (em torno de 15 milhões com idade igual ou superior a 15 anos). Ao lado disso, outros dados, desse Instituto, também datados de 1999, indicam que 24,6% da população urbana e 56,2% da população rural brasileira são formadas por analfabetos funcionais – pessoas que não completaram os quatro primeiros anos do ensino fundamental ou que têm dificuldades para ler, compreender e escrever. Afora isso, não se superou, ainda, o estrangulamento provocado pela evasão e pela repetência ao longo das últimas décadas nem o grande número de excluídos do acesso à escola e a qualquer estrutura econômica e social do país – em especial das Regiões Norte e Nordeste brasileiras. E isso, independentemente da faixa etária (configura-se o Nordeste, segundo dados do citado IBGE, como a região de menor índice de alfabetização do país: 72,5%). No mesmo diapasão, o índice de Gini, que contabiliza a desigualdade social de um país, aponta o Brasil como ocupante do 79º lugar entre os países do mundo.

Nesse contexto, os professores da Educação Básica vivem em estado de proletarização crescente ao terem que se submeter até a três turnos de trabalho, tendo diante de si turmas imensas e estressantes para, ao final do mês, receber um salário que mal dá para cobrir os custos mínimos de uma vida simples, frugal. Não há como considerar que o nó da qualidade da educação esteja unicamente no professor diante dessa realidade: muitas vezes, entre se alimentar e comprar livros, a opção fica restrita à primeira, por motivos mais do que óbvios. Como fica esta situação, se o professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, preci-

sando aliar a tarefa de ensinar à de estudar com regularidade e constância?

O MEC, ao investir na formação de professores do citado segmento nos anos 90, priorizava a dimensão da capacitação em serviço na qual eles eram tratados como meros executores das diretrizes emanadas de cima para baixo e sem muita sintonia com o cotidiano da escola; tais programas apresentaram limitações graves que não ajudaram a sanar as dificuldades dos docentes, além de colocarem em evidência uma dimensão de treinamento em serviço em detrimento de uma política de formação profissional incluyente, reflexiva, crítica e permanentemente acompanhada e retroalimentada. Em avaliações realizadas pelo MEC, desde 1980, evidenciou-se que, encerradas as atividades de uma capacitação modular, as instituições escolares voltaram às rotinas anteriores, certamente por tudo o que foi apontado acima, especialmente por descontinuidade da ação formadora e por falta de um processo de acompanhamento às tarefas docentes cotidianas. Fica evidente que essas políticas, ao atenderem aos ditames traçados pelo Banco Mundial – na forma e no conteúdo – acabaram por restringir o direito da categoria dos profissionais de Educação a uma política de formação ampla e permanente, democrática e de qualidade, mesclada por um tempo/espço para estudos coletivos a que ela faz jus (LDBEN 9.394/96 Artigo 67 inciso II e V).

Na realidade, os denominados programas de capacitação dessa última década se restringiram a aligeirados e fragmentados momentos de *aperfeiçoamento*, com o agravante de ocorrer em detrimento do atendimento aos alunos, que geralmente ficavam sem aulas enquanto seus professores estavam nos *cursos*. Essas *capacitações*, de acordo com essa concepção, não têm repercussões substanciais na carreira nem na tarefa do professor ou coordenador pedagógico que delas participam.

Vale ressaltar que tem sido sempre a região Nordeste a mais *beneficiada* com os empréstimos do Banco Mundial desde o início dos anos 90 e, nesses moldes, poucas têm sido as mu-

danças substanciais registradas: estudos³ realizados evidenciam que o modelo de formação adotado não correspondeu às exigências contemporâneas da sociedade do conhecimento e, diante dos investimentos feitos, pouca ressonância teve nas salas de aula, certamente por todos os motivos citados. Assim, ao se encerrarem as atividades de uma ação fragmentada, aligeirada e modular, sem ao menos um cuidadoso acompanhamento posterior, a prática escolar voltava à rotina anterior configurando-se os professores e, em última instância, os alunos, como as maiores vítimas desse processo. Moreira (2001, p. 19) observa que, no final dos anos 90, diante das evidências de pouca valia do modelo de formação implementado na região nordestina – os resultados positivos ficaram restritos a um ou outro município ou a determinadas escolas – talvez por isso se tenha definido por encerrá-lo e substituí-lo por outras ações mais próximas do contexto escolar, mas, ainda assim, reforçando o aligeiramento no conteúdo e no tempo de formação, que continua sem contar com um acompanhamento técnico-pedagógico permanente e com períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação, direitos inalienáveis dos professores. Tais períodos, como preconiza a Lei 9.394/96, deveriam estar incluídos nas suas cargas de trabalho no sentido de suprir as necessidades de estudo, discussões coletivas e aprimoramento da docência. A realidade é que os docentes contam apenas com duas horas semanais de atividades de coordenação, sendo que elas não são suficientes para suprir mesmo as demandas mais prementes.

Saviani (1992, p.35) faz um alerta muito sério sobre as conseqüências dessas políticas na aprendizagem dos alunos: “(...) o sintoma mais alarmante do fracasso da escola pública talvez não esteja nos que pulam fora, e sim nos que permanecem dentro e não aprendem nada.

³ Vide dados de Relatórios Técnicos nas referências: BRASIL. MEC/BIRD/UNICEF. BASTOS & PORTELA, 1996; BRASIL. MEC/BIRD. BASTOS & PORTELA, 1998; BAHIA. MEC/BIRD/SEC/IAT, 1998; BAHIA. MEC/BIRD/SEC/IAT. 1999.

São os analfabetos funcionais (...) embora sejam nominalmente alfabetizados, na prática são incapazes de consultar uma lista telefônica ou ler uma bula de remédio.”

Nessa inépcia para o uso da linguagem escrita, a precariedade de raciocínio e reflexão crítica fica patente. Exigir de um professor – com uma formação precária, desvalorizado e mal remunerado – que cumpra a sua tarefa de modo a ampliar essas possibilidades é, também, complicado. Dados divulgados no início de 1999, pelo MEC, demonstram que o Nordeste brasileiro tem o maior número de professores que não completaram o ensino fundamental (44,7 mil dos 63,7 mil professores nessa situação são nordestinos). Além dos problemas de qualidade de ensino, as condições físicas das escolas dessa região figuram como as piores do país: 4,6% dos alunos nordestinos estudam, ainda, em escolas que não possuem energia elétrica e 2% em escolas sem água encanada (AGÊNCIA GLOBO, 1998). Na Bahia, segundo dados de pesquisa realizada em 1998 (BAHIA. MEC/BIRD/SEC/IAT) a situação é semelhante às dos demais estados do Nordeste: 70% das escolas observadas não contavam com sala dos professores, 86% não tinham biblioteca nem quadra de esporte, 60% não dispunham de área coberta para recreação, percebendo-se em quase todas elas uma pobreza material preocupante nas suas salas de aula (os materiais mais utilizados eram o quadro, o giz e os cadernos dos alunos) o que se configura como um forte indicativo da carência de outros recursos.

Diante das providências precárias que mal atingem o verdadeiro âmago do problema, há evidências sérias de que não interessa às políticas públicas sustentarem a consolidação da cidadania popular através da educação, até porque isso tem como um dos efeitos aumentar a capacidade popular de controlar as ações do próprio governo. É patente um boicote tecnocrático contra a educação, já que é mais fácil manobrar a massa ignorante do que enfrentar a cidadania organizada (DEMO, 1994, p.90). Nesse contexto, insere-se perfeitamente a categoria dos professores: não há, implicitamente, da parte de quem detém a hegemonia das

políticas educacionais, interesse em aperfeiçoar de modo permanente, crítica e reflexiva a sua formação, no sentido de colaborar na organização política desta. Até porque isso significaria ampliar suas consciências e suas práticas de construção de cidadania popular.⁴

A partir de um documento produzido pela Secretaria de Ensino Fundamental – Referenciais para Formação de Professores – virou *lugar comum*, nos meios educacionais, falar-se na apropriação de competências profissionais e de profissionalização da categoria. No entanto, um exame mais atento dessas premissas, neste documento, mostra que tais concepções estão atreladas a características muito estreitas de investigações do desempenho profissional do professor com fins de progressão de carreira. É preciso que haja, por parte dos formadores de professores um exame crítico, cuidadoso, antes de encampar tais discursos de cunho neoliberalista em suas tarefas, refletindo sobre as conseqüências de suas ações. É necessário reconhecer que os professores precisam muito mais do que uma mera atualização pedagógica acrítica, num tempo fragmentado e aligeirado: a formação necessita ser permanente, num continuum, em locais apropriados para tal e estar centrada em situações problemáticas, reais, ligadas à instituição educativa na qual o profissional atua, sem perder de vista a constante tematização da prática de cada um, num contexto reflexivo, para que esta seja significativa e reverbere para a escola, numa melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

Pelos ditos e não-ditos, constata-se que há mesmo pouco interesse em vencer questões históricas tão complexas como as que se apresentam nas políticas públicas educacionais; pelo contrário, até porque sua manutenção serve a uma minoria privilegiada que deseja a continuidade de uma situação de iniquidade⁵ para

se beneficiar dela. Sobre isso, o jornal *A TARDE*, de Salvador, Bahia (Coluna Tempo Presente, 11 jan. 2001, p.2), publica o seguinte comentário:

Soa no mínimo absurdo o veto do presidente FHC ao incremento de gastos com o ensino no Brasil. Ao sancionar o Plano Nacional de Educação, o presidente vetou o artigo que previa o aumento de gastos com a educação de 5% para 7% do PIB. Não há justificativa em “economês”, que nos faça entender essa atitude. Somos um país com muitos analfabetos e o que mais precisamos é de educação. (...) há países, bem na nossa frente, que gastam muito mais do que os vetados 7% do PIB em educação e talvez por essa razão estejam mais adiantados do que o nosso riquíssimo, mas mal administrado Brasil. (...) Quando se fala no eterno exército de analfabetos do Brasil, sempre nos vem à mente a suspeita: a quem interessa a imensa população de iletrados?

Vê-se o quanto é grave a situação da educação no Brasil. Na realidade, para que pudesse haver maior identificação do sistema público de ensino com os interesses populares e fugir ao fatalismo biológico ou sócio-cultural, seria preciso repensá-lo por inteiro: os gastos com esse segmento envolvendo as precaríssimas condições de trabalho com que se deparam e lidam os professores, assumindo como prioridade a discussão de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação, dando-lhe o aprofundamento que o movimento da categoria vem reivindicando ao longo de sua história. O de que se necessita com urgência vai na direção de implementação de programas de formação permanente, acompanhamento contínuo e próximo à prática escolar na dupla perspectiva do professor individual – em processo de crescente autonomia – e de atendimento ao coletivo docente numa forma de autoformação participada, na melhoria salarial, na revisão nos planos de carreira, na melhoria das condições físicas das instituições, na disponibilidade de carga horária remunerada para a dedicação dos professores aos estudos. Além de tudo isso, necessário se faz um investimento maciço numa completa renovação da estrutura hierárquica da administração escolar, na

⁴ Cidadania popular é aqui entendida como um processo interno que ocorre na prática social, através da construção da identidade político-cultural das massas urbanas espoliadas (GOHN, 1999, p.16-17).

⁵ Define-se iniquidade “(...) não em termos de pobreza, mas de exclusão social (...) que produz vastas e distantes massas silenciadas.” (FAVERO, s.d., p.1)

tendência homogeneizadora curricular (por ora, repleta de intencionalidades hegemônicas), no revigoramento metodológico, nos equipamentos adequados ao espaço físico dos estabelecimentos, enfim, em todo o processo educativo, adaptando-se às necessidades e expectativas de cidadãos ameaçados de exclusão, mas que podem dispor de recursos sociais e políticos para enfrentar as ameaças (SINGER, 1996, p.35-47; GARCIA, 1992, p.24-25).

A citada ineficiência das políticas educacionais implementadas, que trazem no seu bojo certas *preocupações e pseudoprovindências* que estão longe de ser significativas para sua população, transparece especialmente no Nordeste, caracterizado como uma das regiões brasileiras que menos apresentou avanços na área de educação nos últimos 15 anos. Novamente o Jornal *A TARDE*, na sua edição de 26.07.1998, p.22, publicou uma reportagem – que, pelo seu teor, está bem inserida na realidade deste ano de 2002 – sobre as condições da formação de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, na época em que foi implementado o Plano de Trabalho Anual 1997 do Projeto Nordeste. Nele, o MEC, através da professora Maria Helena Guimarães de Castro – presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP – afirma que: “(...) a região Nordeste é a que mais preocupa, porque os avanços lá são muito lentos, devido às condições sociais, (...) e seus problemas crônicos, difíceis de serem resolvidos. (...) dá-se a ela uma atenção especial para tentar reduzir a defasagem com o resto do país, mas os avanços de tão lentos, só deverão ser sentidos daqui a uns quatro ou cinco anos.”

O tempo passou, e a citada reportagem, que foi publicada no segundo semestre de 1998, está a completar quatro anos. As precárias condições citadas na reportagem continuam as mesmas (senão piores) e com poucas possibilidades de reversão do que aí está, em apenas um ano, como era previsto. A experiência vem demonstrando que as *vantagens* oferecidas pelos organismos internacionais não se concretizam. O exame dos projetos do ponto de vista de sua eficiência interna, isto é, em relação ao alcan-

ce das metas estabelecidas, ao tempo despendido para a execução e às despesas decorrentes, mostrou um desempenho aquém do limite aceitável. (FONSECA, 2001, p.19)

Pouco de substancial e significativo – diante de tão dura realidade – foi e está sendo feito, o que corrobora e sustenta que a dita educação transformadora é muito mais um abuso terminológico do que uma prática real. Costa (1994, p.45), de um modo muito pertinente, até inquire a situação: “Pode-se confiar num modelo econômico que descreve o conceito de equidade como distribuição de riqueza e direitos ao mesmo tempo em que supõe uma excludência social?”

Não se defende aqui a rejeição da participação, nem das propostas do BIRD (principalmente no que diz respeito à formação docente de modo permanente), mas defende-se um reexame crítico nos fundamentos das contrapartidas econômicas brasileiras, dessas propostas e recomendações, essencialmente quando essas recomendações são impostas mais como condição do que simples conselhos (DEMO, 1994, p.92; CORAGGIO, 1996, Cap.3; FONSECA, 2001, p.19-20).

Levando-se em conta os encargos financeiros que o país assume em decorrência dos convênios firmados, torna-se necessário analisar as reais condições em que essas políticas de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental estão sendo implementadas, já que o sistema de *aperfeiçoamento modular* adotado pelo Projeto Nordeste na década de 90, restrito geralmente a duas áreas do currículo – Língua Portuguesa e Matemática – repercutiu de modo insignificante na transformação do trabalho docente, segundo os estudos já citados (BAHIA. MEC/BIRD/SEC/IAT, 1998 e 1999). O fato de não estarem surtindo os efeitos esperados (já que a situação educacional pouco tem se transformado) leva a constatar que o modelo de formação, implementado nos anos 90 na parceria MEC/BIRD, não foi adequado às reais necessidades do sistema educacional nordestino.

Nos moldes adotados nesse princípio de milênio/século, mudaram-se os cenários das

ações: a formação hoje se dá nas próprias escolas, o que se configuraria até como mais adequada, não fosse o ambiente inapropriado e mal aparelhado para uma ação dessa natureza; há o agravante, ainda, de ela continuar sendo feita apenas de momentos estanques – e com amplos prejuízos dos alunos, que ficam sem seus professores em classe. Além de tudo isso, a demanda maior de acompanhamento sistemático às práticas docentes, no contexto dos professores, aliada ao cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases no que se refere aos períodos remunerados reservados a estudos, continua fora de pauta, infelizmente. Afinal, uma política de valorização profissional deve incorporar um caráter social e configurar-se, definitivamente, como um direito inalienável do professor contribuindo para o resgate das suas competências profissionais, bem como para a (re)construção da escola pública de qualidade.

É o caso de se inquirir: é preocupação do governo brasileiro reverter o fracasso da educação básica brasileira investindo na concessão de períodos remunerados de estudo e qualificação/valorização profissional e numa política salarial que dignifique a importância da profissão perante a sociedade? Se é, por que continua a obedecer aos modelos imperativos dos financiadores externos, sem a preocupação de levar em consideração as necessidades de uma formação profissional contínua e permanentemente acompanhada e apoiada?

Demandas para a formação docente contínua na atualidade ⁶

A realidade é que nos acostumamos a viver em dois planos (...) e continuamos a ser (...) a nação de dupla personalidade, a oficial e a real. (Anísio Teixeira, apud BRZEZINSKI, 1999, p.81).

Estando atentos de que a sociedade tem colocado a escola mais a serviço da manutenção

da ordem vigente do que da promoção dos seus membros, os professores precisam estar cada vez mais conscientes das influências, das crenças, dos valores e dos conhecimentos que estão subjacentes aos programas de formação contínua intencionalmente implementados sob a orientação das agências internacionais (e dos meios que estão a utilizar para veiculá-los). Na vivência desse processo e nos seus *fazeres* pedagógicos, precisam tornar-se mais capazes de realizar constantes (re)leituras de sua atuação, no sentido de desvelar pressupostos implícitos – ficando atentos àqueles que já estejam explícitos – à sua prática e transformar rumos, dar novos direcionamentos às suas ações cotidianas. Há que se sentir necessidade de ampliar ações no sentido de combater a iniquidade social produzida por grupos hegemônicos que insistem em banalizar a miséria e a exclusão. Assim, o professor, autogerenciando-se, precisa tornar-se consciente das crenças pessoais, dos valores, das concepções que estão influenciando seu fazer pedagógico para, a partir daí, promover modificações na sua prática profissional, tomar decisões de ação (DELVAL, 1990, p.75-78; FAZENDA, 1995, p.7-15).

Com base nas considerações até aqui delineadas, parece-me justo questionar a continuidade dos acordos internacionais para o setor da educação brasileira com as características realizadas até então, tendo no seu bojo uma política educacional fincada mais em interesses econômicos do que sociais. Parece-me oportuno recomendar uma reflexão profunda, a partir de dados de realidade, sobre quais os modelos de formação seriam mais adequados ao processo de cooperação internacional e à causa da educação brasileira em suas particularidades, no atual momento. Diante da necessidade de se preparar professores para a nova configuração mundial e que atendam às especificidades brasileiras, é urgente fazer-se investimentos na profissionalização docente a partir de programas que envolvam as categorias de professor mediador e reflexivo, em períodos reservados – devidamente remunerados – para encontros e estudos em atendimento à LDBEN 9.394/96. A vivência de um processo

⁶ Cada atualidade reúne movimentos de origem e de ritmo diferentes: o tempo de hoje data simultaneamente de ontem, de anteontem, de outrora... (BRAUDEL, 1989, p.18-21).

de reflexividade, devidamente acompanhado por profissionais habilitados – da práxis pedagógica – tende a fortalecer o profissional e ajudá-lo a repensar e a reconfigurar as características de sua profissão e, em consequência, a sua atuação. A formação docente vista desse modo configura-se como múltiplas ações de ajustes à didática e às novas exigências da sociedade resultando numa ampliação da cultura geral do professor e numa necessidade de criação de novos domínios profissionais, produzindo uma capacidade de mudança geradora de crescente autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Tudo isso sem falar da aquisição de novas destrezas cognitivas e metacognitivas para melhor agir na sala de aula, e da promoção de uma escola mais eficaz, rica em possibilidades, mais feliz e democrática (POLLARD e TANN, 1987, *apud* GARCIA, 1992, p.61-62).

Fica patente que urge uma luta mais consistente pela ampliação de possibilidades e pela realização de um trabalho de formação docente que abranja a totalidade do ser humano em suas dimensões física, afetiva e cognitiva, que impulse as pessoas a considerar novas soluções para velhos problemas, além de refletir para melhorar o que já existe, também amparadas na ressurreição da idéia e da prática da solidariedade. Formação que contribua para a implementação de uma nova postura ético-estética-valorativa da profissionalidade com base em valores humanos fundamentais como a justiça, a cooperação, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos como suportes de convicções democráticas (LIBÂNEO, 1999, p.9; GARCIA, 1992, p.62; SANTOS, 2000, p.168). Algo que passe por uma revisão e um realinhamento das características dos programas até então alinhados sob a batu-

ta dos organismos internacionais de fomento, que atenda e se atenha mais às questões sociais específicas do Brasil do que essencialmente aos interesses econômicos de uma maioria privilegiada.

Urge mais à categoria profissional docente: promover condições de revitalizar os debates críticos no sentido de alargar o horizonte da conceituação de profissional de educação, ampliar os saberes experienciados dos professores e suas consciências político-pedagógicas para que possam realizar uma nova apreciação filosófica de suas profissionalidades frente ao contexto sócio-político em que se encontram inseridos. Isso porque não pode demorar mais a realização de uma tarefa docente atenta e atuante em consonância com as demandas de uma sociedade que precisa juntar educação e trabalho para promover a dignidade da cidadania num sentido bem *freiriano*, onde uma vida melhor não pode estar dissociada de muitas tentativas para diminuir os sofrimentos humanos, pela compreensão das forças que causam tais mazelas.

Espera-se, pois, que, a partir das conquistas de melhores condições de formação e exercício da profissão, os docentes possam se preocupar não apenas com o conhecimento cognitivo dos alunos, mas, e principalmente, com o processo de socialização e inserção destes em contextos onde se discutam as condições de vida digna, o respeito mútuo e a solidariedade, a afetividade, a estética da sensibilidade, o combate às iniquidades e às oportunidades diferenciadas de sobrevivência entre os seres humanos, buscando-se novas, variadas e criativas formas de adentrar em âmbitos sociais mais produtivos, através de critérios mediadores pertinentes e necessários a um novo tempo que pode e deve ser desejado e construído por todos.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA GLOBO. AGÊNCIA FOLHA. *Jornal A Tarde*. Nordeste tem a pior educação básica do país. Salvador. Edição de 26 jul. 1998. Caderno Nacional, p. 22.
- BOLETIM GEOGRÁFICO. *Síntese de indicadores Sociais 1999*. Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio - PNAD - de 1998. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE, 1999.

- BAHIA. MEC/BIRD/SEC/IAT. *Cursos de aperfeiçoamento para professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental: uma avaliação*. 1998.
- BAHIA. MEC/BIRD/SEC/IAT. *Cursos de capacitação de professores das classes iniciais do ensino fundamental: um olhar ampliado*. 1999.
- BAHIA. MEC/BIRD/UNICEF. BASTOS, Eni S.; PORTELA, Adélia L. *Educação, Escola e Comunidade: um estudo feito em dois municípios do Estado da Bahia*. 1996.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9.394/96*. Brasília: Congresso Nacional. Brasília, 20 dez.1996.
- BRASIL. MEC/BIRD. BASTOS, Eni S. B.; PORTELA, Adélia L. *O (des)conhecido universo da sala de aula: um estudo de observação em sala de aula no Estado da Bahia*. Brasília. Projeto Nordeste. 1998.
- BRASIL. MEC/BIRD. *Projeto de Educação Básica para o Nordeste*. Termo de Referência do Convênio n. 6113/97. Capacitação de Recursos Humanos. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, 1993.
- BRASIL. MEC/SEF. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, 1999.
- BRAUDEL, F. *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- BRZEZINSKI, Íris. Embates na definição das políticas de formação para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? In: *Educação e Sociedade*: Revista quadrimestral de ciências da educação. CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas: Cortez editora/Autores associados, ano 20, vol. 68, p. 80-108, dez. 1999.
- CASTRO, Cláudio Moura. A hora da sala de aula. *Revista Veja*. São Paulo: Editora Abril, Edição de 8 mar. 2002, p.20.
- CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p.75-123.
- COSTA, Márcio. Crise do Estado e crise da educação: influência neoliberal e reforma educacional. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 15, n. 49, p.501-523, dez. 1994.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.
- DELVAL, Juan. La reforma de las palabras. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, n.187, p.75-78, 1990.
- ECONOMISTA defende revolução educacional. *Folha de São Paulo*. São Paulo, p. 3, 27 mar. 2001. Folha Especial Trainee.
- FAVERO, Celso Antonio. *Divertimento e sofrimento: a exclusão social na era da globalização*. Texto xerocopiado. Bahia, s.d.
- FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a justiça social no terceiro mundo. *Revista Universidade e Sociedade*. São Paulo: Andes, v. 10, n.23, p.14-20, fev. 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote. 1992, p. 51-75.
- GERHARDT, Ana Flávia. Leitura, alunos, professores, escola... *Revista Caros Amigos*. São Paulo, n. 58, p.28-29, jan. 2002.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e Educação*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- JORNAL A TARDE*. *O presidente e a escola. Mais educação I e II*. Salvador, 11 de abr. 2001. Seção Tempo Presente. Caderno 1, p.2.

- KINCHELOE, Joe. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões de Nossa Época, v. 67).
- MANDL, Carolina; VIANA, Diego. Pesquisadores vinculam analfabetismo e economia. *Folha de São Paulo*. São Paulo, Edição de 27 mar. 2001. Folha Especial Trainee, p.2.
- MELO, Maria Teresa Leitão. *Programas oficiais para formação dos professores da Educação Básica. Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação*. Campinas, v. 20, n. 68, p.45-60, dez. 1999.
- MENDONÇA, Jair. Professores aprovam greve para dia 3. *Jornal A Tarde*. Salvador, 11 abr. 2001. Caderno Local, p.3.
- MOREIRA, Antonio Flávio. A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. *Caderno de Pesquisas*. São Paulo, n.100, p.93-107, mar. 1997.
- OLIVEIRA, Dalila. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Marisa (Orgs.) *Política e trabalho na escola*. Administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.48-51.
- PEREIRA, Paula; SAINT-CLAIR, Clóvis; VEIGA, Aída. Qualidade zero: desempenho sofrível de estudantes brasileiros mostra que o nó da qualidade de ensino está no professor. *Época*. São Paulo, p.48, 10 dez. 2001.
- RAMON, Jader. Banco Mundial: eminência parda? *Revista Educação*. São Paulo, v. 6, n. 61, p.44-48, maio 2002.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. Neoliberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. *Estado e Educação*. Campinas: Papirus, 1992, p.20-35.
- SILVA, T. A “nova” direita e as transformações da política e na política da Pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. (orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.9-29.
- SINGER, Paul. Poder, política e educação. Conferência de abertura da XVIII Reunião Anual da ANPed, Caxambu, outubro de 1995. In: *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n.1, p.15-17, jan/fev./mar/abr. 1996.
- SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro, 06/12/2001. Caderno 2, p.4.

Recebido em 03.12.01
Aprovado em 20.06.02

EDUCAÇÃO, MERCADO, E OS TEMAS TRANSVERSAIS

Maria de Lourdes Pinto de Almeida *

RESUMO

A implementação dos temas transversais pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, cuja proposta básica está colocada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, visa dar um caráter crítico à educação, privilegiando a formação da cidadania, calcada nas preocupações “éticas” e no “*construtivismo*” pedagógico. Contudo, essa proposta só revela seu alcance e limite frente à análise da relação da educação com o mercado. É perante este que tal proposta encontra seu principal desafio na formação de um cidadão crítico e atuante. Não sabemos até que ponto ela estaria em conformidade com as exigências do sistema econômico liberal, mas podemos indicar as afinidades entre ambas que limitariam o alcance dos objetivos propostos. A interação da educação com o mercado é complexa e sua compreensão exige uma reflexão em vários vieses. Perante a noção de que o mercado é o único soberano, como acreditam os liberais e, conforme se tem proposto as diretrizes políticas nacionais recentes, a educação tem sido cada vez mais vista como um elemento da engrenagem do mercado ao preparar indivíduos para agirem conforme sua racionalidade, bem como ao se tornar ela mesma uma mercadoria. Com isso a tendência das políticas liberais é a de suprimir a educação enquanto um bem público. A educação torna-se apenas mais um nó na “rede” chamada mercado. Frente a isso, a proposta dos temas transversais nada mais poderia promover do que a formação de recursos humanos, de trabalhadores polivalentes e de pessoas solidárias, visando incluir os excluídos ao máximo possível, mas sem propostas e esperanças de transformar as estruturas produtoras da exclusão social.

Palavras-chave: Mercado – Temas transversais – Educação – Rede – Liberalismo

ABSTRACT

EDUCATION, MARKETS, AND TRANSVERSAL THEMES

The implementation of transversal themes by the Ministry of Education and Culture - MEC, whose basic proposal is stated in the 1998 National Curriculum Parameters, aims at giving a critical character to education, favoring the

* Pedagoga, mestre e doutora em Filosofia, História e Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Professora da Faculdade de Pedagogia do Centro Universitário Salesiano de Lorena - UNISAL e da Universidade Paulista de Campinas. Professora do Mestrado do UNISAL. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas ‘História, Sociedade e Educação Salesiana no Brasil’ – HISTEDSAL, filiado ao HISTEDBR – Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas ‘História, Sociedade e Educação no Brasil’. Endereço para correspondência: Av. Francisco Glicério, 1458, apto 34, Centro, 13013-140 Campinas/SP. E-mail: malupalmeida@uol.com.br

formation of citizenship, shaped in “*ethical*” concerns and in pedagogical “*constructivism*”. However, this proposal only reveals its reach and limitations facing the analysis of the relationship between education and the market. This proposal finds its major challenge in the formation of a critical and acting citizen. We do not know to what extent it would be in accordance with the demands of a liberal economic system, but we can indicate the affinities between both which would prevent from reaching the proposed objectives. The interaction between education and the market is complex and its understanding demands reflection upon several biases. With the notion that the market is the only sovereign, as liberal thinking believes and, as the current national political policies have been proposed, education has been more and more often seen as an element in the gear of the market as it prepares individuals to act accordingly to its rationality, as well as becoming a merchandise itself. Thus, the tendency of liberal policies is to suppress education as a public asset. Education becomes only one more knot in the “network” called market. Taking this into account, the proposal of transversal themes could promote no more than the formation of human resources, of multitask workers and of solidary people, aiming at including the excluded ones as much as possible, yet without proposals and hopes of transforming the structures that generate social exclusion.

Key words: Market – Transversal themes – Education – Network – Liberalism

A formação do cidadão ou “educação para a cidadania” é o objetivo maior da implantação dos temas transversais na prática pedagógica. O termo transversal refere-se à posição dos novos saberes em relação aos saberes tradicionais, como a matemática, as ciências naturais e biológicas, as línguas. Esse novo saber não deve substituir e nem mesmo ser apenas sobreposto às disciplinas tradicionais; ao contrário, deve permeá-las ou tornar-se, numa concepção mais radical, o eixo mais importante da grade em função do qual os demais saberes se articulariam (Moreno, 2000). Isso tem suscitado uma nova perspectiva para se focar a realidade escolar, no que se refere aos princípios do ordenamento da grade curricular e, sobretudo, no que diz respeito à relação entre professores e alunos. O contexto social, econômico e histórico em que surge a proposta do trabalho pedagógico com temas transversais no Brasil suscita uma questão básica: para que formar um cidadão crítico numa época em que o conformismo frente à hegemonia liberal e o dogma econômico-político da supremacia do mercado, como o eixo sobre o qual tudo mais

na sociedade deve estar subordinado, têm sido impostos a todos os quadrantes do mundo pela globalização?

Sugiro que a proposta dos temas transversais coadune-se com a visão liberal da escola na medida em que “a compreensão da sociedade e a participação social”, um dos “critérios para a escolha dos temas transversais” (BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, 1998, p.26), possa ser restringida em sua carga crítica, voltando-se apenas para a formação de trabalhadores polivalentes capazes de trabalhar em equipe e de se preocupar com questões morais, tais como discriminação, racismo, corrupção, compromisso com atitudes saudáveis no que diz respeito à alimentação, à sexualidade, bem como de conviver de forma tolerante, respeitosa e solidária com os outros, em especial, os excluídos. Tratar-se-ia de formar cidadãos capazes de promover e participar de trabalho voluntário, dado o objetivo ético de desenvolver o espírito de solidariedade e, sobretudo, de formar sujeitos capazes de enfrentar a precariedade do trabalho assalariado e de se empenhar de modo polivalente e com espírito de equipe nas empresas.

Contudo esse espírito de solidariedade é estranho ao pensamento liberal, que é baseado no individualismo e no egoísmo. Os temas transversais visam flexibilizar a grade curricular, abrindo um espaço para um ensino crítico. Porém, eles têm sido um projeto que se desenvolve juntamente com implementação de propostas liberais para a educação. Propostas que visam adequar o ensino às exigências da administração capitalista. Bianchetti (1996) destaca duas teorias como basilares nas propostas neoliberais. A primeira seria a do capital humano. Segundo esta, a função da escola se reduz à formação de recursos humanos para a produção econômica: “nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo” (BIANCHETTI, 1996, p.94). A outra teoria refere-se à redução da política à lógica do mercado, em que as políticas públicas passam a ser premiadas (com a moeda política corrente, o voto) ou não, conforme a eficácia das mesmas em oferecer os bens públicos. O mercado “(...) por um lado se preocupa com a organização do aparelho de produção dos bens públicos. Por outro com sistema de pressão, sanção e recompensa que determinam o comportamento dos agentes que concorrem à produção dos ‘bens públicos’(...)” (BIANCHETTI, 1996, p.94). Com isso ocorre um fenômeno de despolíticação das mais diversas esferas da sociedade, aí incluída a escola e o próprio Estado. Assim, a reflexão sobre o programa de implantação dos temas transversais deve ser feita, sobretudo, a partir da análise do pano de fundo econômico e ideológico dos tempos de globalização.

Para explicitar os papéis da educação na sociedade liberal contemporânea, faremos um breve histórico das doutrinas liberais. Estas se apresentam sempre em contraposição às idéias intervencionistas, que admitem a necessidade da participação ativa do poder público na definição das metas comuns e na correção dos desarranjos econômicos. Contudo, esse recorte entre “liberais” e “intervencionistas” não pode ser estabelecido de forma radical, podendo ser

analisado a partir de matizes que delimitariam as mais diversas colorações de liberalismo e de intervencionismo, no sentido de determinar as competências dos indivíduos, das empresas e das organizações públicas, em especial do Estado, na definição do “*bem comum*”, que pode ser concebido tanto como um ponto de partida, para os intervencionistas, como um ponto de chegada, para os liberais.

A concepção de educação liberal difere da proposta educacional dos intervencionistas justamente no que concerne ao papel do indivíduo frente à comunidade. No primeiro caso, a educação teria que preparar indivíduos competentes para atuarem politicamente nas diversas esferas públicas e, de certo modo, no controle das instâncias econômicas, a partir da regulamentação do mercado. Esse seria o principal pilar do modelo democrático intervencionista, que o difere tanto do liberalismo quanto do modelo intervencionista centralizado e/ou totalitário.

A retórica liberal tenta opor as referidas tendências econômicas como extremos irreconciliáveis. Para Friedman (1977, p.21), “fundamentalmente só há dois meios de coordenar as atividades econômicas de milhões. Um deles é a direção central utilizando a coerção – a técnica do Exército e do Estado totalitário moderno. O outro é a cooperação voluntária dos indivíduos – a técnica do mercado”. Assim, qualquer tentativa política ou pública, mesmo que democrática, de controle do mercado soaria como totalitarismo.

Na concepção liberal e neoliberal dá-se uma ênfase aos indivíduos como agentes racionais cuja realização dos interesses promoveria o bem comum. Não vamos entrar na discussão do que vem a ser o bem comum. Mas, para um liberal coerente, ele é sempre o resultado da agregação de escolhas individuais e o mercado é exatamente o mecanismo natural articulador dessas escolhas. O liberal concebe o bem comum como um *a posteriori*. Assim, a educação deve estar de certo modo articulada com a ação individual, de modo a promover a sua racionalidade, preparando indivíduos aptos para atuarem competitivamente, conforme o

funcionamento do próprio mercado. É frente a esse pressuposto que a educação torna-se uma mercadoria e que se expande às escolas privadas nos mais diversos níveis de ensino. Trata-se de preparar profissionais competitivos. O ensino é ao mesmo tempo um produto do mercado e o óleo que engraxa suas engrenagens, pois sem indivíduos bem preparados o mercado tenderia a não funcionar bem, ou seja, são necessários profissionais qualificados para promover a produção. Mas a oferta e o emprego da mão-de-obra que qualifica pelo ensino submete-se também à lei do mercado e a suas crises e desajustes. Por isso, já não nos surpreendemos mais com os engenheiros desempregados, vendendo cachorro-quente para sobreviver. Esse fenômeno tem sido atribuído às novas exigências do mercado de trabalho, que agora é reticular e altamente flexível.

* * * *

Apontaremos as características básicas desse novo mercado reticular, para o qual se exige a formação de trabalhadores polivalentes e capazes de sobreviver à flexibilização e “precarização” do emprego. Para isto, faremos uma correlação de elementos históricos e conceituais que são básicos para se compreender o liberalismo.

O liberalismo como o ideário do livre mercado tem encontrado defesas radicais, no sentido de se fazer valer a “maravilha da livre iniciativa privada”. Na sua vertente mais radical, propõe-se o princípio da redução máxima do papel do Estado, ou o Estado mínimo. Trata-se da admissão da soberania do mercado que, conforme seus gurus, impõe a privatização do ensino em todos os níveis e a eliminação da intervenção política ou investimento do Estado num setor que tem sido tão lucrativo, quando submetido à iniciativa privada.

O liberalismo surgiu em contraposição às doutrinas mercantilistas, que, mesmo admitindo a limitação das regulamentações internas, eram mais favoráveis a uma política governamental ativa, destinada a aumentar a participação da nacional nos mercados internacionais. Os liberais, a partir dos fisiocratas e de Adam

Smith (1985), radicalizaram o princípio da liberdade interna, e ainda mais na esfera externa.

O *credo liberal* foi-se afirmando, graças à industrialização, frente aos princípios da ética paternalista católica e do mercantilismo. Nesse sentido, o individualismo inerente ao liberalismo clássico tornou-se a ideologia dominante do capitalismo, cujos princípios norteadores foram o egoísmo, a frieza calculista e o atomismo (HUNT & SHERMAN, 1977, p.56). Os indivíduos são concebidos como movidos pelos impulsos egoístas de maximizar sua *felicidade*, isto é, diminuir o sofrimento e aumentar os prazeres. Segundo Smith (1985), o grande sistematizador do ideário liberal, devemos esperar o pão não da bondade do padeiro, mas do seu egoísmo, pois seria pensando em aumentar os seus lucros e não em fazer uma boa ação que ele se empenharia em produzir suas mercadorias.

No caso de quase todas as outras raças de animais, cada indivíduo, ao atingir a maturidade, é totalmente independente e, em seu estado natural não tem necessidade da ajuda de nenhuma outra criatura vivente. O homem, entretanto, tem necessidade quase constante da ajuda dos semelhantes, e é inútil esperar esta ajuda simplesmente da benevolência alheia. Ele terá maior probabilidade de obter o que quer, se conseguir interessar a seu favor a auto estima dos outros, mostrando-lhes que é vantajoso para eles fazer-lhe ou dar-lhe aquilo de que ele precisa. É isto o que faz toda pessoa que propõe um negócio a outra. Dê-me aquilo que eu quero e você terá isto aqui, que você quer - esse é o significado de qualquer oferta desse tipo; e é dessa forma que obtemos uns dos outros a grande maioria dos serviços de que necessitamos. Não é da benevolência do açougueiro, do cervejeiro ou do padeiro que esperamos nosso jantar, mas da consideração que eles têm pelo seu próprio interesse. Dirigimo-nos não à sua humanidade, mas à sua auto-estima, e nunca lhes falamos das nossas próprias necessidades, mas das vantagens que advirão para eles. (SMITH, 1985, p.50)

Nesse sentido, o papel da razão é fundamental para se compreender a ação do indivíduo. Hunt & Sherman (1977, p.58-59) lembram a esse respeito que, apesar das motivações terem origem no prazer e na dor, “as decisões que os

indivíduos tomam quanto a que prazeres ou dores buscar ou evitar baseiam-se numa avaliação fria, desapaixonada, racional, das situações”. A necessidade de avaliar todas as alternativas que determinada situação coloca para que a escolha recaia sobre a que oferece “o máximo de prazer e o mínimo de dor” constitui a expressão básica da racionalidade *econômica*. Nisso reside a concepção calculista da teoria psicológica do liberalismo clássico, cuja ênfase é dada à “avaliação racional dos prazeres e das dores e, em contrapartida, o menosprezo pelo capricho, o instinto, o hábito, o costume e as convenções” (HUNT & SHERMAN, 1977, p.58-59). Nisso reside o próprio princípio da educação liberal proposta pelos filósofos iluministas.

Ao lado do egoísmo calculista, destaca-se a atribuição de uma inércia originária constituindo a natureza humana. Nesse aspecto, os fatores desencadeadores da ação seriam *o prazer e a dor*. Como disse Bentham (*apud* HUNT & SHERMAN, 1977, p.57), a natureza submeteu o homem a dois senhores: a dor e o prazer. Sendo que o prazer difere apenas quanto à intensidade, sem, portanto, haver diferenças de qualidade entre ambos. A consequência prática dessa doutrina, escrevem Hunt & Sherman, seria o preconceito em relação aos trabalhadores, que eram vistos como *incuravelmente preguiçosos*. Eles citam o Reverendo Joseph Townsend, para quem a fome exerceria não só uma pressão “mansa, silenciosa e incessante”, sendo a motivação fundamental para a indústria, pois o “agulhão da fome tangeria-os” para o trabalho. Quanto aos homens superiores, os capitalistas, estes eram motivados pela ambição. Movido por essas forças inerentes aos indivíduos, o mercado não necessitaria de nenhuma intervenção governamental. O livre jogo das forças agindo nos indivíduos, ainda que aparentemente desordenado, produziria uma harmonia em sua totalidade.

Na verdade, como certos defensores do mercado costumam admitir, o liberalismo radical seria um anarquismo. Entretanto, os liberais não estariam dispostos a admitir outros valores do *anarquismo* sem cair em contradi-

ção. O que tem ocorrido é o aparecimento de linhagens liberais que admitem um intervencionismo mitigado ou até mesmo *aprofundado*. Isso se tornou uma tendência depois do *Crack* da bolsa de *New York* e da onda de falências, cortes drásticos na produção e nos investimentos, com altíssimo nível de desemprego. Enquanto durou o círculo vicioso do declínio da renda nacional e do desemprego em massa, milhares de corporações faliram e milhões de trabalhadores perderam seus empregos. Perante tal quadro ameaçador da *liberdade* e da *propriedade*, bens sagrados do credo liberal, surge a idéia de um controle centralizado da economia, capaz de sanar os males provocados pelos *desarranjos* ou *desajustes* do mercado, que, na verdade, seriam crises profundas do capitalismo (HUNT & SHERMAN, 1977, p.58).

A própria racionalidade liberal foi duramente questionada. Greaves (1982, p.9) diz, a este respeito, que a Grande Depressão iniciada em 1929 “foi contrabalançada com sucesso apenas pelo estímulo aos armamentos e pelo advento da II. Guerra Mundial”. Esse fato é extremamente deprimente, afirma o autor, pois ele aponta para uma racionalidade perversa. Ele inquieta-se com a possibilidade de a depressão poder ser ou estar sendo efetivamente derrotada apenas pela criação de formas de destruição (GREAVES, 1982, p.9). Na verdade a racionalidade dos indivíduos atomizados, que agindo em vistas de seus fins egoístas contribuiriam para o bem comum, conforme a teoria da mão invisível e da harmonia natural das forças agentes no mercado, foi contestada pela histórica crise do capitalismo. A nova racionalidade capitalista que surge com a crise de 1929 é planejadora. Ela tornou-se capaz de estabelecer metas comuns, de criar novas fontes de emprego, e de alocar recursos que não poderiam mais ser distribuídos pelo mercado, como acreditavam naquele momento os próprios capitalistas. No entanto os esforços e estratégias dos governos dos países capitalistas em crise acabaram por usar os aparatos do planejamento não em função da generalidade dos cidadãos, mas na defesa da propriedade e dos interesses do capital, fato que não implicaria

em discutir os fundamentos do liberalismo, mas em esforçar-se por mantê-los. Isso mostra que os princípios dos quais lançaram mão os “*planificadores*” capitalistas no século passado não estavam voltados para problemas ‘éticos’ em torno dos valores humanos como vida, liberdade e tolerância, na verdade antigos valores do liberalismo clássico. Preocupavam-se apenas com a salvaguarda da propriedade e dos lucros que dependiam da continuação das atividades econômicas.

É em tal contexto, somado à ameaça comunista, que surge a doutrina econômica keynesiana. Com o crescimento da economia soviética em ritmo acelerado, o socialista ganhou muitos adeptos nos anos 30 do século passado. Além do mais a grande depressão chocou profundamente a população norte-americana, abalando a sua convicção de um progresso indefinido rumo a mais elevados níveis de prosperidade material (HUNT & SHERMAN, 1977, p.166).

Keynes formulou sua doutrina a partir da constatação do não automatismo dos processos econômicos (HUNT & SHERMAN, 1977, p.166-167). O mesmo quadro utilizado para uma empresa isolada aplicar-se-ia também para a economia em seu conjunto. Os fluxos circulares apresentam vazamentos. Parte do dinheiro que flui das empresas para o público não retornaria diretamente para as empresas. Parte de semelhante renda seria poupada em bancos. Embora esse vazio pudesse ser preenchido por aqueles que contraíssem empréstimos bancários e despendessem quantias superiores às suas rendas, Keynes teria constatado que, no auge da prosperidade, a poupança geralmente supera os empréstimos aos consumidores, formando-se uma poupança líquida ou um vazamento real no fluxo circular rendas-despesas (HUNT & SHERMAN, 1977, p.167). Como outras fontes de vazamentos, Keynes teria indicado o fato de que ao adquirirem bens e serviços de empresas estrangeiras, as pessoas gastariam em importação o dinheiro que seria gasto com bens nacionais e ainda o fato de que as somas destinadas ao pagamento do imposto seriam também retiradas do fluxo rendas-despesas (HUNT

& SHERMAN, 1977, p.167-8). O não automatismo tenderia a gerar sempre desequilíbrios:

(...) quando se esgotam as oportunidades de investimento, os investimentos caem abaixo da poupança, e os gastos totais em bens e serviços caem abaixo do valor do conjunto de bens e serviços produzidos. As empresas não conseguem vender tudo o que produzem. Crescem os estoques de bens encalhados. Cada empresa enxerga apenas o seu problema, e como produz mais do que pode vender, no período subsequente ela reduz a produção. Acontece que o problema é extensivo a toda a economia, e como a maior parte das empresas toma a mesma decisão, ocorre, no período subsequente, uma violenta retração da produção, com aumento do número de desempregados e declínio da renda. Em consequência do declínio da renda, os gastos em bens e serviços serão ainda menores. Os empresários descobrem que, mesmo a níveis inferiores de produção, o círculo vicioso reproduz-se. (HUNT & SHERMAN, 1977, p.169).

Conforme Keynes, as economias capitalistas maduras possuiriam um limite de oportunidades para investimentos lucrativos. O mal vincular-se-ia ao fato de que “cada empresa enxergaria apenas o seu problema”. O que para Marx e Lênin seria um mal incurável inerente ao capitalismo, foi visto como susceptível de controle por intervenções destinadas a “suprimir as distorções na distribuição de rendas e, conseqüentemente, reduzir a poupança” (proposta de Hobson) (HUNT & SHERMAN, 1977, p.170). Já para Keynes, quando a poupança excedesse os investimentos o governo deveria intervir, recolhendo o excesso de poupança mediante empréstimo e investindo o dinheiro em projetos de utilidade social, visando criar condições para o pleno emprego, sem alterar o estoque de capital. Tratar-se-iam sobretudo de projetos ou investimentos em setores de utilidade pública, como a construção de escolas, hospitais, parques, etc.

O grande papel ideológico desempenhado pelas teorias de Keynes foi o de “atribuir importância central ao Estado no planejamento racional das atividades econômicas” (SAVIANI, 1991, p.98). Tornou-se um trunfo da burguesia que enfrentava ameaças advindas da

crise interna do capitalismo e das “advertências” externas representadas pelo avanço da social-democracia, vinculada aos movimentos socialistas e ainda dos *feitos* do comunismo na Rússia, que então tendia a se espalhar pelo mundo. Para Keynes, “a questão principal era combinar a regulação da economia pelo Estado com o funcionamento da economia de mercado baseada na propriedade privada”, numa tentativa de reestruturar o capitalismo a fim de evitar sua destruição devido às suas próprias forças. Daí então as propostas de intervenção governamentais para conter as crises recorrentes, visando manter o pleno emprego e taxas de crescimento contínuas. Rompendo com os preceitos tradicionais do capitalismo, admitiu-se como inevitável a intervenção governamental com incrementos dos gastos públicos para incentivar a produção e o consumo, admitindo-se até mesmo os indigestos déficits orçamentários por parte do poder público (SAVIANI, 1991, p.98-99).

Um outro fator político e ideológico importante analisado por Hunt & Sherman (1977, p.177) refere-se ao fato de que as teorias keynesianas, principalmente com os reajustes de Samuelson, teriam proporcionado elementos para que a ideologia neoclássica enfrentasse o mais importante problema econômico da década de 30, ao mesmo tempo em que obscureceram ou agravaram outros problemas, como a concentração de poder econômico na mão de uma ínfima minoria.

Assim, surgem novas doutrinas tentando reafirmar a racionalidade do capitalismo. É destacável a concepção de harmonia entre os grandes gigantes que se neutralizam, de Salvadori:

Nas relações capital-trabalho, os sindicatos poderosos neutralizam o poder das grandes corporações, assim como as poderosas associações de consumidores neutralizam as forças monopolistas e oligopolistas dos grandes comerciantes. Instaura-se uma espécie de equilíbrio de mercado, como se uma mão invisível harmonizasse os interesses de todos. O todo harmonioso compõe-se, agora, de um pequeno número de gigantes neutralizados, e não mais de uma infinidade de pequenas empresas atomizadas, com-

petindo umas com as outras. (HUNT & SHERMAN, 1977, p.185)

Propaga-se a idéia de que uma difusão da propriedade, pela rápida multiplicação do número de capitalistas, proporcionada pelo aumento do número de acionistas, nada mais foi que novas formas de justificação do sistema capitalista, que em nada contribuíram para desfazer o seu caráter de iniquidade. Assim, para Salvadori, o gigantismo das corporações não era problema. Admitiu o referido economista que a distribuição da propriedade estaria se tornando mais equitativa, pois o número de capitalistas estaria aumentando progressivamente e disso decorria que “ninguém tem poder suficiente para explorar o outro”. Os discípulos de Salvadori constataram que em 1970 havia aproximadamente 30 milhões de acionistas, o que para eles confirma a tese do mestre de que os Estados Unidos tendem a se transformar em uma nação constituída majoritariamente de capitalistas.

A onda de intervencionismo gerou uma traumática crítica de um dos mais destacados defensores contemporâneos do liberalismo, Friedrich A. Hayek, Prêmio Nobel de Economia em 1974. Trata-se da obra *O caminho da servidão* (*The Road to Serfdom*), publicada pela primeira vez em 1944. Com ele nasceriam os novos defensores da ideologia capitalista que, recentemente, se agruparam em torno do ideário neoliberal.

Mesmo com toda a polêmica em torno do planejamento e da regulamentação da economia, tem vencido, entre os liberais, a idéia de que a função do Estado é *fortalecer e tornar mais eficaz o jogo da competição*, que na verdade é um *recrudescimento* ou uma revitalização da ideologia capitalista clássica.

Atualmente o capitalismo tem sua expressão ideológica maior no denominado neoliberalismo. Essa nova versão da ideologia capitalista *radicaliza* a proposta de redução das funções do Estado. O Estado mínimo significa redução máxima do poder público na economia. Propõe-se um total desmantelamento dos sistemas públicos voltados para atender os setores sociais, como os subsídios, investimentos

diretos e regulamentação das atividades econômicas. Prega-se mesmo a desmontagem do sistema público de previdência social e a *privatização* das empresas estatais. A antiga noção de investimento público em setores estratégicos não faria mais sentido para os neoliberais. No que diz respeito ao comércio internacional, as nações mais poderosas pregam uma total liberação de fronteiras e tarifas, se bem que, na verdade, eles continuam mantendo uma série de medidas protecionistas que não se limitam às restrições do *dumping* social, mas a uma série de cobranças de taxas diretas e indiretas que acabam incidindo sobre os interesses dos parceiros comerciais, principalmente os mais fracos. Em seus artigos na *Folha de São Paulo*, L. NASSIF tem sempre denunciado essas práticas escusas.¹ Em termos práticos, os governos que mais se identificaram com as práticas neoliberais foram os de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos.

A visão liberal, em todas as suas fases, tem sido caracterizada pela preocupação com as possibilidades de se manter e atualizar a força de produção. A escola apresenta-se como um fator decisivo nesse processo de reprodução das relações de produção. Nesse sentido destacam-se as diversas críticas à escola capitalista em seu papel reprodutor (SAVIANI, 1989). Como enuncia Saviani (1991, p.86-87; 94-95), a partir do advento das novas relações de produção capitalista, a escola tornou-se o principal centro de educação. Para o autor, a escola capitalista é produto das profundas mudanças nos mais diversos setores da sociedade engendradas pela burguesia:

Inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo. Em consequência, o eixo do processo produtivo deslocou-se do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, a qual converteu o saber, de potência espiritual (intelectual) em potência material, isto é transformou o saber (a ciência)

em meio de produção. Assim, a estrutura da sociedade deixa de se fundar em laços naturais para se basear em laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Daí, a sociedade contratual baseada no direito positivo e não mais no direito natural ou consuetudinário (...), assim, a sociedade moderna não podia mais se satisfazer com uma educação difusa, assistemática e espontânea, passando a requerer uma educação organizada de forma sistemática e deliberada, isto é, institucionalizada, cuja expressão objetiva já se encontrava em desenvolvimentos a partir das formações econômico-sociais anteriores, através da instituição escolar. A escola foi, pois, erigida na forma principal e dominante de educação. (...) Em suma, por razões econômicas, sociais, políticas e ideológicas, a tese básica do liberalismo em matéria de ensino afirma o primado da instrução pública e, em consequência, o dever indeclinável do estado de organizar, manter e mesmo de impor a educação a toda a população.

A educação, ainda que muitas vezes tivesse seu caráter de investimento lucrativo negado, tornou-se sempre um fator de destaque nas preocupações empresariais. Desde as preocupações de Smith com uma instrução mitigada aos trabalhadores, passando pela proposta de uma educação mais diversificada e constante de Condorcet, chegando aos princípios da educação liberal contemporânea de adequação da mão-de-obra a partir da especialização e da disciplina, inerentes à proposta taylorista, tem-se destacado o papel do Estado como responsável pela educação básica. Ao seu lado existem também as escolas privadas com objetos idênticos, isto é, voltados para a preparação do trabalhador visando o aumento da sua eficiência, adaptabilidade e obediência aos imperativos da produção. Mas é, sobretudo, para a formação da elite dirigente que as escolas da livre iniciativa têm-se voltado. Contudo, sua presença permeia os mais diversos setores da formação do trabalhador. Destacam-se, por exemplo, as iniciativas das organizações empresarias para criar centros de formações específicas, de nível “básico” e “médio”, como o SENAI e outros. Multiplicam-se também, atualmente, as propostas pedagógico-industriais no sentido de formar o trabalhador nas próprias fábricas. A

¹ Ver artigo “O protecionismo americano”, no qual se faz uma análise das barreiras não tarifárias implementadas pelos americanos, para se conter o fluxo de entrada de mercadorias do Brasil. (NASSIF, 14 de out. 1997, p. 03).

luta de classes nas fábricas, na perspectiva educacional, pode também ser analisada em torno da relação teoria e prática, dos detentores do saber analítico – engenheiros – e funcional – discurso técnico e operativo.

A nova onda ideológica denominada *neoliberalismo*, concebendo-se como uma espécie de expressão vitoriosa no campo histórico e político, pretende estar cada vez mais em *conformidade* com as novas descobertas científicas nos campos da neurociência e da microeletrônica. Assim os ideólogos recentes do capitalismo opõem a noção de rede ao conceito de lutas de classes. Em torno da noção de rede passa-se a explicar e justificar as atuais relações sociais, de modo a conciliar a dominação e exploração do capital sobre o trabalho. O conceito de rede permite também a concepção do fim da história ou a impossibilidade de uma alternativa ao liberalismo. O conceito de rede de certo modo é correlato à idéia de *jogo*. Se tudo é jogo, tudo vale, desde que se preserve o sagrado direito de propriedade, protegendo-o dos ataques dos *perdedores recalcitrantes* e de todos os demais *ressentidos* com o livre empreendimento. Se na linguagem lúdica se fala em perda e ganho, no vocabulário reticular se fala em conectado e desconectado.

O paradigma reticular é oriundo da moderna teoria da inteligência, da neurobiologia e da informática, que, de certo modo, têm possibilitado analisar o cérebro a partir da *máquina*, o que possibilitou surgir novos modelos cerebrais. Assim fala-se em neurônios e suas conexões ou sinapses, bem como da interação, trocas de sinais elétricos e expansão ocorridas na *mente*.

O conceito de rede pode assumir um variedade de significados. A noção de rede é compreendida como “uma sucessão conjunta de nós, em que cada um é autônomo, mas se conecta ao outro para que, em conjunto, se completem e possam interagir entre si. Não existe uma centralidade, todos nós somos responsáveis pela continuidade da rede como um todo.” (Cortelazzo & Oliveira, 1996, p.119). Na verdade esse conceito de rede é bastante genérico. Ele tem possibilitado a muitos intelectuais definirem os mais diversos campos da atividade

humana, tais como a escola, a imprensa e até mesmo o mercado.

Castells desenvolve uma visão crítica do capitalismo a partir do conceito de rede em seu livro “*A Sociedade em Rede*”, editado pela Paz e Terra em 1999. Segundo o autor, o mercado funcionaria reticularmente, a globalização seria um termo correspondente ao de rede. No que concerne à relação entre empresas, a formação de redes de capacitação tecnológica exige uma interligação através de acordos e *joint ventures*. Contudo esses entrelaçamentos não impedem a concorrência. Disso resulta a necessidade de uma constante inovação das empresas. Embora entre as indústrias de alta tecnologia as alianças tendam a possibilitar um aproveitamento máximo dos recursos investidos em Pesquisa & Desenvolvimento pelas partes, no que se refere às estratégias mercadológicas particulares das empresas, a inovação e a criatividade tornam-se essenciais para mantê-las competitivas.

A inovação é o elemento fundamental para se adaptar às condições de imprevisibilidade. Castells (1999, p.265) afirma que “o valor agregado é gerado principalmente pela inovação, tanto dos processos como dos produtos”. Sendo que a inovação propriamente depende do potencial de pesquisa e da capacidade de especificação. A divisão social do trabalho na empresa se faz em conformidade com a função do trabalhador frente à inovação. Com o processo rotulado de globalização, verifica-se uma expansão das atividades industriais juntamente com uma retração dos empregos industriais. Ainda que os empregos que não exigem qualificação profissional não desapareçam, eles tendem a se retrair ou manter-se num patamar baixo.²

² Manuel Castells (1999, p.227) admite que a tendência é de se polarizar em dois extremos: o de baixa qualificação e o de alta. “Esses empregos de baixa qualificação, apesar de sua taxa de crescimento mais lenta, podem representar uma grande proporção de estrutura social pós-industrial em termos de seus números absolutos. Em outras palavras, as sociedades informacionais poderiam ser caracterizadas por uma estrutura social cada vez mais polarizada em que os dois extremos aumentam sua participação em detrimento da camada intermediária”.

Castells (1999) destaca níveis de atividades conforme o grau do envolvimento informacional do trabalho. Para ele há os *trabalhadores ativos* na rede, que dão a *última palavra* e que “estabelecem conexões por iniciativa própria”, navegando “pelas rotas da empresa em rede”. Em segundo plano viriam os *trabalhadores passivos na rede* ou *participantes*, que embora estejam conectados, pois *trabalham on line*, não decidiriam “quando, como, por que e com quem”. Por fim destacam-se os trabalhadores desconectados ou meros executores, que “apenas implantam decisões”, estando, portanto, “presos a atividades específicas, definidas por instruções unilaterais não-interativas” (CASTELLS, 1999, p.266).

Em nível interno das empresas haveria uma diminuição das estruturas e hierarquias administrativas, ao mesmo tempo em que estas se abrem com o sistema de terceirização. Por outro lado as *reticulações* possibilitariam explicar de modo mais eficaz a intensificação do fluxo de capital, informação e demais ativos, do modo que seu *crescimento* não se delimitasse mais nas fronteiras nacionais, ou não pudesse mais ser decidido por nenhum fator meramente *nacional*. Prevaleceria, nessa perspectiva, a desordem local – descontrole – e a ordem global – uma espécie de arranjo – *a posteriori*. Na verdade o mundo passaria a ser um *grande cassino*, em que somente grandes investimentos, acompanhados por informações as mais bem estabelecidas possíveis, teriam chances de serem bem sucedidos. (ALMEIDA, 2001, p.60)

A noção de rede, enquanto elemento agregador, supõe linhas de integração que não seriam mais apenas verticais, em que não se falaria em dominação hierarquicamente, mas em princípios de coordenação e agenciamento de informação, mais do que de dominação no sentido de que um superior estabeleceria as regras a serem cumpridas. Desse modo a superioridade não seria dominação, mas apenas proeminência num determinado entrecruzamento de pessoas ou equipe. Haveria também linhas confluente horizontalmente, em que prevaleceria a cooperação. Contudo, na realidade, frente tal modelo o sistema capitalista apresenta-se hie-

rárquico e autoritário, no sentido de que a espontaneidade das relações na verdade obedecem ao rigor da lógica do lucro. O capital opera de modo global. As liberdades locais só podem subsistir em função das determinações da expansão do capital.

No que se refere às relações entre capital e trabalho, o *paradigma japonês* de organização empresarial, foi aceito como o mais padronizado, conforme os cânones reticulares. Esse modelo permitiu ao capitalismo, de acordo com seus defensores, ultrapassar as organizações produtivas moldadas nos princípios tayloristas-fordistas para uma nova ordem *fabril* em que o papel do trabalhador será muito mais inteligente, ativo, isto é, menos alienado. A este respeito diz Ripper (1996, p.63) que, para as novas relações de trabalho, é necessário um trabalhador “capaz de trabalho cooperativo e de análise e de síntese do conhecimento, com flexibilidade mental, a fim de, a partir deste conhecimento, gerar soluções novas inventando\melhorando novos processos de produção”.

Nada mais em conformidade com o sistema produtivo fabril iniciado pela Toyota, em que o trabalhador assume o controle de qualidade com a autoridade de poder parar a produção e dar suas sugestões de como melhorar o processo de fabricação. No toyotismo as observações dos operários são estudadas e eventualmente implementadas. Trata-se de um novo perfil de operário. Deste agora se exige flexibilidade e capacidade de assumir múltiplas funções.

No que se refere à escola pode-se destacar uma coletânea, denominada *Informática e Sociedade*, publicada em 1996 pela Editora do Senac, na qual as autoras Cortelazzo & Oliveira afirmam que nem mesmo os professores deveriam estar defasados em função dessas novas possibilidades reticulares para uma renovação do *projeto pedagógico*, devendo se adequar às novas condições: “decisão política (delineamento de prioridades e destinação de recursos financeiros); formação de uma rede de formadores; visão do professor como produtor e consumidor do conhecimento” conforme observado em Ripper (1996, p.66), ou seja, integrando uma rede de pesquisa e comunicação. (OLIVEIRA, 1996, p. 57)

Para as referidas autoras, o novo paradigma permitiria incorporar as concepções de Piaget e Vygotsky, a teoria das *múltiplas inteligências*, bem como a teoria da *inteligência emocional* de Goleman. Historicamente a hegemonia do novo modelo “reticular” estaria em conformidade com a passagem de uma sociedade que exigia uma “formação massificada” que se adaptasse bem ao modelo produtivo vigente, que “requeria um grande número de trabalhadores para tarefas rotineiras a serem executadas sem questionamento” (OLIVEIRA, 1996, p. 57). Valoriza-se agora o trabalhador polivalente, capaz de atuar em equipe (em rede), bem como disponível para atuar em diversos setores e até mesmo para viajar ou trabalhar conectado em uma rede de comunicação como as *nets* virtuais, ou seja, cabe à educação preparar um trabalhador não mais para obedecer e agir conforme “ordens”, mas para saber lidar com o imprevisível, para saber adaptar-se às novas situações, enfim, para inovar. Assim, parece que a *consciência de classe* virou *consciência de equipe*. As autoras questionam o fato de o trabalhador, nesta nova concepção, estar perdendo a possibilidade de aprender a visualizar a totalidade e a capacidade de criticar e opor-se ao sistema. Isso decorre da fragmentação não só de sua visão cada vez mais míope, mas também do desmantelamento dos sindicatos e dos programas ligados ao Estado de bem-estar social.

Uma educação capaz de resguardar a consciência crítica exige em primeiro lugar um duro embate com e contra a Mídia, e que não se assimile passivamente os seus meios de transmissão de informação calcados na rapidez das imagens e das redes multimídias em que se interconectam e se fragmentam ao mesmo tempo os saberes. A proposta apresentada nos Parâmetros não acena para uma pedagogia capaz de superar a fragmentação do saber e a visão míope da realidade. Longe disso, ela fundamenta-se nas novas tendências pedagógicas atuais, em especial nas teorias das inteligências múltiplas e das inteligências emocionais, voltadas para a formação de indivíduos bem sucedidos num meio competitivo (CHAVES, 1998). Somente

para quem assume a eficiência insuperável ou a inexorabilidade do mercado a questão da formação de cidadãos a partir da integração dos temas e saberes ligados às questões éticas, sociais e políticas pode ter um caráter tão restrito que não levaria ao advento de uma consciência crítica capaz de colocar em xeque a própria estrutura da sociedade liberal. Mas esse é um tema que tende a se tornar cada vez menos discutido.

Restaria uma esperança para os que se opõem ao modelo vigente. Quem sabe a implantação dos Temas Transversais não suscitaria aquilo que Gramsci denominou de “*Catarsis*”. Saviani (1993, p.10) expressa este termo como a superação do senso comum pela consciência filosófica, em que ocorreria “a passagem de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”. Mas a posição de Saviani é formulada dentro de uma outra corrente hegemônica oposta ao liberalismo. A proposta dos Temas Transversais obedece aos princípios metodológicos e ideológicos inerentes à atual hegemonia liberal, cuja supremacia tem sido imposta a todos os setores das sociedades mundiais. Resta saber até que ponto essa proposta ofereceria elementos, que pudessem ser resgatados por uma análise crítica, tornando-os instrumentos para uma perspectiva coerente com os anseios dos oprimidos e excluídos, não no sentido de integração num sistema excludente por natureza, mas conforme as possibilidades de serem transformados radicalmente. Não creio que isso seja possível, pois os fundamentos científicos, metodológicos, filosóficos e pedagógicos da proposta apresentada pelos Parâmetros, ainda que importantes no questionamento da tradicional forma de integração das disciplinas, e no resgate de temas como a ética e a justiça, ao proporem a fragmentação e o pluralismo dos saberes tornam a escola mais um cenário midiático, com forte apelo às estratégias televisivas de entretenimento, em que não especialistas falam sobre tudo. A crise das ciências e das especialidades enquanto sintoma da superação do

positivismo é um bom sinal, mas a substituição da organização das grades curriculares tradicionais por saberes não científicos é questionável, pois abriria a possibilidade de a escola

tornar-se o lugar em que os preconceitos e a superficialidade no tratamento de temas relevantes para a humanidade assumiriam uma dimensão temerária.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L. P. *A apropriação do conhecimento público pelo setor privado na relação universidade-empresa: um estudo a partir do caso da Unicamp*. Campinas: UNICAMP, 2001.
- BIANCHETTI, R. G. *Modelos neoliberais e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Temas Transversais. Brasília, 1998.
- CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHAVES, E. Educação, Temas Transversais e Tecnologia? In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Pesquisa em Educação: História, Filosofia e Temas transversais*. Campinas: Editora Autores Associados, 1998. p.107-122.
- CORTELAZZO, I. B. C. & OLIVEIRA, V. B. Telemática: proposta e desafio à educação e comunicação. In: OLIVEIRA, V.B. (Org.). *Informática em Psicopedagogia*. São Paulo: SENAC, 1996. p.111-130.
- FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. Brasil. Arte Nova, 1977.
- GREAVES, P. Prefácio. In: BUSTELO, B. E. *Política versus técnica no planejamento*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- HUNT & SHERMAN. *História do pensamento econômico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, M., CAINZOS, M., FERNANDES, T., LEAL, A., MORENO, M., e SASTRE, G. *Temas transversais em educação*. São Paulo: Ática, 2000. p.141-160.
- NASSIF, L. *Jornal Folha de São Paulo*. São Paulo. 14 out. 1997. Caderno Dinheiro, p. 03.
- OLIVEIRA, V.B. (Org.). *Informática em Psicopedagogia*, São Paulo: SENAC, 1996.
- RIPPER, A. O preparo do professor para as novas tecnologias. In: OLIVEIRA, V.B. (Org.). *Informática em Psicopedagogia*, São Paulo: SENAC, 1996. p.55-84.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1989.
- SAVIANI, D. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.
- SAVIANI, D. *Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. São Paulo: Autores Associados, 1993.
- SMITH, A. *A riqueza das nações*. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Coleção “Os Economistas”, v.1).

Recebido em 12.07.01
Aprovado em 12.08.01

ESTUDOS



A ETNOBIOLOGIA COMO SUBSÍDIO METODOLÓGICO PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Geilsa Costa Santos Baptista *

RESUMO

Este artigo busca demonstrar os resultados de uma pesquisa teórica acerca do ensino de Ciência e Biologia na atualidade e a importância do emprego do método etnocientífico, utilizado pela Etnobiologia, como subsídio ao ensino e a aprendizagem significativa nestas disciplinas, ao mesmo tempo que busca valorizar o conhecimento tradicional da população estudantil a respeito da natureza.

Palavras-chave: Etnobiologia – Aprendizagem – Ciências Biológicas

ABSTRACT

ETHNO BIOLOGY AS METHODOLOGICAL SUBSIDY FOR MEANINGFUL TEACHING AND LEARNING IN BIOLOGICAL SCIENCES

This article attempts to demonstrate the results of a theoretical research about the current teaching of Science and Biology and the importance of the employment of the ethno scientific method, used by Ethno biology, as subsidy to the meaningful teaching and learning of these subjects, concurrently trying to value the traditional knowledge students have of nature.

Key words: Ethno biology – Learning – Biological Sciences

* Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Feira de Santana, especialista em Saúde Aplicada ao Ensino da Biologia pela Universidade Federal da Bahia, é professora de Metodologia e Prática do Ensino de Ciências e Biologia, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS/Bahia, e professora de Biologia na Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Endereço para correspondência: Rua G, 23, Conjunto Milton Gomes, Centro, 44031-580 – Feira de Santana-BA. E-mail: geilsa@uefs.br

INTRODUÇÃO

Até muito recentemente, as técnicas etnográficas, ou aquelas voltadas para a descrição dos povos, sua língua, sua religião, etc., eram utilizadas apenas por antropólogos e sociólogos, contudo o interesse dos pesquisadores em educação por estas técnicas fica evidente a partir do final da década de 70, tendo como centro de preocupação o estudo da sala de aula e a avaliação curricular. (ANDRÉ, 1995)

Esse interesse vem ganhando, na atualidade, cada vez mais espaço e, neste sentido, a Etnobiologia, enquanto campo de pesquisa que busca evidenciar os conhecimentos das diferentes sociedades e suas culturas a respeito da natureza, também a partir da descrição, muito tem a contribuir para o ensino de Ciências e de Biologia. Estas últimas, enquanto integrantes do currículo escolar, têm hoje reconhecimento em todo o mundo e isso se deve ao fato de que grandes são os avanços nas descobertas científicas, de um modo geral, e nas concepções construídas pelas crianças para explicar os fenômenos naturais. De acordo com Bizzo, (1994, p.79) “(...) o ensino de ciências pode ajudar as crianças a pensar de maneira lógica sobre os fatos do cotidiano e a resolver problemas práticos”. Do mesmo modo, ao estudar a Biologia, “(...) o aluno é levado a aplicar seus conhecimentos para explicar o funcionamento do mundo natural, planejar, executar e avaliar ações de intervenção na realidade natural” (PCN, 1999, p.108).

Assim, considerando que um dos objetivos da educação no país hoje é promover a prática educativa que leve em conta as características sócio-culturais do aluno, preparando-o para o exercício pleno da cidadania e que, no momento da aprendizagem escolar, este já traz consigo um conjunto de informações a respeito da natureza e seus componentes, o propósito maior deste artigo é contribuir para que o ensino das disciplinas supracitadas ganhe um novo enfoque quanto aos aspectos metodológicos, ao demonstrar a importância do método etnocientífico, amplamente utilizado pela Etnobiologia. Vale aqui ressaltar que o presente estudo sur-

giu a partir de observações da autora no cotidiano escolar, bem como de levantamento bibliográfico, o que a levou a acreditar que somente quando o aluno é desafiado a questionar e refletir sobre sua própria realidade e os conhecimentos que a envolvem, de modo a comparar os conceitos científicos com os que já possui, estará partindo para uma aprendizagem significativa. Uma aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo que articula o que é aprendido dentro e fora do espaço escolar: um ato dinâmico que envolve observação, análise, crítica e síntese em busca do conhecimento.

O ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SEU SIGNIFICADO ATUAL

De acordo com Melo (2000), o conceito de Ciências Biológicas, de um modo geral, encontra-se voltado para a interpretação da natureza e o seu estudo. Ciências para o ensino fundamental e Biologia para o ensino médio, devem possibilitar ao homem conhecer a si próprio, entender suas relações com os demais seres, desvendar os fenômenos que acontecem no seu meio ambiente, de forma a melhorar sua qualidade de vida. Contudo, é lamentável o fato de que o ensino de Ciências e de Biologia, na atualidade, apresenta-se com extrema preocupação na transmissão de informações sobre os avanços científicos, com uma interpretação artificial dos mesmos e sem significados próprios para os alunos. Estudos realizados por Bizzo, (2000, p.10) descrevem esta situação quando demonstra a unilateralidade deste ensino.

É comum que diante da falta de compreensão de certa definição, por exemplo, tanto o professor quanto os alunos passem a acreditar que estejam diante de uma verdade absoluta e que são incapazes, intelectualmente, algo que parece ser óbvio para os cientistas. No entanto, muitas vezes professor e alunos não entendem afirmações, mesmo algumas que aparecem impressas em seus livros didáticos, pela simples razão de que elas são uma síntese de várias explicações e conceitos e que não podem fazer sentido sozinhas como afirmações isoladas.

Neste sentido, ao que se pode entender, pou-

cos são os educadores que buscam conhecer e valorizar os modos de pensar e de agir dos alunos de modo que, a partir destes, possam construir seus métodos de ensino. As técnicas utilizados pelos professores resumem-se à aula expositiva e à leitura de livros didáticos sem que haja nenhum, ou pouco questionamento a respeito de seus conteúdos. Estes são apresentados como se fossem apenas nomenclatura, com uma acentuada ênfase nas definições como por exemplo: “biosfera”, “condensação”, “biótipo” etc. Um ensino que apresenta ao aluno um conhecimento acabado, já pronto e organizado, em que ele é apenas mero repetidor de conceitos preestabelecidos. Desta forma, a aprendizagem acontece apenas para cumprir as denominadas “avaliações finais”, ou seja, aquelas que acontecem ao final das unidades em que é dividido o ano letivo, por meio de provas e testes, objetivando uma determinada média ao final de cada uma delas para o aluno ser considerado “aprovado” ou “reprovado”.

Assim, sumariamente pode-se afirmar que a maneira como o ensino de Ciências Biológicas se organiza hoje, evidencia o desprezo à cultura do aluno e, conseqüentemente, à do grupo social a que pertence, ao considerar apenas a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade como tarefa principal da escola e ao desprezar as relações existentes entre o homem, a natureza, a cultura e a sociedade no momento da apreensão da lógica interna do conhecimento científico.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta realidade que caracteriza o ensino de Ciências Biológicas no país, hoje, pode ter suas origens na formação de seus profissionais.

Convém aqui considerar que a formação do profissional em Ciências Biológicas para educação, não só se dá dentro do espaço das universidades, mas também fora destas instituições, na prática pedagógica, na formação continuada.

De acordo com Mercado, citado por Mello (2000), a maioria dos cursos de formação dos professores, incluindo os de Ciências Biológicas, não está preparando professores habilitados para utilizar e produzir novas tecnologias em educação assim como seus impactos nas sociedades. Desta maneira, há uma certa incapacidade para colocar em prática concepções e modelos inovadores que possam até mesmo substituir estas tecnologias quando de difícil acesso.

Ainda em relação à preparação acadêmica, outro problema a ser considerado na formação do professor é a relação teoria e prática. A atividade experimental visa contribuir para uma melhor formação de professores e, conseqüentemente, um melhor ensino. Neste sentido, a legislação determina que a prática de ensino seja desenvolvida sob a forma de estágio supervisionado, contudo é grande o número de estagiários que praticam o estágio apenas como atividade obrigatória para a conclusão do curso. Não se une metodologia do ensino ao conteúdo de forma crítica. Como já citado anteriormente, existe uma mera transmissão de conteúdos de forma puramente acadêmica e sem nenhuma inovação metodológica até mesmo dentro das universidades, o que resulta numa futura prática profissional repetitiva e sem inovações.

Segundo Nóvoa (2001), o aprender contínuo é essencial à formação de qualquer profissional. Este profissional deve concentrar-se em dois pilares: a pessoa do professor como agente e a escola, como lugar de crescimento. Assim, a formação do professor não só acontece durante a vida acadêmica mas também como profissional. Neste contexto, pesquisas em educação apontam para o fato de que na formação profissional, através da prática pedagógica, grandes são as dificuldades encontradas, especialmente o elevado número de professores que se queixam dos baixos salários, da falta de recursos didáticos e materiais, do elevado número de alunos por classe, o que os leva à falta de estímulo e conseqüentemente de compromisso com o ensino e com a própria formação. Neste sentido, somente a reflexão permanente sobre

sua dinâmica pessoal durante a graduação, como também na prática pedagógica, seria capaz de promover mudanças no ensino de Ciências Biológicas hoje. Isto porque somente o profissional da área pode ser o responsável por sua formação, que irá refletir na maneira como ele ensina. Devem considerar que a sala de aula é espaço de construção do conhecimento, e o verdadeiro motivo de se ensinar Ciência e Biologia é o de proporcionar ao educando uma compreensão racional e crítica do mundo e do meio ambiente que os cerca, levando-o a uma postura reflexiva e investigativa, colaborando para a construção da autonomia de pensamento e ação, o que o levará ao exercício pleno da cidadania. Tal reflexão cabe também às universidades, no incentivo à criação de programas que valorizem a articulação entre teoria e prática como seminários, criação de laboratórios de análise coletiva das práticas pedagógicas atuais, de extensão universitária às escolas públicas, dentre outros. Programas estes que busquem proporcionar ao aluno-estagiário um contato prévio e, por conseguinte, uma compreensão do contexto educacional de sua realidade.

A RELAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO TRADICIONAL E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO A RESPEITO DA NATUREZA

O pensamento científico é recente, se considerada a história da evolução da humanidade. No decorrer da sua história, o ser humano sempre buscou encontrar explicações para compreender os fenômenos naturais ao seu redor. Assim, o conhecimento a respeito desses fenômenos foi se desenvolvendo, conferindo-lhe a capacidade de refletir sobre o significado de suas próprias experiências e realizar novas descobertas, transmitindo-as aos seus descendentes. Esse conhecimento que é construído ao longo da história do homem, enquanto membro de uma dada sociedade e cultura, que pode ser cotidiano e que é transmitido de uma geração a outra, constitui-se o conhecimento tradicional.

De acordo com Coulon (1995), o conhecimento tradicional significa a faculdade de in-

terpretação que todo indivíduo, erudito ou não, possui e aplica à rotina de suas atividades práticas cotidianas, incluindo aí aquele voltado para a natureza. Pode sofrer variações regionais e culturais e está fortemente vinculado aos contextos nos quais é produzido. Já o conhecimento científico é aquele sistemático e racional, exato, explicativo da realidade e verificável, e cujos significados são vistos de forma unânime por aqueles que dele fazem uso.

No que diz respeito à complexidade, embora existam diferenças no momento do ensino-aprendizagem em Ciências Biológicas, não se pode dizer que entre o conhecimento tradicional e o científico, um seja correto e outro errado. Diversos são os estudos que apontam para o fato de que existe uma inter-relação entre ambos, pois o conhecimento científico se utiliza do tradicional para formação de seus conceitos e pesquisas, uma vez que as sociedades humanas possuem um conhecimento amplo proveniente de suas necessidades e relações com a natureza e seus componentes.

Desta forma, não se pode entender cientificamente a natureza de forma separada das interpretações e conceituações que as sociedades humanas dela possuem. “A natureza tem uma história que por sua vez está cada vez mais interligada com a história das sociedades” (DIEGUES, 2000, p. 22). A sociedade é resultado de toda ação e intenção humana e sendo assim, não há forma de descrever os significados naturais distanciando-os das sociedades humanas.

O ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, A ETNOBIOLOGIA E A METODOLOGIA ETNOCIENTÍFICA

De fato, os problemas educacionais que envolvem o ensino-aprendizagem em ciências biológicas hoje perpassam também pela formação de seus profissionais. Estes, através da prática reflexiva, podem adotar modelos metodológicos que certamente o auxiliarão a superar dificuldades, como os que são utilizados pelas Etnociências e, em específico, pela Etnobiologia. Inicialmente convém aqui definir o que

vem a ser a Etnobiologia, a descrição de seu método, para por último correlacioná-lo ao ensino de Ciências Biológicas. Segundo Posey (1986, p.15), “a Etnobiologia é essencialmente o estudo do conhecimento e das conceituações desenvolvidas por qualquer sociedade a respeito da biologia”.

A metodologia utilizada por esta ciência baseia-se nos estudos etnocientíficos, os quais buscam a constatação de que toda e qualquer sociedade humana se esforça para compreender o mundo à sua volta. Isto se deve ao fato de que, além de terem uma complexa ordem de conhecimentos sobre a natureza e seus componentes (plantas, animais, solo, fenômenos naturais, etc.), interagem com ela no momento em que dela necessitam para satisfazer suas necessidades e curiosidades tais como alimentar-se e vestir-se. De acordo com Toledo (1990), a etnociência se dedica a estudar a suma dos conhecimentos que um determinado grupo cultural tem sobre o universo social e natural e sobre si mesmo. Parte da Linguística, para estudar o conhecimento das populações sobre os processos naturais. “E o estudo do papel da natureza no sistema de crenças e de adaptação do homem a determinados ambientes, enfatizando as categorias e conceitos cognitivos utilizados pelos povos em estudo” (DIEGUES, 2000, p. 29). Assim, não se pode desprezar qualquer informação que pareça contraditória e absurda, visto que faz parte de uma cultura. Esta deve servir de base ao desenvolvimento dos métodos de pesquisa.

De um modo geral, pode-se aqui descrever a metodologia etnocientífica com base nos estudos de Berlim (1992) que consiste inicialmente na realização de *surveys*, ou visitas em campo, para definição e escolha dos “informantes” nos quais deverão ser aplicadas grande número de entrevistas abertas e semi-estruturadas, em grupos tradicionais, para captar suas explicações e interpretações sobre o ambiente natural, respeitando sempre sua cultura e valores. Procedem-se observações naturalísticas das atividades do grupo com documentações fotográficas, desenhos, exemplares de animais, plantas e peças anatômicas conservadas em

coleções, representações icnográficas feitas pelo próprio informante. Por último, a análise dos dados que significa “trabalhar” todo material e informações obtidas durante a pesquisa, isto é, os relatos, as observações, as transcrições da entrevista, as análises dos documentos e demais informações disponíveis.

No ensino de Ciências Biológicas, a utilização do método etnocientífico se fará com a mesma descrição acima citada de maneira a subsidiar a coleta de dados dentro e fora do espaço escolar, isto é, em sala de aula e em campo onde o professor, no desenvolver de todo processo ensino-aprendizagem, buscará evidenciar todos os conhecimentos e conceituações que os alunos possuem sobre seu ambiente natural e que possam estar associados aos conteúdos ou temas a serem trabalhados. O objetivo primordial da aplicação deste método deverá ser sempre compreender a realidade na qual se insere o aluno, ao considerar a multiplicidade dos significados atribuídos por ele a suas ações e interações com a natureza de maneira que possam ser significativos na construção dos conhecimentos, ou seja, devem levá-lo do senso comum para a construção do conceito científico.

Segundo Hanazaki (1999), neste sentido, os PCNs (1998) apoiam a utilização deste método, quando propõem diretrizes para o ensino fundamental e médio em todo o país através dos temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo) que devem abranger todas as áreas do conhecimento, incluindo também Ciências Biológicas. Cada escola deve reconhecer a diversidade como parte integrante da identidade nacional e, especificamente, para esta disciplina escolar, a busca pela valorização do saber plural etnobiológico, pois ressalta e valoriza a diversidade cultural, organizando conhecimentos e contextualizando-os.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi aqui exposto, não se pode pensar no ensino de Ciências e Biologia de maneira apenas acadêmica, não levando em

conta as necessidades e conhecimentos prévios do aluno, além de seus interesses e curiosidades, uma vez que acredita-se nestas como construções do saber científico, que jamais estará voltado para a transmissão de informações pré-determinadas, como as que acompanham os métodos de ensino atuais.

É fato conhecido que o homem, enquanto espécie, possui diferentes formas de “perceber” e “conceber” a natureza e que, para ele, observar é uma atitude natural, dependendo de sua história pessoal e do contexto cultural no qual está inserido dentro de uma sociedade. Destarte, não se poderia impor um modelo de conhecimento como algo acabado e que não sofre interferências no momento da aprendizagem escolar. Assim, a utilização de métodos que valorizem o conhecimento prévio do homem a respeito da natureza de um modo geral, como os que são aplicados aos estudos Etnobiológicos, valorizando a sua realidade sociocultural, não significa abandonar o valor científico do ensino de Ciências Biológicas por uma ciência empírica, ao contrário, significa articulá-los no momento ensino-aprendizagem. Porque a utilização do método etnocientífico permite um contato pessoal estreito entre os alunos e seus ambientes naturais, recorrendo aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de aprendizagem, na compreensão e interpretação dos conteúdos estudados ao lado da busca do conhecimento científico.

Além disto, a utilização de tal método em Ciências Biológicas, enquanto disciplina escolar, é extremamente útil para “descobrir” as-

pectos novos, pois a medida em que o aluno acompanha *in loco* as experiências diárias vivenciadas, não só por ele como também por seus colegas, pode entender a sua própria visão de mundo e o significado que atribui à realidade bem como à diversidade cultural existente, além do fato de que supera dificuldades, tais como a falta de recursos didáticos que deveriam ser enviados pelo governo, por trabalhar basicamente com elementos naturais. Isto certamente contribui para a melhoria da qualidade de ensino no país e a formação de cidadãos mais críticos e éticos, conforme o objetivo maior da educação. Contudo, é extremamente importante que o professor ao aplicá-lo tenha o cuidado de não impor inadequadamente suas próprias idéias e categorias culturais aos seus alunos, tais como a descrença e ou a supervalorização das suas informações e concepções. É necessário sim, neste momento, um intercâmbio em que os conhecimentos científicos se articulem aos que são considerados comuns aos alunos, próprios de seu meio, de suas diferentes culturas, rompendo-se estruturas e relações de poder.

É importante também aqui ressaltar que os dados obtidos a partir da utilização do método etnocientífico no ensino de ciências e biologia, podem servir de base para pesquisadores em educação e outros que queiram aplicar em suas escolas programas de educação ambiental na busca do desenvolvimento sustentável dos recursos naturais, uma vez que refletem não só os conhecimentos a respeito destes como também suas possíveis formas de utilização pelas comunidades locais.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Avanços no Conhecimento Etnográfico da escola. In: FAZENDA, I. (ed.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995, p.99-110.
- BERLIN, B. *Ethnobiological classification: principles of categorization of plants and animals in traditional societies*. New Jersey: Princeton University Press, 1992. 335 p.
- BIZZO, N. *Ciências: fácil ou difícil?* 2. Edição. São Paulo: Ática, 2001. 244 p.
- _____. Metodologia e Prática de Ensino de Ciências: a aproximação do estudante de magistério das aulas de Ciências no 1º Grau. In: FAZENDA, I. (ed.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 2. Edição. São Paulo: Papirus, 1994. p.75-89.

- COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995. 134 p.
- DIEGUES, A. C. *Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza os trópicos*. São Paulo: HUCITEC: NUPAUB: USP, 2000. 208 p.
- EL-HANI, C. Por que a Etnobiologia e a Etnoecologia são importantes? Uma Resposta do ponto de vista da educação. *Anais do I Encontro Baiano de Etnobiologia e Etnoecologia*. Feira de Santana: UEFS, 1999. p. 91-108.
- FAZENDA, I. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papirus, 1985. 159 p.
- HANAZAKI, N. As Etnociências e o Ensino Fundamental Brasileiro. *Boletim da Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia*, São Paulo, v. 1, n.3, p.2, mar. 1999.
- MELO, M. do R. de. *Ensino de Ciências: uma participação ativa e cotidiana*. Disponível em <<http://www.rosamelo.com.br>>. Acessado em 21 abr. 2002.
- NÓVOA, A. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, São Paulo: Abril, p.13-15, maio 2001.
- PCN (*Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental*). Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Ensino Fundamental, Brasília, 1998.
- PCN (*Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*). Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Ensino Médio, Brasília, 1999.
- POSEY, D. A. Etnobiologia: teoria e prática. In: RIBEIRO, D. (ed.). *Suma Etnológica Brasileira*. Edição atualizada do Handbook of South American Indians. Petrópolis: Vozes: FINEP, 1986. v. 1, p.15-25.
- SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S.S. (Org.). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. 3. Edição. São Paulo: CORTEZ, 2000 (Questões do nosso tempo, n. 42).
- TANUS, M^a I. J. A educação faz e refaz. *Cadernos de Educação*, v. 5, Cuiabá, 2001, p.11-13.
- TOLEDO, V. La Perspectiva Etnoecológica: Cinco reflexiones acerca de las “ciencias campesinas” sobre la naturaleza com especial referencia a México. *Revista Ciencias*, Michoacán, p.22-29, 1990. Edição especial, 4.

Recebido em 19.04.02
Aprovado em 26.05.02

TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: uma busca da dimensão cultural, social e histórica

Jacqueline Maria Barbosa Vitorette*

Herivelto Moreira**

João Augusto de Souza Leão de Almeida Bastos***

RESUMO

O objetivo desse artigo é discutir os conceitos de tecnologia, educação tecnológica na visão dos principais autores que tratam dessas questões no Brasil. É possível perceber duas correntes distintas, mas complementares. Uma delas trata a tecnologia de uma forma restrita, e a outra corrente aborda aspectos mais abrangentes ampliando as fronteiras do entendimento do que é tecnologia.

Palavras-chave: Tecnologia – Educação Tecnológica – Implantação de Curso Superior de Tecnologia

ABSTRACT

TECHNOLOGY, TECHNOLOGICAL EDUCATION AND UNDERGRADUATE COURSES ON TECHNOLOGY: in search of a cultural, social and historical dimension

The objective of this article is to discuss the concepts of technology, technological education in the view of the mains authors who deal with this issue in Brazil. It is possible to perceive two distinct yet complementary lines of thought. One of them deals with technology in a restricted fashion, and the other tackles broader aspects, widening the frontiers of the understanding of what technology is.

Key words: Technology – Technological Education – Implementation of Undergraduate Course on Technology

* Mestre em Educação e Professora de Química da Escola Agrotécnica Federal de CERES-Go. Endereço para correspondência: Rodovia Carmo do Rio Verde, Km 2, Zona Rural, Caixa Postal 51 – 76300.000 – CERES-GO. E-mail: jvitoiret@ih.com.br

** Doutor e Professor do Programa de Pós-Graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Endereço para correspondência: Av. Sete de Setembro, 3165 – 80230.901 – CURITIBA-PR. E-mail: hmoreira@ppgte.cefetpr.br

*** Doutor e Professor do Programa de Pós-Graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Endereço para correspondência: Av. Sete de Setembro, 3165 – 80230.901 – CURITIBA-PR. E-mail: bastos@ppgte.cefetpr.br

Introdução

O objetivo desse artigo é discutir os conceitos de tecnologia baseados no pensamento e nas idéias de Vargas (1994a, 1994b) e Gama (1986, 1994a) para depois tratar da questão da educação tecnológica. Nesse sentido, é possível distinguir duas correntes distintas, porém complementares. Uma trata a tecnologia de forma restrita, e a outra aborda aspectos mais abrangentes ampliando assim as fronteiras do entendimento do que é tecnologia.

A análise desses conceitos de tecnologia é fundamental para entendimento da educação tecnológica e as suas repercussões na criação e implementação de cursos de tecnologia.

Os Conceitos de Tecnologia

Vargas (1994b, p.213) propõe que tecnologia seja “(...) o estudo ou o tratado das aplicações de métodos, teorias, experiências e conclusões das ciências ao conhecimento dos materiais e processos utilizados pela técnica.”

Nessa definição, a tecnologia é vista como uma ciência aplicada. No entanto, em seu livro “Para uma filosofia da tecnologia”, Vargas (1994a, p.20) argumenta que a tecnologia se relaciona à “resolução de problemas práticos”. A partir dessa definição, ele passa a afirmar que, de fato, a tecnologia é uma ciência direcionada a uma intenção, uma aplicação, para a solução de problemas práticos.

Já para Gama (1986, p.178), “(...) a tecnologia moderna é a ciência do trabalho produtivo” e ela tem início, historicamente, com o conceito de Christian Wolf Beckmann e dos tecnólogos alemães do século XVIII. Gama (1986) enfatiza que só faz sentido falar de tecnologia a partir dos últimos anos do século XVIII quando o capitalismo começa a se afirmar.

A partir dessa visão, a tecnologia se relaciona ao trabalho produtivo, isto é, ao trabalho vinculado ao capital, que produz um valor de mercadoria, ou seja, trabalho trocado por capital, excedente e, portanto, relaciona-se ao sistema econômico capitalista. Então, não faz sen-

tido falar de tecnologia em outro modo de produção, como por exemplo, no período Neolítico ou na Idade Média, onde existia uma organização social diferenciada. “O que distingue o trabalho produtivo do trabalho improdutivo não é o produto, mas o como é produzido, em condições da divisão social do trabalho.” (GAMA, 1986, p.192)

Para efetivar esse processo o homem utiliza-se da tecnologia que, embora esteja ligada ao capitalismo, não pode estar presa a ele, pois “(...) a tecnologia não se confunde com o modo de produção capitalista” (GAMA, 1986, p.207). Há necessidade de se compreender a dimensão social da tecnologia, que está por natureza ligada ao ser humano, pois se vincula ao trabalho do homem. Assim, a tecnologia não é um simples estudo mecânico, mas tem sentido social, inerente à condição humana.

A visão de Gama (1986, p.192), quanto ao aspecto de “tecnologia moderna”, resulta do fato de a tecnologia ser contemporânea ao sistema capitalista, pois nasceu no bojo desse sistema, uma vez que “é a ciência do trabalho produtivo”.

O conceito de trabalho utilizado por Gama (1986, p.192) é o de Marx, pois, para ele, “(...) antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza.” (GAMA, 1986, p.28). O processo aqui é entendido como a transformação da natureza pelo homem, e o produto desse processo tem como consequência um bem que corresponde à necessidade do produtor e que se transforma em valor de uso. O trabalho apresenta uma ação consciente articulada pelo homem que inclui execução e reflexão, tendo em vista que, para a realização desse processo, leva em consideração o trabalhador (quem faz), o produto (o quê), o objetivo (para quê) e o modo de produção (para quem) e ainda os meios, o instrumental de trabalho (o como) com um compromisso com o resgate da inteireza do homem e, não, com o capital.

A definição de tecnologia enquanto ciência apresenta no seu interior quatro componentes

explicitados num tetraedro: a tecnologia do trabalho, dos materiais, dos meios de trabalho e a básica ou praxiologia. Para Gama (1986, p.28), as quatro faces desse tetraedro se inter-relacionam e dialogam. Em cada uma delas, fica claro que a atividade tecnológica envolve um conjunto de conhecimentos organizados e sistematizados.

Portanto, a tecnologia é o estudo sistemático científico organizado do processo de produção, de diversos processos, relacionados com determinadas áreas do saber, os quais possuem uma metodologia.

O primeiro componente da definição de tecnologia enquanto ciência, que é a tecnologia do trabalho, diz respeito à reflexão sobre a ação e o estudo sistemático que se desenvolve propiciando um contribuir para o fazer; o segundo consiste na tecnologia dos materiais, relacionada ao estudo da matéria utilizada no processo de produção; o terceiro é a tecnologia dos meios de trabalho, que significa o saber construído sobre os instrumentos, as máquinas as ferramentas; e por último, o quarto, que é a tecnologia básica ou praxiologia, se relaciona ao estudo do como fazer, para se chegar à operacionalização, dizendo respeito às disciplinas, às técnicas, aos métodos e às representações que contribuem com o agir.

Para que a atividade tecnológica se realize, são necessários conhecimentos científicos que não sejam fragmentados, porque a tecnologia não é um agregado de técnicas ou disciplinas. “Tecnologia não é técnica, não é o conjunto das técnicas. Então, tecnologia não é o fazer, mas sim o estudo do fazer, é o logos da técnica; é o logos, é o discurso, é o conhecimento sistematizado, é o raciocínio racionalmente organizado sobre a técnica.” (GAMA, 1994a, p.21)

Assim, além de propor uma definição de tecnologia, Gama relaciona alguns itens que não a configuram, ou seja, para ele a tecnologia não é um conjunto de técnicas, não é a forma de construção das coisas, não é uma apropriação da natureza e nem a maneira de extração dos alimentos, o abrigo, as roupas e as ferramentas para a sobrevivência; não é o conjunto de ferramentas, máquinas, aparelhos ou dispo-

sitivos quer mecânicos quer eletrônicos, quer manuais quer automáticos; não é o conjunto de invenções; a tecnologia não é confundida com os sistemas de marcas e patentes e com os “mecanismos” de venda; não é ciência aplicada; não é mercadoria e não deve ser confundida com o modo de produção capitalista.

Essa visão abrangente de tecnologia contempla o aspecto humano e social e entende a tecnologia por moderna ao se referir ao capitalismo contemporâneo, por ciência como um conhecimento organizado sistematizado, por trabalho como um processo, uma transformação com a ação do ser humano sobre a natureza, e por produtiva por envolver força de trabalho, que gera a mais-valia do capital. A abordagem de Gama se preocupa com um universo maior, integrado aos processos de trabalho e de produção, diferindo assim da definição de Vargas (1994b, p.213), a qual se constitui em uma visão mais específica, restrita às aplicações técnicas.

No mundo contemporâneo em que vivemos, criou-se a necessidade da atividade tecnológica, sem um comprometimento da tecnologia com a dimensão social. A tecnologia pode ser perversa, se não estiver aliada à dimensão humana e social, pois não é neutra, nem mesmo na sua concepção (FIGUEIREDO, 1989, p.25). Nesse sentido, Faraco (1998, p.7) também afirma que a tecnologia modifica os modos do fazer humano e apresenta forte impacto sobre o viver do homem, transformando a organização social, a consciência humana e os valores culturais.

Bastos (1998a, p.32) interpreta essas duas visões de tecnologia na tentativa de contribuir para a construção de um arcabouço teórico para a educação tecnológica, mas não com a intenção de criar um novo conceito de tecnologia, mas sim de buscar caminhos para uma educação tecnológica que leve em consideração os aspectos humanos, sociais, históricos, econômicos e culturais, evitando desenvolver uma educação eminentemente técnica, na qual o ser humano seja por ela subjugado. Isso corrobora a abordagem defendida por Gama (1986), que compreende a tecnologia de uma forma mais

ampla, inserindo-a em uma dimensão social, histórica e cultural. Vale a pena, nesse momento, enfatizar que Gama não descarta a aplicação da tecnologia, ao contrário de Vargas que se atém apenas a ela.

Empenhado em trabalhar o diálogo da educação com a tecnologia, Bastos (1998b, p.32) define-a nos seguintes termos:

Num contexto mais específico, a tecnologia pode ser entendida como a capacidade de perceber, compreender, criar, adaptar, organizar e produzir insumos, produtos e serviços. Em outros termos, a tecnologia transcende à dimensão puramente técnica, ao desenvolvimento experimental ou à pesquisa em laboratório; ela envolve dimensões de engenharia de produção, qualidade, gerência, marketing, assistência técnica, vendas, dentre outras, que a tornam um vetor fundamental de expressão da cultura das sociedades.

Bastos (1998b, p.33) ainda menciona a aplicação da ciência, e acrescenta uma dimensão cultural, social e, portanto, humana à tecnologia. Enfatiza que não é uma “dimensão puramente técnica”, um somatório de técnicas, como na concepção de Vargas (1994a, p.20). Ela envolve outras dimensões maiores, sem desprezar o aspecto técnico, muito embora não se confunda exclusivamente com ele. Trata-se, assim, de abandonar uma visão empirista que compreende a tecnologia como agregado de técnicas.

Gama (1986) não nega que a tecnologia seja voltada à aplicação; ao contrário, inclui e amplia ao inserir a idéia de ciência do trabalho. Nesse sentido, Bastos (1998, p.33) reforça a necessidade de nos atermos também ao aspecto da aplicação, mas trabalha a concepção de tecnologia, utilizando-se de conhecimento tácito, pela experiência, estabelecendo um diálogo entre interpretações opostas, mas complementares, ambas presentes no mundo vivido, em busca de uma reflexão para dialogar sobre a educação tecnológica, e apresenta também a idéia de que devemos agir localmente, especificamente no micro, mas com a visão do global (macro), para um avanço da atividade tecnológica.

Uma vez apresentadas as reflexões sobre o entendimento de tecnologia como base para a

compreensão da dimensão de educação tecnológica, passaremos a analisar o diálogo da tecnologia com a educação.

Educação tecnológica: um desafio para além da aplicação técnica

A partir dos conceitos de tecnologia, Bastos (1998, p.32) apresenta sua contribuição argumentando que a característica fundamental da educação tecnológica é “(...) a de registrar, sistematizar, compreender e utilizar o conceito de tecnologia, histórica e socialmente construído, para dele fazer elemento de ensino, pesquisa e extensão, numa dimensão que ultrapasse os limites das simples aplicações técnicas, como instrumento de inovação e transformação das atividades econômicas em benefício do homem, enquanto trabalhador, e do país.”

Nesse contexto, a educação tecnológica deve se relacionar a outras dimensões que não dizem respeito somente aos aspectos de aplicações técnicas, mas também aos aspectos social, econômico, às políticas do processo de produção, e à reprodução da tecnologia. Na construção dessa concepção de educação tecnológica, busca-se evitar a fragmentação do conhecimento, procurando vincular a concepção à execução, os conhecimentos científicos aos caminhos de suas aplicações e a uma constante reflexão crítica sobre a ação, rompendo, assim, a utilização das técnicas como forma de dominação econômica.

Para Peil (1995, p.59), a educação tecnológica exerce um papel estratégico para propiciar o desenvolvimento do país, sendo preciso, assim, “reinventar a roda” na perspectiva de uma educação tecnológica para unir o que está dividido – a concepção e a execução. Na visão de Peliano (1998, p.34) isso é exigido no mundo do trabalho para desenvolver “um projeto autônomo de gestão de sociedade”.

De acordo com Carvalho (1998, p.100), a visão de educação tecnológica de Bastos é importante para que ocorra um processo mais justo e igualitário, para que todos os humanos possam usufruir dos avanços tecnológicos. No

entanto, é preciso que haja transformações de pensamento com relação à tecnologia, considerando-a como uma maneira de atender mais as necessidades sociais e o bem-estar de todos, não satisfazendo só os interesses de minorias econômicas, que ganham com a propagação de informações não acessíveis a todos.

No presente cenário histórico, faz-se necessária a interação entre o processo produtivo e o desenvolvimento tecnológico, essencial para que ocorra a democratização da tecnologia.

Uma educação tecnológica humanista, que construa o diálogo da educação com a tecnologia pode estar vinculada à intenção de formar pessoas que busquem, na interpretação da tecnologia, caminhos para minimizar as injustiças sociais por meio da interação com o processo produtivo.

Nesse processo de interação, existe o técnico intermediário de nível superior que, de acordo com Bastos (1998a, p.27), tem um papel fundamental para a geração do novo saber na sociedade moderna denominada de sociedade do conhecimento. Morin (1991, p.17-23), ao referir-se à cultura e ao conhecimento, os quais estão relacionados às questões tecnológicas que envolvem o desenvolvimento das sociedades, afirma que “(...) não é o saber mais rico, mais verdadeiro que adquire poder: é o saber mais operacional (mágico ou técnico).”

Nessa perspectiva, o conhecimento é poder e, hoje, se organiza de forma diferente. É um saber gerado nos acontecimentos através da práxis e não previamente imposto pelas bases deterministas e positivistas. No seio de uma comunidade prática, ocorre a produção de um conhecimento tácito, que tem sido apropriado pelo capital, incorporado nas máquinas e na produção da tecnologia, separando o trabalhador do seu saber, construído através da própria experiência. Esse conhecimento se comunica na prática do fazer e pelo estado da prática, sem a lógica do código oficial de comunicação. Não é transmitido pelo discurso, sendo incomunicável pelo código de linguagem oficial e, além disso, extrapola os limites da demonstração.

Esse conhecimento tácito, produzido no mundo da práxis, é de fundamental interesse

estratégico na conjuntura atual. O acesso a esse conhecimento implica em inovações e é mais importante do que os recursos financeiros para o mercado, pois tem uma importante implicação nas inovações demandadas pelo setor produtivo. Nesse sentido, a escolha do processo de inovação relaciona-se à capacidade de interpretação, no contexto específico de utilização, com foco em problemas e soluções imediatas.

Esse processo exige equilíbrio entre o saber formal e o tácito, desenvolvendo a interpretação. O trabalho produtivo, fundamentado no saber tácito, reflete-se de forma sensível sobre a empresa em sua concepção e organização. Assim, surge uma nova concepção “de organização”, a toyotista, com base no saber tácito, a qual define, de forma flexível, os papéis desempenhados pelas pessoas no mundo do trabalho. Cria-se uma nova cultura de trabalho, pela resolução de problemas práticos, de forma interativa com discussões e comunicação de grupos de trabalho.

Para Bastos (1998a, p.27), tal procedimento é oposto ao que se vem sendo praticado com relação ao conhecimento formal, que tem um código determinado, mecânico e burocrático, em que os papéis das pessoas são previamente ditos, estabelecidos e organizados de forma rígida, com pessoas à margem do processo produtivo.

As pessoas realizam atividades intermediárias e apresentam condições de elaborar saberes e informações para comunicar à rede do trabalho. “O tratamento destas informações não vem de cima, segundo os critérios de escalões superiores e de acordo com comandos definidos pela linha hierárquica. As informações são tratadas noutro nível, em contato permanente com o exercício do trabalho.” (BASTOS, 1998a, p.27)

Nesse sentido, as interações ocorrem no processo de reprodução e refazem o agir. A interpretação dos conhecimentos articulados nos manuais emerge como necessidade para entender os códigos, muitas vezes confusos, enfocados nos seus conteúdos, favorecendo a criação colaborativa, os trabalhos de equipe e propiciando a elaboração do saber. Isso possi-

bilita a mediação de informações horizontais e verticais, trabalhadas permanentemente com relação aos procedimentos, resolução de problemas e exercícios de escolha.

Na dinâmica da movimentação da informação “os processos se alteram em busca de tecnologia” (BASTOS, 1998a, p.28), que se criam a partir da aproximação entre o conceber e o executar por via da informação da inovação. Em uma outra etapa, as novas dimensões do saber reorganizam o processo produtivo e instaura-se um diálogo da educação com a tecnologia.

De fato, as idéias de Bastos (1998a, p.11) nos levam a pensar que a tecnologia vinculada à educação pode produzir frutos no desenvolvimento do país, no sentido de construirmos uma nação soberana. Para tanto, não se pode apartar a técnica do conhecimento científico, no sentido de dividir o indivisível para desenvolver a atividade tecnológica.

A partir dessas abordagens, é importante analisar como se deu a evolução da idéia da implantação dos cursos superiores de tecnologia.

A evolução da idéia dos cursos superiores de tecnologia

A história do ensino superior de curta duração no Brasil data do século XIX. As primeiras tentativas interessantes e sugestivas remontam à segunda metade do mesmo século. Os cursos de nível superior existentes naquela época, de curta duração, com carga horária reduzida em relação aos cursos tradicionais, ligados às faculdades, tiveram como objetivo a formação de profissionais para desempenhar atividades específicas.

Conforme o Departamento de Assuntos Universitários do Ministério de Educação e Cultura – DAU/MEC (BRASIL, 1977, p.286), as primeiras iniciativas de implantação de cursos superiores de curta duração “(...) não chegaram a consolidar-se, nem na legislação nem na prática, e foram gradativamente abandonadas.” Até 1918, tivemos notícias de cursos superiores de curta duração na história da educa-

ção brasileira, porém a discussão sobre eles só foi retomada na década de 40, com a Constituição de 1946, com o projeto da LDB – Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional.

No final da década de 1940, com o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases, Lei Nº 4.024, só aprovada em 1961, foi possível atender às reivindicações de muitos educadores em relação à flexibilidade da lei ao aspecto rígido da duração dos cursos superiores.

A partir de 1962, tivemos a semente de criação dos cursos superiores de tecnologia, através de vários estudos, planos, relatórios, comissões e convênios estrangeiros, delineadores de dois objetos básicos: um para as necessidades do mercado e outro para a demanda em massa, pelo ensino superior.

Esses cursos surgiram no final dos anos 1960 e início dos anos 1970. Para Bastos (1991, p.12), tinham como objetivo atender parte do mercado, a partir de constatação de que as ocupações do mercado de trabalho estavam se ampliando e se diversificando, exigindo qualificação e novos profissionais. Em contrapartida, a formação educacional continuava nos três níveis – elementar, médio e superior – não abrindo espaço a outras formas de aprendizagem profissional.

Nesse período, em meio ao “milagre econômico”, na década de 70, durante o regime militar, Lima Filho (1999a) afirma que os Cursos de Tecnólogos buscavam ser uma alternativa ao ensino de 3º grau de graduação plena. Esses cursos tinham como características currículos menos densos e mais especificidades, eram mais práticos e intensivos, com menor duração e maior terminalidade, e foram criados na tentativa de conter a demanda por vagas nas universidades e propiciar uma rápida formação de técnicos, em cursos de curta duração, para atuarem no mercado, de forma intermediária entre o técnico de nível médio e o de graduação plena da universidade. A esse tipo de profissional caberia a execução de tarefas, enquanto ao graduado na universidade caberia a tarefa de concepção.

Para o desenvolvimento de processos e aplicação de tecnologia, é necessária a atuação em

conjunto do tecnólogo e do graduado de formação plena da universidade. E, na opinião de Bastos (1991, p.13), “(...) deve haver complementaridade e interdependência, como elementos imprescindíveis para compreensão da totalidade das relações entre esses profissionais, assim como das atividades por eles exercidas.”

Com o advento do I Plano Setorial de Educação e Cultura 72/74, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a incentivar a implantação gradativa dos cursos superiores de curta duração sob a coordenação e apoio financeiro do Departamento de Assuntos Universitários (DAU). Esse departamento deu apoio de forma mais sistemática à criação dos cursos superiores de tecnologia por meio do Projeto 19, intitulado “Incentivo à Implantação de Cursos Superiores de Curta Duração” MEC/DAU (BRASIL, 1977, p.287).

Segundo o referido projeto, a implantação dos cursos superiores de curta duração ocorreu sob o discurso de que as mudanças no mundo social e econômico exigiam formação de pessoas qualificadas, rapidamente, em nível superior e em tempo hábil atendendo a interesses diversificados e a especialização de atividades. O incentivo se deu principalmente para cursos superiores voltados à graduação em tecnologia, aproveitando a infra-estrutura das universidades federais.

Esse fato foi questionado por alguns teóricos como Peterossi (1980) e Bastos (1991), os quais indagaram se a universidade deveria ser realmente o espaço mais adequado a essa criação, já que estes cursos apresentavam características peculiares, muitas vezes opostas às que-las praticadas nas universidades.

Com a vinda do Projeto 15 (75/79) do II Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC), com características do já comentado Projeto 19, estabeleceu-se uma política de educação para o país, para racionalizar a formação de profissionais de nível superior, visando atender ao desenvolvimento econômico associado à educação e ao sistema social. Dessa forma, o MEC passou a supervisionar mais de perto a criação e o funcionamento destes cursos superiores, por meio da Coordenadoria de Cursos de Curta

Duração, conforme recomendava a filosofia do Projeto.

Sobre o assunto, Bastos (1991, p.16) chama a atenção para os requisitos básicos de implantação de cursos:

- a) aproximação de mercado; b) pesquisa rigorosa de mercado de trabalho; c) implantação de cursos somente nas áreas profissionais de que o mercado necessita e solicita; d) número de vagas fixado de acordo com condições da instituição de ensino e conforme a capacidade de absorção dos formados; e) diminuição do número de vagas e desativação do curso quando houver saturação de profissionais no contexto regional; f) corpo docente, equipe de laboratorista e instrutores dos conteúdos profissionalizantes aproveitados das empresas.

No entanto, muitas instituições não respeitaram as recomendações e sequer possuíam os requisitos mínimos, acima citados, criando, muitas vezes, cursos sem estrutura, com problemas os mais diversos. Isso se deu, em parte, devido ao fato de as universidades terem uma relação fraca com a comunidade bem como não disporem de um ambiente acadêmico propício ao entendimento dos referidos cursos. A outra face do problema apareceu em algumas instituições privadas que se interessaram em ministrar tais cursos, sem respeitar as exigências mínimas requeridas para sua implantação.

Entre 1973 e 1976, ocorreu um aumento do número de cursos para formação de tecnólogos, implantados em todo o país, abrangendo as áreas tecnológicas e agrárias. Mesmo com esse crescimento, houve registro de resistência por parte de alunos e docentes na implantação desses cursos voltados para a área de saúde, com exceção de cursos como Fonoaudiologia, Ortóptica e Peripatologia. Apesar dos obstáculos, verificou-se grande aceitação dos cursos de formação de tecnólogos voltados à formação do Fisioterapeuta e do Terapeuta Ocupacional, afirmando a validade da idéia de se criarem cursos intermediários entre 2º grau profissionalizante e cursos de longa duração de nível superior. Na mesma época, a criação do Curso de Tecnólogo de Saneamento Ambiental encontrou obstáculos por parte de órgãos empregadores no mercado de trabalho. Isso frus-

trava alguns grupos cujos interesses ficavam acima dos desejados pela sociedade, porque o currículo desse curso se direcionava as necessidades, na expectativa de resolução de problemas brasileiros (BRASIL, MEC/DAU, 1977, p.89-90).

Entre 1975 e 1980, em termos quantitativos, os cursos superiores de curta duração cresceram rapidamente atingindo, em 1980, um total de 138, sendo que, entre 1973 e 1975, havia apenas 28. Com o término do Projeto do Plano Setorial de Educação, em 1980, a Coordenação dos Cursos Superiores de Tecnologia se dissolveu, e a supervisão destes cursos passou a diferentes Coordenadorias da Sub-Secretaria de Desenvolvimento Acadêmico, conforme suas áreas de conhecimento e atividade profissional.

Antes de terminar o Projeto do Plano Setorial de Educação em 1979, o Conselho Federal de Educação já havia definido, através da Portaria de nº 49, de 23 de abril de 1979, no Art. 2º, que o profissional formado nos cursos superiores de tecnologia, referentes ao Art. 18 da Lei 5.540/68, teria a denominação de graduado em curso superior de tecnologia com a qualificação e a modalidade determinadas pelo respectivo curso. No Art.3º, ocorreu a abertura em relação ao Art. 2º para uma denominação diferente. Ademais, o Parecer 1.149/76, do CFE, já havia estabelecido o nome tecnólogo para os egressos desses cursos de nível superior (SOUZA, 1980, p.110).

Diversos estudos foram conduzidos em relação a esses cursos, também intitulados cursos para formação de tecnólogos. Dentre eles, destacamos o Relatório sobre Carreiras de Curta Duração, apresentado ao Departamento de Assuntos Universitários - MEC/DAU (BRASIL, 1977, p.99) pelo Dr. Victor Spathelf, que foi consultor do Projeto 19, em julho de 1974, o qual afirmou que a implantação dos cursos de tecnólogos não deveria ser feita de forma isolada e ocasional.

Ainda segundo Spathelf, dever-se-ia atacar o problema de frente, pois já em 1974 se apresentava a necessidade de convencer, através de discursos, a sociedade e os educadores da seri-

idade e da necessidade dessa formação. Em nosso país, havia carência de profissionais com experiência e dedicados à educação tecnológica, com formação em planejamento de programas, “avaliação, desenvolvimento de currículos, instrução, educação do corpo docente, facilidade de planejamento, supervisão, coordenação e administração” (BRASIL, MEC/DAU, 1977, p.119). O autor afirma também que as experiências de implantação de cursos de para formação de tecnólogos em espaços próprios fora das universidades oferecem melhores resultados.

De acordo com o relatório de Halterman sobre os cursos de tecnólogos, na área da agricultura, apresentado ao DAU, em outubro de 1975, as universidades estavam fortemente direcionadas para a formação de longa duração, encontrando pouco entusiasmo por parte dos docentes para trabalharem com cursos de curta duração (tecnólogo), pois, para a formação desse novo profissional, se exigia um maior esforço no acompanhamento do processo de formação, de uma maneira diferente do que vinha sendo feito na forma tradicional de educação superior.

A organização das universidades em setores, departamentos e cursos proporciona pouca interação entre os saberes que cada um deles produz. Por uma tradição secular, isso já se cristalizou de maneira tal que se observa resistência a mudanças nessa ação (CARVALHO, 1998, p.90). Os cursos acadêmicos têm apresentado fragmentação do saber, proporcionando uma visão parcial da realidade. As disciplinas são estudadas de forma isolada e estanque, nos currículos escolares.

Diante dessa situação, houve o entendimento por parte do Diretor do MEC/DAU (BRASIL, 1977, p.205) da necessidade de recriar centros destinados a ministrar cursos superiores de curta duração com início, meio e fim, exigindo-se flexibilidade e agilidade, sem grandes demoras burocráticas no seu funcionamento, possibilitando o bom desempenho dos cursos para formação de tecnólogos.

A idéia de criação de Centros de Educação Tecnológica pelo DAU/MEC (BRASIL, 1977,

p.243) estimula a criação, em 1976, do Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC), com o apoio do governo do Estado da Bahia e com a colaboração do Conselho Britânico, conforme a Lei de Nº 6.344, de seis de julho de 1976. Essa foi a primeira referência de experiência em instituição federal, com finalidade exclusiva de preparar tecnólogos e propiciar o desenvolvimento da Educação Tecnológica com bom desempenho das atividades, conforme as orientações do MEC/DAU (BRASIL, 1977, p.242).

A formação do tecnólogo é diferenciada da tradicional, pois não está vinculada às características básicas, à organização e à duração dos cursos superiores tradicionais. A intenção é de formar um profissional com possibilidades de fazer relações, um elo entre o engenheiro tradicional e o técnico de nível médio, como elemento essencial no desenvolvimento do processo produtivo, na perspectiva de se criar tecnologia brasileira.

As três Escolas Técnicas (de MG, PR e RJ) foram autorizadas a implantar também cursos de tecnólogo, perfazendo três níveis de formação: engenheiro industrial pleno, tecnólogo e técnico de 2º grau. Esse conjunto transformou as três Escolas Técnicas Federais, já mencionadas, em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs.

De acordo com o MEC/DAU (BRASIL, 1977, p.83), a proposta dos cursos superiores de tecnologia se voltaria ao desenvolvimento, com ênfase na economia educacional, saber técnico, recursos humanos, perfil ocupacional, mercado e circunstâncias tecnológicas, pois os referidos cursos eram de longo alcance e propiciavam o desenvolvimento da tecnologia, e de natureza prospectiva, com perspectiva de atender a futuras necessidades nacionais.

O projeto de implantação dos cursos para formação de tecnólogos tinha como finalidade atender à dinâmica da realidade vivida pela sociedade brasileira, com modernização, exigindo respostas rápidas, sem soluções onerosas e ultrapassadas, sempre na perspectiva da construção de uma sociedade brasileira desenvolvida.

No que diz respeito à duração, esta seria suficiente para alcançar uma boa formação profissional, em tempo hábil, considerando que a formação seria restrita e intensiva, com características práticas, dispensando-se a sedimentação do saber e o amadurecimento pessoal, características do ensino universitário tradicional. Porém, para Bastos (1991, p.27), a formação de nível superior exige conhecimentos científicos e tecnológicos construídos em um tempo mínimo de amadurecimento e aprofundamento. Esse mínimo é o necessário e não significa uma formação do tecnólogo a-crítica, sem base histórica e social. Para a sedimentação dos conhecimentos e das concepções dos alunos, importa a compreensão das aplicações tecnológicas no processo produtivo.

A formação do tecnólogo, apesar de ser intensiva e técnica, não deve ser limitada, no sentido de não trabalhar os aspectos de formação humanística de forma geral, buscando evitar cair no erro de proporcionar uma formação eminentemente técnica e mecânica, formando um “ser função”, isto é, apenas a serviço das empresas. Dessa forma, a formação do profissional não pode apontar para um sentido do imediato, ou seja, o de só se conseguir um emprego.

Em geral, no processo de implantação dos cursos superiores de tecnologia, ocorrem críticas, contribuições, avaliações, perspectivas, pré-conceitos, implicações sociais e humanas, que serão tratados a seguir.

A complexa implantação de cursos superiores de tecnologia

No processo de implantação dos cursos superiores de tecnologia (Brasil, 1977, p.227) surgiram alguns problemas. Em princípio, tem-se a relação entre a implantação dos cursos e a universidade. Uma certa permeabilidade entre os sistemas de cursos superiores tradicionais e de curta duração é salutar, porém as experiências anteriores demonstraram que eles devem ser desenvolvidos em estabelecimentos distintos de ensino superior para que ambos assumam suas identidades.

Um outro aspecto é o relacionamento entre os cursos de curta e os de longa duração. Um curso superior de curta duração não corresponde à primeira parte do curso de longa duração. A intenção não é de impedir a passagem do ensino superior de curta duração para o curso superior de longa duração, mas de possibilitar o desenvolvimento do primeiro; quando os dois cursos (o curto e o de longa duração) foram ministrados em uma mesma instituição, constatou-se o esvaziamento do primeiro em função do segundo.

Somado a esses dois fatores, um terceiro fator a ser apontado seria o fato de que o curso superior de curta duração não poderia ter a função de adestramento com o objetivo de formar técnicos com formação restrita, sem o mínimo necessário de conhecimento cultural que lhe possibilite ser um cidadão com o entendimento do mundo no qual vive; além disso, poderia existir a possibilidade de o curso de tecnólogo não ter identidade própria, correndo o risco de desfazer-se dentro da estrutura departamental das universidades.

Nesse sentido, não foi adequada a forma como os cursos para formação de tecnólogos foram implantados, pois foram ofertados paralelamente aos outros cursos superiores de longa duração nas universidades e geraram comparações diversas, com juízos de valor, pelo menos implícitos, criando sentimentos de insatisfação e de insegurança, vinculando a idéia aos estudantes de passarem dos cursos de curta duração para os de longa duração, descaracterizando, assim, os objetivos destes, o que levou à extinção de muitos cursos de tecnólogos.

Uma outra questão que dificultou a implantação dos cursos superiores de curta duração foi de ordem cultural, ou seja, o valor que se dava ao curso superior tradicional, devido ao “status”, mediante a obtenção do diploma de “doutor”, “bacharel”.

Na visão de Peterossi (1980, p.59), não estavam claros os objetivos da preparação do técnico no país para atender às tendências do mercado, bem como não havia clareza com relação aos dados concretos sobre as reais necessidades do desenvolvimento do mercado brasi-

leiro. As três funções básicas atribuídas a essa educação, na opinião de Peterossi (1980, p.59), são as de conter o social com reflexo político, o financeiro e o cultural, tendo como base o discurso da reforma universitária e o desenvolvimento econômico. Com relação a este, a justificativa do “mercado de trabalho refere-se mais a uma projeção, talvez otimista, talvez ilusória, do que a uma realidade percebida ou por se fazer” (1980, p.60).

A concepção frágil de formação para o mercado, que se propaga como um discurso homogêneo, cria o “homem função”, sem participação crítica na sociedade. Na origem da proposta do curso de tecnologia, segundo Peterossi (1980, p.63), não foi dito como se daria o crescimento econômico com formação social subdesenvolvida, dentro do contexto mundial. Nesse sentido, caberia questionar se o referido curso não estaria contribuindo para fortalecer o sistema capitalista dependente.

Com relação ao próprio termo tecnólogo, há ambigüidade. Segundo Peterossi (1980, p.70), pode significar “meio para produzir” ou, também, mas não necessariamente, “competência para inovar”. Isso a leva a indagar se o tecnólogo é um operador ou um inovador, enfim, qual é a sua competência. Em relação ao “status” do egresso, que é de natureza intermediária, torna-se ambígua a interpretação da sua ocupação, denominando-a ora como de técnico, ora como de engenheiro especializado.

Os pontos de conflito na implantação dos cursos superiores de tecnologia foram: a clientela dos cursos superiores de tecnologia com suas expectativas e conflitos; a política de crescimento dos cursos e sua receptividade no ambiente universitário; a aceitação dos egressos no mercado de trabalho; a organização estrutural dos cursos com terminalidade, e a sua função social empresarial.

Segundo Bastos (1991, p.19), os cursos superiores de tecnologia foram criados em pleno desenvolvimento econômico, dentro do sistema capitalista; isso ocorreu também com os cursos tradicionais de nível superior, na área de engenharia.

Os cursos superiores de tecnologia se dife-

reenciam radicalmente do ensino de 3º grau superior tradicional, por estarem estagnados em métodos e uniformidade na forma de ensinar, com características de repetição e com disciplinas de conteúdos vazios e ultrapassados, de forma fragmentada.

Além disso, Bastos (1991, p.20) argumenta que os cursos superiores de tecnologia não têm a função de adestrar os tecnólogos, ao contrário, exigem uma formação crítica do profissional, para que ele saiba os “porquês” da inserção das tecnologias em cada etapa do processo produtivo, a fim de que, diante desse conhecimento, seja inovador. O tecnólogo é um “intérprete” das tecnologias, enfrenta desafios e contribui para o desenvolvimento do país, hoje com vida mais complexa.

Nessa perspectiva, a formação profissional é direcionada para o imprevisível, ultrapassa o taylorismo, e busca formação flexível e duradoura, com busca de aprendizagem, e não armazenamento de conhecimentos.

O professor, nesse processo, não é o dono do saber, mas é alguém que participa junto com o aluno, e não deixa de contribuir com o conhecimento que sistematizou ao longo de sua vida; dialoga, com atitudes prospectivas e posturas de superação de fragmentação do conhecimento, e organiza um saber comprometido com a sociedade e um fazer com características de criatividade.

Trata-se de propiciar uma “(...) aprendizagem baseada na antecipação dos fenômenos tecnológicos, na curiosidade dos processos lógicos e analíticos e no desenvolvimento de potencialidades para explorar o sentido de participação, reflexão, crítica e inovação.” (BASTOS, 1991, p.54).

Os cursos superiores de tecnologia não nasceram ao acaso, mas com base em fundamentos da nossa filosofia educacional e de nossa legislação, com amadurecimento das idéias caracterizando-se em uma experiência inovadora no processo educacional.

Somada à separação que existe entre os princípios educacionais enunciados na lei e o que se faz no chão da escola, “(...) cria-se, então, uma dicotomia entre o que se pensa e o que se

faz, ou melhor, não se faz o que se pensa.” (BASTOS, 1991, p.25)

Já em 1962, Teixeira afirma que existe essa distância entre os valores proclamados em lei e os valores reais. Desde o Brasil Colônia “(...) nos acostumamos a viver em dois planos o “*real*”, com suas particularidades e originalidades, e o “*oficial*” com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes.” (1962, p.62). Essa questão é retomada por Peterossi (1997) quando afirma que uma lei, um decreto não forma um tecnólogo.

Essa realidade, com algumas exceções, não é diferente nem mesmo nas escolas técnicas e profissionalizantes com relação aos planos de implantação de cursos com defasagem e doses de irrealismo do vivido na escola. Nesse sentido, Bastos (1997, p.25) argumenta que: “Nesse ambiente, percebe-se a separação entre os valores formais e os reais; a famosa discrepância entre a lei e a realidade, teoria e práticas, formação acadêmica e qualificação para o trabalho. As leis, nesse contexto, são meras prospecções de visões de um futuro longínquo e intencional, que não considera o acontecido no presente e o que se processou no passado.”

Na prática, essas questões provocaram distorções da proposta inicial para a formação de tecnólogos, uma vez que se desconsidera o que acontece no presente e ignora-se o que ocorreu no passado, além de que a fragmentação do saber também está presente nas escolas profissionais. Verifica-se, conforme Carvalho (1998, p.90) que o processo de desenvolvimento das capacidades técnicas e de estudos nas escolas profissionais ocorre sem uma preocupação de fornecer ao aluno uma visão mais completa da realidade.

Dessa forma, falta trabalhar aí uma visão das implicações sociais e humanas do mundo técnico, evitando separar o conhecimento das ciências humanas daquele das ciências técnicas, buscando compreender o todo e as partes do processo produtivo, para formar um tecnólogo crítico. Para tentar reverter este quadro, a educação tecnológica se constitui em uma possibilidade de contribuição para a formação do tecnólogo.

De acordo com Bastos (1991, p.26), o formalismo expande-se também para o meio empresarial e as associações profissionais, os quais encaram o tecnólogo como um “concorrente indesejável no campo profissional”.

Além desses fatores, considere-se que “(...) a regulamentação da carreira, por parte do Ministério do Trabalho, é também um processo lento e cartorial que nem sempre leva em conta a objetividade das experiências profissionais.” (BASTOS, 1991, p.26)

Com relação ao mercado de trabalho e os cursos de tecnólogos, é perigoso estabelecer uma vinculação excessiva com o mercado, que é variável. O mercado é um referencial da realidade do mundo produtivo para o exercício profissional; assim, ele não deve direcionar o tecnólogo para ações restritas a tarefas ocupacionais. Em princípio, deseja-se, com a formação do tecnólogo, “(...) preparar o indivíduo para projetar a teoria sobre a prática, desenvolvendo o pensamento crítico em condições de enfrentar os desafios da ação. Trata-se de um processo lento, que exige maturação e tempo de aprofundamento.” (BASTOS, 1991, p.27). Portanto, a formação se distancia enormemente do treinamento para a ocupação de tarefas. Assim, trata-se de vincular a concentração dos conteúdos tecnológicos como elemento fundamental e necessário para formar o tecnólogo.

Além dos aspectos acima citados, inúmeros problemas afetam os cursos superiores de tecnologia, grande parte deles originados pela distorção da filosofia inicial desses cursos que, com defasagem tecnológica, não atendem às necessidades locais e regionais, com currículos estáticos e outros fatores.

Destaca-se, por exemplo, a facilidade de copiar planos de cursos já aprovados pelo Conselho Federal de Educação deixando-se de criar novas modalidades de cursos, segundo as necessidades regionais e locais, distanciando-se enormemente do princípio inovador e criativo, peculiar dos cursos superiores de tecnologia, o qual propõe originalidade face às características de cada região.

Para a implantação de um novo curso de

tecnologia, é necessário um diagnóstico sócio-econômico, com características das condições e aspirações da sociedade, com perspectivas econômicas, e estudo de desenvolvimento tecnológico regional, com projeção para o futuro.

Soma-se a este fato a estruturação do currículo, que deve primar pela verticalidade, com aprofundamento em determinado ramo tecnológico, com densidade e intensidade dos saberes específicos dos ramos escolhidos. Os conteúdos devem ser inseridos de forma integral, evitando-se fragmentar o conhecimento.

Faz-se necessária também a horizontalidade, que se dá no sentido de propiciar coesão interna na organização escolar, buscando diluir a idéia de disciplinas, pela busca de uma interdisciplinaridade, evitando a fragmentação dentro das disciplinas e no conjunto. É fundamental o aprofundamento histórico e crítico da origem e do desenvolvimento das técnicas e das tecnologias.

Para se evitar a separação entre teoria e prática, sugere-se a interdependência dos conhecimentos teóricos com as suas aplicações, necessitando de um direcionamento dos conteúdos, em relação aos aspectos teóricos rumo ao prático, trabalhados de forma sistematizada.

A visão dos processos produtivos é necessária para a compreensão precisa da realidade empresarial, da eficiência econômica, na tentativa de propiciar uma aproximação da formação do tecnólogo e das condições de trabalho no mundo vivido. Para tanto, o estágio tecnológico não deve ser improvisado, pois é o momento, de fato, em que o tecnólogo irá desempenhar, na prática, os conhecimentos elaborados e sistematizados em sua formação.

Finalmente, a visão didática sugerida é aquela que tenha o entendimento da aprendizagem como um processo inacabado, isto é, alguém sempre estará aprendendo (WENGER, 1999, p.53), pois a formação de uma pessoa nunca estará pronta; ela sempre estará aprendendo ao longo de toda a sua vida, negociando significados. As atividades nunca acabam, sempre se está fazendo e refazendo tudo.

Os cursos para tecnólogos no Brasil foram rejeitados por algumas camadas sociais, visto

que a sociedade é marcada pelo formalismo e pela tradição.

A resistência e os preconceitos com relação ao valor desses cursos, em comparação com os demais desenvolvidos pelas universidades, criaram juízos de valor sendo aqueles, supostamente, destinados a uma parcela de pessoas que não passaram nos vestibulares oferecidos às formações tradicionais. Ademais, a Universidade, em grande parte, rejeitou o projeto dos cursos superiores de tecnologia considerando-o como um projeto político que iria alinhar para formar um profissional a-crítico, mais um “robô”, uma máquina sofisticada.

Diante disso, deparamo-nos, então, com uma aparente contradição na concepção e no encaminhamento da criação dos cursos de tecnologia. De um lado, o preconceito sócio-cultural em relação às profissões técnicas, e de outro, uma economia dependente e regulada pelo capital estrangeiro.

Desde 1968, os cursos superiores de tecnologia, reconhecidos pelo MEC, formadores de tecnólogo têm recebido diversas críticas e enfrentado muitas dificuldades. A implantação de tais cursos recebeu apreciações favoráveis dos Ministros e do Presidente da República, em 1975. Ela foi, segundo autores, exaustivamente estudada pelo Conselho Federal de Educação, como também por parte de técnicos brasileiros e especialistas estrangeiros. Entretanto, com o passar do tempo, diante das dificuldades perdeu o seu vigor inicial.

Além de tudo, de acordo com Bastos (1991, p.31), os cursos superiores de tecnologia não foram assumidos pelo sistema que o criou, o que se comprova pelo fato de que, há anos, tramita no Congresso Nacional a legislação acerca da profissão de tecnólogos no Brasil sem que haja aprovação, em parte por pressões dos Órgãos de Classe e de outros segmentos da nossa sociedade.

A implantação dos cursos de tecnologia vem sendo conflituosa e complexa, havendo interpretações as mais diversas com relação ao próprio curso, dificultando o sucesso de sua implantação. Bastos (1991, p.24) argumenta que não houve clareza com relação ao entendimento

dos seus objetivos, da sua filosofia, não porque o projeto não tenha sido bem fundamentado, mas pelos erros cometidos por parte do governo na estratégia de implantação e na ausência de uma maior discussão com a comunidade e o mercado num contexto de regime militar.

Contudo, percebemos que, quando houve casos de compreensão da proposta e procurou-se seguir as recomendações mínimas para a sua criação, de acordo com a MEC/DAU (BRASIL, 1977, p.232) obteve-se sucesso, no sentido de se atender aos objetivos propostos, como, por exemplo, ocorreu nos cursos desenvolvidos fora das universidades ou em universidades que não tinham como tradição a formação de profissionais tradicionais e cujas dificuldades burocráticas e administrativas eram mínimas. No âmbito das universidades e onde não houve completa compreensão das propostas e da filosofia inicial do projeto dos cursos superiores de curta duração, gerou-se muita controvérsia e, conseqüentemente, houve a extinção desses cursos, acarretando prejuízos na institucionalização da profissão de tecnólogo.

Na opinião de Lima Filho (1999b), ao término dos anos 1970 os cursos superiores de tecnologia se propagaram por todo o País, em torno de uma centena e meia de cursos ministrados em mais de 50 instituições de caráter público, privado e em escolas técnicas. Eles apresentavam características diferenciadas das dos cursos tradicionais da universidade, que apresentavam métodos de repetição e uniformização no ensino. Eles se propunham a ser uma proposta alternativa ao sistema tradicional de 3º grau, curso com certa flexibilidade, currículo de menor densidade, com especificidade, atividade prática e intensiva, com menor duração e terminalidade. A atuação do profissional egresso desses cursos se situaria em um nível intermediário, entre o profissional da graduação tradicional e o técnico de nível médio. (BASTOS, 1991; LIMA FILHO, 1999b).

Segundo Bastos (1991, p.13), o técnico de nível superior estaria voltado para a execução de tarefas, o “como” fazer, voltado para a aplicação dos saberes científicos, com domínio da técnica, e os graduados pelos cursos de longa

duração estariam atuando na atividade de concepção, desenvolvendo ciência e análise crítica da sociedade. Isso não significa que um seja inferior ao outro profissional quanto à construção do conhecimento que exige a atuação em conjunto dos diversos níveis profissionais para inventar e reinventar a tecnologia.

Em 1980, a Coordenação dos Cursos Superiores de Tecnologia do MEC foi dissolvida. Dessa data até 1996, não houve estratégias governamentais e discussões amplas com a sociedade brasileira a respeito desta questão dos cursos superiores de tecnologia. Em consequência da Lei 9.394, de 20.12.96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Decreto 2.208, houve a retomada da implantação dos cursos superiores de tecnologia.

Considerações finais

Na busca de significados desses conceitos, trabalhamos o ponto de vista de alguns autores de forma singular e localizada. Na dimensão teórica, discutimos o entendimento de tecnologia e educação tecnológica tendo como base, sobretudo, os substratos teóricos de Vargas, Gama e Bastos. Na dimensão histórica retomamos a história dos cursos superiores de tecnologia.

Abordamos a tecnologia dentro de duas correntes, opostas, mas complementares entre si. Uma corrente trata a tecnologia de forma menos abrangente, como uma ciência aplicada próxima da concepção de Vargas (1994a, p.192). A outra corrente entende a tecnologia de forma mais abrangente inserindo-a numa dimensão social e histórica indo além da aplicação sem descartá-la, e tem como seu representante Gama (1986).

Para avançarmos na relação entre a tecnologia e a educação tecnológica, e assim alcançar melhor compreensão da questão histórica, discutimos algumas idéias trabalhadas por Bastos (1991, 1997, 1998a e 1998b). Ele interpreta a tecnologia desenvolvendo um diálogo que vincula a educação, no sentido amplo, com a tecnologia e acredita que a criação e a interpretação da tecnologia estão comprometidas

com a história, pois este elo é importante no caminho da compreensão do que são os cursos superiores de tecnologia e como isso se reflete na sua implantação.

Observamos que, ao longo da história da educação, o discurso para o enfrentamento da implantação dos cursos superiores de tecnologia foi o seguinte: a) atender às necessidades do mercado e à demanda de ensino superior; b) atender ao mercado de trabalho que se ampliava e se diversificava; c) atender ao mercado de trabalho e às mudanças no mundo social e econômico; d) atender ao desenvolvimento econômico associado à educação e ao sistema social e, na seqüência, atender necessidades sociais e resolver problemas brasileiros.

Os cursos superiores de tecnologia surgiram das necessidades da sociedade, e do mercado de trabalho, e tinham como objetivo resolver os problemas sociais brasileiros. No geral, esses cursos não tiveram aceitação nos setores envolvidos, ocorreram distorções na sua implantação, produziram resultados indesejados, foram impostos por decretos, utilizaram modelos de cursos transplantados de outras culturas, não se preocuparam com preparação do corpo docente, infra-estrutura adequada, pesquisa de mercado rigorosa com a intenção de implantar cursos superiores de tecnologia, além de diagnóstico sócio-econômico com as características da sociedade; os interesses individuais se sobrepujaram aos interesses de coletividade.

Enfim, houve necessidade de convencer a sociedade e os educadores da importância da formação do tecnólogo, prejudicada pela fase do período autoritário em que não havia espaços para discussão sobre essas questões. A preocupação com a contextualização socioeconômica permaneceu enfraquecida pelo cuidado excessivo com o mercado de trabalho, afetando assim as dimensões críticas, que devem marcar os caminhos dos cursos superiores de tecnologia.

Gostaríamos de enfatizar a importância dos conceitos de tecnologia e de educação tecnológica com a finalidade de fornecer uma base para a escolha dos critérios, dos modelos e dos

cuidados a serem tomados na implantação de cursos superiores de tecnologia, pois esses conceitos poderão influenciar diretamente a formação do futuro tecnólogo. As propostas de formação de tecnólogos poderiam ficar comprometidas se, na base da implantação desses cursos, essas questões não fossem consideradas.

Acreditamos que, uma vez entendidos e trabalhados esses conceitos, eles contribuirão para uma projeção maior dos cursos superiores de tecnologia, abrindo novas perspectivas de qualificação do profissional tecnólogo voltada para uma formação entrelaçada com as ciências exatas e humanas.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. *Cursos superiores de tecnologia: avaliação e perspectivas de um modelo de educação técnico profissional*. Brasília: SENETE: MEC, 1991.
- _____. Educação e tecnologia. *Revista Educação e Tecnologia*, Curitiba, n.1, p.5-29, jul.1997.
- _____. O diálogo da Educação com a Tecnologia. In: BASTOS, João Augusto de Souza de Almeida. (Org.). *Tecnologia & Interação*. Curitiba: CEFET-PR, 1998a. p.11-30.
- _____. A educação tecnológica: conceitos, característica e perspectivas. In: BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. (Org.). *Tecnologia & Interação*. Curitiba: CEFET-PR, 1998b. p.31-52.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. *Estudos sobre a formação de tecnólogos*. Brasília: MEC: DAU: UFMT, 1977.
- BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. Portaria n. 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 e 42 da Lei n. 2.208/97 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 maio de 1997.
- CARVALHO, Marília Gomes. Tecnologia e sociedade. In: BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida (Org.). *Tecnologia & Interação*. Curitiba: PPGTE: CEFET-PR, 1998. Cap. 5, p. 89-102.
- FARACO, Carlos Alberto. Tecnologia e linguagem. In: BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida (Org.). *Tecnologia & Interação*. Curitiba: PPGTE: CEFET-PR, 1998. p. 5-9.
- FIGUEIREDO, Vilma. *Produção social da tecnologia*. São Paulo: EPU, 1989.
- GAMA, Ruy. *A tecnologia e o trabalho na história*. São Paulo: Nobel: EDUSP, 1986.
- GAMA, Ruy. *Sobre a história da técnica no Brasil*. 1994a. Manuscrito.
- LIMA FILHO, Domingos Leite. De continuidades e retrocessos históricos: razões e impactos da reforma da educação profissional no Brasil. In: SEMINÁRIO SOBRE A REFORMA DO ENSINO PROFISSIONAL, 2, 1998, Curitiba. *Anais...* Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999^a. p.119-144.
- LIMA FILHO, Domingos Leite. Formação de tecnólogos: lições da experiência atuais e perspectivas. *Boletim Técnico do Senac*. São Paulo, v. 25, n. 3 set./dez. 1999b. Disponível em: <<http://www.senac.br/boletim/boltec253d.htm>>. Acesso em 29 jul. 2000.
- MORIN, Edgar. *O método IV: as idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. Portugal: Publicações Europa-América, 1991.
- PEIL, João Manoel de Sousa. *Estudo da importância das escolas técnicas federais no contexto da educação brasileira*. Pelotas: ETFPEL, 1995.
- PELIANO, José Carlos Pereira. Reestruturação produtiva e qualificação para o trabalho. *Revista Educação e Tecnologia*, Curitiba, n.3, p.16-37, 1998.
- PETEROSI, Helena Gemignani. *Educação e mercado de trabalho: análise crítica dos cursos de tecnologia*. São Paulo: Loyola, 1980.
- PETEROSI, Helena Gemignani. *Por uma Fatec melhor*. São Paulo: FATEC-SP, 1997.
- SOUZA, Gurgulino. Formação de tecnólogo. *Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 97-127, jan./jun. 1980.

VARGAS, Milton. *Para uma filosofia da tecnologia*. São Paulo: Alfa-Omega, 1994a.

VARGAS, Milton. O início da pesquisa tecnológica no Brasil. In: VARGAS, Milton. *História da Técnica e da Tecnologia no Brasil*. São Paulo: UNESP-CEETEPS, 1994b. Cap. 2, p.211-224.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. 37, n.86, p.59-79, abr./jun. 1962.

WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.

Recebido em 29.03.02

Aprovado em 05.08.02

UTOPIA, JUSTIÇA E EDUCAÇÃO EM RAWLS

Sidney Reinaldo Silva *

RESUMO

Este artigo é uma análise inicial da relação entre a formação moral e a justiça em John Rawls. Contrariamente aos que advogam a impossibilidade de um consenso a respeito do ideal de uma sociedade justa, que possa ser concebido e implementado eficientemente, sem agredir individualidades, Rawls propõe que princípios de justiça podem ser estabelecidos consensualmente para modular as instituições sociais. Frente à utopia realista rawlsiana, cabe à “educação moral” possibilitar o desenvolvimento de cidadãos capazes de se desprenderem do real e vislumbrarem o possível, e que sobreponham uma perspectiva política comum às perspectivas particulares, herdadas das comunidades em que foram formados.

Palavras-chave: Rawls – Justiça – Utopia – Educação

ABSTRACT

UTOPIA, JUSTICE AND EDUCATION IN RAWLS

This article is an initial analysis of the relationship between moral formation and justice in John Rawls. Opposing the ones who advocate the impossibility of a consensus on the ideal of a just society, which can be effectively conceived and implemented, without hurting individuals, Rawls proposes that justice principles be consensually established in order to module social institutions. Taking the rawlsian realistic utopia into account, it is up to “moral education” to make it possible to develop citizens who are capable of detaching from the real and envisioning the possible, and who juxtapose a political perspective that is common to private perspectives, inherited from the communities in which they were formed.

Key words: Rawls – Justice – Utopia – Education

* Filósofo formado pela PUCCAMP, Mestre e Doutor em Filosofia Política pelo IFCH da UNICAMP, pós-doutorando em Filosofia da Educação pela FE da Unicamp. Professor de Filosofia da UNIMEP – Universidade Metodista. Endereço para correspondência: Av Francisco Glicerio 1458, apt. 34, Centro, 13012-100 – CAMPINAS/SP. E-mail: sidrei@uol.com.br

INTRODUÇÃO

A utopia é uma estrutura para utopias, um lugar onde pessoas têm liberdade de se associarem voluntariamente para seguir e tentar realizar sua própria visão da boa vida na comunidade, mas onde ninguém pode *impor* [grifo do autor] sua própria visão utopista aos demais. (NOZICK, 1994, p.338)

A utopia *não* [grifo do autor] é uma sociedade na qual a estrutura é realizada. Por que quem poderia acreditar que, dez minutos depois de implantada a estrutura, teríamos a utopia? (NOZICK, 1994, p.356)

A reflexão filosófica sobre a moral diz respeito à definição dos indivíduos entre diversos cursos possíveis de ação, à cultura em que foram formados, às crenças e saberes, aos valores, aos bens e normas que influenciam suas opções. A ética descritiva expõe os costumes, as regras e as maneiras de agir das pessoas em uma determinada sociedade. A ética normativa investiga as formas pelas quais os indivíduos e grupos estabelecem e justificam o que é bom e o que é mal, justo ou injusto, o que é vício e virtude, direito e dever. Por fim, tem-se a metaética, que procura levantar questões de ordem epistemológica, lógica e semântica a respeito das outras formas de discursos éticos. (GOSSELLIN, 1998, p.233) A reflexão filosófica sobre a moral de um povo analisa também a existência ou não de projetos coletivos e os interesses ligados a eles, e estuda como isso reflete nas instituições sociais e nas decisões dos indivíduos. A filosofia moral, afirma Hudson (1983, p.1) “não diz o que as pessoas devem fazer, mas o que elas fazem quando elas falam acerca do que elas devem fazer”. Em termos metodológicos, ocorre um distanciamento do filósofo da vida prática. Contudo, suas reflexões, ao apontar contradições e incoerências do discurso moral, devem influenciar, de alguma forma, as práticas das pessoas. Sem esse caráter retórico, a filosofia tornar-se-ia apenas um inócuo discurso de segunda ordem. Nesse sentido, há uma dimensão prática, política e pedagógica da filosofia moral que é inseparável de seu caráter crítico e analítico.

Há vários modos de entrecruzarem-se aqueles diversos níveis de investigação ética para se focar a relação da educação, em especial do ensino formalizado, com a moral. Assim, pode-se averiguar que tipo de identidade individual está se formando; que normas as narrativas escolares inculcam; que padrões definem institucionalmente a escola e o agir de seus operadores; como esses padrões são estabelecidos e justificados; quais as questões lógicas e epistemológicas suscitadas pelas formas de argumentar e/ou de promover as justificações das posições adotadas por aqueles que estão envolvidos com o ensino; quais as relações da escola com a identidade de um povo, com seus mitos, suas utopias e projetos coletivos. A reflexão sobre o nexos da escola com a ética, em sua dimensão pedagógica, refere-se, especialmente, às possibilidades e aos limites da formação sistemática dos indivíduos para agir de acordo com certo padrão de comportamento, para definir e julgar não só normas de conduta individual, mas, sobretudo, para definir padrões de justiça conforme os quais as intuições sociais podem ser avaliadas.

A Escola é uma instituição que supõe a ação intencional, um propósito conforme um ideário coletivo. A crise de sua legitimidade acompanha o embaraço da fundamentação epistemológica, moral e política da era denominada de pós-moderna. Essa crise põe em questão a possibilidade e a necessidade dos projetos políticos coletivos.

Hayek (1995) e Lyotard (1996) admitem que nenhum consenso substantivo sobre padrões de justiça pode ser concebido e implementado eficientemente sem ferir alguma integridade individual. Sendo assim, para eles, seria melhor deixar tudo à deriva, isento das ilusões dos fins políticos coletivos. Esse pragmatismo supostamente pessimista se reflete na escola, em especial com as políticas de privatização, flexibilização e desregulamentação curricular.

Já para Rawls, um povo que deseja uma sociedade justa deve guiar-se conforme fins éticos definidos coletivamente. Este pensador admite que princípios de justiça podem ser estabelecidos consensualmente e devem modu-

lar as instituições sociais de um povo. No ideário de “liberalismo político” rawlsiano, a educação desempenha um papel fundamental. Sem ela, nenhuma “utopia realista” poderia ser estabelecida. Uma democracia “razoável” não poderia manter a estabilidade de uma sociedade supostamente “bem-ordenada” sem recorrer a uma formação intencional da identidade pública (moral) do cidadão.

EDUCAÇÃO E PROJETO COLETIVO

O que significa dizer que os seres humanos são capazes de fazer projetos, num mundo em que a idéia de finalidade não tem mais significado científico¹ e numa época em que as pessoas parecem viver à deriva, sem ter utopias comuns? A questão da capacidade de agir intencionalmente, de fazer projetos coletivos, não pode estar fora do debate sobre a justiça. Até que ponto os seres humanos poderiam entrar em um acordo a respeito da melhor sociedade? Em que sentido poderíamos projetar ou apenas delinear parâmetros capazes de nos guiar na criação de instituições justas? Qual seria o papel da educação nesse suposto processo?

A instituição da escola é um processo consciente de intervenção coletiva para formar indivíduos, transmitindo-lhes saberes e desenvolvendo as mais diversas habilidades: cognitivas, técnicas, administrativas, políticas, artísticas e morais. O ensino também deve estar ou não em conformidade com um projeto social, expresso ou tácito.

Ao se questionarem as possibilidades e a pertinência dos projetos coletivos, a “racionalidade” ou a “eficácia” de tal empreitada e a noção de uma finalidade “consciente” dos empreendimentos sociais, questiona-se a própria instituição escolar. Se os projetos coletivos são apenas ilusões, são ineficazes e, o que seria pior,

¹ Sobre o nexos dessa questão com a educação, ver a obra de Henri Atlan (1991) Tudo, não, talvez. Educação e verdade. A partir dos problemas atuais da ciência, em especial a biologia, e da ética, o autor faz uma análise da educação numa época em que “a alma do mundo e seu projeto” desapareceram.

coadunariam apenas com ambições totalitárias e integralistas, então, um povo democrático, pluralista e tolerante, não deveria permitir o uso da escola para formar cidadãos conforme uma determinada utopia social ou projeto político.

De acordo com essa hipótese, a escola não deveria preparar indivíduos para viver conforme nenhum projeto ou utopia abrangente, ou seja, que estaria em conformidade com a idiosincrasia de um ou outro grupo. Sendo assim, na impossibilidade de se ter um projeto que contemple a todos, não se deveria propor nenhum. Os pensadores pós-modernos recusam os grandes projetos políticos ou utopias como negam as grandes narrativas históricas e nacionais, alegando que ambos levam ao totalitarismo.

Conforme essa perspectiva pós-moderna, surgem as propostas curriculares multiculturais, objetivando manter a escola como um espaço democrático e aberto. Propõe-se também, de acordo com uma concepção pragmática do ensino, que a escola deveria voltar-se para uma educação operacional, isto é, que lide com saberes e habilidades que ampliam a capacidade de agir dos indivíduos, aqui e agora. Trata-se de saberes que não são nem bons nem ruins de acordo com este ou aquele ideário ou utopia social, mas que são eficazes no sentido de ampliar a capacidade de agir dos indivíduos, de inseri-los de forma eficiente no meio em que vão sobre/viver. Os resultados obtidos na educação pragmática justificariam os investimentos públicos que se fazem nela. A razão de ser da escola estaria na sua eficácia, que é o valor maior do pragmatismo. Caberia à educação formal contribuir para o aumento da competência individual, que seria a única forma de se maximizar a eficiência na perspectiva coletiva. A escola pragmática deveria desenvolver competências lingüísticas, econômicas, e até mesmo morais, sem fazer referências a nenhum projeto político quer coletivo global quer mais amplo. Assim, a escola se adaptaria aos tempos do fim da utopia.

Contudo, essa visão da escola não deixa de estar conforme a um determinado ideal de sociedade. Com isso, ela contribuirá também para um certo ideário que valoriza o viver à deriva, em que tudo se torna experimentação. Esse

ideário é calcado na denúncia de que todo projeto coletivo é por princípio autoritário, não plural, integralista e ineficaz. Ele caminharia para a sua implosão, como se acredita. Contudo, esse ideário pós-moderno adquire cada vez mais uma característica moral, ou seja, ele se impõe como um fim comum, um critério para se julgar a eficácia ou a ineficácia. Esse ideário de sociedade estaria para além do bem e do mal, do justo e do injusto, mas não do eficaz ou ineficaz como critérios de avaliação do agir humano. Esses critérios tendem a ser cada vez mais amplamente aceitos, pois as retóricas que os promovem se apresentam como implacáveis.

A UTOPIA REALISTA DE RAWLS

A partir dessas considerações, proponho analisar as idéias de Rawls sobre a necessidade de construção de projetos morais coletivos. A utopia rawlsiana diz respeito à implementação de uma sociedade bem ordenada e estável. Isso implica que princípios de justiça modulem sua estrutura básica (Constituição, acordos econômicos). A justiça apresenta-se, na história da filosofia, como a virtude em referência ao outro e não ao próprio virtuoso. Ela é a disposição de dar ao outro o que lhe é devido. Rawls a toma, sobretudo, como a capacidade de propor e aceitar acordos justos na cooperação social, no sentido de reciprocidade (universalidade e benefício mútuo). A educação do cidadão torna-se fundamental para uma sociedade que visa moldar suas instituições conforme princípios de justiça previamente aceitos. É a formação moral dos cidadãos que torna esse processo não autoritário, pois, com ela, todos, de certa forma, participariam dele. Trata-se de formar pessoas capazes de participarem de uma esfera de entendimento mútuo, em que todos seriam tomados como livres e iguais. Sem essa formação moral específica dos cidadãos, uma “utopia realista” de justiça para uma sociedade democrática seria mesmo impossível.

Como lembra Wright (1996), os biólogos têm mostrado que os indivíduos nascem com semelhante propensão para a cooperação social a despeito das tendências competitivas também

inatas.² Mas as concepções de justiça se delinham no mundo humano, sempre no interior de uma cultura, marcada por conflitos e competições econômicas, por diversas concepções de mundo e do que vem a ser uma vida boa. Os termos “cooperar” e “competir” não seriam excludentes, pelo menos é assim que eles se apresentam em certas concepções liberais de justiça.

Para Rawls, por exemplo, a competição social só pode ser resguardada se tiver como base acordos cooperativos capazes de definir os termos da própria competição ou convivência no interior da diversidade irreduzível de interesses, valores e visões de mundo³. É em função dessa concepção de “liberalismo político” que Rawls admite a possibilidade de se criarem projetos ou de se delinear o tipo de sociedade desejável coletivamente.

O projeto de justiça rawlsiano pretende ser válido tanto para a estrutura básica de uma sociedade (de tradição liberal) quanto para a regulamentação dos direitos dos povos (liberais e decentes). É neste último sentido que ele propõe o conceito de “utopia realista”:

Começo e termino com a idéia de uma utopia realista. A filosofia política é realisticamente utópica quando expande aquilo em que geralmente se pensa como os limites da possibilidade política prática. Nossa esperança para o futuro da sociedade baseia-se na crença de que a natureza do mundo social permite a sociedades democráticas constitucionais razoavelmente justas existirem como membros da Sociedade dos Povos. Em tal mundo social, a paz e a justiça seriam obtidas entre povos liberais e decentes nacional e internacionalmente. A idéia dessa

² Conforme o darwinismo, a seleção natural “não desenhava organismos conscientemente”. Ela “conserva às cegas as características hereditárias que intensificam a sobrevivência e a reprodução.” (WRIGHT, 1992, p.17). “Ela não espreita o futuro e não procura promover uma melhoria geral.” (Id., Ibid., p. 34). Assim o egoísmo e o altruísmo surgem ou são mantidos nos indivíduos de acordo com a eficácia para promover a perpetuação da espécie.

³ “Trata-se de saber como é possível existir, ao longo do tempo, uma sociedade justa e estável de cidadãos livres e iguais, mas que permanecem profundamente divididos por doutrinas religiosas, filosóficas e morais razoáveis.” (RAWLS, 2000 b, p.45-6)

sociedade é realisticamente utópica no sentido de que retrata um mundo social alcançável que combina o direito político e a justiça para todos os povos liberais e decentes em uma Sociedade dos Povos”. (RAWLS, 2001, p.6-7)

A partir desse ideário ou utopia realista, a formação da cidadania deve ser ao mesmo tempo um empreendimento comprometido com projetos de justiça para um povo em particular e também para a associação de povos visando um direito internacional comum. Assim um grande leque de perspectivas culturais se abre como referência para a formação dos cidadãos. O fato de um indivíduo passar anos na escola o transforma, pois a educação modela e remodela identidades. Mas quais são os impactos dessa transformação nas relações dos indivíduos com suas comunidades e tradições? Na concepção de justiça rawlsiana, a educação para a cidadania manteria uma certa interface entre uma perspectiva pública e as perceptivas particulares das diversas comunidades das quais os cidadãos seriam oriundos.

A questão refere-se às possibilidades de a escola tornar um indivíduo bom ou justo e em relação a quê? Conforme Rawls, uma formação adequada prepararia o indivíduo para escolher, buscar e/ou rever racionalmente seu próprio bem (concepções de mundo, objetivos, estilo de vida, religião, agremiações) e também para participar de acordos e de negociações políticas que decidem o padrão social conforme o qual cada um poderá buscar sua felicidade ou conjunto de bens. Neste último caso, forma-se a pessoa para que tenha uma concepção do que é justo, para que pratique o exercício da razoabilidade.

O termo “justo” seria mais neutro do que o termo bom, para Rawls. Ele admite a possibilidade e a necessidade de se determinar parâmetros consensuais para definir o justo numa sociedade democrática. Contudo, ele não admite a idéia de um bem comum que deva ser imposto como meta social no sentido de regulamentar todas as esferas da vida individual. O bem deveria estar vinculado apenas à idiosincrasia e ao plano de vida de cada um. Sendo assim, o bem se refere ao conjunto dos objetivos que cada um persegue em sua vida e não a uma

concepção pública do que vem a ser uma vida boa ou feliz.

A proposta rawlsiana de justiça como equidade admite que os cidadãos corretamente formados estariam não só dispostos a buscar acordos a respeito da melhor forma de se garantir a liberdade de concepção e de revisão de seus bens e as formas de buscá-los como também preparados para isso. Eles poderiam delinear coletivamente modulações ou critérios para julgar as normas admitidas para regulamentar a convivência social, as quais delimitariam as possibilidades de cada um na busca de seus bens.

A perspectiva comum de entendimento entre os cidadãos é denominada por Rawls de *campo político*⁴. Este espaço específico se funda em valores próprios capazes de modular a diversidade dos bens particulares e uma determinada concepção de justiça. O campo político seria um espaço em que todas as concepções abrangentes, isto é, as mais diversas doutrinas sociais, religiosas, filosóficas, políticas e morais que determinam amplos aspectos da vida das pessoas, poderiam participar sem se anularem, desde que elas fossem razoáveis. Ser razoável significa apoiar uma concepção política de justiça para uma sociedade democrática constitucional, de forma que seus ideais estejam em conformidade com o critério de reciprocidade

Uma educação não deveria apenas ser multicultural, mas também formar para a participação no espaço político comum, cujos valores e formas de julgar são específicos. Os valores característicos do espaço político são, especialmente, a tolerância, a reciprocidade, o respeito mú-

⁴ “O liberalismo político tem por objetivo uma concepção política de justiça que se constitua numa visão auto-sustentável. Não defende nenhuma doutrina metafísica ou epistemológica específica, além daquela que a própria concepção política implica. Enquanto interpretação de valores políticos, uma concepção política auto-sustentável não nega a existência de outros valores que se apliquem, digamos, àquilo que é pessoal, familiar ou próprio das associações; tampouco afirma que os valores políticos são separados de outros valores ou que estejam em descontinuidade com eles. Um objetivo, como disse, é especificar a esfera política e sua concepção de justiça de tal forma que as instituições possam conquistar o apoio de um consenso sobreposto.” (RAWLS, 2000, p.53)

tuo e a razoabilidade. O modo de operar no espaço público expressa a razão pública, que constituiria uma esfera própria para se debater a justiça. Nesse espaço, as leis, as decisões públicas seriam constantemente analisadas e avaliadas conforme os valores morais ou os princípios de justiça previamente admitidos pelos cidadãos. Com isso, manter-se-ia um constante debate entre as pessoas em suas mais diversas funções e posições políticas (como cidadão comum, como membro da Suprema Corte, etc). Os cidadãos, ao fazerem parte de comunidades, tradições e culturas específicas, são diferentes, mas como participantes da esfera pública eles devem ser tomados como iguais, livres e racionais. O ideário de justiça ou liberalismo político de Rawls visa dar coesão a essas duas identidades (privada e pública) das pessoas. Cabe à educação preparar o indivíduo para ir além da perspectiva de sua cultura particular, propiciando-lhe habilidades morais (lingüísticas, políticas) para se expressar como membro da comunidade de cidadãos e ver as coisas a partir da perspectiva da razão pública.

Atuando no campo político, os cidadãos podem e devem, de certo modo, controlar o destino da coletividade. Eis como Rawls (2001, p.16) se expressa a respeito das possibilidades e dos limites desse empreendimento:

Reconheço que há problemas a respeito de como os limites do praticamente possível são discernidos e quais são, na verdade, as condições de nosso mundo social. O problema, aqui, é que os limites do possível não são dados pelo existente, pois podemos, em maior ou menor grau, mudar as instituições políticas e sociais e muito mais. Portanto, temos de nos valer da conjectura e da especulação, argumentando da melhor maneira possível no sentido de que o mundo social a que aspiramos é factível e pode existir efetivamente, se não agora, em um futuro sob circunstâncias mais felizes.

O ESTABELECIMENTO DOS PRINCÍPIOS DA JUSTIÇA.

A filosofia moral rawlsiana conflita com certas tendências do pensamento pós-moderno, em

especial as de Lyotard e as de Hayek. Retomando as concepções sistêmicas da evolução dos seres humanos, esses dois autores supõem que uma sociedade humana (especialmente a liberal e democrática) é de tal modo aberta e incerta que seria impossível um controle central. A este respeito diz Lyotard que as “revoluções, guerras, crises, deliberações, invenções não são ‘obra do homem’, mas efeitos e condições da complexidade. Estes são sempre ambivalentes para os humanos, trazem-lhe o melhor e o pior.” (1996, p.96). Seria ilusório, então, falar de justo e injusto, pois o pior ou o melhor não somos nós quem efetivamente decidimos.

Essa idéia de complexidade de Lyotard não difere, pelo menos em seus efeitos retóricos, da concepção de sociedade autogerada de Hayek. Segundo este pensador, as estruturas sociais não são nem biologicamente determinadas, nem artificiais. Elas não seriam, de qualquer forma, produzidas por um desenho inteligente. Tais estruturas resultariam de um processo semelhante ao “peneirar ou filtrar, orientado pelas vantagens diferenciais adquiridas pelos grupos, devido à prática adotada por alguma razão desconhecida e quem sabe puramente acidental.” (HAYEK, 1995, p.186). Assim, se há algum objetivo na vida social seria a “adaptação permanente às mudanças das circunstâncias.” (p.111). Contudo, os indivíduos não poderiam estar conscientes da natureza desse processo de autogeração social. As regras são tácitas⁵. Não se deveria, nem mesmo se poderia, portanto, conceber e implemen-

⁵ Para Hayek, o processo de emergência e de seleção das regras sociais é extremamente complexo e incerto. A consciência representa um papel secundário, pois “(...) o processo de seleção não começa por um raciocínio, mas pela observação, a difusão, a transmissão e o desenvolvimento de práticas que tornavam mais eficazes as ações individuais, que aumentavam as hipóteses de sobrevivência assim como a sua prosperidade. Os indivíduos estão, portanto, raramente em condições de traduzir em palavras o que sabem destas regras, são simplesmente capazes de se conformar a elas na prática. (...) Idealmente e, no limite, as regras de justa conduta não necessitam sequer do indivíduo que ele tenha consciência destas regras.” (GOSELIN, 2000, p.259-261)

tar consensualmente um padrão global de justiça.⁶

Nesse prisma, o conhecimento torna-se irrelevante na perspectiva de um suposto ponto de vista moral. Segundo Lyotard (1996, p.97), ainda que o homem possa “fabular” sobre o seu destino coletivo, tal saber “ignora o bem e o mal.” O “verdadeiro e o falso” são determinações que se dão de acordo com um saber operacional e no momento em que se julga.

A legitimidade do sistema, conforme Lyotard, consiste na sua capacidade de autoprodução. Disso decorre um “direito pelo fato”, do qual “resultam algumas dificuldades na administração da justiça, por exemplo, ou na finalidade da educação.” (p.180) A concepção de um “direito pelo fato” como expressão da legitimidade é uma tendência ligada à idéia de sociedade como um processo autoprodutivo reticular, isto é, sem um comando central, nem intencionalidade. São os agenciamentos locais desse processo que definem o que se poderia chamar de justo, ou melhor, que determinam o que cada um recebe.

Dessa forma, a ausência da finalidade social na evolução das sociedades supõe a inviabilidade e mesmo a impossibilidade de se conceber, sem ilusões, um projeto regulador orientando os processos autoprodutivos. Os rumos que o sistema social toma seriam rigorosamente imprevisíveis. Disso decorre a impossibilidade de se regularem intencionalmente as modalidades da convivência social. Projetos sociais amplos não poderiam ser concebidos e implementados consensualmente e de modo eficaz

ou vantajoso para os próprios membros da sociedade. Promover supostos padrões justos através de planos ou mesmo de delineamentos prévios para a estrutura básica da sociedade seria contraproducente. Enfim, os resultados almejados seriam mais facilmente alcançados se não se interviesse de modo utópico para modular o sistema social, que é autoprodutivo e autorregulável.⁷

Contrariamente ao que foi exposto acima, a idéia de justiça em Rawls vincula-se à possibilidade de se intervir estruturalmente conforme um certo ideal moral que, embora não seja um bem comum a ser realizado a todo custo, constitui-se num conjunto de princípios para se avaliarem e se corrigirem as instituições sociais. Esses princípios ou ideais de justiça não resultam de uma descoberta racional de um fim social, mas de um procedimento de construção imparcial que garante a equidade dos parâmetros escolhidos consensualmente.

Rawls não defende, como necessários, o planejamento e a regulamentação das atividades econômicas dos agentes no mercado. O controle é moral e político e o seu objetivo é garantir um sistema mais extenso possível de liberdade igual para todos. Contudo, a modulação social pelo político afeta o econômico, na medida em que exige ajustes para que se mantenha a igualdade de oportunidades e para regulamentar as desigualdades econômicas, de modo que elas favoreçam os menos favorecidos e sejam por eles consentidas, conforme os princípios da justiça distributiva. Os padrões de justiça são resultados de livres acordos co-

⁶ Eis como Nozick caracteriza a idéia de padrão em Hayek: “(...) argumenta Hayek que (...) ‘nossa objeção é contra todas as tentativas de impor à sociedade um padrão de distribuição deliberadamente escolhido, seja ele uma ordem de igualdade ou de desigualdade’. Não obstante, conclui ele que numa sociedade livre haverá distribuição de acordo com o valor, e não mérito moral, isto é, de acordo com o valor percebido das ações e serviços de uma outra pessoa. (...) Hayek sugere um padrão que ele considera justificável: a distribuição de acordo com os benefícios percebidos conferidos a outros, deixando espaço para a queixa de que a sociedade livre não cumpre esse padrão.” (1994, p. 178)

⁷ Gosselin (2000, p. 259) afirma que, para Hayek, “(...) as regras morais mais exemplares e mais sábias são aquelas que não incitam os indivíduos a trabalhar conjuntamente para a realização de um objetivo comum implicando a colocação em funcionamento de uma ordem social planificada. Esses códigos devem compor-se de uma série de regras que torna possível o acordo e a paz entre indivíduos que compõem uma ordem espontânea, sem que esses indivíduos sejam obrigados a porem-se de acordo sobre os fins de um campo de atividade, mas apenas sobre os meios susceptíveis de servir todos e cada um, de ajudá-los na perseguição dos seus objetivos pessoais (...).”

letivos ou consenso sobreposto. Eles são produtos de uma contínua reflexão coletiva “ponderada”, em que os princípios filosóficos são correlacionados com as crenças e os valores dos diferentes indivíduos e comunidades, de modo a engendrar um patamar de convicções partilhadas.

PROJETO COLETIVO E FORMAÇÃO MORAL

Para um pensador como Lyotard, o equilíbrio entre a democracia e o consenso seria impossível, pois as concordâncias não deixariam de ser uma forma totalitária de definir acordos coletivamente. Segundo ele, seria mais aceitável, menos violenta a idéia de uma sociedade se constituindo de forma precária, ou à deriva, por dissensos. Isso repercute diretamente na sua concepção de escola.

A violência está nesse dilema: ou você recusará o jogo desconhecido do seu parceiro, recusará, até, que aquilo seja um jogo, você o excluirá, pegará suas bolas de volta e procurará um interlocutor válido; e isso é uma violência ao acontecimento e ao desconhecido, de maneira que você cessará de escrever ou de pensar; ou então você irá violentar a si mesmo para tentar aprender os movimentos que seu parceiro silencioso impõe às bolas, isto é, às palavras e às frases que você ignora. Isso se chama a violência do aprender a pensar ou a escrever que está contida em qualquer educação. (LYOTARD, 1996, p.137)

A violência estaria ligada, sobretudo, à noção de soberania. A idéia de um bem soberano, de um valor absoluto, cujo acatamento seria necessário por todos, fundamenta, como já disse, as críticas aos projetos ou utopias sociais e tem um reflexo direto na educação. A este respeito diz Atlan (1991, p.134) que “a verdade – a sua procura, a sua descoberta e a sua defesa – serve de fundamento à legitimidade, simultaneamente política e educativa.” Isso é importante para se compreender a lógica da soberania, pois a forma como se faz aceitar esta ou aquela origem para a verdade constitui já boa parte do poder.

Contudo, como escreve ainda Atlan (1991, p.66), embora para o pensamento científico contemporâneo “alma do mundo e do seu projeto” desapareceu e não há mais sentido em falar rigorosamente de finalidade em qualquer domínio que seja, os homens continuam fazendo projetos. Nossos projetos são incertos, mas são necessários para nossa existência. Contudo, a única fonte para o conteúdo dos projetos humanos é a imaginação. A razão não pode mais dar um caráter definitivo aos nossos intentos. Cabe a ela exercer o controle sobre a imaginação criadora de projetos.

Na perspectiva política, os planos humanos não deveriam ter, necessariamente, um caráter totalitário. Frente às condições de articulação do possível com o real, Atlan (1991, p.206) propõe o seguinte desafio à educação: “A educação poderá, então, tentar libertar-se do dilema no qual a valorização científica da natureza a encerrou ou ficar à escuta da natureza cuja linguagem e cujos discursos seriam precisamente aqueles que as ciências nos fazem ouvir, ou mudar a natureza com a ajuda de projetos mais ou menos inspirados, perseguindo, racionalmente ou não, fins vindos de um imaginário mais ou menos profético.”

É em torno da articulação entre o real e o possível que se define a idéia de direito dos povos para Rawls, o que ele denominou de utopia realista. Trata-se de um procedimento de construção baseado, sobretudo, na imaginação conjectural, na reflexão e no julgamento. Na perspectiva do autor, o limite do possível não é dado pelo existente. Os homens podem mudar, em maior ou menor grau, “as instituições políticas e sociais e muito mais”. Para isso, diz, são usadas as capacidades humanas de conjecturar e especular. Trata-se de argumentar da melhor maneira possível para propor o tipo de mundo social que aspiramos e mostrar que ele é factível.

O autor propõe a hipótese de um amplo cenário político mundial, em que os princípios de convivência seriam discutidos e negociados por cidadãos representantes dos povos considerados razoáveis e decentes. Através de uma razão pública cosmopolita, poder-se-ia discu-

tir mundialmente medidas que orientassem ações comuns, por exemplo, para conter políticas expansionistas e a violação dos direitos humanos. Trata-se da criação de uma Sociedade dos Povos razoavelmente justa.

A utopia realista proposta por Rawls para os povos é, de certa forma, uma ampliação do que ele sugeriu para as nações em sua obra *Uma teoria da justiça*, publicada em 1971. Trata-se da hipótese de um contrato social entre indivíduos racionais e razoáveis, segundo o qual, em condições especiais de escolha imparcial, eles optariam pelos princípios de justiça que modulariam as instituições básicas da sociedade em que iriam viver. A escolha dos princípios seria feita em condições controladas de informação, de modo que os indivíduos não pudessem saber qual o lugar que efetivamente eles ocupariam na sociedade para a qual eles estariam definindo os critérios de justiça. A partir desses princípios seriam avaliadas as decisões públicas e as instituições sociais.

Uma sociedade bem ordenada conforme princípios de justiça razoáveis não pode existir sem um espaço ampliado de debate nacional que Rawls denomina de “razão pública”. Trata-se de um espaço em que cidadãos, tomados como livres e iguais, debateriam sobre as concepções políticas de justiça mais razoáveis. A razão pública seria fundamental para uma democracia deliberativa. Esta só poderia se manter enquanto tal com uma educação apropriada dos seus cidadãos:

(...) sem uma instrução ampla sobre os aspectos básicos do governo democrático para todos os cidadãos, e sem um público informado a respeito dos problemas prementes, decisões políticas e sociais cruciais simplesmente não podem ser tomadas. Mesmo que líderes políticos previdentes desejassem fazer mudanças e reformas sensatas, não poderiam convencer um público mal informado e descrente a aceitá-las e segui-las. (RAWLS, 2001, p.184)

Essa instrução não só se daria nas escolas e pela mídia, mas dentro da própria prática democrática. Na democracia deliberativa, os cidadãos seriam levados a refletir sobre as questões da organização social. Com isso, eles se

educariam. Trata-se de focalizar a atenção em questões constitucionais básicas. “Isso educa os cidadãos para o uso da razão pública e seu valor de justiça política.” (2000, p.290). A concepção de justiça tanto no nível nacional quanto no nível mundial supõe cidadãos com uma moral adequadamente formada.

A teoria da justiça de Rawls encontra correlações, do ponto de vista da formação moral do indivíduo, nas idéias do psicólogo Kohlberg, a respeito das etapas do desenvolvimento moral. Este autor, aprofundando o construtivismo de Piaget (1981, p.409-412), dividiu os estágios morais em seis etapas. Ele destaca a seguinte seqüência de estágios: 1) da punição e da obediência; 2) do individualismo, da intenção instrumental e da troca; 3) das expectativas interpessoais mútuas, relações e da conformidade interpessoal; 4) do sistema social e da consciência, da capacidade para cumprir obrigações assumidas; 5) do contrato social ou da utilidade, dos direitos prévios; 6) dos princípios éticos universais.

Atingir a última etapa da formação moral ou estágio seis é fundamental para se tornar um cidadão idôneo, para poder atuar, de forma ativa, como membro de uma sociedade democrática que se regula conforme princípios da justiça. É neste último estágio (o da justiça: imparcialidade e universalidade), que a pessoa manifesta a autonomia intelectual e moral suficiente para atuar conforme princípios éticos. No sexto estágio, a pessoa superou as etapas morais em que agia conforme as normas heteronômicas, o medo, o interesse, o apego às pessoas próximas e/ou importantes e a defesa da ordem social estabelecida tradicionalmente ou por contrato. O cidadão plenamente formado reconhece e respeita a incondicionalidade da dignidade humana, da igualdade e da liberdade da pessoa.

Na obra *Uma teoria da justiça*, Rawls (2000, p.513-516) especifica três estágios: o da moralidade de autoridade, a moralidade de grupo e a moralidade de princípios. No primeiro estágio, a criança não apresenta ainda a capacidade de julgar a validade dos preceitos e injunções que lhe são impostos pelas pessoas

que ocupam posição de autoridade sobre elas. Neste primeiro momento, a estrutura familiar é fundamental para a formação da moral, pois nela desenvolver-se-iam as condições necessárias para o advento dos novos níveis de moralidades, em especial a confiança na autoridade, nas regras prescritas e em si mesmo⁸. Contudo, uma formação moral repressiva e constrangedora tenderia a bloquear o desenvolvimento moral.

A moralidade de grupo refere-se aos papéis e às normas a eles correspondentes. Trata-se de uma moral especificada conforme os ideais comuns e os papéis desempenhados pelo indivíduo nos vários grupos aos quais pertence (2000, p.518). Nessa fase do desenvolvimento moral, a pessoa aprende a considerar as coisas a partir de uma variedade de pontos de vista expressa pelas diferentes posições dadas em um esquema cooperativo e também pela variedade de intenções, motivos e deveres dos outros. Na moralidade de grupo, quando esta atinge a sua forma mais complexa, estão presentes o ideal de cidadania igual e uma concepção de justiça baseada no princípio de equidade.

O terceiro estágio moral proposto por Rawls decorre do desenvolvimento da moral de grupo. O primeiro elemento característico desse último estágio refere-se ao motivo pelos quais os padrões de justiça são adotados. Trata-se da disposição para agir segundo os princípios de que pessoas racionais, livres e iguais escolhe-

riam numa hipotética posição original⁹. Enquanto que no estágio anterior a obediência aos princípios da justiça como equidade se dá pela afeição comunitária, pelos laços de amizade e companheirismo e pelo interesse de aprovação social, no terceiro estágio da moralidade, aceitam-se os princípios se/quando o indivíduo está motivado pela idéia de que “o corpo dos cidadãos como um todo não se liga por laços de companheirismo entre indivíduos, mas pela aceitação de princípios públicos de justiça.” (2000, p. 525-526). Neste caso, é conforme uma concepção de cidadão como pessoa livre e igual e não como “amigo” que se julga e age moralmente. Os sentimentos de culpa são explicados não mais a partir da referência à autoridade, nem à comunidade, mas aos princípios da justiça.¹⁰

Contudo, para Rawls, a formação da autonomia moral não é um processo de ruptura entre a racionalidade e as tradições ou as comunidades nas quais as pessoas foram inicialmente formadas. Na sua obra *Uma teoria da Justiça*, publicada em 1971, a qual Kohlberg se refere, prevalece uma inspiração nitidamente iluminista. Contudo, nas obras posteriores, marcadas pela idéia de consenso sobreposto, a autonomia moral caracteriza-se mais por uma tensão entre tradições e racionalidade. Na obra *Uma teoria da justiça*, os padrões propostos re-

⁸ “Quando o amor dos pais pela criança é reconhecido por ela com base em suas intenções evidentes, a criança fica segura de seu próprio valor como pessoa. Ela se torna consciente de que é apreciada em si mesma, por aqueles que para ela são as pessoas poderosas e dominantes de seu mundo. (...) No devido tempo, a criança vem a confiar nos seus pais e no mundo que a rodeia; e isso a leva a aventurar-se e a testar as suas capacidades em desenvolvimento (...) gradualmente, ela adquire várias habilidades e desenvolve um senso de competência que real firma a sua auto-estima.” (RAWLS, 2000, p. 514)
 “Se ama seus pais e confia neles, tenderá a aceitar as suas injunções. Também se esforçará para ser como eles, supondo-se que sejam realmente pessoas dignas de estímulos, e para aderir aos preceitos que eles impõem.” (Id., Ibidem, p. 515)

⁹ “A posição original é o status quo inicial apropriado para assegurar que os consensos básicos nele estabelecidos sejam equitativos.” (2000, p. 19). Trata-se de uma situação que impõe restrições, garantindo que todos tenham os mesmos direitos no processo de escolha dos princípios. Assim nenhuma vantagem e conhecimento relacionados com as condições particulares dos parceiros são relevantes para definir a pessoa na posição original.

¹⁰ “Primeiro princípio: Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais abrangente sistema total de liberdade básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdade para todos. Segundo princípio: As desigualdades econômicas e sociais devem ser ordenadas de tal modo que, ao mesmo tempo: (a) tragam o maior benefício para os menos favorecidos, obedecendo às restrições do princípio de poupança justa, e (b) sejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade de oportunidades.” (2000, p.333)

ferir-se-iam a todas as sociedades ou a sociedade em geral; nos escritos posteriores, marcados pela idéia de consenso sobreposto, Rawls visa, sobretudo, os povos de tradição política liberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O finalismo e a justiça não existem como realidades objetivas, são ficções construídas pelos seres humanos. Eles são invenções que se apresentam como guias e objetivos. Eles dependem mais da força retórica, “de uma argumentação da melhor maneira possível”, do que das verdades científicas. O finalismo significa a possibilidade de se conceberem metas comuns. Na obra *O liberalismo político*, Rawls diz que a sociedade bem ordenada da justiça como equidade não é uma sociedade privada, pois nela os cidadãos têm fins compartilhados. Numa sociedade que se orienta conforme a “justiça como equidade”, diz o autor:

(...) embora seja verdade que (os cidadãos) não endossem a mesma doutrina abrangente, afirmam, sim, a mesma concepção política de justiça; e isso significa que compartilham um fim político muito fundamental e de grande prioridade, qual seja, o objetivo de manter instituições justas e, de acordo com isso, distribuir justiça entre si, para não falar de outros fins que também devem compartilhar e realizar por meio de seus arranjos políticos. (2000, p.250-1)

Contudo, o “fim político” difere dos fins propostos pelas teorias teleológicas. Segundo Rawls, em nome de nenhum bem maior (felicidade do maior número, eudemonismo, perfeccionismo, valorização do mérito) pode se sacrificar direitos dos indivíduos, em especial aqueles reconhecidos pela tradição liberal. Para o liberalismo político rawlsiano, especificamente, não se pode desprezar, em nome de qual-

quer bem coletivo que seja, a liberdade, a igualdade de oportunidade e o acesso aos bens primários ou essenciais para uma vida digna. O fim político refere-se à garantia das condições de possibilidade da existência ao longo do tempo de uma sociedade justa e estável de cidadãos livres e iguais, mas que permanecem profundamente divididos por concepções filosóficas, religiosas e morais razoáveis.

Lançar mão ou não de padrões de justiça e projetos coletivos diz respeito às opções políticas dos povos. Rawls tem se destacado por ter valorizado essas noções e por viabilizar formas razoáveis de intervenção coletiva nas instituições sociais, para modelá-las conforme princípios de justiça estabelecidos como parâmetros para avaliar as decisões políticas. Ainda que tais princípios não suponham uma forma predeterminada a ser tomada pelas sociedades, ou um projeto social planificador, eles permitem avaliar, conforme critérios de justiça previamente aceitos, os rumos tomados pelas instituições sociais. É, a partir disso, que se pode discutir e propor ações afirmativas para que se corrijam as injustiças e os desequilíbrios sociais.

A escola torna-se fundamental para uma democracia que propõe a si mesma um ideário de justiça como padrão. Sem cidadãos aptos “moralmente”, isso seria inviável. Assim, cabe à escola preparar indivíduos razoáveis, capazes de participar da vida política, de se colocar como cidadãos representantes na posição original em que se efetivam hipoteticamente as negociações em torno dos princípios da justiça, de intercambiar virtualmente posições com os políticos nas instâncias públicas, em especial com os membros de uma Corte Suprema. Para a filosofia política rawlsiana, cabe à escola compulsória, sobretudo, preparar cidadãos que não se prendam ao mero real, mas que vislumbrem o possível.

REFERÊNCIAS

- ATLAN, H. *Tudo, não, talvez*. Educação e verdade. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- GOSSELIN, A. *A lógica dos feitos perversos*. Ciências sociais, retórica política e ética. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- HAYEK, F. *Droit, législation et liberté*. Paris: PUF, 1995. (L'ordre politique d'un peuple libre, v. 3).

HUDSON, W. *Modern Moral Philosophy*. London: MacMillan, 1983.

KOHLBERG, L. *Essays on Moral Development*. San Francisco: Harper & Row, 1981. (The Philosophy of Moral Development, v. 1).

LYOTARD, J.-F. *Moralidades pós-modernas*. Tradução M. Appenziller. Campinas: Papirus, 1996.

NOZICK, R. *Anarquia, Estado e utopia*. Tradução de R. Jungmann. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. Tradução de A. Pissetta e L. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *O liberalismo político*. Tradução de D. Azevedo. São Paulo: Atica, 2000.

_____. *O direito dos povos*. Tradução de L. Borges. São Paulo: M. Fontes, 2001.

WRIGHT, R. *O animal moral*. Por que somos como somos: a nova ciência da psicologia evolucionista. Rio de Janeiro: Campos, 1996.

Recebido em 07.02.02

Aprovado em 14.07.02

ENTREVISTA



ANÍSIO TEIXEIRA: A JUSTIÇA SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Entrevista com o professor Jader de Medeiros Britto

Célia Rosângela Dantas Dórea *

O Prof. Jader de Medeiros Britto**, um dos organizadores do *Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*, publicado em 1999 pela Editora da UFRJ, foi colaborador de Anísio Teixeira durante a sua gestão no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), no período de 1952 a 1964, e atualmente é Pesquisador Associado do Proedes/UFRJ (Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade).

Nesta entrevista/depoimento, ele nos apresenta um relato de sua convivência com o Mestre Anísio Teixeira, destacando a luta desse educador em prol de uma escola pública, universal, gratuita e obrigatória. Para o Prof. Jader, “*Anísio tentou realizar a justiça social, pelo menos no campo da educação*”.

Segundo o Prof. Jader, Anísio Teixeira não tinha compromisso com o saber estagnado. Para ele o conhecimento estava em constante reformulação, em recriação contínua e, como educador atento às realidades sociais ia, cada vez mais, apurando suas percepções e adensando suas idéias...

Prof. Jader – Trabalhei com Anísio Teixeira durante toda a gestão dele no INEP. Quando chegou eu era estudante ainda, ia fazer vestibular para a Faculdade Nacional de Filosofia. Durante o curso trabalhava na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP, e aos poucos fui assumindo vários papéis. No final da gestão dele, nos últimos quatro anos, tornei-me editor da RBEP, pela qual tive a responsabilidade durante vinte anos.

Minha aproximação maior com Dr. Anísio ocorreu após a demissão dele do INEP, quando ficou no “ostracismo”. Ia procurá-lo para obter sua colaboração para os números da Revis-

ta que continuou, mesmo com a ditadura, publicando seus trabalhos. Daí minha aproximação com ele. Dizia-me que poucas pessoas o procuravam lá na Editora Nacional, da qual era o Consultor principal.

Célia – Esse período é posterior a 64?

J. – De 64 a 71, ano em que ele morreu.

C. – Nesse período ele continuou no Rio de Janeiro?

J. – Exato. Estava morando e trabalhando no Rio. A única função pública que exercia era a de conselheiro do Conselho Federal de Educação. É que o mandato dele só terminaria em 68. Continuou, mas foi demitido do INEP, da

* Professora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus X - Teixeira de Freitas. Doutoranda em Educação: História, Política, Sociedade - PUC/SP. Endereço para correspondência: Av. São Paulo, 1400, Apto. 1203 B, Praia da Costa – 29101.300 - Vila Velha-ES. E-mail: vcdorea@ig.com.br

** Esta entrevista me foi concedida pelo Prof. Jader de Medeiros Britto, no dia 07/11/2000, por ocasião do I Congresso Brasileiro de História da Educação, no Rio de Janeiro, como atividade de minha pesquisa de doutorado intitulada “Arquitetura e Educação: Anísio Teixeira e a organização do espaço escolar”, desenvolvida na PUC/SP, sob a orientação da Prof^a Dra. Marta Maria Chagas de Carvalho.

Universidade de Brasília, da cátedra interina na Faculdade Nacional de Filosofia (Administração Escolar e Educação Comparada).

Então, nesse período, tive maior aproximação com ele. Certo dia, em 1967, telefonou lá para casa me convidando para ser seu assistente num projeto de pesquisa sobre as universidades brasileiras. Aceitei o convite de imediato. Num período de dois anos tivemos um contato diário, em função desse projeto.

C. – Esse trabalho sobre as Universidades, foi um trabalho dele, uma produção individual?

J. – Foi uma encomenda do BID, intermediada pelo professor Oscar Vera, da Universidade do Chile, que lhe fez o convite para realizar o projeto, um *survey* sobre as universidades brasileiras. Na época eram quarenta e três, e o Chile estava realizando a mesma pesquisa com suas universidades, da qual o Oscar Vera era o coordenador. Eram duas universidades no Chile, pesquisadas por uma equipe de dezesseis pessoas. Anísio contava com a secretária e eu para realizarmos um *survey* de vinte e cinco itens cobrindo todos os aspectos de Universidade, compreendendo o histórico, corpo docente, produção científica, corpo discente, extensão universitária, enfim, todos os aspectos. Imaginava que, em seis meses, poderíamos dar conta dessa tarefa. Aos poucos foi se dando conta de que precisaria de uma grande equipe, seria preciso viajar aos estados para um levantamento geral, de matrículas, conclusões, etc. Obtivemos inicialmente as informações do Serviço de Estatística do MEC. Com elas organizamos uma série de quadros que o subsidiou para uma análise histórico-crítica da universidade brasileira. E o BID ficou satisfeíssimo. Terminado esse trabalho continuamos mantendo um contato assíduo. Ia freqüentemente à Editora e ele me entregava textos dele para publicação, como o intitulado: “*Uma perspectiva histórica da universidade no Brasil*”, que saiu na Revista nº 111, do INEP.

C. – Já foi em função dessa pesquisa realizada?

J. – Exatamente, esse mesmo texto ele utilizou no depoimento que prestou na CPI da Câmara dos Deputados, sobre a Reforma do Ensino Superior.

C. – O Sr. entrou no INEP junto com Anísio, em 1952?

J. – Um ano antes dele. Entrei em dezembro de 51, e ele tomou posse em abril de 52, porque o então diretor do INEP, Murilo Braga, morreu num acidente de avião da Panamérica. Simões Filho era o Ministro da Educação e Anísio dirigia a CAPES. Foi então nomeado Diretor do INEP pelo Presidente Vargas.

C. – Essa revista que o Sr. falou, que foi publicada só sobre construções escolares, sobre arquitetura escolar, é do INEP?

J. – Em meado dos anos 60, depois da gestão de Anísio, veio a idéia de organizarmos números monotemáticos sobre vários problemas da educação. O INEP tinha a responsabilidade de administrar o Fundo Nacional do Ensino Primário, e entre outras atribuições cuidava da edificação e reaparelhamento das escolas públicas e das escolas normais.

C. – Essa revista do INEP é a...

J. – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. A de nº 104 é dedicado especialmente às construções escolares. É um assunto que lhe interessa porque tem, inclusive, colaboração de um arquiteto, apresentando um plano geral para as construções escolares no Brasil.

C. – O Sr. se lembra de que ano?

J. – Não lembro bem, mas foi ainda na década de 60. Anísio já não era mais diretor do INEP.

C. – Estive lendo o livro da Terezinha Eboli sobre a Escola Parque [*Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000], e ela fala sobre alguns documentos que o INEP, na época, colocou à sua disposição. Será que esses documentos ainda existem e podemos ter acesso a eles?

J. – Sobre esse tema há dois textos de Anísio Teixeira que foram publicados na Revista. Um intitulado “*uma educação primária integral*” e outro “*a experiência da Escola Parque*”. Esses dois trabalhos foram publicados no início dos anos 60. O segundo foi um discurso que ele proferiu numa Conferência Nacional de Educação, lá em Salvador, sediada na Escola Parque.

C. – Como a Escola Parque terminou sendo concluída depois, durante a gestão de Anísio no INEP, será que existe alguma documentação a respeito dessas verbas, a respeito da construção?

J. – É possível que exista no Arquivo Histórico do INEP, lá em Brasília. Esse arquivo foi organizado durante a gestão do Prof. Marcos Formiga; mas a partir do Governo Collor foi desativado e não houve continuidade desse trabalho, com recuperação dessas fontes. Não tenho informações hoje como você teria acesso a esses documentos e o que poderia encontrar lá; parece que não teria havido empenho das administrações sucessivas em preservar esse acervo.

C. – As plantas da escola, por exemplo?

J. – Imagino que devam existir lá, a não ser que tenham jogado fora. Você teria que ir a Brasília. Na época, havia o Acioly e os arquitetos que trabalharam com o Dr. Anísio. Acioly fez vários projetos; um deles para a Escola de Demonstração do Instituto Joaquim Nabuco, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, em Recife.

Dr. Anísio pensava que o professor deveria ter uma formação similar à do médico. Então, à semelhança do hospital de clínicas, onde os médicos fazem a residência, no caso da educação, seria a Escola de Demonstração ou o Colégio de Aplicação, onde os métodos seriam testados, a experimentação seria feita, de modo que a preparação do mestre, para o ensino básico, seria realizada nas escolas de demonstração.

Estive lá, nessa escola de demonstração do Recife, um bonito prédio, com um amplo auditório. Extinguiram o Centro Regional, os demais centros regionais e o Centro Brasileiro durante o período militar. Então o Instituto Joaquim Nabuco incorporou o edifício da Escola de Demonstração ao seu acervo.

C. – Como podemos notar, Anísio Teixeira tinha um interesse muito grande pelo planejamento das escolas, nesse aspecto da arquitetura, do espaço, uma preocupação toda voltada para a escola como um lugar específico para a educação. Gostaria de saber se ele deixava transparecer isso no dia a dia, nas conversas...

J. – Creio que a própria Escola Parque já é uma demonstração disso. Ele tinha essa preo-

cupação, porque Anísio era um artista também. Dava grande importância à arte. Leu Platão. E Platão dizia que as artes devem estar na base da educação, conforme assinala nos livros da “República”, que registram sua preocupação com a presença da arte na formação da mente do jovem. Talvez por influência de grandes educadores ocidentais, como Pestalozzi, Anísio tinha também a idéia de jardins nas escolas. Você vê a Escola Parque, é um campus, com imensas árvores. Não sei hoje como é que está, visitei-a em 68. Então era um campus muito verde, um ambiente agradável.

Quando estive na Bahia (30/10/2000), participando de uma reunião no Liceu de Artes e Ofícios, me ocorreu a idéia que à semelhança do Campus da Universidade de Brasília, que recebeu o nome de Campus Darcy Ribeiro, sugeri que se apresentasse uma proposta de mudança do nome da Escola Parque para Campus Anísio Teixeira, homenageando seu criador.

C. – Inclusive porque ele falava que a proposta era de uma “universidade infantil”.

J. – Uma “mini-universidade”, com essas características: as escolas-classe, os artesanatos, a área para atividades artísticas, o ginásio de esportes, as atividades sociais...

Naquela época Anísio freqüentava a Escolinha de Arte do Brasil, preocupado em associar as habilidades artísticas à educação. A Escolinha de Arte do Brasil foi um movimento liderado pelo Prof. Augusto Rodrigues, do Recife. A sede desse movimento era o Rio de Janeiro, na Escolinha de Arte do Brasil. Então, pelo Brasil todo, e até na América Latina, surgiram várias escolinhas, nas diversas capitais. Em Natal, por exemplo, havia a Escolinha Cândido Portinari, seguindo os mesmos princípios. E a base teórica é o livro do Herbert Read, considerado o papa da arte-educação. O livro dele, “*A educação através da arte*”, que já tem tradução, defende a idéia de que em todo ser humano há um potencial criativo, e de que é preciso respeitar a liberdade de expressão da criança. Não submeter a criança às formas estereotipadas, apresentando toda uma fundamentação pedagógica, psicológica e filosófica.

C. – Essas Escolinhas de Arte funcionavam na educação formal, junto às escolas, ou eram “alternativas”?

J. – O que acontecia é que os professores do sistema escolar público iam estagiar nessas escolas. Anísio mesmo teve uma relação muito estreita com Augusto Rodrigues na Escolinha de Arte do Brasil, e trouxe professores dos Estados para estagiarem lá. Entre eles, da Bahia, por exemplo, veio Dolores Campos, que trabalhou na Escola Parque. E professores de todo o Brasil vieram ao Rio de Janeiro fazer cursos de educação e integração da arte no processo educativo, inclusive professores de recreação. Muitos desses cursos se realizaram na sede da Escolinha de Arte do Brasil.

C. – Era uma organização civil, semelhante a uma ONG de hoje?

J. – Não tinha fins lucrativos. Vivia muito das contribuições dos alunos, que eram módicas, e do patrocínio do INEP ou da Secretaria de Educação do Estado. A Escolinha adotou um ideal pedagógico muito elevado e jamais houve essa preocupação de lucro; pelo contrário, ela sempre estava no vermelho. Anísio deu muito apoio à Escolinha com os convênios que o INEP realizou para reciclagem e treinamento de professores da escola primária da rede pública dos Estados.

Recordo que esse livro de Herbert Read tem um capítulo que trata da arquitetura escolar, contendo planta de Walter Gropius, na perspectiva da Bauhaus. O interessante nessa planta é que todas as salas de aula dão para o jardim. O centro da escola é um jardim. É uma idéia mais ou menos romana, sendo a praça o jardim, um grande jardim, que é o coração da escola.

C. – De certa forma, com o modelo da Escola Parque, também se pode fazer uma analogia com essa idéia de Gropius, onde todos os prédios circundam o campo de esportes, no centro, como uma grande praça.

J. – Com as árvores, os jardins, tudo isso é vida para as crianças.

C. – Existe algum artigo que fala sobre essas escolinhas de arte?

J. – Vários trabalhos. Um artigo num jornal

chamado *Arte & Educação* (o número zero), de 1970, contém o depoimento de Anísio sobre “*As Escolinhas de Arte de Augusto Rodrigues*”.

C. – Naquele artigo “*Anísio Teixeira: arquiteto da educação brasileira*” [Contato, Brasília, n. 7, p.147-149, abr./jun. 2000], o Sr. não faz nenhuma analogia com o arquiteto quanto à questão da organização do espaço físico mas, de certa forma, poderíamos dizer que esse título foi inspirado pelo interesse demonstrado por Anísio pelas edificações escolares?

J. – Há certa analogia; a idéia de arquitetura é de uma construção. Então, ele foi o arquiteto porque edificou a educação brasileira, concebeu, deu estrutura, deu bases, parâmetros, do pré-escolar à universidade. Ele apresentou idéias, propostas, tentou realizar essas propostas, destacando sua preocupação básica com a formação de quadros. Como Diretor da CAPES, foram treze anos dedicados à qualificação de professores para o ensino superior, sobretudo em cursos de pós-graduação no país e no exterior. Como Diretor do INEP, durante doze anos, intensificou o treinamento e reciclagem do professor primário, além de estimular as construções escolares. Tratava-se de uma construção completa, do professor ao edifício. A proposta dele para a Lei de Diretrizes e Bases mostra essa visão global da educação brasileira. **Em termos de construção da educação brasileira, ele foi o grande arquiteto.** Não houve nenhum que chegasse à mesma amplitude de concepção. Como disse Hermes Lima, ele foi um “*Estadista da Educação*”. Colocou em primeiro plano a questão da política da educação, ressaltando a prioridade para a escola pública, universal, gratuita e obrigatória. Não ficou só na política, buscou a definição de métodos e projetos.

A experiência da Escola Parque, na Bahia, é uma experiência paradigmática, ilustrativa da maneira como Anísio imaginava, concebia, sonhava, a educação integral do homem brasileiro, a educação comum do povo brasileiro. Ele falava: “*seria a escola para todos, não apenas a escola para alguns*”. E ele era um homem de elite, porque veio de uma escola de elite, altamente qualificada na Bahia, o Colé-

gio São Luís e o Pe. Antônio Vieira, onde estudou com os jesuítas. Ele foi o primeiro educador brasileiro a fazer pós-graduação em educação no exterior. Nem Lourenço Filho, nem Fernando de Azevedo, nenhum deles fez a pós-graduação que Anísio realizou na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, onde se graduou em Filosofia da Educação, como Master of Arts.

C. – O que eu vejo de interessante é que ele tinha uma preocupação em fazer realizar essas idéias através do sistema formal de educação, da rede pública.

J. – O que me parece fundamental, neste sentido, é a preocupação com o homem comum, com as classes menos favorecidas. Então, a meu juízo, **Anísio tentou realizar a justiça social, pelo menos no campo da educação.**

C. – Pelo que eu tenho estudado, estou percebendo que a gênese desse modelo de escola, que culminou com a construção da Escola Parque na Bahia, se deu aqui no Rio de Janeiro, quando Anísio Teixeira foi Secretário de Educação, de 1931 a 1935. Nesse período ele havia idealizado um sistema escolar que previa as chamadas escolas nucleares ou escolas classe e o parque escolar, que congregaria todas as outras. Era o mesmo sistema, que depois vimos concretizado na Bahia. Bem, então eu gostaria de saber se ele comentava alguma coisa a respeito disso...

J. – É bem possível que a concepção viesse de antes. Como educador atento às realidades sociais, Anísio Teixeira ia cada vez mais apurando suas percepções e adensando suas idéias. O que de fato aconteceu é que ele realizou a experiência da Escola Parque como Secretário de Educação do Governo Mangabeira (1947-51). Depois, já como diretor do INEP (1952), deu condições para a continuação da experiência e a conclusão dos prédios. Nesse período eu era estudante e tinha pouco contato com ele. Recordo a exposição patrocinada pela UNESCO, contendo o documentário sobre a Escola Parque, apresentada no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE.

C. – Estive lendo uma passagem (de fevereiro/1971) [citada por Hélio Duarte na

monografia *Escolas-classe escola-parque: uma experiência educacional*, 1973, Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo], pouco antes de sua morte, em que se tem notícia da participação de Anísio em uma reunião com o diretor do INEP, tentando conseguir recursos para dar prosseguimento ao projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Depois ele escreve à sua irmã, dona Carmem Teixeira, diretora da Escola Parque, falando da esperança em conseguir tais recursos.

J. – Realmente, depois da saída dele do INEP, os diretores sempre deram apoio à experiência da Escola Parque, porque era uma experiência única, modelo. Mas, generalizar essa experiência era muito dispendioso. Dr. Anísio reiterava que era o caminho certo, a educação primária integral de oito horas para toda a população em idade escolar. Quer dizer, para realizar esse ideal, essa meta, haveria necessidade de uma dose maciça de recursos públicos em educação para o atendimento a essa população mais carente, com destaque para a formação e reciclagem de professores, a construção e administração dos prédios, e novos equipamentos. Mas, generalizar essa experiência requeria recursos substanciais a serem mobilizados.

Agora mesmo na Bahia, a Secretaria de Educação parece empenhada em uma parceria para dinamizar, ou revitalizar a Escola Parque.

C. – No caso dessa revitalização, o Sr. acredita que ela será realizada dentro da filosofia idealizada por Anísio Teixeira?

J. – Imagino que a maior parte das idéias seria retomada. As escolas classe continuando, mas os artesanatos hoje seriam diferentes. Eu mesmo sugeri que houvesse uma consulta para saber quais seriam os interesses daquela comunidade do bairro da Liberdade, hoje. Essa consulta me parece fundamental para definir com maior precisão que opções, que propostas. Mas o esquema de Anísio: educação integral nas escolas classe, com educação artística, educação esportiva e uma iniciação ao trabalho, esse esquema básico tenho a impressão que será preservado. A alteração seria sobretudo nessa questão dos artesanatos, das oficinas, que oficinas seriam sugeridas na proposta da

Secretaria. A responsabilidade básica continuaria sendo do Estado, da Secretaria de Educação. Aliás, me parece que a parte pedagógica de treinamento de professores, métodos, tudo isso pudesse ser feito em articulação com a Faculdade de Educação da UFBA. Em se tratando de uma experiência modelo, que serve de vitrine para todo o país, creio que a Escola Parque seria uma grande contribuição da Bahia. Uma Escola Laboratório, uma experiência paradigmática, mas, ao que parece, somente agora no Centenário de Anísio Teixeira é que se pensou nisso. A escola está lá há quanto tempo... Foi encolhendo, foi se empobrecendo, e as administrações sucessivas dos governos baianos não se empenharam, não se interessaram em revalorizar a experiência. Houve uma grande omissão das lideranças políticas e dos partidos que dominaram politicamente a Bahia, nesses anos todos, dos militares para cá.

C. – O que se percebe é que houve um apagamento do nome de Anísio Teixeira no cenário nacional, e no cenário baiano. Anísio era muito pouco lembrado até dentro da própria Bahia e só agora, com o Centenário, começa a ser festejado. Isso pode ser exemplificado com o fato de que ao me graduar em arquitetura, há quase vinte anos, não tive conhecimento dessa experiência da Escola Parque. Como é possível cursar uma Faculdade de Arquitetura, em Salvador, e não tomar conhecimento de um “modelo” de escola que é referência? Bem, tenho visto em minhas pesquisas que não podemos falar de espaço escolar na Bahia, e até no Brasil, sem falar de Anísio Teixeira, porque ele tinha essa preocupação toda voltada para a questão do planejamento da escola, de pensar o espaço adequado para a escola.

J. – Anísio era um idealista, e como já assinaliei, seguindo Platão, concebia as artes na base da educação. Quando vejo Anísio idealista é porque ele pensava a educação básica integral como ponto de partida para o equilíbrio da sociedade. Estava atento às necessidades daquela população infantil, de jovens procedentes de famílias pobres, lutando pela sobrevivência. Aquela iniciação ao trabalho permitia que as crianças colaborassem no orçamento familiar.

Eram-lhes oferecidas várias atividades. Por exemplo, Anísio trouxe um sapateiro que, apesar de analfabeto, foi ser professor das crianças na oficina de sapataria. Eram cerca de vinte e dois artesanatos orientados por pessoas do bairro que foram convidadas para ensinar as crianças a aprenderem um ofício.

C. – Inclusive, quando conversamos com pessoas que estudaram na Escola Parque, todas se mostram apaixonadas com aquela experiência, com tudo que vivenciaram lá.

J. – Recordo que ele tinha especial preocupação com a Biblioteca, que era o centro de irradiação da cultura, e instrumentalização para estudos e pesquisas. O prédio da Biblioteca estava numa posição de destaque no campus.

C. – Para concluir, se o Sr. quiser acrescentar algum comentário...

J. – A convivência com Dr. Anísio era uma aprendizagem contínua. Estávamos diante de um mestre, por sua cultura, humildade, largueza de espírito...

Tenho contado este episódio a várias pessoas – Certo dia ele estava no Centro de Pesquisas e fez o seguinte comentário: *“Não tenho compromisso com o que eu estou dizendo agora”*. E Darcy Ribeiro traduzia dessa maneira: *“Não tenho compromisso com as minhas idéias”*. Alguém comentou no dia em que ele fez essa afirmação, na cantina do Centro de Pesquisas: *“um homem que faz uma afirmação dessas não merece a confiança de ninguém”*. Tempos depois contei a ele o episódio, e me explicou o porquê da afirmação. Ele esclareceu: *“Se eu fizer qualquer afirmação baseado num esquema de referência determinado, e daqui a cinco minutos você me apresentar um esquema de referência melhor do que o meu, não terei dúvidas em adotar o seu e abandonar o meu”*. Então, ele não tinha compromisso com o saber estagnado, fechado, congelado. Para ele o conhecimento estava em reformulação, em recriação contínua.

Ele me disse isso, mas ao mesmo tempo observo que poucas pessoas foram mais coerentes. Ao voltar dos Estados Unidos fez aquela análise da educação brasileira, distinguindo a educação para a elite e a educação para o

povo; fez uma análise crítica severa da educação brasileira a partir, talvez, de sua própria experiência, porque ele estudara em escolas de elite, com os jesuítas da Bahia, escola particular. E o povo? O povo não tinha escolas, ou as escolas eram de um nível cultural modesto. Eram escolas para o trabalho; o povo tinha que trabalhar. Já os jovens, as crianças da elite, recebiam uma educação intelectual. Essa visão crítica ele retomou como Secretário de Educação do Distrito Federal, da Bahia e como Diretor do INEP. Ele hasteou a bandeira da justiça social na educação.

Segundo o Mestre Anísio: “*na tradição brasileira as instituições pouco sobreviviam a seus fundadores*”. Não haveria entre nós preocupação em preservar as experiências mais estimulantes, mais renovadoras. As experiências morriam de inanição, de abandono.

Mas ficou seu exemplo, ficaram suas idéias, suas propostas à disposição de outros idealistas capazes de pensar em nosso país real...

Recebido em 07.05.02

Aprovado em 14.06.02

RESENHAS RESUMO DE TESE



HOLZMAN, Lois & NEWMAN, Fred. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002, 241 páginas.

Ricardo Ottoni Vaz Japiassu *

Para Vygotsky e para nós, o marxismo digno do nome é uma teoria e uma prática da revolução. Não é nem uma análise abstrata do capital (“uma enfiada de citações”) nem uma política programática de um partido dogmático-sectário e/ou de uma burocracia estatal. É um guia prático cotidiano (para pessoas comuns) para transformar o mundo progressivamente, para fazer história. (p.187)

Uma abordagem provocativa às apropriações contemporâneas da teoria histórico-cultural da atividade/CHAT

A citação acima, extraída deste polêmico livro com o qual nos presenteia a Editora Loyola, resume, no meu entendimento, o objetivo geral dos autores: sinalizar uma abordagem “marxiana” ao materialismo histórico dialético, que possa nos auxiliar a ultrapassar os “limites” de uma interpretação “marxista” stricto sensu – ou o aprisionamento dos múltiplos sentidos da filosofia advogada por Marx e Engels a apenas um “único” e supostamente “correto” significado.

A tradução competente de Marcos Bagno possibilita ao leitor fácil acesso ao pensamento desta dupla de psicólogos e teatro-educadores novaiorquinos, fundadores do *Instituto para Psicoterapia de Curta Duração da Costa Leste* dos Estados Unidos (East Side Institute for Short Term Psychotherapy. Endereço eletrônico: <<http://www.eastsideinstitute.org>>). Além disso, por ser rigorosamente elaborada, expõe com honestidade os fundamentos teórico-metodológicos do que os autores convencionaram denominar *Terapia Social* (maiores esclarecimentos sobre esta terapia em: <<http://www.westcoastcenter.com/approach.html>>)

O livro encontra-se organizado em oito capítulos ao longo dos quais Holzman e Newman buscam expor, primeiramente, o contexto histórico da produção intelectual vygotkiana; em seguida, o panorama contemporâneo da reverberação crescente do seu pensamento – particularmente nos Estados Unidos. Só então, logram posicionarem-se na cena norte-americana – e planetária – da trama urdida em torno à teoria histórico-cultural da atividade/CHAT (Cultural Historical Activity Theory / teoria histórico-cultural da atividade).

A principal tese, defendida pelos autores, ao longo das páginas fascinantes deste livro, é a de que:

O pensamento de Vygotsky (...) não foi radical simplesmente no contexto da psicologia e da metapsicologia dominantes de sua época, mas radical também no âmbito da própria tradição marxista. Afinal, ele atacou de frente a questão da consciência e da psicologia, o que Marx não fizera – com isso, levou adiante a própria metodologia marxista. (...) Por mais rico que seja o conteúdo de suas descobertas, o valor de seu trabalho reside em seu método – em que os resultados do método e o método mesmo são inseparáveis (...) simplesmente aplicar Vygotsky não é vygotkiano. (p. 29)

* Professor da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus X - Teixeira de Freitas/BA; autor de *Metodologia do Ensino de Teatro* (Papyrus, 2001); doutorando da Faculdade de Educação da USP sob orientação da Profª. Drª. Marta Kohl de Oliveira; Mestre em Artes pela ECA-USP; Licenciado em Teatro e Bacharel em Direção Teatral pela UFBA. Endereço para correspondência: Rua da Abolição, 144/106, Bela Vista – 01319-010 São Paulo/SP. E-mail: rjapias@uol.com.br. Homepage: <<http://www.ricardojapiassu.pro.br>>

Holzman e Newman apresentam então, a partir desta sua tese, nos três primeiros capítulos do livro, um mapeamento “crítico” do pensamento contemporâneo ancorado nas idéias vygotskianas. Eles concebem o “palco” do debate em torno aos escritos de Vygotsky como uma cena “disputada” ferozmente por dois grandes “elencos”: (1) os vygotskianos “revolucionários” e (2) os vygotskianos “reformistas”. Os primeiros, engajados na busca de uma *práxis* informada pelo método “instrumento-e-resultado”, originalmente proposto por Lev Vygotsky; os últimos, comprometidos com a aplicação do pensamento de Vygotsky, em diversificados contextos de atividade, tendo em vista fins muito precisos (reformulação das idéias vygotskianas com objetivo de as adequar ao método “pragmatista” do “instrumento para resultado”).

No quarto capítulo, intitulado *A zona de desenvolvimento proximal: uma unidade psicológica ou uma unidade revolucionária?* os autores nos explicam que a ZDP é “a descoberta psicológica-metodológica mais importante de Vygotsky” (p.71). Eles a entendem sobretudo enquanto método, e não apenas como “ferramenta” ou construto teórico possível de aplicação por diversificadas abordagens pedagógicas à problemática do desenvolvimento humano. Holzman e Newman advogam intransigentemente a defesa da ZDP como conceito que refere exemplarmente o método “instrumento-e-resultado” desenvolvido por Lev Vygotsky: “a ZDP nada mais é do que (...) o lugar da atividade revolucionária” (p.82).

O entendimento da dupla de psicólogos norte-americanos é o de que os vygotskianos “reformistas” (re)significaram, de acordo com suas necessidades “pragmáticas”, o conceito de ZDP:

Em vez da metodologia radicalmente monista de Vygotsky ser empregada para pôr em xeque o mentalismo e o dualismo fundamentais da psicologia cognitiva, a ZDP, seu instrumento-e-resultado, é transformada num instrumento “mais social” para o resultado, reforçando assim o mentalismo e o dualismo (...) A busca contínua de Vygotsky por um método e sua descoberta da unidade de estudo adequada à psicologia foram, em nossa opinião, pragmatizadas (...) Vygotsky

deixou a porta aberta para a objetivação pragmática da ZDP. É nossa tarefa trancar essa porta com força! (p. 87-102)

Os capítulos 5, 6 e 7 do livro apresentam a convincente argumentação dos autores na defesa de seu ponto de vista. Por fim, Holzman e Newman, no oitavo capítulo, concluem sua exposição sinalizando o “não-final” do debate contemporâneo das teses fundamentais de Lev Vygotsky. Ali, eles descrevem – embora de maneira muito aligeirada e breve – como ambos vêm incorporando o método do “instrumento-e-resultado” (a ZDP) nas intervenções terapêutico-pedagógicas conduzidas pelo casal no *Instituto para Psicoterapia de Curta Duração da Costa Leste* dos Estados Unidos e no *Teatro Castillo* (palco privilegiado para os experimentos cênico-terapêutico-pedagógicos da *Terapia Social*, cujo endereço eletrônico é <<http://www.castillo.org/castillo--artisticdirector.html>>). No último capítulo, os autores apresentam uma proposta concreta para o resgate da “atividade revolucionária” e, conseqüentemente, para o desenvolvimento cultural humano: a *Terapia Social*.

Embora suas idéias possam trazer – e de fato, trazem – algum frescor à disputa epistemológica entre as abordagens histórico-culturais “reformistas” e as “revolucionárias” à atividade tipicamente humana, observam-se alguns “nós” na exposição da tese dos autores - que, na minha opinião, precisam ainda ser “desatados”.

Refiro-me particularmente às afirmações que ambos fazem, no sexto capítulo, intitulado *Reforma e revolução no estudo de pensamento e linguagem*. Neste capítulo, no subtítulo *O Vygotsky dos reformadores*, mais precisamente na página 137, Holzman e Newman afirmam que “a atividade humana não é mediada de modo nenhum.” (sic)

Ora, o conceito de **mediação** é central nas abordagens histórico-culturais ao psiquismo humano (JAPIASSU, 2000; BANKS-LEITE, 1991). Eu diria que este conceito é a “estrela” em torno à qual se movimenta todo o “sistema planetário” das abordagens histórico-culturais ao desenvolvimento. Trata-se do principal artefato teórico que as distingue das demais

abordagens construtivistas e sócio-interacionistas, como as de Wallon e Piaget, por exemplo.

As teorias de Wallon, Piaget e Vygotsky destacam, algumas mais outras menos: (1) a atividade do sujeito em seu movimento de apropriação dos objetos do conhecimento, (2) a importância do meio social na impregnação cultural do sujeito e (3) o papel relevante da afetividade nos processos cognoscitivos (CASTORINA e outros, 1995).

Todavia, diferentemente de Wallon e Piaget, Vygotsky (1987) nos alerta para o fato de que a relação interativa do sujeito com os objetos do conhecimento não se dá “diretamente”. Ele foi, incontestavelmente, o primeiro a chamar nossa atenção para o fato de que essa relação é mediada pela cultura, ou seja, pelo pensamento verbal, pela linguagem. Então, esse papel mediador da linguagem na formação do psiquismo tipicamente humano é o grande di-

ferencial das abordagens histórico-culturais ao desenvolvimento – se, e quando, comparadas a outras concepções construtivistas da constituição do psiquismo humano.

Então, é preciso que os autores tenham oportunidade de esclarecer mais – e melhor – o que estão querendo dizer ao afirmarem que a atividade humana “não é mediada de modo nenhum” (p. 137). Talvez, com a publicação no Brasil dos outros livros da dupla – já há muito disponíveis em inglês – seja possível para nós, leitores, desfazermos os “nós” conceituais constatados em *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*.

Apesar do “nó” exposto acima – e de outros “becos sem saída” que se encontram ao longo da exposição de Holzman e Newman – o livro revela-se leitura fundamental e indispensável para todos os interessados em conhecer e pensar o desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia sócio-histórica.

REFERÊNCIAS

- BANKS-LEITE, Luci. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. In: *Cadernos CEDES*, n. 24. Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas, 1991. p.30-37.
- CASTORINA, José Antônio e outros. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.
- JAPIASSU, Ricardo. *Ensino do teatro nas séries iniciais da educação básica: a formação de conceitos sociais no jogo teatral*. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado). ECA/USP – Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo; área de concentração: Artes cênicas.
- VYGOTSKY, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana: Científico Técnica, 1987.

Recebido em 02.06.02

Aprovado em 27.08.02

ARRUDA, Angela (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1998, 164 páginas.

Edmilson de Sena Morais *

Essa coletânea organizada por Angela Arruda é resultado da III Conferência Internacional das Representações Sociais, em Aix-en-Provence, na França, em 1996, e propõe discutir a Teoria das representações sociais na perspectiva de Serge Moscovici, pioneiro nesta perspectiva teórica, atrelada às mais diversas abordagens e espectros possíveis da aplicabilidade deste referencial, não só no campo da Psicologia Social, mas em todas as áreas das ciências humanas e sociais, como também das ciências da natureza, enquanto estudo das mais variadas formas de se estabelecer a relação do(s) eu(s) com o(s) outro(s), e com a natureza de uma forma geral.

Angela Arruda, doutora pela USP, é professora de Psicologia Social do Instituto de Psicologia da UFRJ, publicou um capítulo sobre representações sociais da ecologia em *O conhecimento do cotidiano* (organizado por M.J. Spink, Brasiliense, 1994) e artigos em revistas brasileiras e hispânicas. Atualmente trabalha com representações sociais e imaginário brasileiro sobre ambiente natural e gênero.

O livro, além da apresentação feita por Serge Moscovici e a introdução de Angela Arruda, contém sete estudos de diferentes autores, tanto nacionais como internacionais, incluindo o primeiro da própria organizadora da obra, que discutem novas possibilidades de investigação à luz da Teoria das representações sociais, suas análises e reflexões, a partir das relações sociais advindas do processo do encontro das diversas diferenças culturais estabelecidas entre os sujeitos sociais, que são historicamente e socialmente produzidas, emergindo os mais diver-

sos significados enquanto representações da alteridade.

Na apresentação, Moscovici se refere à região da intersubjetividade ou intermental segundo Tarde, como sendo uma região do que não é mais individual, mas ainda não se tornou plenamente social, plenamente grupal. Para ele, o estudo do eu pela psicologia não é suficiente para entender tipos de ação e de relação complexos. Esses tipo de relação ou ação pressupõem, com efeito, a presença do outro, naturalmente; o bem-estar do outro, a obediência a ele, a aceitação do seu desejo etc. Nesse sentido, há distinção entre compreender por que a psicologia social deve levar em conta a noção do outro quando encara essa região intersubjetiva ou intermental, e reconhecer as dificuldades que tal noção nos coloca. E para tanto, elenca três dificuldades principais – a fenomenologia do que se denomina como o outro; a especificidade das relações intersubjetivas ou intermentais e a percepção do outro.

Na introdução, Angela Arruda, além de apresentar os principais autores dos textos e um breve comentário sobre o que discutem em seus trabalhos, chama a atenção pela expansão teórica pela qual vem passando nos últimos anos a Teoria das representações sociais, e que seu campo de aplicação vem sendo utilizado em várias partes do mundo. Uma nova perspectiva, revigorando a psicologia social e mantendo uma interlocução com outras áreas do saber. Sua entrada no Brasil na década de 80, segundo a autora, deve-se a Denise Jodelet (uma das fundadoras da escola francesa de representações sociais) quando aqui esteve na-

* Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PEC, no Departamento de Educação I, Salvador, Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Endereço para correspondência: Conjunto G. Marback, setor 2, Rua Rio Parnaíba, bloco 43, apto 102, Boca do Rio, 41706-170 - Salvador/Ba. E-mail: edmorsaba@yahoo.com.br

quele período, e que desde então tem se mostrado profícua sua utilização no campo da saúde, educação e da própria psicologia.

No primeiro texto, *O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro – Negociando a diferença*, Angela Arruda toma como referência as reflexões teóricas sobre identidade e diferença, imaginário e representação de alguns historiadores, antropólogos, sociólogos e acadêmicos, como Laura de Melo e Souza, Gilberto Freyre, Oswald de Andrade, José de Alencar, Castoriadis e outros, e analisa as relações de etnia, natureza e de gênero nos três momentos do processo de formação do povo brasileiro: a colonização, a formação do Estado-Nação e a República. Dessa maneira, ela concebe que nesses três momentos deu-se o surgimento de representações hegemônicas que caracterizam a alteridade brasileira atreladas ao imaginário e teorias européias, andrógenas, cristãs, desde a colonização que reproduziu o imaginário medieval à formação do Estado-Nação, influenciado pelo romantismo, subjugado às teorias das escolas européias, o que na realidade, para ela, essas etapas foram “marcadas por uma negociação da diferença” (p.18), num processo constante de construção e desconstrução das representações, resultado da própria dinâmica dialética da história.

Denise Jodelet, em seu trabalho *A alteridade como produto e processo psicossocial*, esboça um quadro teórico a partir de uma pesquisa sobre a loucura, desenvolvida numa comunidade no interior da França na qual os cidadãos acolheram os pacientes de uma instituição de doentes mentais, experiência piloto, e daí emergiram as mais diversas representações deste convívio: ser contagiado pela doença; aqueles que se socializaram com os doentes passaram a ser vistos também como doentes, etc. Para ela, a loucura é uma das maiores “figuras” da alteridade (p.47), e nesse estudo ela tenta mostrar que “a alteridade é produto de duplo processo de construção e de exclusão social que, indissolivelmente ligados com os dois lados duma mesma folha, mantém sua unidade por meio dum sistema de representações.” (p.47-48)

Sandra Jovechelovitch, no texto *Re(des)co-brindo o outro – Para um entendimento da alteridade na Teoria das representações sociais*, aborda a alteridade sob uma ótica socioontológica, e seu argumento é que os estudos empíricos têm revelado uma tendência de sociedade contemporânea para construir a alteridade em termos negativos, o que para ela não se esgota e certamente não explica completamente o outro; sendo assim, ela percorre um outro viés, tomando a positividade da alteridade que necessita ser discutida, pois é nesse contexto que residem, segundo ela, elementos fundamentais a toda vida psíquica e social. Ela fundamenta seu trabalho em dois momentos. No primeiro, toma Piaget como referência básica para discutir os elementos constitutivos da forma simbólica, em que procura demonstrar como o processo de formação do símbolo está “radicalmente” enraizado no reconhecimento da alteridade. Num segundo momento projeta uma análise da forma simbólica no campo do social, onde as representações sociais são formadas.

Gerard Duveen, através da perspectiva genética, em seu trabalho *A construção da alteridade*, analisa a construção da alteridade do indivíduo desde sua fase de recém-nascido, onde uma série de elementos constitutivos fazem parte do modo de pensar de toda a família, pais, irmãos e outros, quando este novo ser deixa de ser um “objeto neutro”, e passa a ser revestido com as características da identidade social. Sendo uma menina ou menino, os objetivos do grupo familiar inicialmente é que devem definir sua identidade de gênero através da roupa, brinquedos, etc. Para ele, a criança é um objeto no mundo social dos outros; são eles que dão a ela uma identidade, dando-lhe um nome, colocando-a no campo representacional de gênero.

Helene Joffe discute os conteúdos das explicações dadas pelas pessoas de vários grupos em relação às crises que surgem em seu mundo social. No seu texto *Degradação, desejo e “o outro”* o seu objetivo é desenvolver uma teoria social psicológica de resposta às crises. A crise apreendida aqui é de amplo espectro, desde epidemias, crises econômicas,

ambientais, políticas, etc. Ela pretende demonstrar no seu trabalho que se pode construir uma teoria a respeito da estrutura dos conteúdos que surgirão nas representações das crises. Ela se fundamenta essencialmente na vertente da teoria cultural que defende o pensamento ocidental como fundamental valor de degradação e do desejo do outro, e que esta resposta se intensifica em tempos de crise, além de pesquisas psicológicas sobre respostas não ocidentais às crises. Propõe que o padrão possui qualidades universais, que podem ser explicadas por teorias psicodinâmicas e antropológicas.

Nicola Morant e Diana Rose, em *Loucura, multiplicidade e alteridade*, a partir de dois estudos empíricos sobre as representações da loucura: o primeiro realizado na Inglaterra através do que se veiculava na programação de dois canais de televisão, e o segundo, sobre as crenças comuns que circulam na comunidade de trabalhadores em saúde mental, concluem que, apesar da Teoria das representações oferecer à psicologia social um instrumento mais poderoso de teorizar as compreensões e as reações da sociedade à doença mental do que as demais teorias até então usadas, possuem também seus problemas. A tese por elas defendida é de que “a representação mental da doença como “outro” desafia a premissa teórica básica de que a função de uma representação social é tornar o não familiar, familiar. Representar a loucura implica num modo em que o não familiar não é tornado familiar ou, ao menos, não no sentido geralmente proposto pela Teoria das representações sociais.” (p.131). Partindo dessa constatação, propõem que alguns princípios gerais da Teoria das representações sociais devem ser modificados a fim de ajustar as complexidades da alteridade no caso da loucura.

Por fim, no texto *Alteridade e relação: uma*

perspectiva científica, Pedrinho Guareschi parte do conceito de relação do filósofo Agostinho de Hispona que designa o ser humano enquanto pessoa; e pessoa é relação. Para ele, esse novo conceito não poderia deixar de ajudar na recuperação de uma compreensão redutora da realidade e de ser humano, e por isso toma ainda um outro, o de anaelética do filósofo latino-americano Enrique Dussel como categoria filosófica e analítica que o autor não distingue da ética. Para Dussel, a verdadeira “alteridade” é a anaelética dialógica, ou seja, “toda eticidade da existência.”(p.157). Guareschi conclui tomando a anaelética enquanto referencial “que nos traz novos elementos para se poder pensar um novo paradigma para a compreensão do mundo, do ser humano, e para a criação e constituição de práticas que impliquem uma dimensão ética.” (p.161).

A coletânea nos traz um novo referencial teórico metodológico para repensarmos os fenômenos sociais ao longo da nossa história, e, principalmente, mais do que nunca, neste mundo, hoje, “pulverizado” de inúmeras representações resultantes das mais diversas “alteridades”, contextualizadas no próprio processo histórico de expansão geo-política, movimento que promoveu o “encontro das diferenças” culturais.

Esse texto deve ser leitura obrigatória para estudantes, pesquisadores, cientistas sociais, além do público em geral, enquanto fonte de reflexão do processo de como se estabeleceu historicamente a alteridade na formação do povo brasileiro, e as diversas representações sociais, mentais e ambientais que se estabelecem no contexto das relações cotidianas entre os indivíduos entre si e a própria natureza, propondo assim, possibilidades para uma alter coexistência.

Recebido em 16.03.02

Aprovado em 20.06.02

CORTELLA, Mário Sérgio. *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 3. Edição. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1998, 166 páginas.

Gláucia de Souza Lima*

O livro trata, basicamente, da questão da desmistificação da concepção de conhecimento como descoberta em nossa sociedade e seu papel na escola, sendo o resultado de uma tese de doutorado orientada por Paulo Freire.

Além da introdução, em que são levantadas algumas questões acerca da crise na educação brasileira, o livro possui quatro capítulos. O primeiro deles trata da origem e da evolução do homem; o segundo, da questão da origem do conhecimento e do conceito de verdade; o terceiro, da transmissão/re-construção do conhecimento na escola e o quarto trata das questões epistemológicas e políticas que norteiam o conhecimento escolar.

Na introdução, o autor levanta algumas questões acerca da educação brasileira e das causas mais prováveis de sua crise, indo desde a falta de justiça social (desde o Brasil Colônia) até o acelerado processo de urbanização, o modelo econômico e a redução dos investimentos sociais (últimos 30 anos da história). Mostra, ainda, o caráter epistemológico e político da educação brasileira.

No primeiro capítulo, *Humanidade, Cultura e Conhecimento*, Cortella apresenta várias concepções epistemológicas e filosóficas acerca do homem, tratando também, sucintamente, da questão dos símios e hominídeos, da evolução biológica e dos seus diferentes estágios até chegar ao momento atual. O autor chama a atenção para o fato de o ser humano ter tido que enfrentar a realidade natural no

processo de adaptação e através de uma ação transformadora consciente, formar-se um ser histórico e criador de cultura. Finalizando o capítulo, o autor trata dos conhecimentos hegemônicos e dos valores dos sentidos e significados que estão por trás destes, falando também das suas formas de conservação e inovação através das instituições sociais e dos processos educacionais.

O segundo capítulo, *Conhecimento e Verdade: a matriz da noção de descoberta*, trata da questão do conhecimento e da verdade como um produto histórico. Primeiramente, Cortella mostra alguns aspectos da evolução do povo grego, com seus períodos e suas respectivas características, a origem das indagações filosóficas correspondentes a cada período, assim como o surgimento da filosofia, dos sofistas e o nascimento de uma Antropologia Filosófica. O autor fala, também, de Sócrates e de sua importante contribuição no que se refere a “como estabelecer verdades que sejam válidas para todas as pessoas?” (p.74) e “como chegar até elas?” (p.76); porém, se detém mais em Platão e na sua síntese acerca da origem do mundo, da sua teoria dos dois mundos e, finalmente, a sua idéia de verdade como pertencente ao mundo inteligível, devendo ser descoberta pela alma, através da razão introspectiva e da abstração racional.

Finalizando o capítulo, Cortella faz um apinhado geral acerca da origem do conhecimento e das verdades, indo desde Platão e Aristóte-

* Aluna da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação – Campus I, Curso de Pedagogia para Educação Básica, Campo de Conhecimento – Produção Científica II, sob a coordenação da Professora Yara Dulce Bandeira de Ataíde. Secretária na Assessoria de Comunicação Social da Secretaria da Fazenda Estadual. Endereço para correspondência: Rua da Índia, 92E, Rio Vermelho, 41915-190 – Salvador/BA. E-mails: gslima@sefaz.ba.gov.br; gaulima@ig.com.br; gaulima@zipmail.com.br

les e a idéia de verdades como essências imateriais, passando pela Idade Média com os conhecimentos calcados na Patrística e na Escolástica; do Renascimento, com seu conhecimento de verdade fundamentado na oposição entre empirismo e racionalismo, até chegar à visão atual de conhecimento e verdade como construções sociais.

No terceiro capítulo, *A Escola e a Construção do Conhecimento*, o autor trata da maneira como o conhecimento científico é apresentado ao senso comum, sendo que, num primeiro momento, ele trata da relativização do conhecimento, mostrando através de exemplos que não devemos conceber a construção do conhecimento de uma forma única e inquestionável, mas como algo que nós produzimos na cultura ao nos produzirmos.

Num segundo momento, é chamada a atenção para a questão da intencionalidade existente nas pessoas e em suas ações, inclusive no método pedagógico por elas escolhido; mostra a importância do erro na construção do conhecimento, levando os alunos a encarar os mesmos como um importante passo na elaboração de um conhecimento teórico mais completo, ressaltando a importância de se levar em conta a preocupação prévia dos alunos em relação aos conteúdos estudados.

Fechando o capítulo, Cortella fala dos ritualismos, encantamentos e princípios existentes

em relação à sala de aula, e as conseqüências causadas por estes na maneira como os educandos encaram a mesma (sala de aula).

O quarto capítulo, *Conhecimento Escolar: Epistemologia e Política*, trata primeiramente de três concepções pedagógicas: o *Otimismo Ingênuo*, com seu caráter messiânico de educação e sua autonomia plena, o *Pessimismo Ingênuo*, com sua visão de educação como reprodutora das desigualdades sociais, fortemente determinada pela sociedade, e o *Otimismo Crítico* que seria uma junção das duas outras concepções, entendendo a educação como conservadora e inovadora da realidade social.

Cortella chama a atenção também para a questão do fracasso escolar, o que classifica como *pedagocídio*, e suas causas, tanto as extra-escolares (as precárias condições sócio-econômicas, a falta de interesse dos poderes políticos, etc) que se refletem no desempenho escolar, como as intra-escolares (o uso não reflexivo dos livros didáticos), mostrando os perigos de se acreditar que só as causas extra-escolares contribuem para o fracasso dos educandos. Finalizando o capítulo, Cortella fala da função dos educadores que, na união entre a epistemologia e a política, têm que tentar romper os valores de uma sociedade desigual, visando a reinvenção de um futuro mais digno, humano e menos injusto para todos.

Recebido em 09.04.02

Aprovado em 09.04.02

RESUMO DE TESE DE DOUTORADO

BATISTA, Wagner Braga*. *Educação a distância: superar ou aumentar distâncias?* Rio de Janeiro, 2002. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).**

O ensino a distância vem sendo empregado há pelo menos dois séculos. O objetivo de ampliar a educação pública e a perspectiva de subordiná-la a interesses privados imiscuem-se no ensino a distância. Nele estão subjacentes ambivalências tecnológicas que potencializam a educação ou reduzem seu alcance social.

Carências educacionais seculares conferiram relevo às modalidades de ensino supletivo. Graças a elas o ensino por correspondência desenvolveu-se extraordinariamente. Foi impulsionado por investimentos privados que se beneficiaram da falta de intervenção do poder público. Por esta via, ocorre a comercialização do ensino ao mesmo tempo em que se verifica a popularização do conhecimento técnico elementar.

Sob influência liberal, a educação a distância é celebrada como patamar da modernização do ensino. Em suas várias vertentes o caráter modernizador é enfatizado por intermédio de tecnologias da informação. Por um lado, a educação a distância dinamiza o ensino de elites, por outro contribui para baratear e precarizar o ensino destinado a grandes contingentes populacionais. Este corte resulta da apropriação privada e da destinação comercial do ensino a distância. Corporações transnacionais articulam interesses econômicos no campo das finanças, da provisão de tecnologia, da comunicação social, do entretenimento, do *marketing* educacional. Beneficiando-se do seu elevado valor simbólico transformam o ensino em objeto de especulação. Habilitado a expandir a rede pública, o ensino a distân-

cia sofre digressões restritivas decorrentes da sua destinação comercial. O ensino a distância se reveste de caráter regressivo e causa exclusão social. Ao invés de universalizar direitos, amplia e internacionaliza mercados educacionais periféricos.

ABSTRACT OF DOCTORATE THESIS – Distance education: overcoming or increasing distances?

Distance education has been used for at least two centuries. In distance education lie perspectives of broadening public education and subordinating it to private interests. Secular educational lacks have lead distance education to stand out. In that way, education becomes a merchandise at the same time it popularizes elementary technical knowledge. Under liberal influence, distance education is celebrated as a springboard for the updating of education, which is emphasized through information technologies. On one hand distance education makes the teaching of the elite more dynamic; on the other it contributes to make cheap and precarious the teaching aimed at great populations. Thus, private sectors benefit from its symbolic value turning it into a speculative object. Being enabled to expand the public sector, distance education goes under restrictive digressions from its original objective, therefore becoming regressivo and causing social exclusion. Instead of universalizing rights, it widens and internationalizes peripheral educational markets.

* Professor do Departamento de Desenho Industrial, do Centro de Ciências e Tecnologia, Campus II, UFPB. Endereço para correspondência: Rua Francisco Lima Neto, 98, Conjunto dos Professores, 58109-105 – Campina Grande-PB. E-mail: wbraga@uol.com.br

** Orientadora: Professora Mabel Tarré Carvalho de Oliveira; data: 8 fev. 2002; Banca: Professores Alberto Mello e Souza (UFRJ), Gaudêncio Frigotto (UFF), René Louis de Carvalho (UFRJ) e Michel Zaidan Filho (UFPE).

INSTRUÇÕES



Revista da FAEEBA - FORMULÁRIO DE AQUISIÇÃO

Nome da Pessoa Física (+ profissão e lugar de trabalho) ou da Instituição:

.....
.....

Endereço: Bairro

CEP Cidade Estado Tel. Fax

E-mail

MODALIDADE DE AQUISIÇÃO

1 – ASSINATURA

- **Assinatura:** R\$ 18,00 (2 números)

- **Assinatura estudante da UNEB:** R\$ 14,00 (2 números)

2 - NÚMEROS AVULSOS

- **Compra de números avulsos:** R\$ 10,00 (vide lista na página seguinte)

Número(s) da revista (e/ou temas) e quantidade de exemplares solicitados (por número):

.....
.....
.....

3 – PERMUTA

- Troca por publicação congênera – especificar em carta anexa.

OBSERVAÇÕES

Para assinatura ou compra, enviar o formulário preenchido, acompanhado de CHEQUE NOMINAL ou de um comprovante de depósito bancário (para o Banco 237 - BRADESCO, agência 3567, conta corrente 10434/5), em nome da: **UNEB/Revista da FAEEBA** (citando no verso a finalidade do pagamento), para o seguinte endereço:

REVISTA DA FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

Departamento de Educação I – NUPE

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Estrada das Barreiras, s/n, Narandiba – 41150.350 – **SALVADOR - BA**

Informações complementares: Telefax 0**71.387.5916

E-mails: refaeeba@campus1.uneb.br / yaraataide@terra.com.br / manadja@uol.com.br

REVISTA DA FAEEDA - NÚMEROS E TEMAS

Desde o final do ano de 1992, quando foi lançado o primeiro número, já foram publicados:

Nº 1 - EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE (esgotado)

Nº 2 - EDUCAÇÃO E CIDADANIA (esgotado)

Nº 3 - EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO (esgotado)

Número especial sobre CANUDOS – CENTENÁRIO DE BELLO MONTE
(Segunda edição corrigida e melhorada)

Nº 4 - EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Nº 5 - EDUCAÇÃO E EDUCADORES

Nº 6 - EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Nº 7 - EDUCAÇÃO E ÉTICA SOCIAL (com homenagem especial a Paulo Freire)

Nº 8 - EDUCAÇÃO E TERCEIRO MILÊNIO

Nº 9 - EDUCAÇÃO E LITERATURA

Nº 10 - EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Nº 11 - EDUCAÇÃO E FAMÍLIA

Nº 12 - EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Nº 13 - BRASIL 500 ANOS

Nº 14 - A CONSTRUÇÃO DA PAZ

Nº 15 - EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E SOCIEDADE

Nº 16 - GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

Nº 17 - INCLUSÃO-EXCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO

**Vide números, com capa, apresentações e sumários,
no homepage:**

<http://www.uneb.br/Educacao/centro.htm> - Link: Publicações

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A **Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade** é uma publicação semestral e aceita trabalhos originais que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

- resultados de pesquisas sob a forma de artigos, ensaios e resumos de teses ou monografias;
- entrevistas, depoimentos e resenhas sobre publicações recentes.

Os trabalhos devem ser apresentados em disquete (Winword), ou enviados via Internet para Jacques Jules Sonnevile: jacqson@uol.com.br / jacques.sonneville@cpunet.com.br, segundo as normas definidas a seguir:

1. **Na primeira página** devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereço, telefone, e-mail para contato; c) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m).

2. **Resumo** (português) e Abstract (língua estrangeira): com no mínimo 200 palavras e no máximo 250, cada um, de acordo com a NBR 6028. Logo em seguida, as **Palavras-chave** (português) e Key words (língua estrangeira), cujo número desejado é de no mínimo três e no máximo cinco.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias, quando apresentados em folhas separadas, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva, observando e respeitando a língua portuguesa; exemplo: De acordo com Freire (1982, p.35), etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: A pedagogia das minorias está a disposição de todos (FREIRE, 1982, p.35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2002.

6. Sob o título **Referências** deve vir, após parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme a NBR 6023 2002, da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas).

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, 30 páginas, e as **resenhas** até 4 páginas. Os **resumos** de teses/dissertações devem ter no mínimo 250 palavras e no máximo 500, e conter título, autor, orientador, instituição, e data da defesa pública.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no Winword 97 ou 2000:

- letra: Times New Roman 12;
- tamanho da folha: A4;
- margens: 2,5 cm;
- espaçamento entre as linhas: 1,5 linha;
- parágrafo justificado.

8. As colaborações encaminhadas à revista são submetidas à análise do Conselho Editorial, atendendo critérios de seleção de conteúdo e normas formais de editoração, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação. A aceitação da matéria para publicação implica a transferência de direitos autorais para a revista.

A Comissão de Editoração