

# Desafios da Educação do Fim do Século



Organizadoras  
Neusa Maria Dal Ri  
Sonia Alem Marrach

*M*nesp  
*M*arília  
*P*ublicações

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO  
DO FIM DO SÉCULO



# DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO FIM DO SÉCULO

Organização  
Neusa Maria Dal Ri  
Sonia Alem Marrach

*M*<sup>nesp</sup>  
*M*<sub>aria</sub>  
*P*ublicações



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

Copyright© 2000 Neusa Maria Dal Ri, Sonia Alem Marrach

Diretor: Antônio Geraldo de Aguiar

Vice-Diretora: Arlêta Nóbrega Zelante

Conselho Editorial: Francisco Luiz Corsi (Presidente)  
Dagoberto Buim Arena  
Edevaldo Donizeti dos Santos  
Maria Eunice Quilici Gonzales  
Maria Lucia Gonçalves Balestrieri  
Plácida L. V. A. da Costa Santos  
Vanda Maria Silveira Reis Fantin  
Vanderlei Geraldo Martins

Assessoria Técnica: Maria Luzinete Euclides (Bibliotecária)  
Stela Miller (Português)

Editoração Eletrônica  
e Arte Final: Edevaldo Donizeti dos Santos  
Edson Ricardo Peixoto  
Walter Calyton de Oliveira

Produção Gráfica: Alípio Prado

© 2000 Unesp-Marília-Publicações  
Av. Hygino Muzzi Filho, 737  
CEP 17525-900 - Marília - SP  
Tel. (014) 421-1203  
e-mail: publica@marilia.unesp.br

Todos os direitos reservados. É vedada, nos termos da lei, a reprodução total ou parcial deste livro sem a expressa autorização dos editores.

D136d Dal Ri, Neusa Maria  
Desafios da educação do fim do século/ por Neusa Maria Dal Ri e  
Sonia Alem Marrach. -- Marília : Unesp-Marília-Publicações, 2000.  
147p. ; 21cm.

**ISBN 85-86738-12-3**

DOI: <https://doi.org/10.36311/2000.85-86738-12-3>

1. Educação - aspectos sociais. 2. Aprendizagem. 3.  
Universidade. I. Marrach, Sonia Alem. II. Universidade Estadual  
Paulista.

CDD - 370.19

## SUMÁRIO

Apresentação .....	i
Sociedade globalizada: que sentido tem para as práticas educacionais? <i>Clélia Aparecida Martins</i> .....	1
Educação e organizações democráticas <i>Candido Giraldez Vieitez, Neusa Maria Dal Ri</i> .....	11
Mídias e história <i>Sonia Alem Marrach</i> .....	25
Entre as grades globais e as necessidades reais <i>Carlos Monarcha</i> .....	35
Projeto pedagógico: avaliação e sociedade <i>Hélia Sonia Raphael</i> .....	41
Supervisão escolar na era da globalização <i>Paschoal Quaglio</i> .....	59
Signo, paisagem, cultura <i>Amálio Pinheiro</i> .....	77
A crise conceitual da educação na sociedade globalizada <i>André Baggio</i> .....	81
As tarefas da disciplina filosofia da educação na atualidade: estratégias pedagógicas e “transformações pós-modernas” <i>Paulo Ghiraldelli Júnior</i> .....	97
Sociedade global e infância negada: um olhar psi-ecológico <i>Carmem Sílvia Sanches Justo</i> .....	111
Educação na comunidade <i>Carmem Maria Aguiar</i> .....	131



## **Apresentação**

O século XX não é somente o século da globalização e da mundialização da cultura. É também o século da educação e da crise da educação. A educação constitui parte significativa do projeto de modernidade. No Brasil, a partir da década de 30, prevalece a tendência de expansão da rede escolar e de democratização das oportunidades de ensino nos diversos graus, inclusive no superior. Porém, a educação escolar e universitária vêm sendo afetadas pelas mudanças históricas, econômicas, políticas e culturais da sociedade. O processo de globalização atinge a esfera cultural, afeta a escola e a universidade, massifica o ensino, coloca em crise o pensamento, as idéias e os conceitos.

Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre essa temática, numa perspectiva interdisciplinar, disposta a enfrentar a crise da educação e do próprio pensamento. E de perguntar: é possível superar a crise, ancorar-se na história mirando o desenvolvimento democrático do país? Como a educação pode contribuir para a democratização da sociedade, das organizações autogestionárias, das ONGs? Como superar a massificação do ensino e democratizar a universidade? Como pensar uma política educacional capaz de erguer-se acima dos modismos e dos chavões? A avaliação pode ajudar a estreitar as relações entre universidade e sociedade? Qual a contribuição da administração escolar para este processo de aproximação entre a escola e a sociedade? A filosofia da educação pode contribuir para com as tarefas e as estratégias pedagógicas? Como discutir a crise conceitual? Como pensar os novos paradigmas? Como refletir sobre educação e cultura, sabendo-se das diferenças sociais e da infância negada às crianças de rua? E quanto à educação na comunidade, a antropologia pode ajudar o educador a compreender este processo de transmissão da cultura?

Os textos aqui apresentados procuram responder a essas questões. Trata-se de uma coletânea temática, com abordagens diferenciadas, resultante do trabalho de pesquisadores, em sua maioria, do Departamento de Administração e Supervisão Escolar, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Câmpus de Marília. Há pressupostos e horizontes comuns ao grupo. A busca da educação democrática perpassa todos os textos. Mas há, também,

divergências teóricas, diferenças de idéias e de estilo, o que contribui para enriquecer o debate e estimular o diálogo interdisciplinar em torno da educação.

A coletânea interessa a professores e estudantes de pedagogia, sociologia, história e a todos aqueles que se preocupam com os problemas da educação no Brasil.

Por último, agradecemos à Dra. Martha dos Reis, docente da Unesp, Câmpus de Marília e à Dra. Rita Filomena Andrade Januário Bettini, docente da Unesp - Câmpus de Presidente Prudente, que gentilmente dispuseram de seu tempo e, com rigor e competência, analisaram e elaboraram os pareceres científicos acerca dos textos contidos nesta obra.

Marília, inverno de 1999  
Neusa Maria Dal Ri  
Sonia Alem Marrach  
Organizadoras



## SOCIEDADE GLOBALIZADA: QUE SENTIDO TEM PARA AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS?

Clélia Aparecida MARTINS<sup>1</sup>

Podemos supor que a globalização nos leva a um mundo pluricêntrico, ao redor das três potências econômicas capitalistas (EUA, Alemanha e Japão), ou que a formação de blocos ou mercados integrados (UE, Mercosul, Nafta etc.) contribuem para um sistema mundial mais harmônico e equilibrado por constituírem-se em mercados permanentes, protegidos e mais amplos que as economias nacionais. Mas se consideramos que os mercados integrados são constituídos por um número reduzido de países, veremos que são mais de cem países excluídos dos benefícios desta nova ordem mundial e, por conseqüência, um hipotético quadro cor-de-rosa da globalização esmorece.

Neste texto perscrutamos se há, no interior do processo de globalização, a possibilidade de emergir ou não uma sociedade mundial que venha atender aos direitos e aos anseios da maioria da população e, em caso positivo, qual é o papel da educação em relação a este quadro. É possível, sem rejeitar a globalização, acreditar em um nível de opção ou perspectiva de cooperação pacífica entre povos e Estados, na democratização e universalização dos direitos humanos e na solidariedade internacional dos movimentos sociais?

Seria impensável uma resposta positiva se apenas considerarmos que, na globalização, países ricos e poderosos tornam-se mais poderosos, e os pobres, em número crescente, mais miseráveis. Este processo denominado polarização é também constituído pela perda paulatina da capacidade do Estado de levantar recursos, via tributos e impostos, para atender às demandas cada vez mais urgentes das massas e das classes médias angustiadas pelo desemprego, custo e baixa qualidade da educação, falta de segurança e deterioração generalizada da qualidade de vida.

A perda de poder do Estado nacional é um fenômeno deste último quartel do século XX. Na economia global, o mercado financeiro (as grandes

<sup>1</sup> Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília - 17525-900 - SP.

corporações) e não os governos, é que decide sobre os destinos do câmbio, taxa de juros, preços das *commodities*, poupança e investimentos. A liberalização e a globalização são altamente vantajosas para o grande capital, cujo horizonte e estratégia transbordam as fronteiras estreitas do Estado-nação.

A globalização é, em si, a expansão acelerada e ininterrupta da internacionalização da economia capitalista, pois configura-se nela o crescimento do comércio e dos investimentos externos a taxas bem mais altas do que o aumento da produção mundial (PMB - Produto Mundial Bruto), tendência que foi intensificada com a atuação das instituições internacionais (FMI, BID, BM, FAO, OMC etc.), as quais lançaram um processo de acoplamento e integração seletiva de alguns países periféricos da economia mundial, incorporando-os aos planos de expansão do capital mediante uma nova divisão internacional de trabalho das empresas transnacionais. Com seu imenso potencial econômico-financeiro, as organizações ou empresas transnacionais operam em escalas transcontinentais, transferindo recursos financeiros e *know-how* por sistemas de comunicações informatizados e via satélite. Elas crescem mesmo em tempos de recessão e crise, através de transações bilionárias que envolvem fusões, incorporações, venda e compra de ativos.

Assim, os agentes mais dinâmicos da globalização não são os governos nem os representantes parlamentares dos países que formaram mercados comuns à procura de integração econômica. As forças mais ativas e poderosas no processo de globalização são os conglomerados e empresas transnacionais que dominam e controlam efetivamente a maior parte da produção do comércio, da tecnologia e das finanças internacionais. A atuação das transnacionais não se limita às esferas econômico-financeiras, pois o peso de seus recursos econômico-financeiros influi na composição e no funcionamento da estrutura e das instituições políticas: são inúmeros os casos de eleição de *representantes do povo* cujas campanhas são financiadas pelo grande capital, sem falar dos *lobbies* e das práticas de corrupção da administração pública, comuns até nas mais altas instâncias dos três poderes que também favorecem o capital transnacional em última instância.

Na prática, as transnacionais se constituíram inicialmente com a dispersão do capital entre milhões de pequenos acionistas, fenômeno que surgiu



em meados deste século denominado *democratização do capital* e que transformou todos em acionistas/proprietários, representou a procura de formas mais adequadas de capitalização capazes de diminuir os ressentimentos da opinião pública e dos consumidores e facilitou o controle exercido por blocos relativamente pequenos de proprietários e/ou executivos profissionais, possibilitou um controle organizado de conglomerados gigantescos via *holdings* e uma expansão ilimitada dos mesmos, chegando ao ponto, neste final de século e milênio, de um número não muito alto (aproximadamente 1500) de grandes organizações controlarem mais da metade da produção e do comércio mundiais. Mas, por seus efeitos, o processo de globalização, embora conduzido pela economia, dinamizada por este pequeno grupo de empresas, transcende os fenômenos meramente econômicos e deve ser apreendido também em suas dimensões políticas, ecológicas e culturais.

Se entendemos desenvolvimento não como *redução paulatina* das desigualdades econômico-sociais, mas como eliminação da pobreza, então vemos que para o desenvolvimento assim concebido, a *democratização do capital* não é algo significativo, pois ele segue uma outra direção, já que não pode ser pensado sem a democratização do processo decisório em níveis locais, regionais, nacionais e internacionais, ou seja, é um desenvolvimento social acompanhado de um real processo de democratização do poder. Todavia, hoje, o predominante é que a crença de que o problema da fome, do desemprego, das favelas, da violência parece se solucionar por meio de três termos: internacionalizar, promover abertura total e privatizar. Nesta concepção de desenvolvimento, o primeiro objetivo é tranquilizar os bancos credores com o pagamento da dívida externa e atrair novos investimentos estrangeiros. Este processo não faz referência às prioridades sociais e fortalece e amplia os efeitos desestruturadores da globalização, isto é, amplia-se a competitividade e a eficiência com a redução dos salários, a expulsão e o desvinculamento de trabalhadores da economia formal, ou seja, do mercado.

Essa tendência perversa de extensão da pobreza e de privações é agravada pela incapacidade fiscal financeira do Estado para atender às demandas e expectativas dos mais necessitados, enquanto cede às pressões de grupos de interesse corporativistas clamando por privatização das empresas



estatais lucrativas, desregulação de preços e tarifas e a abertura total ao livre comércio, sem a mínima preocupação com seus efeitos sociais.

Um balanço mais objetivo dos resultados da política de abertura adotada pelos países periféricos e endividados revela os efeitos perversos da globalização. Esses efeitos deixam suas seqüelas na forma de cortes impiedosos de postos de trabalho, queda dos níveis salariais (para todas as categorias de assalariados) e a perda generalizada dos benefícios conquistados em épocas anteriores.

Se não podemos resistir à tendência onipresente da globalização, a única perspectiva positiva a ser vislumbrada dentro dela é a tarefa de construir uma sociedade mundial fundada na cooperação, no respeito aos direitos humanos e na participação com responsabilidade de todos os atores sociais nas decisões que afetam seu destino. Tal perspectiva se coloca mesmo como uma tarefa inadiável.

A longo prazo, podemos acreditar que a globalização tende a proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento sustentável e à democratização política, permitindo também o equacionamento e a solução racionais de problemas que transbordam as fronteiras geográficas dos países, tais como a despoluição dos mares, o controle e o tratamento dos resíduos nucleares, a expansão das redes de comunicação e a aproximação e cooperação entre inúmeros movimentos sociais não-governamentais, recuperando assim o rumo e o sentido da história.

Tal crença baseia-se no fato de que, ainda embrionariamente, há uma dinâmica não muito visível na globalização que se processa pelo agrupamento das forças democráticas de base comunitária ou ideológica. Movimentos, geralmente assegurados por Organizações não-governamentais (ONGs) são, de certa forma, embriões de promoção e respeito crescentes aos direitos humanos; de proteção e conservação dos recursos ambientais; de controle da corrida armamentista e dos conflitos bélicos; de implantação de governos democraticamente eleitos assessorados pela sociedade civil efetivamente participativa na gestão e vigília da coisa pública. Processa-se, também, sob forma de organizações transnacionais, constituindo redes transnacionais que podem ser consideradas os núcleos de uma *sociedade civil*

*global* emergente, a qual pode vir a proporcionar, num futuro não muito remoto, condições para uma ordem mundial assentada nos princípios básicos da democracia e no bem-estar de todos os povos.

O fortalecimento da sociedade civil como fonte da qual emanam o poder e a autoridade políticos constituem o fundamento sobre o qual se constrói o contrapeso para neutralizar os aspectos negativos da globalização. Ainda que o desfecho seja incerto, é na interação e confrontação das forças opostas que podemos vislumbrar os sinais precursores da nova ordem mundial que sirva às aspirações humanas e, ao mesmo tempo, esteja ancorada nas realidades das tendências presentes no contexto sócio-político, econômico e cultural de nossa época. Precisamente neste aspecto é que podemos acreditar na educação e em seu potencial transformador.

Os âmbitos da educação e da arte, por exemplo, não podem hoje ser vistos dissociados do que se passa no mundo da produção, de capitais e dos serviços, pois a atual globalização interligou com mais evidências todas as esferas da existência humana sem permitir uma autonomia entre elas. Como este processo hoje está tão firme e resistente a quaisquer eventuais crises (por exemplo, o recente problema das bolsas do Japão, Coréia e Indonésia), cabe pensar agora sobre as possibilidades e os entraves das práticas educativas nele.

O aprimoramento acentuado da tecnologia e as decorrentes transformações que a economia sofre exigem que os processos de formação sejam inovados, em especial os que se vinculam ao sistema educacional para assegurar a inserção dos formandos no mundo do trabalho, pois a formação da competência em instituições educacionais está diretamente associada à estrutura da Educação, estrutura esta que tem uma dinâmica própria e dialética, pois se articula de forma conflitiva e, simultaneamente, interativa com a dinâmica estrutural das várias esferas do sistema social, em especial com a econômica.

O desenvolvimento da racionalidade científica que, quando aliada a investimentos financeiros, conduz a própria produção científica não é de todo em prol da globalização avassaladora dos povos pobres, pois o avanço da ciência, dada a realidade contraditória em que é produzida, não só atende aos



interesses do capital, mas, ao mesmo tempo, amplia as condições de desenvolvimento do homem como cidadão.

Há que se considerar, também, a diferenciação dos conceitos e noções que ocorrem de época em época refletindo a dinâmica da estrutura produtiva e suas decorrentes rupturas. Em decorrência, há algum tempo, no mundo globalizado, a noção de *saber* perdeu espaço para o conceito de *competência*. E isto se processa de uma forma quase semelhante na área educacional.

A constante recomposição dos saberes, imposta aos trabalhadores pelo ritmo das mudanças determinadas pela globalização no âmbito social, econômico e tecnológico, está implicando o domínio de saberes que não estão diretamente ligados ao exercício específico de sua profissão, o que faz com que o “lugar da qualificação propriamente dita (saber-fazer)” (Stroobants, 1991, p. 36) seja ocupado pela competência, onde “a relação cognitiva tende a definir-se sobre o modo de ser (ser competente) e não mais sobre aquele de ter (um saber) uma qualificação” (Idem, *ibid*). Competência é inseparável da ação e os conhecimentos teóricos e técnicos são utilizados de acordo com a capacidade de executar as decisões que a ação sugere. Ou seja, competência é um conceito baseado nos resultados (Tanguy & Ropé, 1994, p. 14), que significa a capacidade de resolver um problema em uma situação dada. Conforme Trépos “as bases em que as competências se fundam relacionam-se com a mobilização de um conjunto muito mais diversificado de objetos que o da qualificação” (Trépos, 1992, p. 16).

Assim, a globalização não dispensa a educação, mas exige ações pedagógicas que enfatizem os objetivos que desenvolvem as habilidades que configuram a *performance* do trabalhador, considerada como a expressão da competência. A competência relaciona-se com a capacidade de mobilizar conhecimentos junto aos postos de trabalho, os quais são adquiridos através da formação, qualificação e experiência social. Em geral, as habilidades privilegiadas nesses processos de formação em países desenvolvidos insistem na capacidade de crítica, de iniciativa e de autonomia ao lado da responsabilidade e da flexibilidade em face da mudança e do inusitado. Precisamente, é este processo de formação da competência, ao se basear em

habilidades que envolvem todas as dimensões do indivíduo, que implica rupturas tanto na dinâmica interna das instituições voltadas para a formação, como também na própria dinâmica dos demais espaços sociais em que este indivíduo atua como cidadão. Tais rupturas tendem a produzir novas possibilidades de construção da cidadania. Como entender este paradoxo?

Há uma dinâmica produzida dialeticamente, isto é, no bojo da globalização, há um movimento que envolve conflito e contradição, conservadorismo, inovação e transformação. As instituições educacionais existem no interior deste movimento, o qual não se mantém com homens alienados e submissos. Assim, ao se instaurar a competência, mesmo sendo uma demanda produzida pelo mercado, não se atende apenas à manutenção do *status quo*, pois ela dispõe também de espaços para a construção da cidadania. Por exemplo, um trabalhador qualificado em uma área técnica pode ser competente ao articular o saber específico em face dos problemas encontrados em seu trabalho, atuando criticamente, evidenciando autonomia e responsabilidade, tendo visão de conjunto, lançando proposições novas. Tal competência pode extrapolar o local de trabalho e se manter em todos os âmbitos de existência deste trabalhador, inclusive e fundamentalmente o social, atuando assim também em prol da cidadania.

Por isso, uma instituição escolar pode formar o profissional e o cidadão quando:

- sustentar por meio de grade curricular compatível, de estágios e de cursos paralelos, o processo de formação fundamentado na construção de identidades sociais envolvendo o indivíduo como um todo e, assim, atingir seu ser rompendo, então, com as delimitações impostas pelo mero fazer;
- vincular, articular teoria e prática e insistir em relações baseadas na interação e flexibilidade, desafiando-o a aplicar, da forma mais articulada possível, todos os saberes de que ele dispõe, mas considerando no processo de aprendizagem, o conjunto de conhecimentos já acumulados pelo aluno;
- manter a interdisciplinaridade no decorrer da formação, evitando com ela uma compreensão fragmentada do real e assegurando, assim, tanto uma visão ampla da região em que está inserida a instituição escolar quanto do mundo em geral;

· acreditar mais na ciência e renunciar às bases culturais que contam com fortes resquícios do que constitui a cultura de grupos aristocráticos locais e em conhecimentos resultantes da fé e do hábito.

Não há alternativas para as instituições educacionais, principalmente as de nível superior, pois se forem incapazes de produzir as condições necessárias para operacionalizar as demandas do mundo do trabalho (isto é, formar futuros profissionais *competentes*), terão pelo futuro, além da falta de credibilidade por parte do mercado, também a possível reprovação da própria sociedade como um todo, já que tais instituições deixam assim de cumprir com uma das funções básicas, que é a formação do cidadão.

O educador, enquanto cidadão e profissional, faz a história ao mesmo tempo que é feito por ela, e para construí-la de forma consciente deve estar atento as suas múltiplas resistências, por isso deve, ao formar futuros cidadãos, compreender o presente como permanentemente mutável e vislumbrar o futuro como *construção*. A responsabilidade de todos os que cuidam de instituições incumbidas da prática educacional é manter um corpo de educadores voltados para a formação de um homem crítico e capaz de resistir ao que não significar dignidade e liberdade neste movimento histórico em que *tudo passa*, inclusive a globalização.

### **Referências Bibliográficas**

- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995.
- DEMO, P. Crise dos paradigmas da educação superior. *Educação Brasileira* (Brasília), v. 16, n. 32 p. 15-48, jan./jun.-1994.
- FERRETI, C. J. Modernização tecnológica, qualificação profissional e sistema público de ensino. *São Paulo em Perspectiva* (São Paulo), n. 1 p. 84-91, jan./mar. 1993.
- FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GENTILLI, P. A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILLI, P. A. A, SILVA, T. T. (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.



- GÓMEZ, J. M. Globalização, estado-nação e cidadania. *Contexto Internacional* (Rio de Janeiro), v. 20, n. 1 p. 7-89, jan./jun. 1998.
- OLIVEIRA, M. A. O desafio presente: o neoliberalismo e a estratégia de organização do capital. *Universidade e Sociedade*, v. 4, n. 6 p. 92-103, 1994.
- PIRES, M. F. de C. A formação profissional na universidade e o mercado globalizado do capitalismo. In: *V Circuito PROGRAD: as atividades de seu curso atendem ao perfil de profissional a ser formado?* São Paulo: UNESP/Pró Reitoria de Graduação, 1996, p. 85-95.
- \_\_\_\_\_. Reflexões sobre a interdisciplinaridade na perspectiva de integração entre as disciplinas dos cursos de graduação. In: *IV Circuito PROGRAD: as disciplinas de seu curso estão sendo integradas?* São Paulo: UNESP/Pró Reitoria de Graduação, 1996, p. 100-6.
- STROOBANTS, M. Travail et compétences: récapitulation critique des approches des savoirs au travail. *Revue Formation/Emploi* (Paris), n. 33, p. 29-41, 1991.
- TANGUY, L., ROPÉ, F. *Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan, 1994.
- TRÉPOS, J. Y. *Sociologie de la compétence professionnelle*. Nancy: PUN, 1992.



# EDUCAÇÃO E ORGANIZAÇÕES DEMOCRÁTICAS

Candido Giraldez VIEITEZ<sup>1</sup>

Neusa Maria DAL RI<sup>2</sup>

## Introdução

Nos últimos cinquenta anos, a organização capitalista do trabalho teve um papel fundamental na configuração dos sistemas educacionais, sobretudo nos países industrializados. Estes sistemas, por suas concepções e práticas pedagógicas, encontram-se relativamente bem ajustados à natureza dessa organização do trabalho, a qual apresenta como uma característica básica o assalariamento.

A partir da década de 70, surgem empreendimentos econômicos que designamos, neste texto, sinteticamente, como organizações democráticas. Incluem-se neste tipo de organização certas organizações não governamentais (ONGs), associações de trabalhadores, fundações e, principalmente, cooperativas e empresas autogestionárias.

A quantidade desses empreendimentos é ainda pequena. Entretanto, tentaremos demonstrar aqui duas hipóteses:

- 1) essas organizações estão requerendo, desde já, concepções e práticas educacionais distintas das oficialmente estabelecidas;
- 2) caso ocorra um crescimento dessas organizações, a ponto de adquirirem significância social e econômica, importantes alterações deverão ocorrer nos atuais sistemas de ensino.

No transcurso deste artigo, indicaremos algumas das possíveis alterações educacionais que serão suscitadas pela intervenção dessas organizações democráticas no mundo do trabalho e na sociedade.

---

<sup>1</sup> Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília. - 17525-900 - SP.

<sup>2</sup> Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília - 17525-900 - SP.



## **1 A mudança do regime de acumulação do pós-guerra**

A prosperidade econômica que caracterizou o sistema capitalista, depois da segunda guerra mundial entra em declínio a partir da década de 70. Direitos sociais e trabalhistas, aparentemente incorporados à vida das nações industriais como elementos definitivos da civilização, foram questionados pelas elites das classes dominantes e, em muitos casos, sustados em maior ou menor grau. A crise de acumulação de capital que parecia domada pela intervenção planificadora dos Estados, reapareceu. O sistema soviético, que emergira como um modelo em confronto com o capitalismo, mostrou sinais de decadência e, finalmente, desarticulou-se. Os trabalhadores industriais, que pareciam acomodados à política de bem-estar social, abriram a década com movimentações de grande porte em vários países, entre outros motivos, aparentemente, em reação às relações de trabalho características do taylorismo-fordismo. Inovações tecnológicas de base científica, notadamente no campo da microeletrônica e da informática, articuladas com o adensamento das relações econômicas mundiais, propiciaram modificações de grande monta que alcançaram a produção, a distribuição, a circulação e o consumo. Finalmente, ressurgiu o fenômeno do desemprego massivo.

O desemprego massivo pontua a história do capitalismo. Entretanto, alguns investigadores postulam que o atual fenômeno é diferente daquele que se verificou no passado.<sup>3</sup> Para eles, não se trata de desemprego que a retomada do crescimento econômico poderá dirimir, mas da incapacidade crescente do capitalismo em absorver a população economicamente ativa.

É nesse contexto de inovações tecnológicas, reestruturação produtiva, desemprego e perdas de direitos sociais e trabalhistas que surgem as organizações de trabalho democráticas.

## **2 As organizações de trabalho democráticas**

No capitalismo, contraditoriamente, surgiram organizações econômicas de trabalhadores de cunho não capitalista, com diversas finalidades.

<sup>3</sup> A esse respeito, consultar RIFIKIN, J. *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos empregos e a redução da força global de Trabalho*, São Paulo: Makron Books, 1996.

As cooperativas foram possivelmente as primeiras organizações econômicas não capitalistas que surgiram na primeira metade do século XIX. Estas entidades desenvolveram-se lentamente fixando-se sobretudo nos setores de consumo, agrário e crédito.

Nesse ínterim, em desacordo com suas origens populares e proletárias, a *forma de organização cooperativa* passou a ser utilizada também por empreendedores mercantis ou capitalistas os quais, a partir de outras bases sociais, estabeleceram áreas de cooperação na interseção de seus negócios.

O atual florescimento de organizações democráticas, verificado em nível internacional, insere-se na tradição originária. Aqui, entretanto, destacaremos o aparecimento das *organizações econômicas de trabalho associado (OETA)* de um certo tipo, ou seja, aquelas que se caracterizam pelas seguintes propriedades fundamentais: a obtenção de um excedente econômico através do trabalho cooperativo, a propriedade coletiva e o autogoverno democrático dos trabalhadores.

Na empresa capitalista, o excedente econômico é obtido através do assalariamento, o qual coloca o trabalhador numa relação de *subordinação e exploração*. Diversamente, na empresa democrática, o trabalhador encontra-se numa relação de igualdade e equidade.

Distintamente dos empreendimentos tradicionais, nos quais a propriedade pertence aos capitalistas, nas OETA a propriedade pertence ao coletivo, de tal modo que os associados são ao mesmo tempo *trabalhadores e proprietários*.

Não menos importante que os elementos mencionados acima é o caráter democrático da administração nesses estabelecimentos. Em princípio, o poder é exercido pelo conjunto de associados através de assembléias gerais, comissões, eleições de dirigentes e outros mecanismos que visam assegurar participação política e uma certa equidade econômica. Esses dispositivos constitucionais garantem relações de trabalho totalmente diferentes das existentes na empresa capitalista, na qual o assalariado não detém o poder.

Essas diferenças produzem inúmeras implicações. Elas possibilitam à empresa democrática, por exemplo, preservar o seu quadro de

associados na situação em que a empresa capitalista vê-se na contingência de fazer demissões.

Um outro exemplo diz respeito à educação. Enquanto a organização capitalista do trabalho, classicamente, relega a maior parte dos trabalhadores a tarefas que prescindem de educação aprimorada, esta é uma condição primordial para o desenvolvimento da organização democrática.

### **3 A educação contemporânea**

A educação contemporânea, da forma como está caracterizada nos sistemas de ensino, é o resultado de uma evolução histórica que se encontra particularmente ligada ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, da evolução da ciência e da cultura e da dinâmica conflituosa das classes sociais.

A Reforma Protestante, no Renascimento, suscitou uma primeira grande modificação educacional de caráter modernizante, embora ainda no campo religioso. A necessidade de leitura da bíblia segundo os preceitos protestantes, induziu à divulgação tanto das línguas nacionais quanto das habilidades de leitura e escrita, que aos poucos foram tornando-se valores universais.

A expansão marítima, que criou o mercado mundial e o concomitante desenvolvimento das atividades mercantis, manufatureiras e financeiras, forneceu o influxo para a incorporação à educação de um outro conjunto de habilidades, tais como conhecimentos matemáticos, contábeis, geográficos e náuticos.

A revolução científica galileana, que por muito tempo desdobrou-se como conhecimento esotérico apenas ao alcance de uns poucos membros ilustrados das classes possuidoras, foi, não obstante, um dos eixos sobre o qual desenvolveu-se toda a educação até os dias de hoje.

A Revolução Francesa, como expressão paradigmática dos valores da burguesia revolucionária emergente, assim como de muitas das aspirações



das classes populares, consagrou a idéia de educação pública e universal, a qual integrou o conjunto de valores estratégicos da educação.

O desenvolvimento do capitalismo industrial, da vida urbana e das comunicações em escala internacional deu novo impulso à educação moderna.

Em torno dos anos 20 e 30 deste século, a divisão do trabalho capitalista passa a situar-se num novo patamar, consumando tendências que se desdobravam desde os primórdios manufatureiros. Por uma parte, acentua-se a fragmentação do trabalho. Por outra, as funções na fábrica adquirem um nítido caráter dual, à medida em que as funções intelectuais são separadas das funções operativas.

*Pari passu* com a reorganização da divisão do trabalho, reconfigura-se também o mercado de trabalho assalariado, categoria chave do modo de produção capitalista, que estava plenamente constituído nos países centrais desde fins do século XIX, e que, refletindo as mudanças no sistema produtivo, torna-se segmentado.

Nessa fase, articulando esses diferentes elementos, a indústria induz o processo de dissociação entre a atividade de trabalho e a atividade educativa, reservando esta última para uma instituição especializada e separada, a escola. Em pouco tempo, esta, até então existente como uma instituição socialmente excêntrica e ainda caudatária de regimes sociais pretéritos, cristaliza-se num *sistema* dotado de identidade própria e gozando de uma certa autonomia, ou seja, como a agência social precipuamente responsável pela qualificação geral, técnica, e profissional.

Cabe destacar aqui o nexó existente entre educação através da escola e mercado de trabalho assalariado.

O mercado de trabalho é uma das categorias fundamentais da ordem social vigente. A possibilidade de existência de um contingente de reserva de mão-de-obra flutuante, à disposição do capital e previamente condicionada pela divisão capitalista do trabalho, é condição de exequibilidade das relações capitalistas de produção.

A estruturação da educação como atividade realizada em separado das atividades laborais é, ela mesma, um dos elementos necessários à otimização do funcionamento do mercado de trabalho. Ao contrário de fases anteriores do capitalismo, nas quais o aprendiz era ao mesmo tempo trabalhador, o estudante atual não se forma imediatamente como trabalhador, mas simplesmente como um ator social que, integrando necessariamente o mercado de trabalho e o contingente de reserva, poderá vir a realizar, mas não necessariamente, as potencialidades profissionais de seu aprendizado.

Deve-se ainda ressaltar que a articulação destes três elementos: mercado de trabalho, divisão do trabalho e sistema escolar, constitui um poderoso mecanismo de controle do capital sobre o trabalho assalariado.

Até as primeiras décadas deste século, a concepção de educação baseada nos estudos clássicos, que compreendiam latim e grego, filosofia, história como cronologia etc., tinha ainda grande importância no sistema de educação e, em geral, constituía o currículo que formava as elites das classes dominantes. Subseqüentemente, entretanto, a indústria em particular e o sistema econômico em geral, passaram a incorporar cada vez mais ciência e tecnologia. Em virtude desse fator, os estudos clássicos terminaram por ceder seu lugar a uma composição curricular muito mais influenciada por uma certa concepção de ciência e de tecnologia. Os currículos hodiernos encontram-se, em geral, apoiados nas ciências exatas, sociais e naturais, ao que se acrescentam disciplinas das chamadas humanidades, como por exemplo, língua vernácula e estrangeira, artes e educação física.

Em suma, transcorridos praticamente cinco séculos, destacam-se como grandes marcos positivos do ensino e matrizes dos conteúdos educativos: a) o ensino laico; b) a tendência à universalidade; c) a proeminência da escola pública; e d) a ciência, as artes e a educação física.

A mundialização da economia, as novas tecnologias e a reestruturação produtiva que re-situam toda a economia política num estágio mais sofisticado e, possivelmente, também mais problemático, estão demandando novas necessidades educacionais.

Observa-se uma premência renovada à expansão da educação no sentido de que esta alcance efetivamente camadas sociais mais amplas.

Verifica-se uma elevação geral dos níveis educacionais, o que tende a colocar a população num patamar mais elevado de proficiência educacional e profissional.

A concepção imediatista da formação profissional, que até pouco objetivava uma qualificação utilitarista, está recuando e dando lugar a uma concepção de formação básica sólida apoiada em conhecimentos científicos e tecnológicos geradora não tanto de habilidades imediatas, mas de prontidão para a renovação da aprendizagem.

Em desenvolvimento conexo com o mencionado, verifica-se, também, que há uma maior preocupação com a divulgação de métodos e técnicas que habilitem os virtuais profissionais para a pesquisa ou, ao menos, para a solução de problemas inesperados.

Adquirem uma nova importância as habilidades de comunicação, notadamente leitura e escrita. Verifica-se isto não simplesmente devido à crescente utilização de tecnologias mais elaboradas em todas as dimensões da vida social, mas, também, em virtude da maior densidade e complexidade das quais vão revestindo-se as atuais relações sociais.

A aquisição de conhecimentos significativos em uma ou mais línguas estrangeiras é outra habilidade que vai se tornando imprescindível na educação contemporânea, *pari passu* com a mundialização da economia, o surgimento de mercados comuns regionais e a formação de comunidades transnacionais.

Mencione-se que em contraste com a apologia do individualismo, que tão profundamente marca a educação na ordem social capitalista, nota-se agora o início de um certo movimento de incentivo às atividades realizadas em equipe.

Essas modificações incidem sobre a organização das grades curriculares as quais tendem a apresentar uma ampliação das opções para a formação básica, uma maior flexibilidade na composição do rol de disciplinas e uma maior interatividade no conjunto do sistema.



Por fim, embora estas mudanças recentes sejam significativas para a formação dos cidadãos e trabalhadores, cabe ressaltar que as mesmas não propiciam uma transformação de fundo nas concepções e práticas educacionais vigentes, as quais mantêm-se funcionais em relação ao trabalho assalariado e aos princípios e valores da ordem social capitalista.<sup>4</sup>

#### **4 Educação para as Organizações Democráticas**

As organizações democráticas devem apoiar-se, em boa medida, nos preceitos que caracterizam a educação hodierna. Contudo, as mesmas, por sua natureza e modo de operação, não encontram no atual sistema educacional todos os elementos compatíveis com as suas necessidades de reprodução e desenvolvimento. Por outro lado, algumas das características do sistema educacional são adversas à vida dessas organizações.

Uma questão crucial desta problemática é a democracia nas relações de trabalho. Embora a democracia seja considerada um valor estratégico para a sociedade, a mesma não se constitui, prática ou reflexivamente, em um dos pilares da educação, como se poderia imaginar. Qual a causa desse aparente paradoxo?

A resposta certamente tem a ver com uma das importantes funções da educação que é a preparação das pessoas para o trabalho. O trabalho, na ordem social capitalista, é predominantemente trabalho assalariado, ou seja, um sistema que produz e reproduz relações sociais despóticas. Como poderia, pois, cultivar os valores democráticos, um sistema educativo que tem como uma de suas tarefas fundamentais a preparação para essa forma de organização do trabalho?

Diversa é a situação nas empresas democráticas e autogeridas. O desafio que se coloca para estas é justamente o de construir relações de trabalho

---

<sup>4</sup> Os dirigentes empresariais estão sempre tratando de impor a sua própria cultura de racionalização (profissionalismo) do trabalho sobre a cultura do trabalho engendrada pelos próprios trabalhadores. Mas, para isto, são necessárias certas condições. Segundo Grzyb (1991, p. 403) “só é possível apelar para o profissionalismo das pessoas desde que as mesmas tenham-se tornado sensíveis a essa idéia, o que se verifica particularmente através do sistema de educação e da mídia”.

politicamente iguais e economicamente equitativas. A educação para estas organizações deve, portanto, ter a democracia não simplesmente como uma referência cultural, mas sim como uma prática efetivamente balizadora da pedagogia.

A preocupação com a democracia no trabalho pode ser observada nos cursos que as OETA criam como maneira de suprir suas necessidades, mesmo que parcialmente diante das incompatibilidades e insuficiências com as quais se deparam no ensino oficial. Como exemplos, podemos citar a escola de formação de professores da Confederação das Cooperativas da Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB), os cursos de capacitação autogestionária criados pela Associação Nacional dos Trabalhadores nas Empresas de Autogestão (ANTEAG) e diversos outros tipos de atividades educativas específicas propiciadas pelo Fórum de Cooperativas Populares da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE) da UFRJ e pelas organizações ligadas à Confederação das Cooperativas de Trabalho (Cootrabalho) (Vieitez & Dal Ri, 1998).

Um outro ponto diz respeito à dissociação e ao distanciamento existentes entre a educação formal e o mundo do trabalho que têm no mercado de trabalho um dos seus elementos constitutivos. Ora, as empresas democráticas e autogeridas prescindem do mercado de trabalho. Este deixa de ser o elo de ligação e ao mesmo tempo o mecanismo regulador entre o sistema de formação para o mundo do trabalho e o mundo do trabalho mesmo. Este fenômeno indica, portanto, que um novo tipo de articulação deverá realizar-se entre essas duas esferas da vida social. Não se trata da recomposição da unidade entre trabalho e educação observada em fases históricas anteriores. Mas, sim, do estabelecimento de conexões sociais interativas diretas, isto é, sem a mediação do mercado, entre agências educacionais e organizações econômicas democráticas. Estas novas conexões certamente contribuirão para constituir vínculos muito mais estreitos entre escola e sociedade e, portanto, para subtrair do ensino o caráter formal e eminentemente abstrato que hoje apresenta.

Uma terceira questão decorre da divisão capitalista do trabalho. Esta não é simplesmente uma distribuição de tarefas distintas visando a maior eficiência, mas sim um sistema de fragmentação do trabalho que está



intimamente ligado ao *controle* econômico e político dos trabalhadores. Ao longo do desenvolvimento do capitalismo, o trabalhador viu-se privado, inicialmente, do controle do produto e, finalmente, do controle do processo de trabalho, ou seja, não apenas lhe foi retirada a possibilidade de estipular o valor do seu trabalho, como, principalmente, foi-lhe interdita a possibilidade de decidir sobre o trabalho a ser realizado.

Os desdobramentos econômicos e políticos da divisão do trabalho são particularmente importantes, na medida em que, primeiro, há uma divisão da própria classe trabalhadora e, segundo, criam-se funções parcelarizadas e fixas que determinam em grande parte a constituição do mercado de trabalho. Este, por sua vez, desde as décadas de 20 e 30, com o aprofundamento da dualização das funções fabris em intelectuais e manuais, influenciou poderosamente todo o sistema de ensino no que diz respeito tanto à concepção quanto à estruturação dos vários ramos das qualificações. Este movimento resultou num sistema que, refletindo as clivagens da divisão do trabalho, qualifica e profissionaliza, segmentando conhecimentos e habilitações.

Nos últimos anos, desenvolveu-se a organização *modular* do trabalho que, conjugada com a maior complexificação do sistema econômico no seu todo, em princípio, requer maior e mais ampla preparação acadêmica. Contudo, nada disso aponta para uma reconversão radical dos elementos da educação associada à organização capitalista do trabalho (Castilho, 1991).

No plano pedagógico isso expressa-se, por exemplo, em cursos que especializam de forma unilateral, restrita, sem que se note maior preocupação com a integração das diversas áreas de conhecimento.

A divisão do trabalho, enquanto técnica de aumento da eficácia, continua existindo nas organizações democráticas e autogeridas. Entretanto, a divisão do trabalho, como técnica de controle social da classe trabalhadora, tende a desaparecer porque tendem a desaparecer as categorias de exploração econômica e subalternidade social e política. Os membros das OETA são eles mesmos, coletivamente, os *demiurgo*, do seu empreendimento, isto é, os criadores, operadores e administradores do mesmo. Ao contrário da empresa tradicional, que mantém os trabalhadores divididos em funções alicerçadas em uma rígida hierarquia social, profissional e cultural, a empresa democrática requer que

todos os associados exerçam aquelas funções estratégicas integradas e integradoras que hoje constituem praticamente o monopólio da alta gerência e, fundamentalmente, implicam o exercício do poder (direção), da criatividade e da educação.

As implicações desta situação organizacional para a educação são muitas e diversificadas, algumas das quais nomearemos a seguir. Há necessidade de uma elevação drástica da qualificação geral de todos os componentes das OETA, uma vez que, em princípio, todos devem estar aptos para compreender as diretrizes gerais que presidem o empreendimento e também as relações deste com o mercado e a sociedade. É também necessário que se reorganizem os conteúdos e as relações pedagógicas, tanto no sentido de propiciar uma visão holística dos conhecimentos, quanto no sentido de que a própria escola instaure uma prática de relações democráticas. Ademais, faz-se necessária a generalização para todo o alunado de um tópico educacional específico que é a preparação para exercício de funções diretivas, educativas e de criação, atualmente ao alcance apenas de segmentos sociais restritos.

Cabe ainda evidenciar uma outra característica da educação que emergirá caso concretize-se o desenvolvimento das OETA.

As organizações democráticas, por ora, constituem um percentual modesto em relação aos empreendimentos tradicionais dominantes. Também é verdade que, até agora, as preocupações democráticas e autogestionárias destas entidades, inclusive no plano educacional, têm-se centrado em sua dinâmica interna.<sup>5</sup> Contudo, é de supor-se que se, as mesmas disseminarem-se, os seus valores essenciais intrínsecos tendem a generalizar-se, fato que colocaria com maior evidência para a sociedade como um todo a problemática da sua própria democratização. Neste caso, a questão da democracia no sistema educacional apareceria, pois, não simplesmente como uma demanda das corporações autogestionárias, mas, sim, como uma demanda social.

---

<sup>5</sup> Excetuando-se a CONCRAB que se encontra organicamente ligada ao Movimento dos Sem Terra (MST).

## **Conclusão**

Os trabalhadores criaram organizações econômicas que se impostam como não capitalistas ou mesmo contra o capitalismo, desde a própria gênese.

Essas organizações, na medida em que tentam encetar novas relações de produção no contexto do capitalismo, deparam-se com necessidades educacionais diferenciadas que se depreendem imediatamente de seu *modus operandi* como carências prementes. Num primeiro momento e em virtude da grande urgência existente, as OETA tratam elas mesmas de encaminhare, em caráter supletivo, a solução dos problemas. Contudo, já se pode observar que surgem interpelações ao poder público com o objetivo de que suas demandas sejam contempladas por financiamentos e políticas públicas.

O laicíssimo, a universalidade do ensino, a escola pública, a tecnologia e ciência moderna, as artes e a educação física, são determinantes educacionais positivos que se encontram no sistema de educação oficial e que se coadunam com as características e os desígnios das organizações democráticas. Ao mesmo tempo, a educação para essas organizações requer que elementos novos sejam introduzidos, dentre os quais destacamos neste trabalho a questão democrática, a articulação entre escola, trabalho e sociedade, a integração entre os diversos campos do saber numa visão holística, a mudança das concepções de qualificação profissional e, por último, a introdução de temas geradores de habilidades específicas para a democracia e autogestão que implicam as funções diretivas, de criatividade e de educação.

Tais como as empresas tradicionais, as OETA são empreendimentos econômicos. Mas, diversamente daquelas, as OETA, uma vez que sua razão de ser não é a exploração tautológica do trabalho alheio, não são organizações economicistas. Esta é uma das razões pelas quais a educação dos trabalhadores não é para elas um simples fator de produção, mas condição mesma para sua sobrevivência e desenvolvimento. Em decorrência desta necessidade imanente, as OETA, sem perderem por isso sua especificidade, são também agências de qualificação permanente e ilimitada dos trabalhadores.



Carpi & Campos (1998, p. 46), referindo-se às empresas da economia social, da qual as OETA fazem parte, afirmam que as mesmas constituem-se em

... uma via potencial (sem paralelo em outras formas de organização produtiva) de acrescentar a aprendizagem na prática da democracia e da responsabilidade social dos cidadãos, assim como do desenvolvimento multidimensional do indivíduo. [Aduzem também que] ... em uma sociedade cuja complexidade cresce rapidamente e cujos conflitos (econômicos, sociais e ecológicos) tendem a aguçar-se, aumentando as dificuldades e custos de uma solução socialmente razoável, o desenvolvimento deste potencial constitui um contrapeso aos riscos de desintegração e crise social, ao mesmo tempo que um importante elemento de flexibilização e criatividade institucional.

### **Referências Bibliográficas**

- CARPI, J. A. T., CAMPOS, J. L. M. (Org.) *Libro blanco de la economía social en la comunidad valenciana*. Madrid: Ciriec-España, 1998.
- GRZYB, G. J. Descolectivizacion y recolectivizacion en los lugares de trabajo: los efectos de la tecnologia sobre los grupos de trabajo informales y la cultura del trabajo. In: CASTILLO, J. J. (Org). *Las nuevas formas de organizacion del trabajo*. Madrid: MTSS, 1991.
- RIFIKIN, J. *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos empregos e a redução da força global de trabalho*. São Paulo: Makron Books, 1996.
- VIEITEZ, C. G., DAL RI, N. M. La economía social en Brasil. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa* ( Madrid), n. 30, p.103-26, 1998.



## MÍDIAS E HISTÓRIA

Sonia Alem MARRACH<sup>1</sup>

O século XIX é conhecido como o século da história. E o século XX como o do fim da história. Mas a história não acabou. Parece que o que mudou foi a idéia de tempo. A modernidade transpôs as barreiras do tempo natural nas asas dos jatos, transformou tempo em dinheiro e investiu no atual. O passado tornou-se velho e o velho, obsoleto. A sociedade do consumo, da ciência, da técnica e das mídias promove o presente e perde a memória que se desenvolveu nas comunidades e sociedades tradicionais. A perda da memória coloca a necessidade de que a história e o trabalho do historiador lembra em o que os outros esqueceram. A história foi parte importante do currículo das escolas francesas do século XIX. Por sua força cívica, a disciplina teve lugar especial no projeto político- pedagógico da burguesia francesa em ascensão, disposta a difundir os valores democráticos e liberais numa época em que, apesar dos desvios inevitáveis, democracia, liberdade, fraternidade não eram mistificações desfiguradas como nesta nossa época de globalização, guerras e desemprego. A crescente importância dos conhecimentos científicos e tecnológicos é acompanhada de uma erosão da cultura humanística, da qual a história é parte, e da banalização da própria história e da indiferença com relação aos valores democráticos conquistados.

A universidade contemporânea perdeu os vínculos com cultura humanística e se massificou, deixando-se adaptar às demandas econômicas, técnicas e administrativas. Embora ciência e cultura humanística coexistam no interior da universidade, não há comunicação entre elas. É como se fossem dois mundos diferentes e separados.

Desvinculada da cultura humanística, a ciência se especializa cada vez mais, faz progressos sem levar em conta os grandes problemas da humanidade, sem levar em conta a questão do destino do homem e da sociedade, sem levar em conta a República, a Liberdade, a Fraternidade, a Democracia, a Felicidade...

<sup>1</sup> Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp- Campus de Marília - 17525-900 - SP.

Esta última palavra, até parece que foi esquecida! Mas “ciência sem consciência é a ruína da alma”, diz François Rabelais.

Refletindo sobre a questão, para Edgar Morin, o grande desafio do intelectual contemporâneo é questionar a ciência, o progresso, a racionalidade técnica, as tecnologias. O progresso técnico-científico está promovendo o desemprego e a regressão da democracia. Por isso, propõe uma reforma do pensamento e dos estudos universitários, fundada na interdisciplinaridade e na comunicação entre ciência e humanismo, com o objetivo de revitalizar a Democracia, a Liberdade, a República, a Solidariedade...

Embora, atualmente já não seja possível reestabelecer o vínculo existente no passado, entre ciência e humanismo, como no tempo de Rabelais, por outro lado, é possível e é preciso uma reforma do pensamento, para que a ciência e o humanismo voltem a se tocar e a se comunicar profundamente.

A cultura humanística revitaliza as obras do passado, é uma cultura geral que, através do romance, do ensaio, da filosofia, da história, coloca os problemas fundamentais da humanidade para a reflexão. A cultura científica valoriza o presente, suscita elaboração teórica, porém é incapaz de refletir sobre os grandes problemas da humanidade, o devir da sociedade.

Nesta nossa época de pouca reflexão, em que tempo é dinheiro e ninguém tem tempo para pensar porque o negócio é investir no presente, no instante, no agora, os meios de comunicação de massa fazem um papel muito importante. As mídias são produtos do mesmo processo de desencantamento do mundo que engendrou o que Weber chama de capitalismo ocidental. O que as distingue das outras organizações burocráticas é que nelas a violência simbólica se assenta no fascínio do meio. O desenvolvimento das organizações que produzem cultura é concomitante ao processo de desencantamento do mundo e perda do sentido. As mídias vêm preencher o vazio do mundo desencantado com seu fascínio. O fascínio surge onde o sentido é nulo, mas outros sentidos podem ser produzidos, vendidos e consumidos. É o caso dos 500 anos do Brasil. De repente a história está na ordem do dia, assim como de repente Fernando Collor se tornou um caçador de marajás e de repente foi feito presidente da República e de repente foi impedido. E de repente lux é melhor que rexona. Os sentidos podem ser consumidos e vendem-se sonhos.



Mas a crítica apocalíptica não vai longe. Os meios de comunicação de massa são organizações de produção da cultura moderna – a primeira cultura planetária, mundializada, que afeta quase toda a humanidade. Humanidade que nada tem a ver com os humanistas do Renascimento que tinham tempo de ler, pensar, refletir, fazer poesia, filosofia. As chamadas mídias são os meios de comunicação de homens e mulheres premidos pelas engrenagens do trabalho e da correria do cotidiano em que o tempo é dinheiro. A comemoração dos 500 anos do Brasil, assim como a do bicentenário da Revolução Francesa, em 1989, apesar de vulnerável às manipulações, promove uma demanda coletiva da história, estimulando a leitura de livros, revistas, cadernos jornalísticos, filmes e CDs dedicados à história.

Os meios de comunicação têm um importante papel na vida cotidiana. Eles enfatizam o peso do presente, do imediato, o agora, o instante. Lembram o passado, como acabamos de dizer, na época das comemorações. Os 500 anos são como uma festa. Quase esquecemos as dores da opressão colonial. A memória está imbuída no agora do presente e, por isso, a escolha e a interpretação do passado têm prolongamentos políticos e sociais no presente.

Nossa época se inclina para o presente. E há uma coisa duradoura que os meios de comunicação promovem, a saber, o que Pierer Nora (1977) chamou de “retorno do fato”. Duas guerras mundiais, revoluções, rapidez das comunicações, colonização, descolonização, globalização, penetração intensa das economias das superpotências nas ex-colônias, que foram integradas à racionalidade e à historicidade ocidental. Para Nora (1977), essa “expansão da história” característica do século XX, fornece à nossa época a “circulação generalizada da percepção histórica”, que culmina num novo tipo de fato histórico, *événement*. É o fato bombástico, acontecimento rápido, que surge no contexto jornalístico do final do século XIX, feito do presente histórico e do sentimento (ilusório ou não) da participação das massas na vida social e política. O Caso Dreyfuss é, para a França, o primeiro acontecimento moderno; irrupção de imagem saída do ventre da sociedade industrial, cujos exemplares a indústria da notícia reproduz incessantemente.

Este novo tipo de acontecimento surge, portanto, na conjunção do desenvolvimento da imprensa e da formação de uma classe média de leitores



formados pela difusão do ensino público. O desenvolvimento dos meios de comunicação de massas criou as condições de existência desse tipo de acontecimento extraordinário e explosivo, contribuiu para acentuar a inclinação de nossa época para o presente; contribuiu com um retorno do fato. Fato do presente, colado ao mundo atual. As mídias, com suas câmaras e microfones colados à realidade imediata e instantânea, criam uma intensa curiosidade de saber do agora, do momento. E difundem a idéia de que tudo que é passado é velho e obsoleto, como o jornal do dia anterior.

É interessante observar uma estranha e significativa coincidência ocorrida na França oitocentista. De um lado, o acontecimento presente explode nas manchetes de jornais, cheio de novidades, instigando a curiosidade das massas para os fatos da vida política de que são feitos a História do Presente. Do outro lado, os historiadores positivistas esforçam-se para criar uma escola histórica/científica, preocupada exclusivamente com o estudo do passado, completamente separado do presente, e entendido num encadeamento contínuo dos acontecimentos, como se as guerras e revoluções pudessem ser aprisionadas no contínuo da história.

A história colocada na camisa de força positivista foi para a escola. Este é um fato do ensino da história em nossa época de *événement*. As lembranças do ensino de história de jovens e adultos de nossa época são lembranças de uma história chata e enfadonha, de um ensino vazio, cheio de questionários, formulários, decorebas, com lições entediantes e repetições desinteressantes. Ironias do ensino: *Cuidado, Escola! O jornal não entra na sala de aula. E o presente não é história!*

Mas do ponto de vista da produção historiográfica, o retorno do fato revigorou a história contemporânea, que até meados século XIX vivia à sombra da história moderna. Surge a *história imediata*. No caso Dreyfuss, no Escândalo Watergate, o trabalho do historiador converge para o campo jornalístico. Porém o movimento que interessa ao historiador situa-se para além ou aquém do burburinho e escândalo. A diferença é de escuta. O historiador busca processos nem sempre visíveis, ecos sem alaridos, harmonias e ressonâncias significativas que marcam temporalidades descontínuas com ecos de continuidade. O caso Dreyfuss, o Escândalo Watergate interessam ao

historiador não pelas atribuições e avatares dos atores envolvidos. Mas pelas transformações sofridas pela democracia representativa no contexto da sociedade do espetáculo e dos meios de comunicação de massas, em que a política passa pelo filtro de câmaras e microfones e as massas participam da vida pública através do espetáculo das mídias.

Será que a história, aberta e interdisciplinar do presente pode acender na ciência uma chama de curiosidade de cultura humanística, pode favorecer a comunicação entre as questões teóricas da ciência e a preocupação com os grandes problemas da humanidade e da sociedade?

Não nos referimos à velha história do passado, contada como contas do rosário, à moda positivista, mas à história nova, como empresa de análise e interpretação, capaz de estabelecer um diálogo entre passado e presente, com olhos no futuro. Esta história pode contribuir com a reforma do pensamento proposta por Morin, com a recriação do vínculo entre ciência e humanismo?

Um rápido olhar para o movimento editorial, para a indústria do livro e para as publicações no Brasil e no exterior, mostra um aumento do número de publicações sobre história. Um crescente interesse pela história, desde biografia, livros-reportagens, até história da arte, passando pelas chamadas outras histórias e as histórias políticas e histórias do cotidiano, da cultura, além do sucesso da História da Vida Privada...

Assim, na sociedade contemporânea, a cultura universitária perde sua ligação com a cultura humanística para se adequar às demandas da administração, do mercado e da cultura de massas, e o ensino da história se congela no mundo dos receituários e dos questionários. Por outro lado, é preciso lembrar que a cultura de massas, dado o seu apego ao presente e aos fatos da atualidade, favorece o que Nora (1977) chamou de "retorno do fato". E promove o desenvolvimento do gosto pela história colada ao mundo atual, mas capaz de descortinar o passado para pensar no futuro.

Saber aproveitar de modo crítico, porém não apocalíptico, a relação da cultura de massas com os fatos do mundo atual, com o presente, para pensar numa nova forma de abordar o passado e de ensinar a história, parece ser uma tarefa fundamental do historiador contemporâneo.

A julgar pelas tristes recordações dos estudantes de história, pelo menos uma coisa é certa. Não se pode ensinar história como *decoreba*. História não é memória nem memorização dos fatos. Nossa época não tem memória e, talvez por isso, tenha história.

Enquanto as sociedades tradicionais desenvolvem a memória, entrelaçando o ensino da história à memória, em narrações de feitos heróicos dos antepassados da comunidade, a modernidade não tem memória. Mas isto não significa que não tenha história. Ao contrário, vivemos numa atmosfera de fatos e notícias. O jornal é “oração matinal do homem contemporâneo”. E o historiador, conforme Hobsbawm (1992), existe para lembrar o que os outros esqueceram.

Na modernidade, a história enquanto ciência da interpretação dos fatos aparece no lugar da memória coletiva tradicional. Neste sentido, a história deixa de ser crônica, narração e passa ser ciência, empresa de análise, interpretação metódica dos fatos, como a de Hobsbawm ou a história nova, elaborada por Marc Bloch e Lucien Febvre e recriada por Le Goff, Duby, entre outros.

Trabalhando com abordagens historiográficas diferentes e divergentes, esses historiadores apontam algumas convergências fundamentais da história de nossa época. O apego ao fato imediato desenvolveu a possibilidade de se fazer uma profunda análise histórica do presente, periodizando uma história que tem o tempo de nossa vida, como escreveu Hobsbawm (1992) em sua lúcida interpretação do Breve Século XX.

Para Jacques Le Goff, os fatos propostos pelas mídias podem servir à reflexão e à análise do historiador. Os fatos jornalísticos, televisivos, podem ser considerados como pontas de um iceberg. Partindo do presente, o historiador vai escavando as sucessivas camadas de passado, relacionando o fato ao passado e ao presente, pensando no momento atual da sociedade e no seu devir. Ele pode descobrir pontas entre o passado e o presente, propondo novas correlações entre esses dois tempos. No jogo da temporalidade histórica, o que está acontecendo (processo atual) tem origem pretérita e têm ecos no presente, anunciando o que está por vir.



O historiador não é um antiquário, não se aproxima do passado simplesmente porque passou. Ele é um homem ou uma mulher do presente, que estuda o passado para melhor compreender seu tempo. E, por compreender seu tempo, o historiador compreende a cultura do *événement* difundido pelos meios de comunicação de massa e dela tira proveito para seu ofício. O *événement*, é preciso evidenciar, não significa apenas fato da atualidade imediata, ou simplesmente do presente. Mas fato apreendido coletivamente no contexto dos meios de comunicação de massas, fato jornalístico, com caráter performático. Remete à presentificação dos fatos. Isto é, a idéia de se trazer o passado para o presente, seja tomando o fato atual como ponta de iceberg para discutir seu passado, seja através um um programa de TV sobre a Descoberta da América ou sobre os 500 anos do Brasil, em que um acontecimento do passado é recontextualizado nos dias de hoje. *Importa reter que o conceito de événement remete à presentificação histórica, à idéia de trazer acontecimentos passados para o contexto cultural da sociedade contemporânea.*

É aqui que entendemos a contribuição do historiador, que traz o passado para o presente e lembra o que os outros esqueceram, para melhor entender a situação dos indivíduos e grupos sociais no mundo atual. Nas palavras de George Duby:

A função da História mudou. Durante muito tempo, a História ocupou-se da justificação ou crítica do poder. Na Idade Média, a Igreja era o poder; fazer história significava referir-se à conquista do paraíso. No século XIX, cabia sustentar o sonho de uma sociedade perfeita através da revolução ou lutar contra as tendências revolucionárias. Hoje, os historiadores sabem que o melhor é manter-se o mais longe possível do poder. Responder aos cidadãos com o que eu sei sobre a Idade Média pode ajudá-los a entender a sua situação no mundo atual e a melhor abordar os problemas existentes. (Duby, 1998, p. 36)

Eis a contribuição de historiadores como Duby, Michelle Perrot, Jacques Le Goff, Roger Chartier: trazer experiências do passado para o presente, temas-problemas da Idade Média, da Antiguidade, do século XIX para os dias atuais, através de novos e instigantes livros de história. Livros de história escritos com a técnica da entrevista jornalística. Isto é, feitos com base em entrevistas



realizadas por Jean Lebrun com cada um destes historiadores. E fartamente ilustrados graças à pesquisa iconográfica de Anne Soto.

Assim, podemos perguntar: o que o *medo* dos homens e mulheres do ano 1000 tem a ver com o *medo* no 2000? Talvez, mais do que possamos imaginar. No século XII, por exemplo, a miséria atingia boa parte da população. Mas a sociedade medieval, embora rígida e hierárquica, era amplamente fraternal, tinha instituições que protegiam os miseráveis. O mesmo não aconteceu com os desabrigados da cidade de Londres destes nossos dias, em que o individualismo venceu a solidariedade. E a busca da liberdade individual e pública procura vencer o medo da miséria, da violência, da dor e da opressão dos tempos modernos.

E a mulher, como conseguiu participar da vida pública?, pergunta Lebrun à Michelle Perrot. Um fato importante da nossa época é a emancipação da mulher. Ser homem público é uma honra. Mas ser mulher pública é uma vergonha. No entanto, em que pese o medo da expressão desonrosa, diz Perrot, a mulher ingressou na vida pública através da educação, da aprendizagem, da leitura. Ela foi a grande leitora do romance do século XIX. Sabendo ler e escrever, ela pôde ensinar as crianças, teve acesso à leitura dos jornais, dos livros, à informação. Tornou-se professora, jornalista etc. Entre os séculos XIX e XX, houve uma mutação completa na condição da mulher. Ela aprendeu a reivindicar seus direitos e a participar da vida pública, tendo uma parte ativa na história do alfabetismo, da leitura, na formação da opinião pública, atuando com liberdade de movimento e abertura para o mundo.

A difusão da instrução pública, a escola, o livro, o romance, enfim a educação, a informação, o jornal, os meios de comunicação de massa, as novas tecnologias da informação tiveram e têm um papel fundamental nas lutas pelas liberdades públicas e democráticas. Por isso, para Chartier, quando nos interessamos pela história da produção dos significados, a grande questão é “compreender como as limitações são sempre transgredidas pela invenção ou, pelo contrário, como as liberdades de interpretação são sempre limitadas.” (Chartier, 1998 p. 19)

Esta afirmação de Chartier nos ajuda a pensar os riscos e os impactos dos meios de comunicação e da revolução eletrônica na cultura universitária e no trabalho do historiador.

O advento de novos meios de comunicação não elimina os antigos. Mas os modifica. Os livros acima citados têm a forma da entrevista jornalística e cultivam o moderno gosto da imagem difundido pelas mídias. Mas com uma diferença. Enquanto as imagens apresentadas pela TV são, via de regra, prontas, acabadas, indiscutíveis, as imagens desses livros, sejam elas de um quadro, de uma gravura ou iluminura, são imagens abertas no sentido que Umberto Eco atribui ao termo, imagens artísticas, ambíguas, que precisam da interpretação do leitor. Em outras palavras, são livros que convidam a duas formas simultâneas e interdependentes de leitura, a da escrita e a da imagem.

### **Referências Bibliográficas**

- CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp, 1998.
- \_\_\_\_\_. et. al. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- DUBY, G. *O medo*. São Paulo: Unesp, 1998.
- FREIRE, P., GUIMARÃES, S. *Diálogos: comunicação*. São Paulo: Cortez, 1981.
- HOBSBAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.
- KRAVETZ, M. *Os jornalistas fazem a história: história e nova história*. Lisboa: Teorema, 1986.
- LACOUTURE, J. A História imediata. In: LE GOFF, J., CHARTIER, R, (Orgs.) *A nova história*. Coimbra: Almedina, 1978.
- LE GOFF, J. Entrevista. In: SILVA, J. M. (Org.) *Visões de uma Certa Europa* Porto Alegre: Edipucrs, 1998.
- LE GOFF, J. *Nova história*. Coimbra: Almedina, 1978.
- MORIN, E. *Cultura de massas no século XX*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

MORIN, E. *Reforma universitária*. (Artigo disponível na Internet)

NORA, P. *História: novos problemas, novos objetos e novas abordagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

PERROT, M. *Mulheres públicas*. São Paulo: Unesp, 1998.

## ENTRE AS GRADES GLOBAIS E AS NECESSIDADES REAIS

Carlos MONARCHA<sup>1</sup>

Para alguns teóricos, a “consciência da modernidade nasce do sentimento de ruptura com o passado” (Le Goff, 1984); para outros, a “consciência de ruptura” (Rouanet, 1987) é característico da modernidade; e ainda, para outros, é uma experiência vital: “experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida - que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo” (Berman, 1987). Nesse sentido, a modernidade apresenta diferenças em relação a outros conceitos próximos: modernismo e modernização. Para Lefebvre (1969), a modernidade difere do modernismo, pois a primeira é “crítica e reflexiva”, e o segundo imbuído de certeza e arrogância. Para Bobbio e outros (1991), Le Goff (1984), Schwartzman (1991), o conceito de modernização enquanto racionalização das estruturas econômicas, políticas e sociais, designa o processo de transição das nações consideradas subdesenvolvidas ou atrasadas em direção à sociedade urbano-industrial.

De fato, o conceito de modernidade tem sentido próprio: designa a manifestação dessa *consciência de ruptura* informada pela percepção das mutações históricas, por vezes aceleradas, ocorridas em uma determinada época. Positivamente conotada, a *consciência de ruptura da modernidade* é identificada com uma reação de teor crítico, negadora de valores, idéias e práticas considerados nefastos, pois contrários à autonomia do indivíduo. Situando-se no campo da crítica à tradição, à autoridade e à superstição, essa consciência proscreve a fixidez do passado. Considerado nefasto, o passado deixa de ser uma referência segura para a fundamentação de idéias e práticas. Origina-se, então, uma oposição consciente que prescreve uma reforma dos costumes e mentalidades. A partir desses pressupostos, engendra-se a experiência da modernidade protagonizada por um sujeito renovado que, esclarecido pelas luzes da razão, apropria-se refletidamente da história.

---

<sup>1</sup> Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília - 17525-900 - SP.



Inicialmente circunscrita ao campo da estética e da filosofia, a idéia de *pós-modernidade* penetra outros campos de conhecimento, vindo a servir de modelo para a formulação de políticas educacionais e culturais. Desse modo, a idéia de *pós-modernidade* assim como os temas e proposições que lhe são inerentes instalam-se no dia-a-dia daqueles que se concentram no trabalho de formação educacional e cultural dos novos.

Nada acidental, o prefixo “pós” anteposto ao substantivo *modernidade* explicita, sobretudo, um distanciamento temporal indicando simultaneamente a superação de uma época histórica chamada “modernidade” e o advento de uma outra época sucedente: a pós-modernidade, à qual se agrega um conjunto de expressões indicadoras de posições políticas e intelectuais – pós-história, pós-industrial, pós-Ilustração, pós-utopia (Habermas, 1987). Sobretudo, o prefixo anteposto ao substantivo incita um gesto de despedida e convite para partilhar de uma escolha recorrente na história ocidental, concretizada no par conflitante antigo/moderno (Le Goff, 1984). Familiar à nossa formação intelectual e acadêmica, esse par conflitante vem sendo utilizado freqüentemente, entre outros, como grade conceitual para se escrever a história da educação brasileira e, assim, legitimar projetos de modernização social.

Concentrando-se o sentido negativo no antigo e o positivo no moderno, esse par conflitante e seus equivalentes tradição/modernidade, modernidade/pós-modernidade designam um lugar-comum invocado para rejeitar o mal-estar contido nas diferentes experiências vividas e, simultaneamente, celebrar diferentes futuros anunciados, de modo a testemunhar “um antes” e “um depois”. Para nossa discussão sobre a idéia de pós-modernidade, é preciso dizer que, sobretudo, o prefixo *pós* pretende indicar “distanciamento em relação a uma forma de vida ou de uma consciência na qual anteriormente se havia confiado de maneira ingênua e irrefletida” (Habermas, 1987).

De significado amplo e genérico, a idéia de “pós-modernidade” configura-se em “enigma a ser decifrado” (Sevcenko, 1987).

Por certo, não se trata de efetuar aqui a *fortuna crítica* da idéia de *pós-modernidade*, verificando-se o acolhimento positivo ou negativo por parte da crítica especializada. Em movimento exploratório, pode-se, no entanto, depreender que a idéia de pós-modernidade, quando positivamente conotada,

tende a significar desejo de ruptura com um presente qualificado de *tradicional*. Nesse sentido, tal idéia implica: reflexão sobre o tempo; identificação da diferença produzida pelo novo; proclamação do dissenso; descontinuidade na história. Esse conjunto de significados alardeia duplamente a percepção das mutações incessantes originadas pela ciência, técnica e lógica de mercado e a necessidade de ultrapassagem de um tempo extinto rumo a um tempo novo, cujo nascimento ocorre fora das tradições da modernidade. Por vezes inconscientemente arcaica, a idéia de pós-modernidade visa tão-somente à correspondência entre racionalidade da economia de mercado — concebida como princípio de ação — e mentalidade, costumes, vida cotidiana.

Desde um outro ponto de vista, porém, a idéia de pós-modernidade remete a um conjunto de questões articuladoras de uma outra problemática, a saber: em primeiro lugar, a modernidade como “um projeto incompleto” (Habermas, 1983), uma vez que suas interrogações intensas e promissoras ressoam ainda em nosso presente à procura de soluções; em segundo lugar, o fato de que as mazelas da vida moderna só podem ser denunciadas “a partir dos próprios valores que a própria modernidade criou” (Berman, 1987). As reflexões anteriormente formuladas, sugerem que a idéia de pós-modernidade tem sentido ambíguo, podendo significar tanto a presença de uma ruptura mais intuída ou desejada que concretizada e/ou tentativa de evasão e projeção compensatória, quanto exame crítico dos problemas postos pela e na modernidade.

Sem dúvida, no centro das possibilidades éticas, morais e históricas da modernidade, permanece ativo o impulso dialético dirigido para a interrogação e crítica, articuladamente à presença de um sujeito dotado de razão, portanto, capaz de discernir, julgar e agir sobre o mundo que lhe é contemporâneo.

De fato, de um lado, há muito aprendemos a fazer a crítica à concepção de progresso retilíneo e tempo histórico linear o qual se desvia de uma época considerada envelhecida para fazer irromper uma ficção de futuro protagonizada por um homem novo desprovido de passado. Incapaz de comunicar uma experiência, esse homem novo, refugia-se em uma projeção compensatória (utópica) em relação aos horrores e aflições do presente. De outro lado, também há muito aprendemos que os conteúdos críticos e destrutivos

da modernidade não estão esgotados, permanecendo em disponibilidade o impulso dialético por ela liberado.

A partir dessa lógica, podemos explicar a idéia de pós-modernidade como variante da modernidade, momento no qual esta reflete sobre si, buscando conferir visibilidade a tudo aquilo que se desenvolve rapidamente no presente a fim de identificar *o que é e o que deveria ser*, mediante exame crítico da experiência individual e coletiva. A partir desse ponto de vista, a pós-modernidade brasileira deixa de ser anúncio de um futuro histórico esperado, para encontrar a sua inscrição em nosso presente histórico.

Embora não sejam inteiramente triunfantes, talvez apenas onipotentes, as realidades que devem presidir o ingresso da sociedade contemporânea no próximo milênio já estão demarcadas: no plano da economia, as novas tecnologias alteram a organização social do trabalho; no plano político-ideológico, o Estado neoliberal fundamentado na ideologia que lhe é própria, retoma a idéia de autocontrole da economia de mercado. Resumidamente: o capitalismo contemporâneo, objetivando a promoção daquilo que designa de *reestruturação econômica com equidade social*, opera por meio da dispersão, fragmentação e terceirização articuladamente à descentralização e autonomia concretizando políticas de privatização e desregulação.

Obviamente não tenho um programa para uma política educacional na pós-modernidade brasileira. Todavia tenho reflexões a respeito da problemática as quais são informadas pela minha percepção da atualidade e gostaria de partilhá-las com os possíveis leitores deste texto:

- já que tais realidades estão dadas, é preciso promover um balanço das políticas educacionais em curso para saber como reproduzem os fenômenos anteriormente anunciados — dispersão, fragmentação, terceirização, privatização e desregulação — e quais são os resultados práticos de tal reprodução;
- uma política educacional democrática não pode ser confundida com o mero ajustamento de valores e finalidades sociais às mutações ocorridas na base material da sociedade contemporânea presidida pela chamada *vitalidade da concorrência de mercado*;
- toda e qualquer política educacional ancorada na idéia de pós-modernidade reduzida tão-somente à noção de novo ou novidade, arrisca-se a excluir o



passado para concluir que o mundo acaba de ser inventado: “mais do que uma ruptura com o passado, o “novo” significa um esquecimento, uma ausência de passado” (Le Goff, 1984). Em outras palavras, ao dissipar-se a experiência histórica relega-se ao esquecimento uma das contribuições da modernidade: aprender com a experiência;

- a razão planejadora e utilitarista — uma das faces da modernidade — tende a abordar a educação como fenômeno meramente técnico-administrativo, privativo de especialistas, e uma política educacional que considera a educação como centro do projeto de modernidade deve abordá-la como tema intelectual dotado de conteúdo político;
- a elaboração de políticas educacionais demanda a escolha do duradouro em detrimento do efêmero, do necessário em detrimento da frivolidade da moda; nessa perspectiva, é preciso vincular criticamente *agoridade* — presente saturado de aflições e conflitos — e utopia — sociedades futuras contidas nas possibilidades materiais do presente; em outras palavras, como a pós-modernidade brasileira responde às antigas questões postas pelas necessidades da educação básica nacional?
- quais são os princípios norteadores e concepções fundamentais que devem orientar a elaboração e a concretização das políticas educacionais na chamada pós-modernidade brasileira?

Por fim, sabemos, desde há muito tempo, que a educação habita o centro do projeto da modernidade. Talvez a história da modernidade e das “modernidades do amanhã e do dia depois de amanhã” (Berman, 1987) seja a história das tentativas e esforços para responder a antiga questão: “Para que educação?”

### Referências Bibliográficas

- BERMAN, M. *Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BOBBIO, N. et. al. *Dicionário de política*. Brasília: Universidade de Brasília, 1991.
- HABERMAS, J. Modernity: as incomplete project. In: FOSTER, H. (Org.) *The anti-aesthetic essay on postmodern culture*. Washington: Bay Press, 1983, p.3-15.



- HABERMAS, J. Arquitetura moderna e pós-moderna. *Novos Estudos Cebrap*, n. 18, p. 115-24, set. 1987.
- LEFEBVRE, H. *Introdução à modernidade: prelúdios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- LE GOFF, J. Antigo/moderno. In: ROMANO, R. (Dir.) *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. v.1.
- ROUANET, S. P. A verdade e a ilusão do pós-modernismo. In: \_\_\_\_\_. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SEVCENKO, N. O enigma pós-moderno. In: OLIVEIRA, R. C. et al. *Pós-modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- SCHWARTZMAN, S. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. *Estudos Avançados* (São Paulo), v. 13, n. 5, p. 49-60, set./dez. 1991.

# PROJETO PEDAGÓGICO: AVALIAÇÃO E SOCIEDADE

Hélia Sonia Raphael<sup>1</sup>

## 1 Introdução

Em tempos de globalização, as exigências do mercado de trabalho buscam um profissional cada vez mais competente e produtivo. A Universidade não pode ignorar este contexto atual, ao oferecer formação a futuros profissionais e cidadãos. As solicitações de qualidade demandam, nesse momento, um controle que só se torna possível quando se tem claro um perfil desse profissional e um projeto de curso voltado para tal. O projeto, na medida em que é responsável pela proposta do curso e da Universidade, deve sofrer uma avaliação constante e voltada aos objetivos estabelecidos. Este trabalho pretende focar a avaliação como parte essencial do projeto político-pedagógico e, portanto, como determinante de características que esse projeto vai assumir em sua prática, no contexto político da educação.

### 1.1 Justificativa

A avaliação escolar tem sofrido, nesta década de 90, uma significativa ampliação de suas concepções. Exacerbada nos anos 70 como atividade essencialmente técnica, hoje é um dos assuntos em pauta para qualquer discussão que se faça sobre a gestão educacional. Como poucos componentes educativos e pedagógicos, ela denuncia todo o aparato ideológico de que se reveste a educação e, particularmente, o ensino, expondo as mazelas de uma escola que peca pela incompetência e pelo descompromisso com a formação do cidadão.

Coincidindo ou vindo a reboque da abertura política que se tenta implementar no país, nos anos 90, o enfoque dos estudos avaliativos se amplia para uma visão político-ideológica, como uma parte importante do que se quer

<sup>1</sup> Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília - 17525-900 - SP.

que seja a *educação democrática* ou a *educação para a cidadania*. A avaliação, que até então guardava um caráter de autoritarismo e de predominância do enfoque técnico, neste contexto, é submetida a uma proposta formativa e participativa, como convém a uma escola em tempos de democracia. O caráter meramente classificatório é questionado e, aos poucos, começa a fazer parte de um ideário pedagógico ultrapassado e autoritário. Por isto, a par de uma análise como fato pedagógico, a avaliação merece análise como fato político, que ocorre no contexto da educação formal.

## 1.2 Objetivos

Levando-se em conta esses aspectos, é que se tentou uma análise dos problemas pedagógicos e uma análise dos problemas de gestão, que ocorrem na avaliação. São objetivos do estudo:

- refletir sobre a relação entre a organização do trabalho e a organização pedagógica, como determinante da avaliação;
- analisar uma possibilidade de reformulação da concepção de avaliação, quando atrelada a um trabalho coletivo e de construção (a avaliação formativa);
- analisar fatores que interferem na melhoria dos processos avaliativos, dando realce aos problemas ideológico-pedagógicos e aos problemas de gestão.

## 2 Projeto pedagógico e avaliação

A relação entre os elementos de um projeto político-pedagógico é algo que nem sempre se coloca em nível de consciência, mas é fundamental. A avaliação, como componente curricular, não foge a esse fato. Ela será determinada de modo diferente, e sua prática, sem dúvida, será diversificada, em um projeto construído coletivamente e em situação onde cada professor é responsável apenas pelo seu plano de ensino. Neste último caso, a avaliação se fragmenta entre os diferentes componentes, sem guardar integração, o que extrai do Curso seu aspecto de totalidade. Na construção coletiva, a possibilidade de opção por uma avaliação formativa e integrada é maior. Os processos avaliativos

passam pelo consenso, o que torna cada um responsável pela totalidade do projeto, numa caracterização do que se denomina como *avaliação negociada*.

## **2.1 O trabalho pedagógico: identidades e dicotomias**

É vasta a literatura sobre a dependência da organização do trabalho pedagógico em relação às formas de organização do trabalho em geral, na sociedade de consumo. O trabalho pedagógico, como fruto das relações que se estabelecem no plano social, incorpora a divisão social do trabalho, a fragmentação, a ausência de ligação entre teoria e prática, entre projeto e execução. Freitas (1989) é um dos autores que trazem estes postulados para a reflexão. O autor chega à conclusão de que uma das causas da desqualificação do trabalho pedagógico é a fragmentação: uns concebem, outros executam, e o professor perde o controle de seu próprio trabalho, na medida em que apenas acata decisões e as coloca em prática.

Santos (1986) também traz à tona considerações sobre a organização do trabalho na escola, abordando mais a questão política da oposição entre professores e administração.

A compreensão do processo de avaliação na escola depende, sem dúvida, da percepção das questões da organização do trabalho pedagógico, pois a lógica que permeia essas reflexões vai se manifestar na organização da sala de aula e do trabalho do professor, de modo geral. A concepção de trabalho pronto e acabado, emanado de cima para baixo através de programas e propostas, é um dos determinantes do trabalho de sala de aula, que, sob a forma de inculcação, vai resultar em uma avaliação fragmentária e reprodutivista, servindo a fins classificatórios. São exatamente a classificação, a fragmentação, a reprodução e a ausência de projeto as categorias de análise, detectadas em pesquisa (Raphael, 1993), que sustentam a afirmativa de que a prática dessa avaliação autoritária retrata a concepção de ensino e de aprendizagem. A análise das práticas de sala de aula – mecânicas, sem significação, acríicas e descontextualizadas – leva à crença de que o trabalho escolar é antidemocrático e com ausência de parcerias.



Com a existência deste quadro, novas formas de organização do trabalho pedagógico devem ser pensadas. Não é possível a transformação das formas de avaliar com a permanência do contexto em suas outras coordenadas. Assim, a Universidade tende a se configurar como um espaço onde as práticas são dicotômicas, marcadas pela contradição. A contradição presente na Academia tanto pode colaborar para a acomodação e a conservação das formas de trabalho já cristalizadas ao longo do tempo, como pode ser o potencial de emancipação, na busca de novas formas de organização, que contenham uma análise dialética de seus antagonismos, às vezes só aparentes. Algumas dicotomias que se fazem presentes no cotidiano da Universidade brasileira podem ser identificadas sem grande dificuldade: teoria/ prática; planejamento/ execução; trabalho individual/ trabalho coletivo.

## **2.2 O projeto político-pedagógico: construção coletiva e expressão ideológica**

Teoricamente coerentes, o projeto construído coletivamente e sua execução individual – cada professor, na sua disciplina, em suas classes dão uma feição ao projeto – na prática, se tornam dicotômicos, mais por razões ideológicas do que por razões intrínsecas aos atos de planejar e de executar, neste caso, executar formas de avaliação. Esta dicotomia está contida em uma relação de âmbito maior que é a teórico-prática. Na elaboração do projeto, os pressupostos teóricos estão mais presentes do que na prática cotidiana, que passa a envolver o professor no praticismo habitual e refratário às inovações teóricas.

Se considerarmos a avaliação como uma atividade política – e ela realmente é, pela sua própria definição, ao se balizar por juízos de valor –, uma metodologia da avaliação passa a ser muito mais do que um conjunto de opções técnicas, passíveis de discussão à margem de um debate sócio-político. A metodologia da avaliação tem que se manter coerente, antes de mais nada, com os objetivos e a proposta educacionais. A mudança das práticas avaliativas e educativas, de modo geral, não se opera com uma simples transformação na forma de avaliar e de participar do projeto. Na medida em que os problemas da mudança, particularmente a resistência dos profissionais em aderir à sua prática, são analisados como um conjunto complexo de fenômenos inter-

relacionados, é necessária uma melhor compreensão dos processos e contextos da avaliação: passar da lógica dos números e das menções para uma lógica das pessoas, das instituições e das políticas. É isto que leva o professor, enquanto avaliador, à análise de sua função política.

O conceito que MacDonald (1984) utilizou como avaliação democrática tenta introduzir essa análise e vem de uma lógica correta sob a ótica dos que exercem o poder delegado: apregoa um conjunto de processos niveladores de poder que rompe as relações formais das organizações e passa a responsabilidade a cada um dos indivíduos, supondo a negociação e a acessibilidade. Se não produz modificação nas relações de poder, este pensamento estabelece tratamento igual aos diferentes indivíduos e idéias e tenta estabelecer um fluxo de informação independente do interesse do grupo hierárquico. Esta concepção de democracia é baseada na liberdade e na competência individuais, mas não elimina a hipótese de uma teoria de construção e de práticas da *avaliação democrática*.

Simons (1993), ao analisar texto de House, concentra-se em três aspectos de inovação no movimento de reforma curricular: o tecnológico, o político e o cultural, acentuando que uma modificação na abordagem avaliativa tem que interagir com as comunidades expostas à mudança e estar receptiva a negociações e adaptações mútuas. Segundo Simons (1993, p. 167), "House vê a mudança mover-se da inovação *per se*, para a inovação no contexto, para o contexto *per se*".

Se a mudança dos processos avaliativos desloca a comunidade de seus pontos referenciais, isto ocorre também entre os professores. Tudo o que foge ao habitual até então parece carecer de fundamentação sólida, em suma, "estranho ao trabalho escolar tal como a avaliação tradicional o estipulou no imaginário pedagógico dos adultos..." (Perrenoud, 1993, p. 177).

A mudança das práticas num sentido mais formativo e mais interativo necessita se consolidar com um trabalho coletivo de manutenção do projeto, para não cair no individualismo da prática, assegurado ao professor, o que pode bloquear toda transformação. A resistência é muito mais manifesta entre quatro paredes de sala de aula do que num grupo interativo de trabalho pedagógico que se proponha a implementar transformações. Por isso, a execução

individual pode se compor como um contraponto sério ao planejamento coletivo: terminada a época de planejamento, termina o compromisso grupal. É este compromisso que o trabalho coletivo visa manter, inclusive encontrando saídas para os impasses e resistências de ordem individual.

A Universidade tem um grande potencial de renovação, mas tem, também, um potencial invejável de resistência. Por isso é impossível qualquer transformação curricular sem o desenvolvimento do professor. A mudança também, dificilmente, emanará dos professores: ela é uma atitude partilhada e coletiva, com maior possibilidade de vir a se fixar, se um apoio consultivo ocorrer na unidade. A participação dos professores é mais facilmente abraçada em mudanças não radicais e sem grandes dificuldades de executar, pois os agentes da mudança precisam dominar os processos embutidos nela, para que haja bom resultado. Além disso, as mudanças devem contar com um espaço de tempo razoável para se instalarem e só serão viáveis se, a par do processo de desenvolvimento do professor, ocorrerem transformações significativas no nível institucional. Impor um trabalho coletivo que se destine à capacitação dos professores, numa aparente política de desenvolvimento, sem oferecer mudanças estruturais e apoio institucional que garantam isso, constitui o uso ideológico que o Estado, aparentando favorecer os professores e, conseqüentemente, os alunos, em verdade, incorpora ao discurso da *autonomia*. Em verdade, o trabalho coletivo constitui uma oportunidade única de construção de um projeto político-pedagógico, por contar com a presença da totalidade dos professores. Entretanto, a falta de assessoria a esse trabalho e a falta de acompanhamento da execução individual podem inviabilizar o projeto.

A separação entre planejamento e execução soa como resíduo de uma administração plantada em teorias de organização racional do trabalho. Este ângulo é tratado com propriedade por Silva Júnior (1993, p. 23), que afirma:

Delimitar e estipular o trabalho alheio constitui ... a marca e a afirmação pretendidas pela administração 'moderna'. Sob o capitalismo, como já se registrou infindáveis vezes, separam-se a concepção e a execução do trabalho.

Isto vai implicar em dois momentos de mudança: a mudança no planejamento e na execução, como instâncias separadas. O esforço dispendido



para tal é muito maior, principalmente se considerarmos o dificultador presente, que é a resistência. A este respeito, é ainda Silva Júnior (1993, p.117) quem analisa:

A cultura da escola é, entretanto, uma cultura de resistência. ... A resistência da escola às determinações que lhe chegam, explicável e previsível, é, no entanto, também freqüentemente autoritária, porque 'defensivista' e acrítica.

A dicotomia existente entre a teoria e a prática, entre o planejamento coletivo e a execução individual, precisa ser entendida para que as duas faces não se apresentem como contraditórias, mas como componentes de um objeto unitário que se completa exatamente em sua natureza dicotômica. Não se pode pensar o projeto pedagógico sem as condições que imediatamente afloram como necessárias à sua construção: a forma coletiva de elaboração e a vigilância permanente de mantê-lo como processo sempre em construção, cujos resultados devem ser mediatos e gradativos. Neste sentido, os momentos de trabalho coletivo se constituem em condição propícia para a discussão criativa e crítica do projeto. Assim pode ser entendida uma forma de "capacitação" que deve ser empreendida pelas unidades: uma constante reflexão sobre as práticas, buscando fundamentos nas teorias, de modo a aperfeiçoar cada vez mais o trabalho docente. O trabalho do professor tem, dessa maneira, uma valoração positiva, por ser entendido não só como mera execução e transmissão de conhecimentos, mas como um trabalho reflexivo e criativo, com um espaço à condição de criador/executor/avaliador do processo educativo, numa concepção de que esse trabalho de totalidade é feito coletivamente, numa tentativa de se romper com a fragmentação, a reprodução e o desvínculo projeto/ensino. Veiga (1996, p.157)

... a primeira ação que me parece fundamental para nortear a organização do trabalho da escola é a construção do projeto político pedagógico assentado na concepção de sociedade, educação e escola que vise à emancipação humana. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente, ele se constitui como processo. E, ao se constituir como processo, o projeto político pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua



função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico.

Na Universidade, onde o problema da fragmentação é sério, pela própria representação da autonomia como elemento do professor universitário, o trabalho coletivo representa um desafio ao retirar o professor da realidade estreita de uma disciplina para uma visão mais abrangente da integração de atividades, inclusive as de avaliação. Como a integração é muito mais real dentro da área de conhecimento onde se situa, o trabalho do coordenador de curso desempenha um papel importante na integração. As sessões coletivas com professores podem ter a finalidade de sustentação da proposta educacional, através de discussão de temas amplos, entre eles a avaliação de aprendizagem.

Tomando a avaliação como ponto do projeto a ser trabalhado, pode-se tentar uma unidade de ação, onde o critério seja o de se julgar a participação do aluno na construção do conhecimento como um todo e a valorização de atitudes que manifestem interesse e desenvolvimento quanto à aprendizagem pretendida ao final. Uma avaliação deste tipo evidentemente não pode estar centrada em instrumentos específicos de avaliação somativa. Deve, antes, estar voltada para um enfoque diagnóstico-investigativo e estar atenta à construção do conhecimento pelo aluno. Isto não se faz apenas pela observação pessoal do professor, mas por um trabalho coletivo de levantamento de critérios para se perceber a presença do processo construtivo no aluno. A colaboração de cada um enriquece a ação coletiva e esta colabora para uma visão mais completa do processo, inclusive no momento da decisão decorrente da avaliação.

A resistência ao trabalho coletivo tem sido forte nos Cursos Superiores, impedindo, juntamente com outros fatores, a implantação de um projeto voltado para isso. Há tanto a resistência explícita, expressa pelas ausências, pela discussão norteadas pelo negativismo, pela apatia, quanto a resistência velada, às vezes mais difícil de se detectar e combater.

É necessário que se analisem várias ordens de fatores que representam interferências sérias à melhoria e, ao mesmo tempo, se apresentam como produto de projetos e execuções anteriores. A análise deve se realizar num plano dialético de interação causa-efeito para se compreender a

complexidade da situação. O *trabalho de formiga* em um curso pode ser desalentador, se faltar à equipe a visão de que mudanças em educação não se operam em pouco tempo e nem segmentariamente. Tampouco ocorrem à margem dos acontecimentos históricos e sociais. As ordens de fatores que, de fato, representam obstáculos a um melhor desempenho são :

- problemas ideológicos;
- problemas de gestão.

A relação dialética entre a macro e a micro-gestão, representadas pelas duas ordens de problemas citados, vai sintetizar as problemáticas numa relação de totalidade e de contexto.

### 2.3 Problemas ideológico-pedagógicos

O processo de trabalho coletivo tem por objetivo a discussão contínua do projeto e de suas formas de mediação, para superação do senso comum na prática pedagógica. O que ocorre é que essas formas não estão arraigadas ao *fazer*, mas, antes, têm vínculos profundos com a ideologia do ensino que perpassa os professores. Trata-se aqui da ideologia como forma de pensar a realidade, porque determinada por atitudes e valores sedimentados e transformados em ação reflexa, não reflexiva. Por isso, talvez, a única forma de modificá-la é levar à reflexão e à crítica cada um dos elementos que atuam no processo ensino-aprendizagem. O elemento primordial a ser trabalhado é o professor, por fazer a mediação direta com o aluno. O diretor, o coordenador, o chefe de Departamento têm papel importante, se passarem a entender os processos ideológicos que atravessam o sistema escolar, porque podem auxiliar na construção da autonomia da Unidade, com um projeto crítico e voltado para a cidadania, além da formação profissional.

A dificuldade de integração das disciplinas, ou a artificialidade ao se tentar a interdisciplinaridade é outra questão pedagógica que atravessa a construção do projeto, pela presença da *fragmentação* de conhecimentos, oriunda, em parte, da própria organização escolar. O funcionamento da escola em classes não corresponde à lógica de organização das disciplinas. Enquanto a *lógica da*

*classe* supõe uma organização horizontal das disciplinas, a *lógica da disciplina* exige uma seqüência de conteúdos ao longo de diferentes séries ou uma organização vertical. Em análise sobre o surgimento histórico e o desenvolvimento das classes, Barroso (1996, p.489) afirma que, se a classe representou, há séculos, um progresso na organização escolar, hoje ela é um dos grandes obstáculos à mudança.

A operacionalização desta 'pedagogia coletiva' obrigou à 'invenção' de uma tecnologia educativa específica que se traduziu na divisão dos alunos em 'classes'. ... A tecnologia da 'classe' condicionou decisivamente a própria organização do estabelecimento de ensino: processos de divisão de trabalho docente e sua coordenação; divisão do tempo escolar; classificação e seleção dos alunos; programação serial dos espaços; etc. ... A transformação de uma organização pedagógica em organização administrativa ... cria as condições para que se desenvolva nas escolas uma porosidade entre os domínios 'pedagógico' e administrativo que se traduz muitas vezes na 'pedagogização da administração', ou na 'burocratização da pedagogia'. (Barroso, 1996, p. 489)

A lógica da disciplina, existente na escolarização a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, resulta de uma visão fragmentária do saber historicamente acumulado e vai desembocar no *professor-especialista*, que pensa basicamente a sua área de conhecimento e não a totalidade do processo de aquisição do conhecimento. A excessiva fragmentação, que estimula a especialização, leva ao que Japiassu (1976) denomina *patologia do saber*. Além de uma ruptura entre as disciplinas, há um corte entre Universidade e sociedade, entre saber e realidade, entre fazer e pensar. As diferentes áreas do saber, traduzidas em disciplinas, constituem-se, neste contexto, em aglomerados, às vezes nem mesmo justapostos, sem organicidade.

A questão que se propõe como alternativa a isso é a interdisciplinaridade. Entretanto, a proposta interdisciplinar pode se tornar totalmente artificial, quando se constitui numa busca de ajustamento do conteúdo a ações da escola que nem sempre supõem este conteúdo. É artificial também quando proposta de cima para baixo, sem que os professores participem de seu processo de reflexão e de tomadas de decisão para alternativas de ação.



A interdisciplinaridade só vai se tornar possível mediante algumas posturas unificadas dos professores, que evidenciam sua adesão ao projeto pedagógico do Curso. Além disso, garante uma coerência interna (tentando levar à melhor compreensão das diferentes disciplinas) e externa (na medida em que vincula os conhecimentos à realidade).

Segundo Ivani Fazenda (1994, p. 28), um ponto que evidencia, nos anos 80, o avanço da análise dessa prática é a constatação de que *a interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação*.

A interdisciplinaridade implica uma forma de participação de professores e alunos de um trabalho coletivo que expõe tanto as estruturas da escola quanto os *vícios metodológicos* de cada um. Daí a dificuldade de implantação de uma forma interdisciplinar de trabalho pedagógico, evitando o confronto com idéias e atitudes alheias e garantindo uma forma parcelada que já se tornou cômoda para os professores.

Intimamente ligada à fragmentação está a *reprodução*, contrária ao conhecimento construído e participado. O conhecimento fracionado impede a visão de totalidade e a parte isolada impede a formação de inter-relações que permitam trabalhar a informação e não apenas consumi-la. O consumo leva o professor a ser o agente transmissor e o aluno o receptor passivo. Como agente transmissor, o professor transmite o *seu* saber (e que, na maioria das vezes nem mesmo é seu, mas o do livro didático) ao invés de despertar o saber do aluno. Dessa forma, cobra a elaboração do saber por parte do aluno: através da reprodução, do que consiste o saber para o professor e, conseqüentemente, onde reside o valor da cognição, em seu julgamento. O conhecimento, visto assim, como um produto acabado, faz com que a Educação se volte para o passado e deixe de construir o futuro, através da ação presente. Desconsidera o educando como ser ativo e construtivo, para se fixar num ideal a ser atingido. Essa visão passiva é a que predomina a respeito do ensino, na escola brasileira. A mudança de conteúdos, através das propostas curriculares e de metodologias, não tem sido pensada para dissociar a aprendizagem da inculcação, da assimilação sem questionamento, o que vem tolher a formação do espírito crítico e da inteligência ativa do aluno no ato de sua educação. O ato educativo caminha num sentido único: do professor para o aluno. Isto determina uma avaliação



onde a mão de direção é do professor para o aluno e o conteúdo apresentado pelos alunos deve coincidir com o do professor, sob pena de classificação negativa.

A Universidade tem uma função social, que é a de operar transformações na sociedade, através da distribuição democrática de conhecimentos, de bens culturais. Ela será tanto mais democrática quanto maior for a participação do aluno na produção desses bens, pois dessa forma é que o conhecimento se incorpora: no ato de sua construção. Portanto, isto supõe que ela seja o local de produção e da difusão do conhecimento, não apenas o local da reprodução de alguns conhecimentos. É lógico que os bens culturais historicamente acumulados não podem ser ignorados, mas é necessário, cada vez mais, que o professor entenda que, se não houver, por parte do aluno, a participação no desvelamento e construção do conhecimento, em verdade não há aprendizagem, e onde inexistir aprendizagem, questiona-se a existência do ensino como tal. E questiona-se, sobretudo, o papel social da Universidade, que tem como um de seus pilares a pesquisa, que não deve se limitar a uma atividade docente, mas introduzir o aluno em procedimentos científicos, sob pena de cair na manipulação ideológica de conhecimentos.

A posição de tornar a Universidade um centro produtor de conhecimento ou, por outro lado, de relegá-la a um mero centro de reprodução cognitiva implica uma conceituação política da instituição. Supõe a clarificação do papel social da Universidade que, sem dúvida, compõe a sua proposta política. Daí a importância da participação de todos os elementos no levantamento da proposta. Ela é essencialmente política e, para cumpri-la, é necessária a mediação pedagógica.

Estas duas características – fragmentação e reprodução – que permeiam o ensino vão se fazer presentes no processo avaliativo, como parte do processo mais amplo. A parte guarda a característica do todo e realça mais essas categorias ao pronunciá-las como constantes da avaliação do aluno.

A Universidade, sem um projeto norteador de Curso, guarda uma fragmentação curricular oriunda da organização além de uma atitude fragmentária quanto ao tratamento didático-pedagógico, por parte dos professores. Essa dificuldade, existente em todo o processo de ensino, vai se

manifestar na avaliação. Afinal, conteúdos integrados guardam uma lógica intrínseca da avaliação integrada e formativa. O que seria aprender num esquema transdisciplinar? Dewey (1979, p. 139) já apregoava que o significado de algo implica enxergar suas relações com outros objetos, pessoas ou fatos.

Compreender é aprender a significação ... Aprender a significação de uma coisa, de um acontecimento ou situação é ver a coisa em suas relações com outras coisas ... Contrariamente, aquilo a que chamamos coisa bruta, a coisa sem sentido para nós, é algo cujas relações não foram apreendidas.

A grade curricular, por mais que pareça um entrave à organização integrada de conteúdos, não se constitui no elemento dinâmico de um curso, mas o determinante de pontos estáticos, que marcam posições para um trabalho de estabelecimento de relações interdisciplinares Machado (1995, p. 113) “a insatisfação com os currículos atuais parece estar muito menos relacionada com os conteúdos disciplinares ... do que com a forma como o conhecimento se organiza.”

Uma outra questão pedagógica que apresenta grande dificuldade de elaboração prática é a *avaliação formativa*. A adoção deste tipo de avaliação na escola torna-se exigência da própria concepção de avaliação: um juízo de valor. O juízo de valor só é formulado após o conhecimento do objeto da avaliação, através de múltiplas informações. Esse juízo de valor vai fundamentar a decisão, que deve se encaminhar para a melhoria da qualidade. Portanto, está contida na lógica da avaliação sua importância frente ao desafio da qualidade: ela é indispensável a quem busca a renovação da competência e, conseqüentemente, a qualidade. Nesta lógica, não faz parte da natureza do processo avaliativo excluir ou rotular quem quer que seja como incompetente, incapaz. Sua função é, antes, preventiva quanto ao aprendizado e instrumental na busca de soluções. É nesse sentido que Demo (1995, p. 327) define a “avaliação como processo permanente de sustentação da aprendizagem do aluno”.

É essencial, no processo formativo de avaliação, que a referência deixe de ser o aluno que consegue cumprir com maior eficiência e rapidez os objetivos propostos, e passe para uma auto-referência: a comparação do aluno

consigo mesmo, sua capacidade de desenvolvimento e seus limites. Tira-se, assim, o foco de uma avaliação de desempenho para colocá-lo em uma avaliação de capacidade; importa mais aprender do que desempenhar, mais a comparação consigo mesmo do que o confronto. A avaliação de processos de aprendizagem constitui um dos sintomas da qualidade de ensino.

A dificuldade de aceitação teórica e implementação prática de uma avaliação formativa está intimamente ligada à ideologia que permeia a Universidade brasileira. Calcada no paradigma do liberalismo positivista, a avaliação vem se concretizando através de procedimentos classificatórios e normativos, seguindo um padrão pré-estabelecido. É um enfoque em que ganha realce a análise metodológica de instrumentos e a avaliação de resultados. Nesse ambiente, é difícil a reversão total e imediata.

Uma das condições que podem efetivar a avaliação formativa em sala de aula é a participação do aluno em seu próprio processo de aprendizagem e num processo de conscientização sobre sua responsabilidade como aluno. O uso de uma forma cooperativa de estudo, através da formação de grupos e de processos de monitoria pode ser um recurso para tal. Ajuda os alunos que têm dificuldade, ao colocá-los em contato com outros que têm maior domínio da matéria e, ao contrário do que pensam muitos professores, ajuda o próprio aluno monitor, que aperfeiçoa conhecimentos apreendidos, passando a ensiná-los. O papel do professor passa a ser o de facilitador, ao invés de única fonte de conhecimento. Abre espaços de participação aos alunos e de observação ao professor, o que é impossível quando ele conduz a classe o tempo todo de forma tradicional. Além de representar um recurso de aprendizagem, o grupo e a monitoria têm um papel formador na socialização do aluno, quando bem trabalhado.

O que pode ocorrer com a predominância da avaliação formativa e da monitoria é uma perda no *status* do professor como detentor do controle sobre a classe. Além disso, é necessário que o professor tenha uma boa experiência no preparo de material, na dinâmica de grupos e na compreensão de uma outra forma de disciplina que não a estática, com a submissão do aluno.

No enfoque de sala de aula, os dificultadores estão ligados intimamente a uma ideologia de ensino e de escola, que perpassa a formação do



professor, além de questões que emanam de cima para baixo, na hierarquia da Universidade.

## 2.4 Problemas de gestão

A eficiência da escola como instituição educativa tem sido questionada nas últimas três décadas sob vários ângulos. Os estudos sobre formas de competência e de falta de competência na escola têm encaminhado propostas de uma política educacional que propicie a melhoria institucional. Entre estas propostas, destacam-se as que insistem na autonomia da Universidade e no reforço do sentido de gestão. Isso implica a mudança da forma de alocação e distribuição de recursos, o aumento da participação da comunidade acadêmica no gerenciamento do Curso e o desenvolvimento de uma proposta pedagógica adequada, com dispositivos de avaliação externa.

O discurso da autonomia vem se intensificando a partir dos anos 80, na escola pública brasileira, de uma forma crescente e, em 1988, a Constituição Federal já declarava a gestão democrática como um dos princípios da escola. Artigo 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IV- Gestão democrática. (Constituição Federal, 1988)

Num estudo crítico sobre a democratização da escola, onde se insere a questão da autonomia, é necessário considerar que as escolas são construções sociais, onde o valor deve se concentrar no papel de cada um e no contexto histórico-social de sua ação. Nesses parâmetros, o papel da legislação é muito mais o de criar possibilidades e espaços para questionamento e não de impor uma resposta fechada às questões. É o que Barroso (1996, p.170) analisa em dois níveis: a *autonomia decretada* e a *autonomia construída*.

No primeiro caso, trata-se de *desconstruir* os discursos legitimadores das políticas de descentralização e de autonomia das escolas, interpretando as formas e fundamentos das medidas que são propostas e, ao mesmo tempo, confrontando-as com as estruturas existentes e as contradições de sua aplicação prática. No segundo caso trata-se de *reconstruir* os 'discursos' das práticas, através de um processo de



reconhecimento das formas de autonomia emergentes no funcionamento das escolas, nas estratégias e na ação concreta dos seus atores.

A autonomia decretada, que consiste, em verdade, na mera transferência de funções de um nível central a um nível local, identifica-se mais com a desconcentração de tarefas do que com a descentralização. Esta estaria presente realmente na autonomia construída, que não é preexistente em relação à ação. Ela emerge da ação e, mais ainda, da interação de diferentes instâncias. É o resultado da ação concreta dos indivíduos que compõem a escola, sem perder de vista o perfil coletivo ou o equilíbrio de forças provenientes dos professores, da comunidade e da administração. A autonomia, tão exacerbada no discurso, só chegou à escola como decreto, o que não leva a ações que encaminhem à solução das questões locais. Um dos princípios do projeto político-pedagógico é o de que ele deve ser plantado sobre a realidade da escola, as necessidades da comunidade e a capacitação dos professores para um processo de mudança.

### **3 Conclusão**

Em verdade, a distinção entre problemas didático-pedagógicos e de gestão ocorre apenas no plano teórico, porque na prática eles se entrecruzam numa inter-relação constante. Sem dúvida, a questão técnico-pedagógica, mais propriamente a questão metodológica, vai se tornar importante para a decisão de vários pontos do projeto pedagógico. Mas os postulados são de ordem política, o que vai caracterizar, cada vez mais, a educação como atividade intencional, repensando seu desempenho em formar o cidadão. Tanto o pedagógico quanto o administrativo são meios de organização da escola como célula do sistema escolar. É o bom funcionamento de cada uma das células que garante o funcionamento orgânico do sistema. Desse enfoque de organização do sistema emana a possibilidade de uma escola democrática: uma escola organizada, com competência pedagógica, adequada aos fins a que se propõe e à clientela que dela necessita, enfim uma escola com real autonomia. O projeto pedagógico pode representar o momento de síntese, onde emerge a interação entre o pedagógico e o político.

O modo de vida escolar, incluindo os procedimentos avaliativos, constitui uma espécie de inconsciente coletivo, ao qual é muito difícil ter acesso. Difícil também é a sua mudança, pois demanda um trabalho paciente de reconstrução, um constante esforço de ligação entre a reflexão orientada e a prática.

### **Referências Bibliográficas**

- BARROSO, J. Gênese e evolução pedagógica e da administração dos liceus: uma investigação no cruzamento de várias disciplinas. *Análise Psicológica*. v. 14, n. 4, p. 487-506, 1996.
- \_\_\_\_\_. Autonomia e gestão das escolas: da autonomia decretada à autonomia construída. In: *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 1996, p.167-89.
- BRASIL. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, 1988.
- DEMO, P. Lógica e democracia da avaliação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação* (Rio de Janeiro), v. 8, n. 3, jul/set, p. 323-30, 1995.
- DEWEY, J. *Como pensamos*. São Paulo: Nacional, 1979.
- ESTRELA, A., NÓVOA, A. (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993.
- FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1994.
- FREITAS, L. C. *A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 5, 1989, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 1989.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MacDONALD, B. Evaluation and the control of education. In: MacDONALD, B., WALKER, R. *Inovation, evaluation, reserch and the problem of control*. Norwich: Centre for Applied Research in Education, 1984.
- MACHADO, N. *Epistemologia e didática*. São Paulo: Cortez, 1995.

- PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação: para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A., NÓVOA, A. (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993, p.171-191.
- RAPHAEL, H. S. *A avaliação em salas de aulas públicas: buscando sua compreensão*. Marília, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista.
- SANTOS, O. J. A organização do processo de trabalho pedagógico. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4, 1986, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Cortez e Moraes, 1986. p. 408-11.
- SILVA JÚNIOR., C. A. *A escola pública como local de trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- SIMONS, H. Avaliação e reforma das escolas. In: ESTRELA, A., NÓVOA, A. (Orgs.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993. p.155-70.
- VEIGA, I. P. A. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papyrus, 1996. p.149-64.

## SUPERVISÃO ESCOLAR NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

Paschoal QUAGLIO<sup>1</sup>

Autoritarismo, burocratização e centralismo constituem obstáculos para a administração, supervisão e organização da educação na era da globalização. Tendo por objetivo a melhoria do ensino/aprendizagem e conseqüentemente a possibilidade da existência de uma gestão ou administração, supervisão e organização da educação, é que deveria haver um amplo estudo para uma verdadeira reforma dos órgãos públicos, prevendo a extinção de órgãos centrais e intermediários desnecessários, dando maior poder de decisão e conseqüentemente autoridade aos supervisores, diretores, professores coordenadores e docentes das escolas. Para tanto, redução dos níveis hierárquicos através da descentralização nos quadros administrativos e pedagógicos deveria acontecer, embora signifique fatalmente enfrentar problemas gerados pela resistência de muitos funcionários das atuais repartições.

A extinção de repartições centrais e intermediárias ou de instâncias dos órgãos públicos responsáveis pela educação na era da globalização, para que haja maior poder de decisão e conseqüentemente menor alienação do pessoal escolar no momento atual, obriga necessariamente uma mudança de postura sobre educação por parte desse pessoal escolar. Envolve a adoção de uma postura em que os interesses do pessoal escolar articulam-se com os interesses dos mais necessitados em educação, contribuindo, assim, para o desaparecimento do consenso concedido à ideologia dominante por esses mesmos necessitados.

Pensar em um trabalho mais atual em educação na era da globalização, quando os próprios sistemas de ensino pouco conhecimento têm de suas incoerências, cabendo aqui um alerta, é acreditar na possibilidade de

---

<sup>1</sup> Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp- Campus de Marília - 17525-900 - SP.



uma administração, supervisão e conseqüentemente de uma organização mais eficiente que se apoiarão, basicamente, na participação e na comunicação efetiva e bilateral entre supervisores, diretores, professores coordenadores, docentes e comunidade. Queremos nos referir aqui àquela ação que é fruto de um trabalho persistente de participação em seu mais alto nível numa sociedade, que consiste essencialmente no desenvolvimento de um clima positivo de trabalho resultante da confiança mútua e do desejo firme de vencer.

Embora não seja este o caminho mais rápido para se conseguir mudanças pretendidas, é um dos mais seguros e que poderá responder às verdadeiras necessidades de cada situação. Trata-se pois, de fazer aflorar os problemas e as propostas de solução, auxiliar as pessoas a expressarem as suas necessidades e as suas dificuldades; em suma, propiciar condições para que elas cresçam e se tornem independentes, encontrando por si mesmas as novas respostas para os problemas educacionais futuros.

Sendo necessária a participação nos trabalhos educacionais, para que se criem condições efetivas para as mudanças voltadas para a melhoria de vida dos educandos, o diálogo e a problematização vêm favorecer o desencadeamento do processo de mudanças em educação, desde que o ponto de partida para a ação seja escolhido em conjunto. Isso não tem acontecido e não são raras as vezes que encontramos a elaboração de um programa de assistência técnica, por exemplo, sem sequer a percepção crítica de como o pessoal das escolas se posiciona frente ao mesmo. Ignora-se, assim, que nem sempre o que parece constituir problema para a cúpula não o é para o pessoal escolar e vice-versa. Ignoram-se, ainda, os conhecimentos, às vezes, empíricos mas apreciáveis em torno de questões fundamentais, revelados pelos responsáveis pela execução. Chega-se, enfim, ao absurdo de exigir do pessoal escolar atividades que nada mais são do que formas de justificar a existência de grupos dos sistemas de ensino.

Um aspecto muito importante que se coloca para supervisores, diretores, professores coordenadores é a expectativa dos sistemas de ensino de que eles atuem no sentido de facilitar a introdução de mudanças, inovações, etc., uma vez que, dessa forma, pretende-se adaptar a realidade escolar às novas diretrizes, acreditando-se que assim se torna possível buscar respostas melhores

para os problemas de ensino-aprendizagem. Na verdade existe uma expectativa por parte dos sistemas de ensino de que seus administradores, supervisores, professores coordenadores venham a se tornar os intermediários na implantação das mudanças planejadas nos níveis mais altos. Desse modo, os supervisores, diretores e professores coordenadores acabam por assumir tão-somente funções mais fiscalizadoras e de controle dos sistemas. Conseqüentemente, a assistência técnica reduz-se a um auxílio no sentido de implementar as medidas emanadas dos níveis mais altos, sem que haja qualquer garantia de envolvimento pessoal dos educadores. Muitas vezes escolas em comunidades distantes, com clientela variada e recursos materiais e humanos diversificados, apresentam-se todas com o mesmo padrão de ação, determinado por diretrizes bem especificadas.

Embora seja essa uma prática mais ou menos constante na ação dos supervisores, diretores, professores coordenadores, que se ajusta perfeitamente às exigências legais relativas as suas funções, isso ocasiona certos conflitos para aqueles profissionais que já se acham preparados para entender melhor as suas funções e que, portanto, mantêm expectativas diversas quanto aos seus papéis. A despeito das posições que ocupam e que lhes permitem interpretar melhor as necessidades locais, nem sempre lhes é permitido, entretanto, levar até os níveis superiores as suas contribuições no sentido de influenciá-los nos processos de tomada de decisões, de tal sorte que sejam mais adequados às necessidades locais, ou pelo menos, fazer com que tais informações sejam consideradas em decisões futuras. Na prática, ignora-se ou dificulta-se a comunicação ascendente, que possibilitaria a entrada de novas informações e, mesmo, contribuições importantes para os processos decisórios. Da mesma forma, não se faz uma utilização adequada da comunicação informal, isto é, daquela que se dá fora dos canais convencionais e que por isso mesmo favorece a troca de idéias e sugestões de soluções providas dos verdadeiros interessados. Freitag (1981, p. 19)

A supervisão escolar que quiser ter efeitos práticos precisa analisar refletir minuciosamente a realidade específica na qual procurará interferir. Somente o conhecimento preciso dessa realidade permitirá desenvolver os planos adequados, elaborar os mecanismos ajustados a sua execução, propor esquemas e critérios de avaliação que permitam o

controle, a supervisão e a implantação correta dos objetivos e valores educacionais fixados.

As mudanças eficientes nos sistemas de ensino, em nível de unidade escolar, supõem necessariamente um alto grau de participação de todos os envolvidos no processo, principalmente os professores, a quem deve caber a iniciativa de decidir o que deve ser modificado e como deverão ser feitas essas mudanças. Caberia então, aos supervisores, diretores e professores coordenadores, fortalecer o espírito de grupo, estimular a pesquisa por parte dos docentes, antes que levar aos professores as *fórmulas* já definidas para tais mudanças. Isso porque, pelo fato desses profissionais da educação conhecerem melhor e interpretarem melhor as alterações propostas pelos sistemas de ensino, não significa encontrar uma adequação entre as necessidades sentidas pelos educadores e as soluções apontadas pelos planejadores.

Para despertar os professores para as mudanças, principalmente para aquelas voltadas para as pessoas mais carentes, os supervisores, diretores e professores coordenadores deverão proceder de tal sorte que os professores compreendam a necessidade de alterarem seus procedimentos. A contribuição básica será, portanto, no sentido de ajudá-los na revisão do seu trabalho e na determinação de suas dificuldades. Por outro lado, supervisores, diretores e professores coordenadores, desempenhando papel de mediadores, deverão atuar junto aos órgãos responsáveis pela educação no sentido de fazê-los perceber a necessidade de proceder às alterações na situação de trabalho e na própria organização das escolas e/ou sistemas de ensino, de maneira a permitir uma melhor adequação às condições existentes.

É nesse sentido que se propõe aos supervisores, diretores e professores coordenadores que desempenhem o papel de *elos de ligação*, ou seja, mediadores entre os diferentes níveis dos sistemas de ensino, o que possibilitaria aos administradores dos níveis mais altos conhecerem melhor as dificuldades existentes ao nível operacional e trabalhar com base nessas informações concretas. Nesse sentido, as definições legais, em termos de mudanças desejáveis, deveriam servir apenas de apoio ou sugestões sem restringir totalmente, mas, ao contrário, criando aberturas, brechas para que as



alterações sejam introduzidas de acordo com as conveniências e necessidade de cada situação educacional.

Os padrões atuais de gestão insistem na necessidade de considerar-se os aspectos organizacionais da situação de ensino, em vez de cuidar estritamente do próprio ensino, portanto, definem as ações supervisoras e administrativas em termos de situação geral de aprendizagem. Essa forma de compreender as ações supervisoras e administrativas deixa claro que é função precípua da supervisão facilitar as mudanças, colaborando para um processo mais amplo de inovação educacional. É nesse sentido de renovação e atualização que Willes (1973, p. 24) via a função supervisora. Para ele, a função do supervisor consiste em

apoiar, ajudar e compartilhar mais que dirigir ..., incentivar o progresso mediante a distribuição de responsabilidades e espírito inventivo e não através de dependência e conformismo.

A mesma idéia pode ser bem apreendida nos termos de Freire (1985, p. 27):

... no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com que pode, por isso mesmo, re-inventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é 'enchido' por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende.

Se pretendermos que os responsáveis pela administração, supervisão e coordenação na era da globalização desempenhem os papéis de agentes inovadores, como líderes inovadores, temos que rever as definições existentes para administração, supervisão e coordenação das nossas escolas, dentro dessa perspectiva apontada por Paulo Freire. Essa reflexão torna-se necessária principalmente porque a capacitação técnica e política dos elementos com quem interagem não pode ser focalizada somente numa perspectiva humanista científica, mas, sim, dentro de uma realidade cultural total. Nesse caso, as atitudes desses elementos com relação a fenômenos como motivação,

aprendizagem, planejamento, currículo, avaliação etc., têm muito a ver com suas atitudes frente à natureza, aos seus valores etc. Isso ocorre porque, como estrutura, a totalidade cultural não pode ser alterada em nenhuma de suas partes sem que haja reflexo nas demais.

O trabalho de supervisão exige a absorção crítica dos dinamismos societários que se refletem na escola, reinterpretando e reajustando os valores e as normas societárias que neles se refletem. O supervisor 'ideal' precisa conhecer e compreender os diferentes sistemas normativo-valorativos atuantes no contexto em que trabalha, analisar as suas causas e conseqüências e procurar ajustá-las de forma dinâmica. Freitag (1981, p. 22)

Assim sendo, os supervisores não conseguem operar as mudanças nas atitudes dos elementos que participam do processo educativo, a menos que conheçam bem as pessoas com as quais deverão interagir, sabendo, sobretudo, quais seus valores, sua visão de mundo e de vida em sua totalidade. Sem isso os supervisores estarão fazendo o que Paulo Freire chamou de "extensão" como "invasão cultural", atitude contrária ao diálogo que deverá ser a base fundamental de conciliação dos interesses em supervisão, administração e coordenação.

### ***Invasão cultural e implantação de mudanças na era da globalização***

O comportamento atual dos supervisores, diretores e professores coordenadores na organização da educação é geralmente de *domesticação*. Esses profissionais, que quase sempre são preparados para implementar as mudanças a partir de "treinamentos" e mesmo em reuniões relâmpagos, sem tempo suficiente para entender as propostas em seus verdadeiros fundamentos, procuram apenas substituir os conhecimentos e as práticas usuais do pessoal escolar por outros que eles entendem ser mais adequados. Essa forma de agir, a partir de suas experiências ou de informações de que dispõem, é o que se pode chamar de "invasão cultural" nos termos usados por Paulo Freire.

Percebe-se aí uma forma de desrespeito ao professor, e um desconhecimento total de suas potencialidades, pois, através da "domesticação"

ou “invasão cultural”, penetram no contexto cultural do professor, impondo seu modo de compreender a ação educativa, ao mesmo tempo que lhes freia a criatividade, inibindo conseqüentemente a sua expansão e o seu crescimento. Neste sentido, o processo em questão é alienante, tornando-se uma violência à pessoa do educador, concorrendo para aumentar sua insatisfação pessoal e o seu desajuste à situação de trabalho. Os “supervisores invasores”, bem como os “diretores invasores”, os “professores coordenadores invasores” são os autores do processo, enquanto que os “professores invadidos”, seus objetos. Os primeiros modelam, atuam; os segundos são modelados, seguem as opções, têm a ilusão de que atuam. Isso fere, frontalmente, a proposta de uma supervisão, administração e coordenação que primam pelo respeito ao outro, pela valorização do ser e pela tentativa de levá-lo à auto realização através do próprio trabalho.

A “invasão cultural” tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação e, por isso mesmo, pode ser altamente perigosa.

Na verdade, toda dominação implica numa invasão não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, a invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido ... Como manifestação da conquista, a invasão cultural conduz à inautenticidade do ser invadido. O seu programa responde ao quadro valorativo de seus atores. A seus padrões, as suas finalidades. (Freire, 1985, p. 178)

O que acontece na prática é que os supervisores, diretores e professores coordenadores passam por simples veiculadores das mensagens previamente formuladas, antes que verdadeiros construtores da política educacional. Colocados entre seus superiores hierárquicos e os professores a quem cabe executar as decisões dos órgãos da cúpula dos sistemas de ensino, os supervisores, diretores e professores coordenadores não constituem os mediadores do antagonismo entre os pólos dos sistemas de ensino para o exercício de influência significativa sobre os chefes imediatos. Enquanto elementos de mediação, dedicam o seu tempo ao preparo de condições necessárias ao exercício da própria imposição. Passam aos professores a visão



dos problemas e as soluções escolhidas pelas autoridades escolares, como jamais pudessem duvidar daqueles que decidem, ao mesmo tempo que acreditam na incapacidade dos que executam, ou seja, dos professores que se acham na lida do ensino.

Por ocasião da implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus, ficou claro o propósito dos sistemas de ensino de se valerem dos supervisores, basicamente, como veiculadores das proposições legais e auxiliares diretos dos professores em sua pura interpretação e operacionalização. Foi desse modo que se procurou implementar medidas como *escola integrada de 1º grau*, 2º grau profissionalizante, currículo integrado etc., a partir de projetos bem definidos, acabados, oriundos da cúpula da Secretaria Estadual da Educação. Presenciamos situações semelhantes nos casos de redistribuição da rede física, da reforma administrativa da Secretaria Estadual da Educação ou da implantação dos guias curriculares para o ensino de 1º e 2º graus. Em todos esses casos mencionados, os supervisores de ensino foram elementos veiculadores e fiscalizadores da implantação das medidas impostas pelo sistema estadual paulista de ensino. Influências significativas, no sentido de que os chefes superiores sentissem melhor os problemas, não houve.

Quando se trata de *invasão cultural* a intenção é apenas dominar, amoldar os outros aos padrões, aos pensamentos dos órgãos da cúpula e, nesse caso, só interessa como os subordinados pensam para poder dominá-los melhor. Importa, então, que os professores vejam a realidade do ponto de vista do próprio sistema, representado, no caso, pelos supervisores, diretores e professores coordenadores, que não chegam a assumir as próprias concepções e pontos de vista. Assim agindo, melhoram a sua estabilidade, pois, aos olhos do sistema, passam por veiculadores fiéis, impedindo o aparecimento de divergências possíveis, mas indesejáveis, entre o pensamento dos professores e as decisões das autoridades.

Enquanto modalidade de ação cultural de caráter dominador, a invasão nem sempre é exercida por desejo dos supervisores, diretores e professores coordenadores. Muitas vezes eles são igualmente dominados pela própria cultura de opressão. Os sistemas de ensino, desde suas origens, foram impositivos, limitando qualquer tentativa de inovação dos professores, portanto,

numa situação como essa não se poderia esperar outro tipo de ação. Os próprios supervisores, diretores e professores coordenadores fazem parte de um contexto dominador, e, por isso mesmo, torna-se muito difícil, senão impossível, libertarem-se definindo maneiras próprias de agir, mais condizentes com a natureza das suas funções.

A teoria implícita na *invasão cultural* é uma teoria antidialógica, isto é que, não leva a travar ou manter entendimento entre duas ou mais pessoas, grupos, entidades etc., com vista à solução de problemas comuns, entender-se, comunicar-se. Como tal, essa teoria é incompatível com uma autêntica organização da educação na era da globalização. Os próprios elementos das cúpulas dos sistemas de ensino têm seus espaços histórico-culturais de tal sorte definidos, que não poderiam agir de modo diverso. Dessa forma, eles somente conseguem perceber o supervisor, o diretor de escola e o professor coordenador em seus papéis de agentes oficiais do sistema de ensino, leis a este. O que fazem então esses supervisores, diretores e professores coordenadores: invadem outros espaços histórico-culturais, o dos professores, superpondo a estes seus sistemas de valores, reduzindo as pessoas dos espaços invadidos a meros objetos de suas ações. Assim agindo, as relações estabelecidas são autoritárias, e os supervisores, diretores de escola e professores coordenadores, pensando na melhor hipótese, prescrevem e atuam pressupondo a conquista, às vezes a manipulação, mecanismos típicos da *invasão cultural*.

Ocorre, entretanto, que estes recursos utilizados pelos supervisores, diretores e professores coordenadores - conquista e manipulação - freqüentemente não fazem parte de um processo consciente, de escolha por parte de tais funcionários. Isso acontece porque eles não participam efetivamente do estabelecimento da política educacional e, sendo alijados desse processo, perdem autonomia, poder de decisão, ao mesmo tempo que não exercitam seus mecanismos de imaginação, de reflexão, de criatividade etc. Quando a utilização de tais mecanismos é consciente, quase sempre se explica em termos da sua formação profissional, desconhecimento dos seus verdadeiros papéis. Isso pode levá-los a um processo de acomodação, rejeitando a luta por princípios que acreditam verdadeiros. Nesse caso, eles contribuem para manter a *invasão*

*cultural*, que não é caminho de libertação e sim de domesticação. Através da manipulação os supervisores, diretores e professores coordenadores tentam informar os professores com as determinações e prescrições. O antídoto à manipulação estaria na organização criticamente consciente, cujo ponto de partida é a problematização da realidade e da própria manipulação.

Ainda que reconheçamos o fato de que nem todos os supervisores, diretores e professores coordenadores invadem o campo dos docentes, não nos é possível ignorar a conotação ostensiva de “invasão cultural” presente na prática usual desses profissionais da educação. Assim sendo, no momento em que eles atuam no seu trabalho poderão estar cometendo, na verdade, conseqüências funestas. Isso, porque, no momento em que consideramos esses profissionais como agentes de mudanças, deverão empenhar-se no sentido de conseguir que as pessoas com quem trabalham também o sejam, isto é, que participem ativamente das mudanças tanto quanto eles próprios.

O trabalho dos supervisores, diretores de escola, professores coordenadores na era da globalização não pode limitar-se apenas a substituir procedimentos, mesmo que estes tenham apenas caráter empírico. Mesmo porque é impossível haver mudanças nos procedimentos técnicos sem haver repercussão em outras dimensões da existência dos educadores. A partir do momento em que esses agentes de mudanças conhecem o mundo cultural de seus professores e desenvolvem um novo sistema de relações entre ambos, então é quando se tornam verdadeiros sujeitos das mudanças.

Essa responsabilidade não é exclusiva nem dos supervisores, diretores, nem dos docentes, mas sim de todos quantos de uma forma ou de outra estão dando sua contribuição ao esforço das mudanças educacionais na era da globalização. Estas, como processo de transformação cultural, não podem ser encaradas como algo mecânico, que ocorre fora do tempo, sem a presença dos homens. Compreende-se finalmente que as reformas em educação não constituem simplesmente uma questão de ordem técnica, envolvendo, ao contrário, decisões políticas, as quais são responsáveis por impulsionar as proposições técnicas. Assim sendo, tais questões não podem ser vistas como neutras; elas implicam sempre opção ideológica da qual os profissionais da educação não poderão esquivar-se.



No processo de implantação das reformas educacionais na era da globalização, não é possível aos profissionais da educação eximirem-se de responsabilidades, tomando posições somente em relação ao técnico, ou somente em relação ao humano, porque toda prática de reforma que conceba só um dos termos é ingênua. Assim sendo, o supervisor, diretor e professor coordenador não podem se preocupar em dar aos docentes uma simples assistência técnica, cabendo-lhes, ainda e sobretudo, uma participação mais ativa, que os leva a inserirem-se no processo de transformação, conscientizando os docentes ao mesmo tempo em que se conscientizam. Isso significa tomarem consciência das implicações das próprias reformas, estarem alertas para o significado total das mesmas, portanto, assumirem as suas conseqüências e lutarem no sentido de efetivá-las. Aqui está o papel fundamental dos supervisores, diretores, professores coordenadores: mais do que técnicos frios e distantes, devem ser profissionais que se comprometem e se inserem com os docentes nas mudanças em educação.

### **“Comunicação dialógica problematizadora” e a implantação de mudanças na era da globalização**

Procuramos demonstrar, no item anterior, que os supervisores, diretores e professores coordenadores devem ser os construtores da política educacional, agentes inovadores, portanto alguém que se ocupa com os aspectos instrucionais, mas também com a situação geral da aprendizagem, melhor dizendo, com o contexto organizado em que o processo ensino/aprendizagem ocorre. O grande problema é, pois, quando esses profissionais da educação transformam os seus conhecimentos, suas técnicas, em algo estático, materializado, procurando estendê-los mecanicamente aos professores, invadindo o seu mundo, negando-lhes o poder de decisão. A questão do tempo é, às vezes, tomada como justificativa para tais procedimentos. Há os que acham que o tempo com o diálogo é perdido. Isso não é verdade, se, através do diálogo, problematiza-se, critica-se e, criticando, inserem-se os professores na realidade como verdadeiros sujeitos das transformações. Toda demora no início significa um tempo ganho em solidez, em segurança, em auto-confiança e interconfiança.

O que se pretende com o diálogo é que os professores reconstituam todos os passos dados na elaboração do saber científico e técnico, pois, é a problematização do próprio conhecimento através do diálogo que conscientiza e leva todos, supervisores, diretores, coordenadores e docentes a desenvolverem uma postura crítica da qual resulta a percepção de que o conjunto do saber inovador se encontra na interação dos elementos envolvidos no processo. O diálogo problematizador supera o velho *magister dixit*, em que pretendem esconder-se os profissionais da educação que se julgam proprietários ou portadores do saber. Rejeitar a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos professores e cair no falso saber sobre inovações educacionais.

Objecções a esse ponto de vista poderão esconder preconceitos de quem as faz. Geralmente partem dos que se julgam possuidores do saber, enquanto as pessoas sobre as quais eles agem são percebidas como ignorantes absolutas; é a descrença no ser humano, em suas possibilidades de aperfeiçoamento. Partem também de quem, por equívoco, erro ou ideologia, não acredita na forma dialógica e comunicativa, que expressa, na verdade, um estilo mais adequado de liderança, a liderança democrática ou participativa. Da mesma forma, esse sistema de comunicação dialógica permite aos profissionais da educação atenderem aos princípios de motivação subjacentes em trabalho humano, satisfazer as necessidades efetivas dos participantes do trabalho educativo. Há quem veja, ainda, na forma dialógica de comunicação, uma ameaça ao seu falso saber.

Na verdade, muitos entre os quais rejeitam a comunicação, que fogem da verdadeira cognoscibilidade, que é co-participada, o fazem precisamente porque, diante de objetos cognoscíveis, não são capazes de assumir a postura cognoscente. Permanecem no domínio da 'doxa', fora do qual são meros repetidores de textos lidos e não sabidos ou mal sabidos. (Freire, 1985, p. 79)

A nossa opinião é de que os profissionais da educação, principalmente aqueles que fazem parte do suporte pedagógico dos sistemas de ensino, têm que acreditar e ampliar o diálogo - como estrutura fundamental do conhecimento das inovações - aos demais elementos dos sistemas escolares.

Assim sendo, a implantação das mudanças tornar-se-á um encontro de pessoas que buscam conhecer e implantar, através do diálogo, as medidas a serem adotadas. Não deverá haver dois momentos distintos: um em que supervisores, diretores e coordenadores conhecem as mudanças, e outro, em que se fala sobre elas. A implantação das medidas de mudanças é permanente ato de conhecimento das mesmas. Por isso mesmo, não cabe aos supervisores, diretores e coordenadores darem explicações repetidas sobre elas. Em qualquer ocasião que alguém faz uma pergunta, os profissionais de suporte pedagógico refazem, na explicação, todo esforço para o conhecimento anteriormente realizado. Novos ângulos, antes escuros, se apresentam claramente, abrindo novos caminhos de acesso à implantação das inovações.

O pessoal que não faz esse esforço, necessariamente rejeita a supervisão, administração e conseqüentemente a organização do trabalho nas escolas como situação dialógica de conhecimento. Não aceitando o diálogo comunicativo, não promove o processo de decisão cooperativa que assegura o desencadeamento das forças necessárias para promover o desenvolvimento almejado em educação. Para esse pessoal da educação, principalmente a supervisão, deve consistir simplesmente na transferência dos conhecimentos sobre inovações através de um processo de *extensão* aos demais, sem que haja co-participantes, conforme seria de se desejar em uma ação supervisora adequada.

Essa falsa concepção de supervisão na era da globalização, que consiste em depositar informações nos educadores, constitui, na verdade, obstáculo, empecilho e não abertura para as transformações nos sistemas educacionais. Assim procedendo, os supervisores irão inibir a criatividade do pessoal escolar, visto que esta não se desenvolve em meio ao formalismo e à rigidez, mas, ao contrário, no contato das pessoas umas com as outras, no intercâmbio de idéias.

Esse tipo de relação entre supervisores verbalistas, dissertadores e supervisionados constitui uma espécie de assistencialismo, material e intelectual, impedindo os professores de verem clara e criticamente a realidade, deixando-os, por isso mesmo, ingênuos diante dos problemas educacionais. Por outro lado, a concepção adequada de supervisão desafia os professores a



pensarem corretamente. É uma supervisão crítica que não confunde autoridade com autoritarismo, liberdade com libertinagem. É uma supervisão que não é instrumento de dominação, mas busca constantemente a liberdade das pessoas.

Se a verdadeira supervisão é interação entre agentes de supervisão e os elementos do processo educacional, mediatizados pela implantação das mudanças previstas nas reformas educacionais, então ela passa a ser necessariamente e em conseqüência uma supervisão *problematizadora*. Uma supervisão que põe em dúvida para depois reconstruir e aprender as idéias, as convicções, as aspirações sobre as mudanças. É uma supervisão que coloca as mudanças como problemas para serem resolvidos criticamente. Conseqüentemente, a tarefa dos supervisores, diretores e professores coordenadores passa ser, então, de problematizar aos elementos do processo educacional as mudanças propostas na legislação ou determinadas em cada momento, e não dissertar sobre elas como se se tratasse de algo acabado.

Ao problematizar, rompem-se os esquemas hierárquicos de autoridade e ambos, pessoal do suporte pedagógico e professores, tornam-se sujeitos do mesmo processo em que crescem juntos. Desse modo, o pessoal do suporte pedagógico refaz constantemente seu conhecimento sobre as mudanças, e os professores, ao invés de serem recipientes dóceis, serão investigadores críticos.

No ato de problematizar as mudanças propostas pelas reformas educacionais, os elementos do suporte pedagógico, isto é, supervisores, diretores e professores coordenadores se encontrarão igualmente problematizados. Isto porque a problematização é a tal ponto dialética, que se torna impossível a alguém estabelecê-la sem comprometer-se com o seu processo. Nessa comunicação dialógica problematizadora, cada passo dado no sentido de aprofundar-se na implantação das mudanças, dado por uma das pessoas envolvidas no processo educacional, vai abrindo novos caminhos de compreensão das mesmas a todos os responsáveis pela implantação. Esta é a razão pela qual os elementos do suporte pedagógico continuam aprendendo, e quanto mais humilde for essa aprendizagem, que se faz em contato com os responsáveis pela ação educativa, mais eles aprenderão.

Dessa forma, principalmente os supervisores, mas também os professores coordenadores das escolas transformam-se em facilitadores das mudanças, despertando aptidões para as mudanças através de uma ação conjunta, cooperativa, que envolve além dos supervisores e dos professores, todos os especialistas e, sem dúvida alguma, o diretor. Os educadores passam, assim, a sujeitos do conhecimento e não recebedores de um conhecimento que lhes é prescrito. As mudanças passam a constituir-se verdadeiros desafios, pois, à medida que as experiências passadas e presentes forem vistas criticamente, desfazem-se equívocos e desmembram-se barreiras. A educação passa a ser vista, então, como algo problemático que requer atitude de mudança, disponibilidade e busca de soluções.

A própria definição dos problemas a serem tratados somente é significativa se partir dos próprios educadores, que, nesse caso, poderão solicitar auxílio dos supervisores, porém, jamais, deverão eles antecipar-se, impondo as suas próprias definições e escolhas, mesmo porque, não são raras as ocasiões em que problemas reais e importantes para os agentes de supervisão não o são para os educadores e vice-versa.

Toda argumentação anterior pretendeu deixar claro que o importante para a administração, supervisão e organização da educação na era da globalização, que se utilizam da dialogicidade problematizadora, é assegurar, na implantação das mudanças propostas em reformas educacionais, que os educadores se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo sua própria visão de educação, manifestada implícita ou explicitamente nas suas sugestões. Assim sendo, os projetos pré estabelecidos como estratégia de mudanças, mostram-se inteiramente inadequados, mesmo quando tecnicamente bem elaborados, para se conseguir os resultados pretendidos com a ação dos supervisores, diretores e professores coordenadores, qual seja, o aperfeiçoamento geral, o crescimento das pessoas, uma realização mais perfeita dos objetivos estabelecidos.

### **Referências Bibliográficas**

- ALARCÃO, I. (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Ed. Porto, 1998.
- BARROSO, J. *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.
- DOWBOR, L. *A Reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FEATHERSTONE, M. (Coord.) *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREITAG, B. Valores na supervisão. In: SEMINÁRIO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA. Brasília: MEC/SE, 1981. p. 19-23.
- GADOTTI, M. *Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos*. São Paulo: Ática, 1993.
- LUCK, H. et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- MOTTA, F. C. P. *Participação e co-gestão: novas formas de administração*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- QUAGLIO, P. *Comunicação e supervisão inovadora: uma proposta de ação*. São Paulo, 1982. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica.
- \_\_\_\_\_. *Supervisão inovadora através da comunicação eficiente*. *Didática* (São Paulo), v. 19, p. 25-37, 1983.
- \_\_\_\_\_. *O papel dos agentes de supervisão: da teoria à prática*. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. *A supervisão em nível sub regional: do discurso à realidade*. *Didática* (São Paulo), v. 26/27, p. 33-53, 1990/1991.
- \_\_\_\_\_. *Estrutura da supervisão escolar estadual paulista*. *Cadernos da FFC*. (Marília) v. 2, n. 1, p. 55-66, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Princípios e métodos de supervisão: uma proposta de ação*. Marília, 1994. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual Paulista.



- \_\_\_\_\_. Administração, supervisão, organização e funcionamento da educação brasileira. In: SIMPÓSIO CIENTÍFICO DO CÂMPUS DE MARÍLIA, 1, 1996, Marília. *Anais...*, Marília, Unesp, 1996.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ato Institucional n. 8, 2 fev. 1969*. São Paulo, 1980. v. 1. (Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus: Federal).
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Dispõe sobre a Organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. *Decreto n. 200, 25 fev. 1967*. São Paulo, v. 1, 1980. (*Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus*: Federal).
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação. *Decreto n. 7510, 29 jan. 1976*. São Paulo, v. 5, 1976. (*Legislação do Ensino de 1º e 2º Graus*: Ementário).
- SÁVIO, R. D. Tecnburocracia e administração da educação na Secretária da Educação do Estado de São Paulo: a divisão social e técnica do trabalho. São Paulo, 1987. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica.
- SILVA JÚNIOR, C. A. *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. São Paulo: Loyola, 1984.
- \_\_\_\_\_. *A Escola Pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez, 1990.
- SILVA JÚNIOR, C. A. , MARY R. (Orgs.). *Nove olhares sobre a Supervisão*. Campinas: Papyrus, 1997.
- SILVA, L. H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SKLAIR, L. *Sociologia do sistema global*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- THIELEN, H. *Além da modernidade: para a globalização de uma esperança conscientizada*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- VALE, J. M. F. O diretor de escola em situação de conflito. *Cadernos CEDES* (São Paulo), n. 6, 1984.
- WILLES, K. *Técnicas de supervision para mejores escuelas*. México: Trillas, 1973.



## SIGNO, PAISAGEM, CULTURA

Amálio PINHEIRO<sup>1</sup>

A cultura não pode ser vista como um projeto cumulativo na direção de um coroamento linear no futuro, mas como uma rede de conexões cuja força de fricção e engaste ressalta a noção de processos dentro da sua estrutura. Daí a importância de se mostrar como certos processos civilizatórios têm o seu modo de conhecimento fundado numa especial relação material entre séries culturais concretas que constituem ao mesmo tempo relações entre sistemas e sub-sistemas de signos.

Tais processos se constituem especialmente a partir de três categorias antropológicas, fundantes e interdependentes: o migratório, o mestiço e o aberto. A primeira determina a mobilidade e a montagem produtivas entre códigos e linguagens antes inimigas ou heterogêneas: a segunda trata de engastar mosaicos de alta complexidade oriundos das mais diversas e divergentes civilizações, contra a catação narcísica das identidades; a terceira exacerba as relações entre natureza e cultura, entre o dentro e o fora, entre a casa e a rua, entre, por exemplo, frutas exuberantes sobre a mesa e a luz que incide sobre a cidade e as pessoas lá fora.

As categorias mencionadas exponenciam, contra a idéia de obra acabada de autor, para uma leitura ensimesmada de gabinete ou escola, o processo semovente de engastes anônimos ou coadjuvantes, que interligam série a série, produto a produto, material a material, no grande sistema da paisagem urbana. Antes e junto de qualquer escritura aí estão esses quase-manuscritos, jogos barrocos de forma e luz que são a base, nas civilizações solares, das linguagens não-clássicas.

De dentro de tantas séries culturais mapeadas pela tríade migrante/mestiço/aberto, não é a toa que ressaltamos o elemento frutal-alimentar e a luz. O primeiro, afora ser prática de deglutição do alheio, serve, no plano construtivo, para aproximar sílaba, palato, e paisagem (boca da voz,

---

<sup>1</sup>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.



boca que come e boca na paisagem). Desde os começos da colonização, concorre para uma transformação no funcionamento dos signos, agora como que agarrados à viscosidade erotizante da paisagem: dizer *pororoca*, por exemplo, é ter o tal encontro das águas com o mar dentro da boca. Lezama Lima expressa-o melhor, Lima (1981, p.134): “Pero en el paisaje americano ... lo barroco es la naturaleza ... Lo barroco, en to americano nuestro, es el fiestón de la alharaca excesiva de la fruta”. O segundo, retículas de luz e variadas refrações de azul que reverberam no ouro das cidades, nos quadris mestiços e na reentrância das ruas, mercados e balangandãs, proporcionando uma sintaxe que encaixa o distante no próximo, o estrangeiro no autóctone, por um lado, e por outro, desde os primeiros prateiros, ourives, doceiros até os poetas mais vanguardistas e radicais, fez dos poetas e músicos da América Latina especialistas em grafias como gestos vocais de luz. Como num conhecido “*Cante de ida y vuelta*”: “Quisiera ser perla fina/ de tus lúcidos aretes”.

Assim, do micro ao macro, várias combinatórias podem ser montadas, a partir de séries culturais em processo: por exemplo, oralidade, culinária, louça, mobiliário, arquitetura, espaço urbano. O luminoso e o alimentar permeiam sub-sistemas culturais intermediários, como mercados, ruas e igrejas, com conexões, engastes e labirintos que se renovam nas pedrarias e arabescos de prateiros e ourives ou então nas constelações de sílabas ou em corpúsculos pictóricos. Fica mais fácil agora compreender, com Lezama, os nexos entre processos culturais, sua consistência material e miniatural, e processos chamados estéticos, (Lima, 1988, p. 103):

Maria Dolores Jimeno nos fala como, para limpar umas onças que um dos seus antepassados guardava enterradas, foi chamado o prateiro Dámasio Garcia. Levou as onças ao terraço da casa, para lhes ir limpando as escórias. Naquele dia esse bairro, lá do alto, na fulguração do ouro puro, foi matizado pelo reflexo das onças alinhadas ... Esse labor de ourivesaria foi continuado por Plácido. Por isso na sua poesia apontamos as mostras de um estilo plateresco. Arejamento, penetração da luz por lâminas que a refratam com delicadeza.

Ou então, dentro dessa viscosidade frutal-luminosa, que já é sílaba de verso: “Esta es la noche octosilábica/ com sílabas que avanzan/hacia la

pulpa” (Lima, 1985, p. 433). Aumentam os nexos entre boca, sílaba, cultura e paisagem, e, de novo Lima (1988, p.79):

Nossa apreciação do barroco americano estará destinado a precisar: primeiro há uma tensão no barroco; segundo, um plutonismo (fogo originário que rompe os fragmentos e os unifica); terceiro, não é um estilo degenerescente, mas plenário, que na Espanha e na América Espanhola representa aquisições de linguagem, talvez únicas no mundo, móveis para a vivenda, formas de vida e de curiosidade, misticismo que se prende a novos módulos para a prece, maneiras de saborear e tratar os manjares, que exalam um viver completo, refinado e misterioso, teocrático e ensimesmado, errame na forma e arraigadíssimo em suas essências.

Já não tinha escapado a um Machado de Assis ou a um Gilberto Freire a proximidade barroca entre formas de doçaria e de cozinha e as “formas, por vezes quase de mulher, de casas e de igrejas - sobretudo das barocas; de barcos; de móveis (Freire, 1997, p. 56), Oswald o resumiria, depois, num dos seus *Manifestos* poético-antropofágicos: “Pau-Brasil. A Floresta e a escola. A cozinha, o minério e a dança. A vegetação. Pau-Brasil.” (Andrade, 1972, p. 15). Os processos culturais passam a processos literários e artísticos a partir desses contatos físicos entre as performances corporais (voz, gesto, dança, grafia), os signos e a construção anônima da cultura.

Tais processos civilizatórios compõem-se de sistemas culturais que se alastram em mosaicos metonímicos descentrados em que os mais complexos arabescos de cozinha ou mobília trocam jogos de fruta e luz com o cotidiano labiríntico e curvilíneo das praças e ruas, suas festas e vizinhanças. Tal trama aumenta a taxa de significação e a temperatura da experiência material que vai combinando-se de coisa a coisa; a mescla étnica dos sabores encrava-se no artesanato dos utensílios domésticos e daí para as volutas em vime ou ferro dos alpendres etc...

Esses processos e sistemas já contêm um certo escancaramento das vogais e a luminosidade gráfico-gestual que outros irão colocar num papel ou numa tela. Aquilo, como costumava dizer Lina Bo Bardi, que por mais antigo

ou contemporâneo, não se inserir nessas combinatórias, se mostrará, cedo ou tarde, ilegítimo ou postiço. Quer dizer: fora da relação significativa.

### **Referências Bibliográficas**

ANDRADE, O. *Poesias reunidas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

FREIRE, G. *Açúcar*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

LIMA, J. L. Corona de las frutas. In: *Imagen y posibilidad*. La habana: Letras Cubanas, 1981.

\_\_\_\_\_. Fregmentos e su irmán. In: *Poesia completa*. La habana: Letras Cubanas, 1985.

\_\_\_\_\_. Prólogo a uma antologia. In: *Confluencias*. La habana: Letras Cubanas, 1988.

\_\_\_\_\_. *A expressão americana*. In: CHIAMPI, I. (Org.) \_\_\_\_\_. São Paulo: Brasiliense, 1988.



## A CRISE CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE GLOBALIZADA

André BAGGIO<sup>1</sup>

*As experiências, de fato,  
revelam a completa mutabilidade da matéria.*

Werner Heisenberg

*Se nossos sentidos fossem suficientemente apurados,  
perceberíamos o penhasco imóvel como um caos dançante.*

Friedrich Nietzsche

Vivemos a crise atual dos paradigmas científicos, porque nossas leituras da *realidade* (historicamente inquestionáveis) tornaram-se insuficientes. O ideal cartesiano do pensamento claro e distinto está agonizando. O pensamento mais claro e distinto concebido nestes tempos é o de que a realidade, a vida, não são claras e distintas.

O novo cosmo traz ao observador uma incerteza insuperável. Tornando-se acêntrico, não dispõe de nenhum ponto de observação privilegiado. Tornando-se duplo processo de organização e de desintegração, não fornece nenhum eixo certo para inscrever o seu futuro, donde o inevitável surgimento, a partir do tronco cosmogênico comum, de dois eixos do universo. Enfim, esta nova visão do mundo faz surgir, no seu próprio seio, o mistério. Abre-se para o desconhecido e o insondável, em vez de reprimi-lo e de exorcizá-lo. Pela primeira vez, uma visão do mundo não se fecha sobre si mesma, numa auto-suficiência explicativa. Esta mudança do mundo arrastar-nos-á muito mais longe do que a mudança duma 'imagem' do mundo. Deverá arrastar mudança no mundo dos nossos conceitos, e pôr em questão os conceitos-chave com que pensamos e aprisionamos o mundo. (Morin, s. d., v. 1, p. 67)

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor da Universidade de Passo Fundo - RS. Linha de Pesquisa: Novo panorama conceitual e educação.

Entre os pensadores pré-socráticos, a discussão sobre o permanente e o mutável já se apresentava de modo significativo, especialmente nas elaborações de Parmênides e de Heráclito. O primeiro pensava que tudo era imutável. Tudo é o *ser*. O ser é, e o não-ser não é. A mutabilidade era vista por ele como ilusão de nossos sentidos. Para Heráclito, o tudo é múltiplo. O ser é, e o não-ser também. As coisas apenas parecem ser as mesmas devido à ilusão de nossos sentidos que não conseguem perceber as constantes transformações.

Platão (s. d., livro VII), igualmente e com maior relevância, evidenciou a disjunção existente entre o *real* e aquilo que é percebido. Sob a influência dos escritos daqueles dois pensadores, elaborou sua teoria do conhecimento que está sintetizada na *alegoria da caverna* (ou mito da caverna). Nela, Platão consegue unir, numa mesma teoria, as contradições pré-socráticas. Com referência ao pensamento de Parmênides, ele o relaciona às idéias (*real*) imutáveis de todas as coisas, que permanecem perenes no *mundo das idéias* (o mundo real). O pensamento de Heráclito, ele o relaciona com o mundo terrestre, o mundo físico composto de cópias do mundo das idéias. O que percebemos através de nossos sentidos são sombras, imagens distorcidas do real. A arte, por sua vez, enquanto tentativa de representação de coisas deste mundo, era desprezada por não ultrapassar a qualidade de cópia de outra cópia. O que Platão não percebeu é que *como o universo físico, como a biosfera, como o universo humano, a noosfera<sup>2</sup> está sujeita a uma dialógica ininterrupta de ordem/desordem/organização, onde nascem, se desenvolvem, se transformam e morrem as entidades noológicas* (Morin, s.d, v. 4, p. 111) e que a poesia, por exemplo, é meio de explorar a realidade (Feyerabend, 1993, p. 191).

Aristóteles, semelhantemente ao que Marx fez com o pensamento de Hegel, (Marx & Engels, s. d., p. 309) traz a *cabeça*, as idéias, as formas, para a materialidade. É o idealismo platônico transformando-se no empirismo de seu discípulo. O imutável passa a ser concebido na matéria, como sua essência, enquanto que o mutável era característica do contingente, da forma. A matéria é, ao mesmo tempo, essência e contingência.

---

<sup>2</sup> Noosfera: a vida das idéias.

Na modernidade, via de regra, a realidade é tida como coisa posta a ser experimentada, a ser desvelada, revelada. A *verdade* é descobrir o real do objeto.

Kant balançou esse mundo do conhecimento com a *Crítica da Razão Pura* (obra de difícil entendimento, o que, posteriormente, levou o próprio Kant a prefaciá-la na segunda edição objetivando esclarecê-la). Esse opúsculo tornou-se tão importante quanto a obra e é nele que Kant compara seu feito à *revolução copernicana*, afirmando que *a razão só compreende o que ela mesma produz segundo seu projeto*. Kant diferenciava o *noumeno* (coisa em si, aquilo que não podemos atingir, que está além do mundo sensível) do *fenômeno* (aquilo que podemos perceber, o mundo sensível) (Kant, 1982, p. 11, p. 204).

Sob a ótica da teoria quântica, podemos dizer que a *coisa-em-si* não é percebida por outros motivos. Porque a natureza não se dá à objetivação, nos parâmetros clássicos, por se constituir sob a dualidade onda-partícula, por não possuir essa essência imutável. Não podemos objetivar a coisa-em-si, simplesmente porque ela não existe. A natureza perdeu até mesmo seus tijolos imutáveis: *o átomo é devir tanto como ser, é movimento tanto como coisa. É o elemento do devir-ser esquematizado no espaço-tempo* (Bachelard, 1978, p. 124).

E há de se ler essa *razão*, a que Kant se refere, sob olhos atuais, pois ela é criação iluminista,

fantasia para quem não tinha nomes para chamar aquilo que acontece conosco....não existe razão. O que existe, efetivamente, é o modo de comportamento racional. Nós somos muito mais complexos do que uma razão, como se imaginava. ... Nós temos disponibilidades psicofísicas-mentais, físicas-biológicas, se quiserem, neurobiológicas, nós temos um cérebro, que produziram essa coisa estranha que somos nós. (Stein, 1993, p. 37s)

A expressão *o chamado real* exemplifica bem que não acreditamos mais nas *verdades reais*, numa realidade enquanto natureza fixa, o que até há bem pouco tempo sequer era objeto de suspeita. Vivemos num mundo em que a indeterminação atingiu o *ser*. Quando conseguimos precisar algum(ns) aspecto(s) da natureza, outro(s) nos escapa(m). A *relatividade* epistemológica



envolve, agora, também a realidade. Enquanto para Aristóteles o mutável era característica do contingente, da forma, hoje ele atinge a essência, a matéria. Nesta perspectiva, “ainda estão jogando os dados porque o tempo não pára”,<sup>3</sup> os dados ainda estão rolando, a mutabilidade continua, e o tempo é tentativa humana de medição da mutabilidade, pois ela deixou a temporalidade, deixou de ser cíclica-repetitiva, deixou de ser eterna. Com o segundo princípio termodinâmico, damos-nos conta de que, além do relógio biológico dos seres vivos, existe um *relógio* químico. Diante da realidade entrópica podemos entender um dos sentidos, entre tantos, do dizer do poeta irreverente quando afirma: “Eu vi a cara da morte e ela estava viva”.<sup>4</sup> Essa constatação, na prática, elimina o tudo que pretendia eternidade, conseqüentemente, o apriorismo, o determinismo, exceto talvez aquele da realidade em transformação irreversível e indeterminável.

A aproximação de outras áreas do conhecimento com a educação acontece de maneira lenta, sem maior elaboração teórica, ou intencionalmente tal qual o acontecido na modernidade, quando Jan Amos Comenius (1592-1670), com sua *Didática Magna*,<sup>5</sup> buscou reformar a educação, sob a influência do *Novo Organum*, de Bacon, pretendendo para a educação uma organização metodológica, e para tanto elaborou um completo sistema pedagógico que partia da consideração do fim educativo para chegar à consideração dos meios e dos instrumentos didáticos, objetivando a *arte de ensinar tudo a todos*.<sup>6</sup> Hoje muitos dos novos pressupostos das ciências já vêm sendo inseridos no fazer pedagógico, mas essa tarefa poderá ser mais bem desenvolvida se tomada como desafio permanente de nossa *práxis*.

Esses pressupostos, quando incorporados como referência, representam muito mais que mudanças metodológicas, atingem até mesmo o conceito de pedagogia, contaminam a educação na sua amplidão, isto é, nas Teorias da Educação. Partindo daí, deve-se pensar a atividade pedagógica, não mais com a segurança de uma didática, mas enquanto prática sempre em busca de nova didática.

<sup>3</sup> CAZUZA. Em: *O tempo não para*.

<sup>4</sup> CAZUZA. Em: *Boas Novas*.

<sup>5</sup> COMÊNIO, 1957.

<sup>6</sup> Essa relação entre Comênio e Bacon já foi elaborada em detalhes (AZANHA, 1992, p. 35-39).

Nas transformações ocorridas na educação faz-se importante diferenciar as mudanças pedagógicas das didáticas. Nova pedagogia ocorre quando se altera uma base para além da educação, enquanto espaço de conhecimento específico, isto é, antropológica, epistemológica, ideológica, ontológica etc.

No caso da *pedagogia tradicional*, ela parte de que o conhecimento se processa sob os moldes empiristas do conceito de *tábua rasa* (Locke), o qual é oriundo das teorias do conhecimento da modernidade e não de reflexões sobre a educação. A *Escola Nova* (não diretiva) parte do pressuposto básico oposto ao da *Escola Tradicional*. Seu princípio está mais próximo ao do humanismo iluminista. Aqui a escola, enquanto braço da sociedade, deve-se auto-reprimir para interferir o mínimo possível numa natureza que é boa. O ser está pré-determinado! Só que, nesse caso, para o bem. A sociedade, enquanto organismo imperfeito e problemático, precisa ter consciência de sua condição e deixar que infantes cresçam sem se contaminarem com seus vícios e desvirtuamentos. Podemos analisar também o *tecnicismo*, *pedagogia do oprimido*, *pedagogia crítico-social dos conteúdos* e perceber suas fundamentações, ainda que não declaradas, com teorias do conhecimento, posicionamentos ideológicos etc. Ou seja, nova teoria educativa sempre está *amarrada* em *paradigmas* advindos de outras áreas.

É imprescindível que cada teoria da educação traga consigo nova metodologia, novas propostas didáticas. Mas, nova didática não significa, necessariamente, nova pedagogia. Ela pode acontecer objetivando caminho mais apropriado para ideais pedagógicos já existentes. Exemplo disso é o cientista que muda de método para chegar com facilidade, ou melhor precisão, ao resultado já determinado (experimentado em outro momento), só que conseguido com mais dificuldades pela metodologia antiga. Alteração pedagógica não é trocar os óculos pelo telescópio, não é mudar da lousa para o retroprojeto. A mudança pedagógica representa redefinição do *esperado*. Nesse sentido, penso como impróprio reduzir, por exemplo, a *pedagogia* de Paulo Freire ao *método*. A metodologia é complemento, conseqüência da concepção de homem-cultura, com interesses e desejos historicizados, aplicado à educação. A grande contribuição de Paulo Freire tem como ponto crucial a superação da idéia universalista de homem. Se todos participamos das implicações da espécie

*homo*, também somos sempre culturalmente *localizados*, isto é, não há mais o *homo-abstratus*, não há mais “cartilhas. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (Freire, 1983, p. 35). No nordeste, os *raimundos* não são *ivos e nem vêem a uva*. Essa mudança na concepção antropológica exigiu ruptura com os parâmetros da velha epistemologia. Agora, desativando a “educação bancária” (Freire, 1987, p. 59), a escolarização deve acontecer sob temática existencialmente ligada aos educandos.

É preciso articular os pressupostos pedagógicos com as novas concepções das ciências sob a natureza da realidade e do *homo* como integrante dessa natureza. Ou será que a educação considera que o processo evolutivo do *homo* está concluído?! Tivemos nos anos setenta e oitenta, principalmente, exemplo de mudanças pedagógicas ligadas às questões ideológicas. Tudo era visto sob esse prisma. Exemplo desse reducionismo é a tradução do livro de Charlot (1979), *A Mistificação Pedagógica - realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação* (subtítulo ausente na publicação original francesa), onde não são valorizados, talvez por razões de mercado, os aspectos, que não são poucos, em que o autor disserta sobre questões referentes à natureza humana. O reconhecimento da relação educação-ideologia-política é também fruto do conhecimento deste século e se faz importante, mas o que precisamos é ampliar as relações da educação e dos próprios conceitos de ideologia e política, interligando-os à

antropologia complexa que é capaz de iluminar a antropolítica. O homem não tem a missão soberana de dominar a natureza. Mas pode levar adiante a hominização. Esta é aleatória: o *Homo sapiens demens* contém simultaneamente bondade original e vício original, misturados entre si. É preciso reconhecer essa ambivalência que contém dentro dela fraquezas, misérias, carências, crueldades, bondades, nobrezas, possibilidades de destruição e criação, consciência e inconsciência. (Morin & Kern, 1995, p. 147)

Neste aspecto, é apropriada a constatação de Esther Grossi (1992, p. 42) afirmando ser o “construtivismo: um fenômeno deste século”. O *construtivismo* é exemplo de teoria da educação, ou pedagogia em construção, que nasce arraigada a outras bases epistemológicas. Mas, ainda é preciso



interligar o construtivismo a novos parâmetros ontológico e antropológico ligados à mutabilidade, à indeterminação e à aleatoriedade e não à visão de mundo, de *homo* e do saber que *é*. Mas, não é a educação que cria essas bases para o *construtivismo*. Com o construtivismo, por exemplo, a educação procura atualizar-se sob novos *paradigmas*, deixando de lado o determinismo genético e o social.

Piaget mostrou como o homem, ao nascer, apesar de trazer uma fascinante bagagem hereditária, herança de milhões de anos de evolução, não consegue, logo que nasce, emitir a mais simples operação de pensamento ou o mais elementar ato simbólico. E que o meio social, por mais que sintetize milhares de anos de civilização, não consegue *ensinar*, a esse recém-nascido, o mais elementar conhecimento objetivo. Isto é, o *sujeito* humano é um projeto a ser construído; *objeto* é, também, um projeto a ser construído. Sujeito e objeto não têm existência prévia, a priori: eles se constituem mutuamente, na inter-relação. (Becker, 1992, p. 8)

Precisamos ampliar a pergunta de *como aprendemos?*, no que o construtivismo está bem adiantado, urge perguntarmos: quem é este que existe em construção? Qual sua natureza?

Parafraseando Heráclito,<sup>7</sup> é preciso ter-se a consciência de que não se pode entrar duas vezes na mesma sala de aula. Porque, como diz o filósofo de Éfeso, *para os que entram nos mesmos rios, correm outras e novas águas*,<sup>8</sup> e, talvez o mais significativo, os que entram já não são os *mesmos*, pois as mutações, as dissipações acontecem de modo ainda mais relevante nos seres vivos. A “flecha do tempo” (Prigogine & Stengers, 1990, p. 90) prigogineana não é somente referência da química ou da física, faz-se necessária para as relações educativas. Os alunos, os professores e tudo o mais nunca permanecem os mesmos. É preciso tomar em consideração “a diferença intrínseca entre o passado e o futuro, sem a qual não podemos nem pensar, nem falar, nem agir” (Prigogine & Stengers, 1992, p. 192). E isso não significa apenas distinguir o que veio antes do que virá

<sup>7</sup> Fragmento nº 91

<sup>8</sup> Fragmento nº 12.

depois, mas incluir o devir, isto é: *nada do que foi será do jeito que já foi um dia*<sup>9</sup>. Não se pode estudar, ou educar, duas vezes as mesmas crianças, mesmo que elas sejam suíças (país onde Piaget realizou suas observações quanto à construção do conhecimento). Se o nome do rio (do real, seja ele pedra ou *homo*) permanece o mesmo, é por necessidade de acordo semântico. É necessário entender que a questão colocada por Shakespeare, em Hamlet (*ser ou não ser?*), perde sua força diante da natureza, do que é e não é, do existente. Há de se entender que neste corte epistemológico o “devir *pré-existe* ao ser - desencadeia, mobiliza o próprio movimento do ser acima das rupturas e das discontinuidades (efeito de limiar, mutação)” (Alliez, 1988, p. 4). A mutabilidade é condição anterior, no mínimo originária e inerente ao existente. A mutabilidade acontece em uma só direção como nos mostra a *flecha do tempo* ou como cantou Gonzaguinha: *a vida não tem replay, há muito eu sei*.<sup>10</sup> Com esse modo de pensar e praticar educação é que se pode encontrar nova coerência comum entre os diversos campos de conhecimento, “coerência fundada não numa definição unitária da *objetivação científica*, mas num problema comum, o do devir” (Prigogine & Stengers, 1992, p. 182).

Com a incorporação de um panorama conceitual do vir-a-existir antropológico, enquanto possibilidade e indeterminação (mutações que comportem, em algum nível, a aleatoriedade), ocorrerá mudança na teoria da educação e na pedagogia que daí emergir, isto é, proposta educacional que parte de pressuposto ontológico diferente, que é matéria-prima para o existente que se constrói aprendendo e aprende construindo-se.

Lembrando a genialidade de Carlos Drummond de Andrade, podemos afirmar, a partir da mutabilidade e diferentemente do *pedagogo*, que no caminho da vida, da construção do conhecimento, em especial, há sempre uma pedra, só que a pedra, o caminho e o andarilho nunca são os mesmos. Talvez pudéssemos dizer, também, que no caminho há sempre curvas e bifurcações e a possibilidade do surgimento de novas trilhas.

O ser é “andarilho, pois quem chegou, ainda que apenas em certa medida, à liberdade da razão, não pode sentir-se sobre a terra senão como

<sup>9</sup> Lulu Santos. Em: *Nada do que foi será*.

<sup>10</sup> GONZAGUINHA: Em *Cavaleiro Solitário*.

andarilho" (Nietzsche, 1985, p. 97). Diria Guimarães Rosa: *O real não está na saída nem na chegada; ele se dispõe para a gente no meio da travessia*, pois o real é movimento, está sempre de passagem. Num estilo *Fernando Pessoa*: viver não é inevitável; o que é inevitável é a mutabilidade, pois "não só todas as coisas estão mudando, mas tudo é fluxo, ou seja, o que é o processo de tornar-se a si mesmo" (Bohm, 1992, p. 77).

A mentalidade de que o professor sabe tudo é decorrente da visão determinista, do mundo estático. No mundo da mutabilidade e da indeterminação, o enciclopedismo perde sua força de verdade ao se desatualizar continuamente. Assim como o enciclopedismo, "todo o sistema que procura encerrar o mundo na sua lógica é uma racionalização demente". (Morin, s. d., v. 1, p. 22).

Percebemos, com as produções da educação emergente, que os novos conceitos das ciências, que incluem a possibilidade da novidade, podem adquirir atualidade pedagógica, pois, em se tratando do *homo*, temos, talvez, menos *determinação* do que em relação, por exemplo, às micropartículas. Não temos, de antemão, a certeza dos resultados da ação educativa, se é que algum dia tivemos. Na verdade, o que muda é a consciência dessa possibilidade, ou impossibilidade, pois o pedagogo que não superou a idéia clássica de ciência, de natureza, da vida, do humano acredita ter o poder de prever as conseqüências didáticas e pedagógicas de sua ação. Noutra perspectiva, "desde que a instabilidade é incorporada, a significação das leis da natureza ganha um novo sentido. Doravante elas exprimem possibilidades" (Prigogine & Stengers, 1996, p. 12, p. 159). Não é a *natureza* que muda e sim a concepção de educação. Não nos convencemos com a educação/ação em termos de causa-efeito. Antes pensava-se que através de um teste de sondagem, por exemplo, realizado no início de um trabalho, poder-se-ia aplicar metodologia apropriada e o aluno chegaria em nível de conhecimento previamente determinado pelo professor. Hoje sabe-se que "o domínio da ação é muito aleatório, muito incerto. Impõe-nos uma consciência muito aguda dos imprevistos, mudanças de rumo, bifurcações" (Morin, 1991, p. 97).

Nesse novo contexto, a atividade pedagógica apresenta-se de modo multifacetário. O professor se vê enquanto parte do mundo, que inclui seus



alunos e tudo mais em transformação incerta. Procura superar a objetividade determinista, na qual tudo pode ser conhecido e posteriormente pré-determinado, incorporando as questões da indeterminação e da aleatoriedade às transformações, e isso é algo exigente, pois aceitar que o mundo está em transformação até os crentes das Assembléias de Deus<sup>11</sup> aceitam, mas de que *todo o universo, no nível micro e no nível macro, está em movimento*,<sup>12</sup> que “tudo é um movimento total ininterrupto e indiviso” (Bohm, 1992, p. 76), isto já é mais difícil. Mais exigente ainda é incorporar em nossas teorias pedagógicas os pressupostos da indeterminação e da aleatoriedade, e isto implica reconhecer que não temos certeza sobre os caminhos e conseqüências desse movimento. Os testes de sondagem podem servir enquanto referência precária, sem considerar ainda as deficiências de qualquer avaliação, pois as possibilidades do aluno não estão somente ligadas ao passado, não estão pré-estabelecidas, serão resultado da sua inter-retro-ação do existente com o meio. “Sendo o ato de conhecimento ao mesmo tempo biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social, histórico” (Morin, s. d., v. 3, p. 21). “A dúvida e a relatividade não são apenas corrosão; também podem tornar-se estímulos” (Morin, s. d., v. 3, p. 19).

É preciso pensar a pedagogia longe do conceito clássico das ciências, isto é, pensá-la enquanto prática do indeterminável e do aleatório, das contradições, das diferenças, e de tudo isso, e muito mais, ao mesmo tempo, mas, longe das sínteses que não deixam de ser uma espécie de entropia, de estagnação. Este é um dos erros cruciais na elaboração das *Leis de Diretrizes, Plano e Programas de Ação, Plano Global*, para a educação. Eles possuem deficiência de princípio, paradigmática, ao pretenderem englobar o todo, sintetizar, querem fixar a vida, a complexidade com a ordem e a pré-determinação. Isto não é

<sup>11</sup> PREPARA-TE! Tudo neste mundo passa. Os reis e seus reinados, os grandes impérios, tudo se acaba... (escrito em folheto da Assembléia de Deus; rua Dona Idalina, 254, Piracicaba-SP).

<sup>12</sup> BECKER, (1992, p. 8) acrescentaria que a intensidade desse movimento e transformação está relacionado à segunda lei da termodinâmica. Quanto maior o equilíbrio temos menor movimento, quanto maior o desequilíbrio maiores são as mutabilidades. Marte, por exemplo, tem uma atmosfera dominada pelo dióxido de carbono, não muito distante do estado de equilíbrio, enquanto que na Terra os gases na atmosfera estão em desequilíbrio constante. Com isso, podemos afirmar que provavelmente não há vida em Marte. A vida depende de um estado de baixa entropia - ver LOVELOCK, 1991.

possível, a vida não se presta para isso. Os planejamentos educacionais precisam de elaborações enquanto estratégia, palavra que se opõe a programa, pois este não nos obriga a estar vigilantes, não nos obriga a inovar, pois as regulações falham ou desatualizam-se. Faz-se necessário abandonar os programas, inventar estratégias onde haja lugar para um *se inesperado*, pois não podemos esquecer que o novo pode acontecer e, de qualquer modo, vai surgir (Morin, 1991, p. 97, p. 99-100). A educação precisa “de um pensamento que reconheça seu inacabamento e negocie com a incerteza, sobretudo na ação, pois só há ação no incerto” (Morin, 1995, p. 168). A educação deve acontecer, não enquanto tese do que é, mas enquanto hipótese do: *será que pode vir a existir?*

Se a escola nunca é a mesma, nem mesmo o lugar físico; se a sociedade, os alunos e o próprio professor transformam-se mútua e continuamente, exige-se, nesta perspectiva, que o educador assuma o papel de observador. Entenda-se observador, diferentemente da visão clássica de neutralidade (em que ela era necessária somente na primeira vez, para descobrir uma lei, depois era só repetir a experiência),<sup>13</sup> enquanto sujeito-objeto do processo, conforme o próprio Heisenberg (1981, p. 25) reconheceu: “o ato de observação, por si mesmo, muda a função de probabilidade de maneira descontínua; ele seleciona, entre todos os eventos possíveis, o evento *real* que ocorreu ...”.

Segundo a visão clássica (ontologia do *imutável*), o professor é o mesmo, o conteúdo é o mesmo, os alunos são os mesmos e aprendem igualmente as mesmas coisas; o conhecimento acontece de forma não-conflitiva, pela suavidade e no acréscimo de novas informações às velhas. O que aconteceu num período letivo poderá se repetir num próximo, pois, *uma “mesma” causa produz, em circunstâncias “semelhantes”, um “mesmo” efeito* (Prigogine & Stengers, 1992, p. 80). Neste novo panorama, o professor constituiu-se aprendendo a construir o conhecimento e tem consciência de que cada aluno realiza esta tarefa de maneira ímpar e indeterminável. O que o professor possui, para iniciar sua tarefa, são hipóteses que necessitam de comprovação e que, na maioria das vezes, dão lugar a novos pressupostos, e sabe que não aprendemos linearmente

---

<sup>13</sup> Nesse aspecto a teoria quântica está ligada à termodinâmica, isso no sentido de que cada ato de observação é, por sua própria natureza, um *processo irreversível*.

por acréscimo, tranqüilo, sereno, de mais alguns elementos ao que sabíamos antes. Aprendemos permeados por grandes períodos de conflito, de ruptura (Grossi, 1993, p. 160), “sabendo que as relações não lineares estão de fato em toda parte”. Uma nova metodologia não mais estabelece minuciosamente todos os passos da prática educativa, e não existe, nesta perspectiva, o método. Existem pressupostos incertos diante de um vir-a-constituir-se indeterminável, mas que, em parte, pode ser compreendido. Quando falamos de probabilidade a partir dos princípios quânticos, temos de entender que os dados iniciais não têm a mesma precisão, definição da exatidão, que se pensava terem nos parâmetros tradicionais da física clássica (Ruelle, 1993, p. 137), mas que incorporam “a aptidão para modificar o desenvolvimento da ação em função do álea e do novo” (Morin, s. d., v. 3, p. 62). “Na origem da palavra, *método* significa caminhar. Aqui temos que aceitar caminhar sem caminho” (Morin, s. d., v. 1, p. 25).

Uma das dificuldades de entendermos a educação sob novos incitativos conceituais é a de que não fazem parte de nossa história escolar e de vida. Diante deles poderíamos dizer ou cantar:

quando eu te encarei frente a frente e não vi o meu rosto  
chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto o mau gosto  
é que narciso acha feio o que não é espelho  
e a mente apavora o que ainda não é mesmo velho  
nada do que era antes quando não somos mutantes... (Caetano Veloso.  
Em: Sampa)

Mas é difícil para nós, educadores, pensarmos a pluralidade, pois participamos de instituições de ensino cuja estrutura historicamente é torniquete homogeneizante. Assim são o currículo, a periodicidade, a avaliação etc. Precisamos entender que homogeneização é sinônimo de entropia, de não-vida, e que um processo pedagógico em paz com isso é mutilador da multiplicidade que é a vida.

Outro pressuposto da pedagogia no momento atual das ciências é a necessidade da introdução da investigação semiótica. “Se nos perguntam o que constitui o objeto de investigação semiótica, a resposta imediata é uma só: a semiótica estuda a ação. A ação do signo na ação das coisas” (Esté, p. 1996, p.



42). A investigação e a atualização dos signos se faz mais necessária num mundo onde se tem a consciência de que a linguagem, os símbolos, os valores e tudo mais se faz diferente num tempo cada vez mais curto, num aumento de complexidade e proliferação sógnica. Mas, se

nada repete, de onde vem essa sensação de imobilidade e monotonia que parece estender-se por todo o mundo contemporâneo? ... a imobilidade não se baseia no suceder natural ou cósmico, mas sim nos modelos simbólicos com que representamos e valoramos nossa atividade. Mais que uma imperativa lei natural, a monotonia depende de certas crenças e hábitos de pensamento que se levantam medrosos contra a possibilidade do acaso. (Restrepo, 1995, p. 157)

Mas como aponta Morin (s. d., v. 2, p. 341):

- a origem da vida não pode ser concebida sem encontros aleatórios;
- toda a inovação evolutiva (mutação genética) comporta intervenção do acaso;
- o ser vivo é um 'gerador de acaso': o seu *computo* trata o aleatório (acontecimento) e gera o aleatório (decisão);
- toda a organização sexual comporta e utiliza o acaso (do encontro entre macho e fêmea até a combinação dos dois patrimônios hereditários), e é o acaso que traz ao indivíduo a sua singularidade genética;
- toda estratégia utiliza e produz a eventualidade (estratégia ao acaso das defesas imunológicas; procura ao acaso, ensaios e erros, movimentos aleatórios dos comportamentos animais);
- toda a atividade neurocerebral comporta constitutivamente a eventualidade (estabelecimento nas ligações sinápticas, 'ruídos', associações ao acaso, e, no homem, sonho, imaginação, invenção);
- liberdade e criatividade são inconcebíveis sem aptidão para utilizar a eventualidade.

Agir pedagogicamente é rever nossos acordos semânticos, é a preocupação constante de falar a *mesma linguagem*, de falar e proporcionar o diferente, o complementar, o oposto, o fractal, estando ciente de que ela, constantemente, como expressão do ente, se modifica e se refaz num movimento pelo acaso.

Agir pedagogicamente de modo interessante é substituir, desde a alfabetização, as frases idiotizantes das linguagens primárias, da constatação direta, por formulações que exijam o jogo simbólico pela utilização dos múltiplos sentidos, da quebra do convencional, da necessidade do interlocutor interagir. Substituir frases que não passam nem pela crítica da lógica formal, como: *Minha professora é a mais linda do mundo*. Substituir frases esteticamente (antropologicamente) desinteressantes do tipo: *O pato nada* (pois daí só se aprende nada), por, quem sabe: *O “pintassilgo pousou na pocilga”* (Turin, 1989, p. 21). Ou articulações como esta proposta por Oswald de Andrade (1978, p. 75): *“E tinha-nos juntado no grande doce e carnoso grude dum grande beijo mudo como um surdo”*.

### Referências Bibliográficas

- ALLIEZ, E. *Devir, o anti-Platão*. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 1 out. 1988. Folhetim.
- ANDRADE, O. *Memórias sentimentais de João Miramar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- AZANHA, J. M. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp/FAPESP, 1992.
- BACHELARD, G. *O novo espírito científico*. Trad. de J. J. M. Ramos. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- BECKER, F. *O que é construtivismo?* *Revista de Educação* (Porto Alegre), n. 83, abr.-jun., 1992.
- BOHM, D. *A totalidade e a ordem implicada*. Trad. de M. de C. Silva. São Paulo: Cultrix, 1992.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica*. Trad. de R. R. Josef. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

- COMÊNIO, J. A. *Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Trad. de J. F. Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.
- DESCARTE, R. *Discurso do método*. Trad. de J. Guinsburg e B. Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).
- ESTÉ, A. *Semiocentrismo*. São Paulo: PUC, 1996. (fotocopiado).
- FEYERANBEND, P. *Contra o método*. Trad. de O. S. Mora e L. Hegenberg. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- \_\_\_\_\_. Um anarquista na ciência. In: PESSIS-PASTERNAK, G. *Do caos à inteligência artificial*. Trad. de L. P. Rouanet. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1993.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GROSSI, E. P., BORDIN, J. (Orgs.) *Paixão de aprender*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- HEISENBERG, W. *Física e filosofia*. Trad. de J. L. Ferreira. Brasília: Edunb, 1981.
- KANT, E. *Crítica da razão pura*. São Paulo. Trad. de V. Rohden e U. B. Moosburger. São Paulo: Abril: Cultural, 1983. (Os Pensadores, v. 1).
- LOVELOCK, J. *As eras de Gaia*. Trad. de B. Sidou. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- LUNGARZO, C. *O que é ciência*. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- MARX, K., ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, v. 1, s/d.
- MORIN, E. *O método: a natureza da natureza*. Trad. de M. G. Bragança. Lisboa: Europa-América, s. d. v. 1.
- \_\_\_\_\_. *O método: a vida da vida*. Trad. de M. G. Bragança. Lisboa: Europa-América, s. d. v. 2.
- \_\_\_\_\_. *O Método: o conhecimento do conhecimento*. Trad. de M. G. Bragança. Lisboa: Europa-América, s. d. v. 3.
- \_\_\_\_\_. *O Método: as Idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. Trad. de E. C. Lima. Lisboa. Europa-América, s. d. v. 3
- \_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. de D. Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- MORIN, E., KERN, A. B. *Terra-Pátria*. Trad. de P. Neves. Porto Alegre: Sulina, 1995.



- NIETZSCHE, F. *O pensamento vivo de Nietzsche*. Trad. de J. G. Simões Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, 1985.
- PLATÃO. *A república*. Trad. de L. Vallandro. Rio de Janeiro: Ediouro, s. d.
- PRIGOGINE, I., STENGERS, I. *A nova aliança*. Trad. de M. Faria e M. J. Machado Trincheira. Brasília: Edunb, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Entre o tempo e a eternidade*. Trad. de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- \_\_\_\_\_. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. Trad. de R. L. Ferreira. São Paulo: Unesp, 1996.
- RESTREPO, L. C. *El derecho a la ternura*. 5 ed. Bogotá: Arango, 1995.
- RUELLE, D. *Acaso e caos*. São Paulo: Unesp, 1993.
- STEIN, S. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano. In: GROSSI, E. P., BORDIN, J. (Orgs.) *Construtivismo pós-piagetiano*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- STENGERS, I. *Quem tem medo da ciência?* Trad. de E. A. Ribeiro. São Paulo: Siciliano, 1990.
- TURIN, R. N. *A vivência do aprendizado: reflexões semióticas*. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica.

# AS TAREFAS DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E “TRANSFORMAÇÕES PÓS-MODERNAS”

Paulo GHIRALDELLI JR.<sup>1</sup>

O que se *deve* fazer na disciplina *Filosofia da Educação* hoje em dia? Ou, mais especificamente, o que é que *devemos* ensinar em uma disciplina com o nome *Filosofia da Educação* na atualidade? Neste texto eu me proponho a esboçar uma breve resposta a tal indagação levando em consideração duas coisas. Em primeiro lugar, o local de tal disciplina e, derivado do local, sua função. Em segundo lugar, a disciplina Filosofia da Educação diante do que alguns chamaram de *transformações pós-modernas*.

## Estratégias pedagógicas na disciplina Filosofia da Educação

A disciplina *Filosofia da Educação* existe, no Brasil, em três níveis de ensino. No segundo grau ela se localiza na *habilitação magistério* (antigo Curso Normal) ou, de acordo com especificidades geográficas (e talvez históricas), em cursos equivalentes à *habilitação magistério*. No terceiro grau ela existe nos cursos de licenciatura em pedagogia, mais raramente na *parte pedagógica* de algumas outras licenciaturas e no núcleo básico de alguns cursos de licenciatura em filosofia. No quarto grau ela existe, esporadicamente, em programas de pós-graduação em educação (não sei da sua existência, ou algo equivalente, em programas de pós-graduação em filosofia). Cada um desses lugares tem, pelas suas especificidades *sociais*, uma expectativa razoavelmente delimitada diante da disciplina Filosofia da Educação. Espero, abaixo, poder interpretar de modo correto isto que estou chamando de *expectativa razoavelmente delimitada*, pois é a partir disso que estarei *propondo* atuações no âmbito da disciplina Filosofia da Educação.

---

<sup>1</sup> Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília - 17525-900 - SP.

Em geral, quando ministrada na *habilitação magistério* e, de certo modo, também nos cursos de licenciatura em pedagogia ou na parte pedagógica de outras licenciaturas, o que se espera de tal disciplina é que ela possa vir a *servir*, quase que de modo direto, como elemento de melhoria da atuação do professor tomado de duplo modo, isto é, o professor como agente de promoção da relação ensino-aprendizagem e o professor como alguém capaz de compreender de um modo razoável as diretrizes das políticas educacionais e as diretrizes pedagógicas em jogo, tanto em níveis gerais como em níveis particulares, tanto em níveis macros como micros. Quando ministrada nos cursos de licenciatura em filosofia, ela poderia, talvez, ir um pouco além dessa função. Ela poderia, *além* de cumprir essa função, ser também uma disciplina, digamos, mais teórica, capaz de enveredar por problemas conceituais e históricos de um modo explicitamente ligado à *conversação filosófica*. Quando ministrada nos programas de pós-graduação em educação espera-se que ela colabore com o desenvolvimento das pesquisas dos pós-graduandos, e isto de dupla maneira. Se são pós-graduandos que pesquisam temas não diretamente relacionados com a filosofia da educação, a disciplina Filosofia da Educação pode servir como uma caixa fornecedora de instrumentos específicos (tirados da história da filosofia ou dos vários campos da filosofia, isto é, da ética, da estética, da política, da lógica, da filosofia da mente, da filosofia da linguagem etc.) para a solução ou o encaminhamento de questões particulares em várias áreas educacionais. Se são pós-graduandos que pesquisam temas diretamente relacionados com a filosofia da educação, então a disciplina Filosofia da Educação pode ser um grande pano de fundo, mostrando as alterações de paradigmas entre o pensamento antigo, o moderno e o contemporâneo e as conseqüências disso no pensamento pedagógico e coisas semelhantes. Em ambos os casos, tal disciplina teria um caráter introdutório, mas no segundo caso ela deveria, no final, encaminhar o pós-graduando para uma segunda disciplina, diretamente voltada para o estudo de um autor e de um tema específico no interior do pensamento desse autor etc. — o autor escolhido pelo pós-graduando, é claro.

Isso é o que eu acho que é razoável esperar dessa disciplina.



É isso que é feito? De modo amplo e rigoroso, não sei. Não tenho dados empíricos suficientes para afirmar o que é realmente feito nessa disciplina. E os trabalhos empíricos que conheço a respeito disso não são convincentes. Sei apenas que, de um modo geral, pelo que me chega da troca de experiências com outros colegas, após estar na vida universitária na área de filosofia da educação já há um bom tempo, é que essa disciplina sofre da falta de mão-de-obra qualificada, da falta de professores que se formaram especificamente para ela, e que devido a isto tal disciplina acaba por não satisfazer nem essas expectativas que coloquei e, não raro, nem outras expectativas mínimas quaisquer.

Mas minha questão não é sobre o que *é* feito. Minha pergunta é sobre o que *deve* ser feito, dentro das expectativas acima postas, tomando por pressuposto que as expectativas acima explicitadas não são difíceis de serem compartilhadas com uma parte talvez razoável dos meus colegas, professores universitários.

Bem, do que eu disse até aqui, retiro duas situações. A primeira é aquela situação na qual a disciplina Filosofia da Educação tem uma função em relação à formação do professor que irá atuar em níveis pré-universitários: ela deve ser capaz de tornar o professor um professor *de verdade*, um *bom* professor — no ensino de primeiro e segundo graus. A segunda situação é aquela na qual a disciplina Filosofia da Educação alimenta a filosofia da educação ou mesmo a educação enquanto grandes áreas do conhecimento humano. Julgo que, para cada caso, os procedimentos em sala de aula não devem ser os mesmos, embora, é claro, eu afirme e defenda que o conteúdo sobre o qual se fala em sala de aula deve partir do mesmo fio — a *conversação* filosófica que vem de Platão chegando até aos grandes filósofos vivos, sejam eles de linhagem *continental* ou “*analítica*”, ou outras divisões que se possa fazer. Em qualquer caso, a Filosofia da Educação, no meu entendimento, é uma disciplina *filosófica*, isto é, ela *tem de* pertencer ao jogo instaurado por esse *gênero literário*, inventado por Platão, chamado *filosofia*. O que se *deve* ensinar em Filosofia da Educação *tem a ver* não com o que um ou outro autor regional da *área de educação* diz, mas sim com o que os grandes filósofos disseram e dizem.

Os procedimentos em sala de aula, em uma situação e outra, não devem ser os mesmos porque as finalidades não são as mesmas. Se, com a

Filosofia da Educação, quero preparar meu aluno para ser um professor e enfrentar uma sala de aula, uma escola, uma legislação educacional e, enfim, também seus colegas e os manuais que as editoras lhe oferecerão todos os anos para fins de adoção, então minha disciplina Filosofia da Educação deve ter um perfil X. Se, com a Filosofia da Educação, quero preparar meu aluno para ser um professor universitário voltado para a área de educação, portanto, um pesquisador em educação e, mais especificamente, um pesquisador em filosofia da educação, então minha disciplina Filosofia da Educação terá um perfil Y. X e Y possuem coisas em comum mas não são iguais. Assim dito, parece óbvio. No entanto, esse óbvio não é cumprido na prática da maioria dos professores de filosofia da educação que conheço. Mas o que é então que *temos* de fazer em X e em Y?

Para poder responder a essa pergunta vou lançar mão de um expediente. Vou introduzir abaixo uma classificação sobre estratégias de ensino de filosofia da educação explicitadas em manuais de filosofia da educação, classificação esta delineada por David Ericson (1997), professor de filosofia da educação na *University of Hawaii at Manoa*.

Ericson vê quatro tipos de estratégias pedagógicas para a introdução de estudantes no campo da filosofia da educação.<sup>2</sup> A primeira estratégia é aquela que trata “a filosofia da educação como a *história* da filosofia da educação”. A segunda, também afinada com um esboço histórico, é aquela que apresenta a filosofia da educação como uma “disputa entre *ismos*: realismo, idealismo, empirismo, racionalismo, pragmatismo, existencialismo e assim por diante”. A terceira estratégia é parecida com a primeira, mas com uma “virada crítica”: “antes que simplesmente esboçar as perspectivas dos filósofos sobre educação ao longo da história, o autor ou professor se envolve em um diálogo crítico com tais perspectivas e argumentos”. A quarta estratégia é a não histórica: é aquela que se desenvolve a partir de problemas ou conceitos.

No caso de Ericson, ele prefere a última estratégia. Ele justifica sua escolha dizendo que está interessado em um curso introdutório de filosofia da

---

<sup>2</sup> ERICSON, 1997, p. 501-2. Traduzi este texto para o site do GT de Filosofia da Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): <http://www.geocities.com/Athens/Styx/4189..>

educação voltado para alunos que não possuem uma base nesse assunto, e que, além disso, são estudantes em cursos de formação de professores, isto é, estudantes que querem ver a Filosofia da Educação e qualquer outra disciplina como relevante para os problemas do cotidiano da sala de aula que eles, como futuros professores, irão enfrentar. A quarta estratégia, então, é aquela na qual poucos filósofos são citados e na qual a história da filosofia ou os conflitos entre os *ismos* são secundarizados, talvez até anulados, em favor de uma abordagem que se inicia pela eleição de problemas, conceitos e mesmo temas que, uma vez na mão do professor de filosofia da educação, podem ser trabalhados como instrumentos úteis em termos de conhecimento filosófico e em termos de aplicação ao cotidiano escolar que os estudantes irão enfrentar quando se transformarem de fato em professores do primeiro e segundo graus.

Analisando manuais americanos de introdução à filosofia da educação, Ericson elogia o livro *Back to Basics*, do professor Francis Schrag, publicado em 1995. Ao invés de conter seções de epistemologia, ética, metafísica ou lógica, filosofia da ciência, filosofia da mente, perspectiva feminista, filosofia social e política, e suas implicações no campo educacional — como é o caso de outro manual, aliás excelente, da professora Nel Noddings, o *Philosophy of Education*, também de 1995 —, o texto de Schrag, como ele próprio anuncia como sendo o dever do filósofo da educação, é um texto que visa discutir questões básicas da educação presentes na maioria das sociedades. O método de Schrag, aprovado por Ericson, segue o lema dado pela seguinte pergunta do próprio Schrag: “qual é a boa tarefa de um filósofo da educação senão a de ajudar as pessoas a pensarem sobre educação de um modo profundo e claro, modo este que elas outrora não adotavam?” (Scharag apud Ericson, 1977, p. 511). Se estou entendendo o que Ericson e Schrag dizem, pensar a educação de modo profundo, claro e novo, neste caso, não implica que o aluno venha a compartilhar da erudição do professor. O professor de introdução à filosofia da educação, como o manual, age a partir dos problemas básicos da educação, problemas que seriam perenes e comuns à maioria das nossas sociedades.

Bem, agora posso voltar à minha questão inicial, sobre o que fazemos em X e em Y. Ou seja, o que *devemos* fazer quando temos, de um lado, uma classe de Filosofia da Educação com estudantes que serão futuros



professores no primeiro e segundo graus, e de outro, uma turma de Filosofia da Educação composta de estudantes que estão se transformando, entre outras coisas, principalmente em professores-pesquisadores, isto é, em professores universitários na área de educação ou, mais especificamente, professores-pesquisadores na própria área de filosofia da educação.

Me parece razoável dizer que, no caso de X, Ericson (1997) tem razão. Então ele tem razão completamente, pois ele só trata do caso de X. Eu mesmo, quando ministro a disciplina Filosofia da Educação para estudantes de cursos de formação de professores para o primeiro e segundo graus, ou seja, quando trabalho com as licenciaturas, inclusive a de pedagogia, tendo a privilegiar alguns temas, conceitos e problemas educacionais ou mesmo culturais que, uma vez abordados de uma determinada maneira, poderão contribuir para que os futuros professores venham a refletir melhor sobre preconceitos, limites humanos e acriticidade dentro e fora do ensino — coisas que podem vir a dominar cada professor de primeiro e segundo graus devido a uma série de fatores. No entanto, diferentemente de Ericson e de Schrag, eu não creio que possamos fazer isso e continuarmos a dizer que estamos trabalhando *verdadeiramente* em filosofia da educação se o fio condutor dessa discussão se abster de uma visão histórica da filosofia da educação. Um exemplo: não acredito que seja possível fazermos uma boa discussão sobre alguma questão moral, se não tivermos, concomitantemente, um bom discernimento das diferenças entre a ética clássica grega associada à vida na polis e a ética moderna assentada na subjetividade — e isto é um assunto da filosofia e da filosofia da educação. Outro exemplo: não acredito que seja possível fazermos uma boa discussão sobre o conhecimento se não tratarmos da diferença entre a filosofia moderna enquanto uma *metafísica da subjetividade*, ou seja, a busca de um fundamento no plano da certeza propiciada por uma entidade chamada sujeito, e a filosofia contemporânea enquanto problematizadora dessa instância chamada subjetividade, bem como sua tendência a adotar a *virada lingüística* e a *virada neopragmática*.

O que estou dizendo é que, a proposta de Ericson-Schrag contém um elemento interno perigoso: é que ela pode corroer por dentro a disciplina Filosofia da Educação, tornando-a uma disciplina de discussão sobre problemas

educacionais sem que esses problemas educacionais estejam ligados ao pensamento ocidental enquanto pensamento filosófico. Teríamos uma disciplina chamada *Problemas Educacionais*, mas não necessariamente uma disciplina chamada *Filosofia da Educação*. No Brasil, onde muitos professores de Filosofia da Educação são leigos no assunto, isto é, são pessoas que não estão inteiradas da *conversação* filosófica que caracteriza esse gênero literário chamado Filosofia criado por Platão, a proposta Ericson-Schrag, se não bem cuidada, significaria uma total descaracterização da disciplina Filosofia da Educação enquanto uma disciplina de filosofia (da educação).

Não estou defendendo aqui, contra Ericson-Schrag, um curso de filosofia da educação de teor histórico contra um curso de filosofia da educação baseado em problemas e temas. Não estou contra Ericson-Schrag! Estou dizendo, simplesmente, que o método proposto por eles está à mercê de uma arma que poderá ir contra a filosofia.

Por outro lado, também, um curso com visão histórica pode conter inúmeros problemas. O fato de um curso possuir um caráter histórico não lhe garante nada. Um curso de filosofia da educação pode conter uma linha histórica definida, com a qual ele é conduzido, e ainda assim ser um curso que soterra a discussão filosófica. Um exemplo disso eram os cursos de filosofia da educação, existentes principalmente nos anos oitenta, a partir da orientação do programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) — quando então esse programa detinha a hegemonia da condução do que se fazia e se produzia na área *filosofia e história da educação*.<sup>3</sup>

A disciplina Filosofia da Educação, lá na PUC-SP e filiais, não raro, era ministrada a partir de um fio condutor histórico, todavia a história era uma história *importada* da sociologia e, mais especificamente, da sociologia marxista — aliás, uma história classificatória (*tendências e correntes da filosofia da educação brasileira*). Desse modo, ao invés de problemas tradicionalmente

---

<sup>3</sup> O leitor vai me perdoar, mas aqui é necessário dar nomes: a visão sociologizante era algo atrelada ao trabalho do professor Dermeval Saviani, enquanto que o professor Antonio Joaquim Severino mantinha uma visão da história da filosofia a partir do próprio percurso interno da discussão filosófica. Mas o professor Severino atuava somente no doutorado, em uma disciplina introdutória sobre Kant, Hegel e Comte, enquanto que o professor Saviani ministrava várias disciplinas (Filosofia da Educação I, II etc.) e detinha o controle doutrinário daquele programa de pós-graduação.

tidos por filosóficos, o que se aprendia era, na verdade, o quanto a *História* (sim, com *H*) estava mostrando que a filosofia, se existia, só era válida enquanto doutrina marxista *científica* que, fruto da luta de classes, estava então galgando seu espaço, para enfim desideologizar o mundo. E isso tudo recortado sob o crivo da classificação das *tendências e correntes da filosofia da educação brasileira*, o que piorava bem as coisas — o que eu batizei de “marxismo pedagógico”, em outro texto. Problemas lógicos, metafísicos, éticos, de filosofia da linguagem, de filosofia da mente etc. eram todos tratados, pejorativamente, como *especulativos* (se é que eram mencionados!) pois a *história da filosofia* — a versão marxista sociologizante da história do pensamento — estava mostrando o quanto esses problemas haviam sido superados, no século XIX, pelo marxismo enquanto aquele que retira dos nossos olhos o véu ideológico central do capitalismo, véu este produzido pelas tramóias da reificação e do fetichismo da mercadoria. Essa versão era considerada como sendo a versão da “esquerda em filosofia da educação”, mas o curioso é que, por outras vias, a “direita” não fazia algo muito diferente. Discuti isso em outro lugar e não pretendo aqui voltar ao assunto.<sup>4</sup>

Assim, não adianta nada termos um fio condutor histórico se ele é um fio que anula a filosofia. *O fio condutor histórico só tem sentido, a meu ver, como algo que pode e deve estar a serviço da ampliação do entendimento dos temas e problemas educacionais enquanto problemas filosóficos.* Como se pode ver, não estou contra o tipo de estratégia de ensino da filosofia da educação proposto por Ericson-Schrag, mas estou, sim, tentando reformá-la. Sou a favor de uma estratégia pedagógica para a disciplina Filosofia da Educação, no caso X, de conciliação entre o método de eleição de problemas, temas e conceitos educacionais e a minha proposta de dirigir tal eleição tomando por base uma visão histórica *interna* à discussão filosófica. Uma visão histórica “interna” quer dizer: uma visão que não abre mão da *conversação* filosófica que iniciamos há vinte e cinco séculos de uma maneira peculiar.

---

<sup>4</sup> Critiquei essa visão em *Educação e razão histórica*, 1994. Mais recentemente, voltei a falar do assunto, criticamente, no artigo *A filosofia da educação do pragmatismo americano e o manifesto dos pioneiros da educação nova: uma crítica a D. Saviani e a J. M. Pires Azanha*. 1998.



### “Transformações Pós-Modernas” e Filosofia da Educação

Bem, isto é o que tenho a dizer a respeito da disciplina Filosofia da Educação com um perfil X. Mas e a disciplina Filosofia da Educação com um perfil Y?

Neste último caso, o método de levantamento de temas e problemas me parece completamente inadequado. Aqui, seja quando o estudante vai ser pesquisador em educação como quando ele vai ser pesquisador em filosofia da educação, *a disciplina Filosofia da Educação deve se desenvolver, em termos de seus conteúdos, como tendo por base a história das grandes alterações de paradigmas, e isto a partir de dois assuntos eixos: a subjetividade e a verdade enquanto tópicos centrais para a conformação do discurso educacional moderno e contemporâneo.*

Todavia, um dos maiores problemas que o filósofo da educação e/ou o professor de filosofia da educação enfrenta é que, ambos os temas — subjetividade e verdade —, importantíssimos na construção do discurso educacional moderno, ou seja, inerentes às nossas teorias educacionais e pedagogias nas versões “tradicional” e “nova” (Ghiraldelli Júnior, 1996), são exatamente os pilares que recebem todos os choques possíveis no mundo contemporâneo, principalmente quando este mundo é batizado, ainda que só por alguns, de *pós-moderno*. É sobre “o que é o pós-moderno” e como este se relaciona com a filosofia da educação o assunto sobre o qual devo então me debruçar aqui, para depois voltar ao tema específico a respeito do que se *deve* fazer na Filosofia da Educação no caso Y.

Também aqui, como fiz no item anterior, vou usar de um expediente. Vou introduzir uma observação sobre o pós-moderno e suas relações com a filosofia da educação feitas por Nicholas Burbules, professor de filosofia da educação da University of Illinois.

Já escrevi alguma coisa sobre o pós-moderno (Ghiraldelli Júnior, 1994; Ghiraldelli Júnior et al, 1997), mas nada que enfatize o que Burbules (1996) enfatiza. Ele não deixa de lado a frase que quase todos, inclusive eu, tomamos para expor de modo breve o pós-moderno; trata-se da frase de Lyotard que diz que o “pós-moderno nada mais é que a incredulidade nas metanarrativas”. Todavia, enquanto a maioria dos comentadores, como ele

próprio diz, dirigem seus olhos para a palavra “metanarrativas”, ele insiste em mostrar que o importante na frase de Lyotard é a palavra “incredulidade”, a incapacidade de crer. Burbules coloca então o pós-moderno como mais um ceticismo? Não, nada disso. Ele sabe e diz claramente que não se trata de uma dúvida como a de Descartes, uma dúvida que está posta por alguém que quer investigar a possibilidade da certeza. A dúvida pós-moderna, como Burbules acentua, é aquela que se associa a um pensamento paradoxal. A dúvida pós-moderna é aquela que se estende a *todas* as linguagens, a *todos* os vocabulários, de modo que ela própria vê seu tapete puxado pois ela própria se faz em *uma* linguagem e em *um* vocabulário ou segundo *uma* linguagem e *um* vocabulário. Se assim, então a dúvida pós-moderna é uma dúvida que põe em colapso *todo e qualquer* discurso educacional e concomitantemente *todo e qualquer* discurso crítico do discurso educacional.

Como eu entendo, o que o pós-moderno permite não é o fomento da pedagogia crítica e nem mesmo o fomento de uma anti-pedagogia, mas, sim, o cultivo de uma situação que, à primeira vista, deixa a filosofia da educação sobre um problema de *desajuste intelectual*, uma situação intelectual — filosófica e educacional — paradoxal: é como se, sobre a pergunta de Marx “quem educa o educador?” colocássemos outra: “com que direito alguém pergunta ‘quem educa o educador?’ se sua própria educação, como toda educação, está sob suspeita?”.

Richard Rorty tem nos ensinado a conviver com essa situação pós-moderna a partir do abandono do fundacionalismo filosófico em favor da adoção de uma postura filosófica de fomento às narrativas de redescrição — que podem muito bem ser, enquanto edificantes, narrativas *propriamente* educacionais.<sup>5</sup> Nicholas Burbules (1996) propõe um caminho não incompatível com o de Rorty, mas um pouco diferente.

Tomando a suspeita pós-moderna como uma suspeita estritamente intelectual, Burbules cita três modos de se lidar com tal situação — três modos

<sup>5</sup> Venho escrevendo vários textos sobre Rorty. O leitor pode consultar, por exemplo: GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997. Para ver outras interpretações a respeito da visão de Rorty sobre filosofia da educação ver os artigos de Jay Van Hook, Brian Hendlkey e Rene Arcilla em: Dossie “*Contingency, Irony, and Solidarity* de Richard Rorty e a Filosofia da Educação”. *Filosofia, sociedade e educação*, n. 2, p. 5-30, 1998.

que reergueriam o discurso da filosofia da educação. Três modos que envolvem três tropos: a ironia, a tragédia e a paródia. Para cada uma delas ele encontra uma função de maneira que a filosofia da educação, ainda que não possa mais estar de mãos dadas com o *fundacionalismo filosófico*, ainda sim tem o que fazer, e talvez agora sim tenha *mesmo* o que fazer em favor da educação. Narrativas irônicas, trágicas e paródicas são, antes de qualquer coisa, narrativas. A filosofia da educação, na visão de Burbules, está de mãos dadas com essas narrativas e instrui a educação de modo a considerar tais narrativas como educadoras — isto é o que haveria de *bom* no que foi trazido pelo pós-moderno. Aqui, posso adiantar, ainda que só um pouquinho, sobre o que *deve* ser feito na disciplina Filosofia da Educação no caso Y, ou seja, quando se trata da Filosofia da Educação no âmbito do pós-graduação: ela *deve* ser uma disciplina que leve em conta as grandes alterações de paradigmas, sem, no entanto, deixar de perceber que essa própria história que narra as alterações de paradigmas não *fundamenta* coisa alguma; ela própria está sob o leito por onde corre um rio pós-moderno que, para ser navegado, teria de ser navegado pelo irônico, pelo trágico e pelo paródico (entre outras narrativas alimentadas por outros tropos, talvez). Volto agora a tais narrativas.

O pós-moderno, segundo Burbules (1996), tem uma veia irônica, e, nesse sentido, ele estaria de acordo com as narrativas contorcidas e reversas, que fintam e fazem aparentes concessões. O pós-moderno, continua Burbules, tem uma veia trágica, e, nesse sentido ele estaria de acordo com as narrativas que mantêm juntas antinomias e posições irreconciliáveis. E, por fim, o pós-moderno tem uma veia paródica, favorecendo narrativas que privilegiam a brincadeira, e isso em um duplo sentido: a brincadeira enquanto jogo em um sentido lato e a brincadeira em um sentido de jogo teatral, de jogo-de-faz-de-conta.

Burbules (1996) vê que, se isso é contrário ao que uma filosofia da educação moderna pretende fazer, que é *fundamentar* o discurso pedagógico, é porque isso é, já, uma filosofia da educação que incorpora o *pós-moderno* e, assim, privilegiando as narrativas que cultivam esse três tropos, essa filosofia da educação nos ensinaria a deixar de lado tanto a arrogância e a complacência — típicas das pedagogias derivadas da filosofia da educação moderna. Acho



que Burbules entende que a certeza, quando a temos, traz a arrogância; e que a certeza, quando não a temos, mas achamos que nós podemos tê-la e os outros não, pode nos trazer a complacência — ambas atitudes são pouco educativas, seja lá qual for a educação que desejemos!

Seja ao modo de Rorty, que talvez goste mais das redescrições com funções edificantes, seja ao modo de Burbules, que parece apreciar mais o efeito corrosivo das narrativas (mas que no limite deve nos levar, também, a uma redescrição de nós mesmos, tornando-nos mais tolerantes, o que implica uma atitude tão positiva quanto a de Rorty), a filosofia da educação sai do campo fundacionalista, tomando essa palavra tanto em um sentido forte quanto em um sentido fraco. Dito isso, volto ao problema de dizermos o que devemos fazer na disciplina Filosofia da Educação no caso Y.

Não vejo como a disciplina Filosofia da Educação possa adotar qualquer tipo de fundacionalismo. Nem mesmo em um sentido disfarçado, como no caso de cursos montados a partir da história da filosofia da educação mas que, no limite, admitem estar falando em nome da Verdade Histórica (com “V” e “H”, maiúsculos). Penso que a disciplina Filosofia da Educação para pós-graduandos *deve* ser uma disciplina histórica: deve deixar claro *o que ocorreu* com a filosofia da educação moderna quando ela viu o sujeito e a verdade serem fustigados nos tempos contemporâneos. Mas deve também saber cultivar o espírito irônico, trágico e paródico do pós-moderno para poder dizer, no final do curso, aquilo que Nietzsche disse paradoxalmente da verdade: “só há interpretações!”

Isso não quer dizer que, do meu ponto de vista, todas as interpretações sejam iguais. Pelo contrário. Eu estou dizendo em alto e bom som que *eu acho melhor*, para os pós-graduandos, as interpretações históricas que deixem claro as trocas de paradigmas, nesta seqüência determinada: a virada epistemológica de Descartes, a virada moral de Nietzsche, a virada lingüística de Wittgenstein e a virada neopragmática atual. A filosofia da educação baseada na mudança de paradigmas, ou seja, assim contada, é mais interessante — penso que ela torna os alunos mais inteligentes, mais versáteis, mais capazes de criação e, talvez, com alguma sorte e empenho do professor, menos cruéis, pois há de pesar sobre os estudantes (pelo menos eu torço para isto!) o quanto

grandes filosofias e grandes filósofos foram derrotados, tornando-os mais humildes, talvez. Mas essa história da filosofia da educação que pode servir como pano de fundo da disciplina Filosofia da Educação no âmbito do pós-graduação não é mais que uma interpretação. Ela é a história não de uma heroína, a Razão. Mas ela é, sim, um conjunto de várias narrativas de vários heróis e anti-heróis: as racionalidades de todas as formas, os ditos de todas as formas, os não ditos de todas as formas, o amor e a guerra, o *non sense* também. Mas, antes de tudo, tais narrativas começam falando das tentativas de tornar o discurso educacional acentado na Verdade (seja ela crivada pelo sujeito ou pela lógica) e, depois, falam sobre o discurso educacional que quer se ver legitimado pela funcionalidade (seja ela uma funcionalidade ao e para o Homem Determinado, para ou pelo Mercado, do Estado, em favor de uma Classe Social ou por ela, em nome da Nação, pela e para a Ciência ou Deus ou qualquer outra instância desse tipo) e, finalmente, contam sobre o discurso educacional sem fundamentos, apenas como parte da fruição do educar-se, do cultivar-se, do crescer.

Esse curso de filosofia da educação é aquele a que eu gostaria de assistir. Eu me matricularia nele. Mas onde eu o encontro?

### **Referências Bibliográficas**

- BURBULES, N. Postmodern doubt and philosophy of education. *Philosophy of Education*, 1996.
- ERICSON, D. Orientation to philosophy of education: locating the field of play for new audiences. *Educational theory*, v. 47, n. 4, p. 501-11, 1997.
- GHIRALDELLI JÚNIOR. *Educação e razão histórica*. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. *O que é pedagogia*. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- \_\_\_\_\_. Para ler Richard Rorty e sua filosofia da educação. *Filosofia, sociedade e educação*, n. 1, p. 9-30, 1997.
- \_\_\_\_\_. A filosofia da educação do pragmatismo americano e o manifesto dos pioneiros da educação nova: uma crítica a D. Saviani e a J. M. Pires Azanha. *Filosofia, sociedade e educação*, n. 2, p. 33-45, 1998.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. et al. Dossiê Richard Rorty e a filosofia da educação.  
*Filosofia, sociedade e educação*, n. 1, p. 7-93, 1997.

NODDINGS, N. *Philosophy of education*. Boulder: Westview Press, 1995.



## SOCIEDADE GLOBAL E INFÂNCIA NEGADA: UM OLHAR PSICOLÓGICO<sup>1</sup>

Carmem Sílvia Sanches JUSTO<sup>2</sup>

O que você gostaria de ser quando crescer?

- Jogador de futebol, cantor ou peão de rodeio. Se não der prá ser uma coisa dessas, eu não quero ser mais nada.  
(*Dioniso, 10 anos. Participante da Casa do Pequeno Cidadão*)

- Não penso em ser nada, não.

Eu tenho que levar prá casa 10 reais, todo dia. Vou deixar meus irmãos passar fome? Não gosto da escola, prefiro ficar na rua, porque eu gosto de jogar fliperama.

(*Pedro, 10 anos. Guardador de carro*)

A presente reflexão terá como referência as falas acima transcritas, ouvidas por dois educadores de rua, alunos da Unesp- Marília, que iniciaram recentemente o trabalho com crianças em situação de risco social, na Casa do Pequeno Cidadão.<sup>3</sup> Tratar-se-á, ao longo desta reflexão, de pensarmos juntos e tentar responder não só à perplexidade desses ex-alunos educadores, diante dessas falas, mas de todos nós educadores que temos o firme propósito de tentar reverter a condição de Infância Negada aos 7.5 milhões de crianças e adolescentes brasileiros que são explorados no trabalho e aos 4 milhões que estão fora da escola (Bierrenbach, 1998, p. 48).

Uma das grandes dificuldades em se avançar na compreensão dessa complexa problemática afeta às crianças que vivem em situação de risco social, expostas a toda sorte de violência nas ruas e, não raras vezes, em sua

---

<sup>1</sup> O presente texto foi primeiramente escrito, depois revisto e ampliado, para participar de uma mesa redonda, durante evento promovido pelo Centro de Estudos e Pesquisas Agrárias, na Unesp-Campus de Marília, em outubro de 1998.

<sup>2</sup> Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp- Campus de Marília - 17525-900 - SP.

<sup>3</sup> Casa do Pequeno Cidadão. Projeto de Atenção à Infância desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Marília, iniciado em 1997.

própria casa, é que diante de respostas como essas que as crianças deram (que dizem respeito aos seus sonhos, à percepção que têm de si mesmas e do mundo), nós dificilmente conseguimos ser empáticos, colocando-nos em seu lugar e compreendendo a lógica do discurso delas.

É para isto que nos alerta a psicanalista Ana Verônica Mautner (1992), ou seja, nós ficamos paralisados no horror, diante do que ouvimos, vemos e, inconformados com a idéia de que uma criança possa sonhar ser peão de rodeio e não querer estudar ou trabalhar duro, quase sempre nos colocamos na posição defensiva de tentar resolver rapidamente a situação, trazendo essas crianças, mesmo à força, para uma condição que julgamos normal e correta para o seu desenvolvimento psicossocial, no seio da família e da escola.

Antes de prosseguir, primeiro cabe esclarecer por que o título da presente reflexão alude a um olhar psi-ecológico. Posteriormente, serão feitas algumas considerações a respeito de como a globalização econômica interage com os afetos e a constituição da subjetividade humana, particularmente focalizando as crianças que, vivendo em situação de risco social, têm a Infância Negada.

Deve-se ressaltar que a Ecologia é uma ciência que se pauta no princípio da interdependência sistêmica e, nesse sentido, toma como suposto a premissa de que tudo se relaciona com tudo. Pensemos, por exemplo, no buraco da camada de ozônio, um filtro solar que está aproximadamente a 40 Km de distância de nós e que, no entanto, poderá ocasionar danos terríveis ao nosso planeta, inclusive seu desaparecimento progressivo em consequência do aquecimento e degelo dos pólos terrestres! Por isso, a Ecologia tem como referência conceitual básica a expressão eco-sistema: se algo acontece em uma parte, outras partes são afetadas, partes se compensam na tentativa de reduzir a tensão e retomar o equilíbrio.

Adotando tal ponto de vista ecológico e focalizando a problemática das crianças que se encontram em situação de risco social, nas ruas, é importante considerar que “casa” e “rua” mantêm entre si uma relação sistêmica, ou seja, há abundantes dados de pesquisa (por exemplo, Neves, 1996; Justo, 1999) reveladores de que a maioria dessas crianças passa a viver nas ruas, porque em casa não encontram interlocutores, ou seja, seus pais saem cedo para trabalhar

e elas vão para as ruas ao encontro de pessoas que as ouçam e conversem com elas. Acrescente-se a isto, o fato da escola e dos professores também estarem, cada vez mais, deixando de ser uma referência importante para essas crianças que vivem nas ruas.

Relacionada à visão eco-sistêmica, lembremos do “paradigma da complexidade” do qual nos fala o expoente antropólogo e pensador contemporâneo Edgar Morin (1996). O paradigma por ele proposto remete à idéia de que o ser humano é transversalizado por valores, pensamentos, pessoas, grupos ou sistemas com os quais interage direta e indiretamente. Quer dizer, nossa vida é balizada por uma história milenar da humanidade e do cosmos - daí a importância dada por Morin às ciências do céu e da terra, como a arqueologia, a cosmologia e a ecologia - que reeditamos em nossa trajetória individual, influenciados por sistemas, fatos, concepções, preconceitos etc., sem termos necessidade de tê-los vivido no concreto ou no real imediato.

A visão eco-sistêmica dos acontecimentos humanos foi também hipostasiada por outros estudiosos contemporâneos, além de Morin, como o psicanalista Felix Guattari (1990), o qual se refere às ligações do homem com três ecologias: a das relações pessoais, a da natureza e a ecologia da esfera das relações no trabalho. Também o psicólogo americano Bronfenbrenner (1994) propõe que é importante considerar o desenvolvimento do sujeito humano dentro de suas relações tanto ao nível do *micro* (relações diretas que a criança mantém com a mãe, por exemplo); como do *meso* nível (relações que a criança tem com a professora, influenciadas pelas percepções da mãe); do *exo* nível (influências indiretas da Diretoria de Ensino nas relações entre professora-criança, por exemplo) e também do nível *macro* (o sistema mais amplo de crenças e representações sociais).

Não cabem aqui digressões mais detalhadas sobre as concepções ecológicas específicas dos autores citados, mas interessa pelo menos ressaltar uma advertência comum a todos que diz respeito à necessidade de se buscar uma compreensão ampliada e complexa (não completa) das inter-relações sistêmicas implicadas na construção da subjetividade, no decorrer do processo de desenvolvimento humano, adotando uma perspectiva ecológica.



Decorre dessas considerações, portanto, que o primeiro passo a ser dado na análise ou atitude do educador de rua em contato com crianças em situação de risco social é tentar ultrapassar a reação de horror ao diferente e familiar a nós, pesquisadores ou educadores, desenvolvendo uma maior capacidade de tolerância, capaz de facilitar o estabelecimento de uma dialogia entre educador-educando, necessária para garantir as bases de uma educação mais compreensiva e democrática, como também importante para captar os movimentos de constituição da subjetividade dessa criança dentro de uma ordem econômica global que tem mundializado valores, comportamentos e idéias, independentemente dos contextos culturais.

Os efeitos da globalização econômica, na economia dos afetos, particularmente tendo-se em vista a criança *de rua* ou aquela que passa o maior tempo do dia *na rua* trabalhando, esmolando, não indo à escola, ou seja, crianças vítimas da síndrome da Infância Negada, serão considerados mais adiante na presente reflexão.

Por ora, cabe sublinhar que o princípio da tolerância deve, a nosso ver, ser o norteador da conduta do educador social ou censeador de crianças em situação de rua, se ele tiver no seu horizonte educativo a compreensão ecológica dos problemas humanos e o compromisso com o dever de uma sociedade efetivamente democrática e defensora da cidadania plena estendida a todas as crianças.

Porém, não significa que o educador deva ser complacente com a condição de vida vivida pela criança trabalhadora, expulsa da escola ou que passa o maior tempo do dia na rua. Pautar sua atitude de educador no princípio da tolerância, tal como definido pela própria Unesco, significa orientar-se pela harmonia da diferença. ... Não significa uma disposição passiva ou permissiva. Representa uma atitude de reconhecimento dos direitos e das liberdades fundamentais do outro. ... A tolerância constitui a base de sustentação dos direitos humanos, do pluralismo, da democracia e do Estado de direito". (UNESCO apud Waiselfisz, 1998, p.100)

## **Sociedade Global**

Não se pode negar que há um processo mundial crescente de relações político-econômicas que visa transpor cada vez mais os limites territoriais das nações, uniformizando mercados, moedas, agrupando países em blocos. A globalização é um dado implacável de realidade, tanto nos países de centro, como nos periféricos, quer queiramos ou não. Um processo irreversível, que traz também a idéia de ruptura de fronteiras e intercâmbios culturais entre os povos, com ganhos inegáveis para a democratização de informações, como é caso da comunicação via internet.

Cabe ressaltar que, em certo sentido, os princípios da globalização também apontam no mesmo rumo da perspectiva ecológica de compreensão e análise dos problemas humanos. Não se trata, portanto, como sobejamente vários especialistas no assunto já ponderaram, de simplesmente demonizar a globalização, mas, sim, de refletir criticamente a respeito e considerar os aspectos contraditórios inerentes a todo processo de mudança.

Concordamos com Luiz Eduardo Wanderley (1997), arguto educador e cientista social, quando ressalta que Globalização e educação é uma rima, não solução. Quer dizer, o mito da economia global precisa ser questionado, pois é fato reconhecido, conforme sublinha o referido autor, que “a mundialização da economia expressa decisões políticas assumidas em razão de interesses de grupos e países com poder no âmbito internacional” (Wanderley, 1997, p. 7).

Na mesma linha crítica, desde o começo da década de 90, Chomsky (1996) já advertia em suas palestras, pelo território europeu, que a fatídica globalização não escondia as reais inspirações de sua emergência no cenário político-econômico atual: maior lucro a menor custo, mediante a garimpagem de mão-de-obra barata nos países periféricos.

Há também analistas do fenômeno da globalização, como o próprio Wanderley, que compartilham da idéia de que

se por um lado há prejuízo na soberania dos Estados, por outro existem movimentos de resistência e de oposição nacionais, ressurgindo

propostas alternativas de modelos de desenvolvimento econômico e gestão governamental, de estratégias e políticas públicas e sociais de âmbitos locais e regionais. (Wanderley, 1997, p. 8)

Entretanto, somos concordes com este autor, quando ele questiona até que ponto os setores econômicos da nação ou a sociedade civil organizada têm condições de insurgirem-se contra o interesse de grupos hegemônicos internacionais, propondo alternativas.

Outros analistas mais enfaticamente céticos, como Vieira (1998, p. 7), colocam em dúvida a capacidade de resistência e organização da sociedade, assinalando que “o risco, com o movimento econômico atual é de se criar uma competitividade perversa, onde o que conte seja apenas o produto ao menor preço possível, implicando a redução dos benefícios sociais. Países periféricos estão entrando numa corrida econômica suicida”.

Não resta dúvida que os efeitos dessa economia suicida já vimos sentindo há tempos, através da especialização econômica, com o crescente mercado informal, tercerização da economia e principalmente com a aviltante exploração da mão-de-obra feminina e infantil.

Quanto à especialização da economia, vale registrar aqui o alerta feito pelo filósofo norueguês Jostein Gaarder, que popularizou-se com seu livro *O Mundo de Sofia* (1991), quando fora entrevistado no programa Roda Viva, levado ao ar pela TV Cultura-SP, em dezembro de 1998. Gaarder, referindo-se particularmente à corrida econômica suicida dos coreanos, lembrou-nos que gente não come produtos eletrônicos e que a humanidade precisa produzir alimentos. Gaarder segue sua crítica, recorrendo ao personagem Rei Midas para advertir-nos: se tudo chegar a virar ouro, morreremos de fome!

Vamos também assistindo, sem dúvida, em tempos de sociedade global, a uma erosão cada vez maior dos direitos humanos conquistados nos últimos cinquenta anos. No que diz respeito à violação dos direitos da mulheres, são inúmeros os casos de mulheres trabalhadoras grávidas, não obstante haver uma lei nacional que as proteje, despedidas ou trocadas por mão-de-obra infantil, com o intuito de reduzir os custos sociais.



Particularmente no Brasil, como ressaltamos antes, a exploração do trabalho infanto-juvenil ultrapassa a cifra de 7 milhões e irá aumentar, a partir do ano de 1999, com a aprovação de recente lei que altera, de 14 para 16 anos, a idade mínima para ingresso no mercado de trabalho.

Passemos a analisar, agora, as conseqüências da infância negada para o desenvolvimento psicossocial desses milhões de crianças expulsas da escola, exploradas como mão-de-obra barata, em tempos de globalização.

### **Sobre a infância negada**

Aprendemos com as lições da psicanálise, o quão tormentosos são os primeiros cinco anos de vida. Um período em que o infante refaz e vive toda a trajetória milenar dramática da humanidade, em meio a muita angústia, paixões impossíveis regadas a ciúmes e ódios mortais, dentro do próprio cenário intimista da família, repetindo em sua ontogênese psicosssexual a filogênese cultural comum a todo ser humano. Note-se que a palavra *infante* é composta do termo *fante* (fala) e a partícula negativa *in*, portanto o infante é aquele que não tem ainda o poder adulto da fala e, para tornar-se verdadeiramente humano, terá que constituir-se enquanto um ser de linguagem em relação com os outros.

No percurso da primeira infância, sabemos da importância de uma base de amor e segurança, na relação narcísica que une inicialmente mãe e filho, para que este se sinta amado e aprenda amar e a respeitar os outros futuramente. Uma relação em que a mãe (ou qualquer outra pessoa que exerça a função materna) e filho se confirmam mutuamente, a mãe contemplando sua própria imagem refletida no filho e este mirando-se no espelho-mãe, sentindo-se amado pelo sorriso expresso em seu rosto.

As noções de solidariedade e democracia, bem como os sentimentos de inveja e ingratidão começam a se esboçar já no primeiro ano de vida do recém nascido, conforme ressalta a psicanalista Melanie Klein (1978). Aos poucos, passados uns quatro meses, essa simbiose mãe-filho, que se basta a si mesma, vai cedendo lugar à intromissão de um terceiro elemento, ou seja, o pai (ou qualquer outro que exerça a função paterna). Progressivamente vão entrando nessa relação outros significativos, como os colegas, avós, professores etc. e

juntos vão dando os matizes da tecitura do que é o mundo presente vivido pela criança, que vai sendo costurado à saudade do passado e aos sonhos do que será o futuro.

Demasiadamente necessárias nesta trajetória da infância, para que a criança não permaneça presa à relação narcisista e aos limites do próprio umbigo, são as relações de amizade fora da situação familiar, para que se exercite o valor da tolerância com o diferente e possa se achar como um ser enganchado aos outros, ao mesmo tempo, único e singular no mundo. Infelizmente, o tecido social necessário ao desenvolvimento psicológico infantil – o suporte comunitário, as relações entre vizinhos, a creche, o acompanhamento à saúde, etc. – está cada vez mais esgarçado. Em decorrência, as crianças estão se tornando muito mais solitárias e individualistas e muito menos solidárias.

Sabe-se que se a criança não viver o que precisa, no tempo certo, como sublinhou enfaticamente Winnicott (1989), a construção de sua subjetividade fica muito mais difícil. A esse propósito, uma letra de música do Chico Buarque, “O Meu Guri”, ilustra bem os desatinos do futuro incerto da criança, quando lhe falta a certeza de uma boa acolhida, nos primeiros instantes de sua vida. Dizem os versos iniciais da referida música: “Meu rebento arreventou tão de repente / que eu nem tive tempo de lhe colocar um nome / ele foi nascendo assim / com cara de fome / ...”. Parece-nos, então, ser o caso de perguntarmos: Como uma mãe, para quem o filho tem cara de fome, uma cara feia e angustiada, poderá expressar em seu rosto um sorriso confirmador da beleza do filho nascido?

A importância de se ter um “nome”, na acepção psicanalítica do termo, sobretudo na leitura lacaniana, está no significado da identificação com o “nome do pai” (ou “lei da cultura”) que bloqueia a continuidade da relação simbiótica mãe-filho e que o parteja para a difícil vida societária- um terreno tortuoso, movediço, mas um “chão de liberdade necessário à construção do sujeito autônomo”, nas precisas palavras do saudoso psicanalista Hélio Pellegrino (1991). Ou seja, o filho descobre que tem uma vida toda para fazer, inserido no mundo da cultura e da linguagem.

Portanto, ao contrário do que se costuma inferir, a infância não é só prazer e despreocupação, é lugar de aprendizagem, travessia para se chegar

à idade adulta. Nesse sentido, torna-se importante sublinhar que o lugar de aprendiz exige alguns requisitos, por exemplo: reconhecimento do saber dos adultos (pais, professores) e desejo de identificar-se com eles, pois, como aprendemos com Freud, só se aprende algo por amor a alguém, mesmo o autodidata tem sempre como referência uma pessoa querida que acha sábia; não sentir-se completo, ou seja, sentir precisão do outro, uma dependência até certo ponto saudável, porque abre caminho para a empatia e a solidariedade; ser cômico da ignorância e sentir falta do conhecimento, reconhecendo que sabe que não sabe.

Todos esses requisitos conferem ao aprendiz as noções de passado (o já vivido e que ele já sabe) e futuro (o devir ainda desconhecido), que vão dando consistência ao seu presente vivenciado. Sem essa temporalidade, necessária àquele que aceita sua condição de infante, parece difícil se conseguir crescer psicologicamente e chegar a ser sujeito da própria vida, rumar à autonomia de pensamento e criação de sua própria história.

Na constituição da subjetividade, embora não se leve em devida conta, também são muito importantes as relações de vizinhança e suporte afetivo na própria comunidade -os amigos do bairro e da escola- para a criança ir se desvencilhando da relação narcisista e fusional que mantém com os adultos, no seio da família, e abrir-se para o encontro ao diferente, ao outro, transpassando o individualismo e estabelecendo uma relação de respeito mútuo, mais solidária e cômica da dependência recíproca entre todos.

Nessa travessia da criança para a vida adulta, o brincar espontâneo, conforme já explanamos mais detalhadamente em outro artigo (Justo, 1995), é o jeito sério da criança ir elaborando a dor do crescimento, desenvolvendo sua imaginação e capacidades criativas. O exercício do devaneio é extremamente necessário no decorrer do processo de desenvolvimento infantil, uma vez que a imaginação é a precursora indispensável ao pensamento propriamente reflexivo e simbólico, considerado quer por Freud (1976) ou por Piaget.

Pensando, agora, nos milhões de crianças trabalhadoras em nosso país, cumpre reconhecer que estamos roubando delas o direito de brincar, garantido com o advento da modernidade e recentemente regulamentado no



Brasil, através do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Estamos retrocedendo historicamente a séculos passados, tomando a criança como *adulto em miniatura*; não estamos permitindo a essas crianças desenvolver sua imaginação e potencial criativo durante a infância, que é, por excelência, o terreno do brincar e do aprendizado – tão necessários para que o trabalhador adulto se adapte às velozes mudanças e avanços tecnológicos da sociedade, em plena era da informatização mundializada.

Indubitavelmente, os prejuízos da Infância Negada serão divididos entre todos nós, brasileiros, e pagos com o aumento do despreparo dessas crianças para chegarem à vida adulta como pessoas responsáveis, criativas, acreditando que o esforço individual, o estudo e o trabalho são indispensáveis a uma vida humana digna.

### **Globalização e construção da subjetividade**

Pensar sobre o fenômeno da globalização na sociedade contemporânea requer que se reflita não somente do ponto de vista das relações econômicas, mas do impacto dessa nova ordem de mundialização do capital nas relações sociais, nas ações coletivas reorganizadoras dos setores civis, nas relações que se estabelecem nos agrupamentos sociais, culturais e, particularmente, no relacionamento interpessoal e na constituição da subjetividade.

Entretanto, deve-se considerar que são poucas ainda, sobretudo no Brasil, as contribuições reflexivas e os ensaios teóricos de profissionais “psi” acerca das relações entre globalização e subjetividade. Em termos de produção intelectual brasileira nesse assunto, nos últimos anos, destaca-se o psicanalista Contardo Calligaris (1992, 1995) que também já publicou um volume considerável de artigos na imprensa paulista, podendo-se dizer o mesmo da psicanalista Maria Rita Khel. Registram-se, ainda, significativas incursões nesse assunto por parte de filósofos, jornalistas e psicanalistas, que estão reunidas em uma publicação organizada por Goldenberg (1997), além de ensaios teóricos dos psicanalistas Jurandir Freire Costa (1989) e Joel Birman (1999).

Particularmente focalizando os efeitos da globalização nas relações afetivas de crianças asiladas em orfanatos ou em situação de risco social nas ruas, registra-se a contribuição de Sterza Justo (1997) e diversos artigos de educadores e psicanalistas, compilados por Levisky (1998).

Torna-se necessário reconhecer que a globalização é um fenômeno irreversível e importa analisar criticamente os cenários propiciadores de sua emergência. Do ponto de vista da ruptura de fronteiras na comunicação entre pessoas, povos e culturas, os ganhos decorrentes dessa nova onda globalizante são consideráveis. Talvez, o mesmo ganho possa ser creditado à maior facilidade para a busca de comunicação e estabelecimento de relações afetivas pessoais.

No caso das crianças de rua, pesquisas indicam que elas saem de suas casas porque não querem assumir o fardo de tomar conta dos irmãos, no lugar de adultos, ou porque buscam liberdade, pessoas para conversar e que lhe sirvam de suporte afetivo. Há nas atitudes dessas crianças, em certo sentido, um gesto de rebeldia e denúncia de suas condições de vida. Uma das músicas do Titãs é emblemática dessa rebeldia dos “sem nada”: “A gente não quer só comida/ A gente quer comida, diversão e arte/, a gente quer saída para qualquer parte”.

Na mesma linha de análise, torna-se relevante sublinhar que pesquisas recentes, como as desenvolvidas por Aptekar (1996) e outros, também registram que as crianças que saem para as ruas são mais espertas que seus irmãos que permanecem em casa, bem como mais resilientes, ou seja, mais capazes de superar as violências das quais foram vítimas.

Por outro lado, é importante não nos iludirmos. Como observou Sterza Justo (1997), amparado nas análises do filósofo Deleuze sobre as relações público-privado na era pós-moderna, hoje o controle social exercido sobre a subjetividade deslocou-se da família e dos espaços fechados para a transparência pública dos espaços abertos. Assim sendo, pode-se dizer que essas crianças, ao saírem para a rua e preferirem esta à casa ou gueto, não estão fazendo outra coisa senão obedecendo inconscientemente à nova ordem de controle social: sem fronteiras, sem intimidade, sem vergonha, sem segredo; enfim, sem sujeitos.

Conforme também se ressaltou antes, a globalização -o mais recente avatar do capitalismo contemporâneo- pauta-se na máxima do maior lucro, menor custo e maior consumo. Do ponto de vista da economia afetiva, essa máxima induz as pessoas de todas as idades ao primado do princípio do prazer, assim definido pela psicanálise: busca de satisfação imediata, baixa tolerância às frustrações, lei do menor custo (mínimo esforço), onipotência de pensamento, negação da realidade.

Quanto a este último aspecto, pode-se dizer que a globalização escamoteia o real, vendendo a ilusão de poder. Isto é, a globalização traz a idéia de rompimento de todas as fronteiras, de uma nova ordem econômica pautada na igualdade de oportunidades para todos. Do ponto de vista subjetivo, traz a ilusão, principalmente para as pessoas mais violentadas sócio-economicamente, de que *agora eu posso tudo*.

E tudo não passa de uma grande mentira, porque a nova ordem da sociedade global vende oportunidades de consumo, de trabalho, “saídas para qualquer parte”, como alude o trecho da música dos Titãs, citada anteriormente, quando na realidade estas saídas inexistem e conseqüentemente, frustram ainda mais as pessoas, particularmente crianças e jovens pobres assediados pela propaganda e que não têm como consumir.

A ilusão de poder e ruptura de fronteiras (econômicas, espaciais, culturais, afetivas) somadas ao incentivo do consumo arrancam a criança de seu lugar, dos seus amigos, do suporte comunitário e familiar assentado em valores culturais e regionais específicos. A criança perde suas origens, os laços e referências para construção de sua subjetividade, corta com o passado, vive um presente incerto e sem futuro.

Na sociedade de consumo globalizada, também as relações afetivas são facilmente descartáveis, o outro é vivido como objeto que serve para descarga imediata de impulsos libidinais e agressivos, como também observou Sterza Justo (1997).

Adotada a ética do *agora eu posso, vale tudo*, cabe sublinhar que não está havendo mais lugar para uma educação que coloque limites à onipotência infantil; o consumo desenfreado da geração shopping center venceu



o brincar espontâneo e o conseqüente aprendizado dos tempos de outrora; o mesmo se reflete nas competições escolares, podendo-se dizer que o lema esportivo se inverteu: o importante hoje é ganhar, não competir.

Com o propósito de ir finalizando a presente reflexão, voltemos às falas dos dois meninos, Dioniso e Pedro, que tomamos como epígrafe.

### **O sonho de Dioniso**

Dioniso afirma querer ser jogador, peão ou cantor, advertindo que afora esses três desejos, não quer ser mais nada. Dá-nos a impressão que a realização de um desses sonhos não demanda estudo ou qualquer esforço. Provavelmente, nunca montou a cavalo, não imagina quanto custa um cavalo de raça, mas pensa em ser peão de rodeio; não sabe se tem voz boa, que a voz precisa ser educada, mas quer ser cantor; nem sabe se tem habilidade, mas deseja ser jogador de futebol.

Não quer saber de escola, mas quer brilhar no palco, na arena ou no gramado como se tudo fosse passe de mágica. Dioniso quer ser um exemplar perfeito da sociedade do espetáculo, onde o que prevalece é o prazer imediato e a adrenalina do aqui, agora.

O lugar de infante aprendiz que exige o gosto pelo esforço e pela conquista, através do estudo, lhe foi negado. E se a criança não é colocada em seu lugar, conforme argumentamos anteriormente, ela poderá desenvolver uma onipotência sem limites! É o que Dioniso parece reverberar quando diz, do alto de sua experiência de apenas uma década de vida, “se não der prá ser uma dessas coisas, eu não quero ser mais nada”.

Talvez, em algum nível de consciência, essa criança perceba que a vida não lhe reservou outra saída, senão tentar a sorte de ser tudo ou nada. Sabe do abismo que separa seu sonho e seus ideais de ego massageado pela *sociedade do espetáculo*, das possibilidades reais de realização. Diz não querer ser outra “coisa”, além de jogador, cantor ou peão, porque certamente tem consciência de que se não for uma dessas “coisas”, será jogado como objeto descartável no lixo da história.

A propósito, parece pertinente lembrar aqui a resposta de um dos personagens do filme *Guerra dos Meninos*, 1992, a um repórter que lhe perguntara sobre o medo da morte no confronto com policiais: “eu prefiro um minuto de glória, do que uma vida toda de sacrifício”.

Provavelmente, Dioniso rejeita trilhar a vida sacrificada de seus pais - talvez desempregados, ou pais que com certeza nunca conseguiram (e dificilmente conseguirão) ascender socialmente por esforço próprio e suor do trabalho. Sem referências concretas de pessoas que deram certo na vida, só lhe resta a influência pernóstica da “telinha global” que lhe vende os ídolos do sucesso. Dioniso está só, na rua, mas envolto em uma trágica ilusão: vive no mundo da lua.

“Ele que queria brinquedo/ que também queria mel, mas só provou o azedo/ fica olhando pro céu/ esperando prá assaltar papai noel”. (Versos de uma música do grupo Moleques de Rua, sucesso no começo dos anos 90, que se popularizou sobretudo na Europa).

Conflitando com sua desesperança, Dioniso internalizou a ilusão vendida pela sociedade global: não há mais fronteiras, tudo pode, querer é poder. Chegar onde se quer é um passe de mágica, não exige conquista ou estudo. É a lei do mínimo esforço, dentro do imperativo: Goza! (título do livro organizado por Goldenberg (1997), que analisa as relações entre capitalismo, globalização, psicanálise).

A máxima *pouco investimento, máxima vantagem nos lucros* vale não só para a economia, mas também para os afetos e querências dos adultos e crianças de qualquer classe social. Ou seja, o que ficou popularmente conhecido como Lei do Gerson (levar vantagem em tudo) vale tanto para os anseios de Dioniso, um menino que sobrevive nas ruas, como para os empresários inescrupulosos que promovem a criança à condição de coisa, mercadoria para consumo, artigo vendável.

Dioniso, com seu sonho de ser peão, cantor ou jogador, apenas está respondendo à lógica perversa da sociedade do espetáculo, na qual todos atuamos, como protagonistas ou meros espectadores coadjuvantes.

## Pedro sem futuro

Roubaram-lhe a capacidade de sonhar. Para Pedro não há futuro. Como diz em sua fala, não pensa em ser nada. Pedro se sente como nada, um “Zé ninguém”. Nada de anormal, em uma sociedade em que o valor de uma pessoa é aferido por quanto ganha.

Pedro é ainda meia pessoa, que tem apenas dez anos e vale, quando muito, dez reais ao dia. Pedro está preso ao presente, premido pela necessidade de sobrevivência, sua e de seus irmãos. Prefere a rua, para jogar fliperama, à escola. Ele quer o que todos de sua idade querem, induzidos pela implacável necessidade de consumir tênis de marca, jogos eletrônicos etc. Há de se ressaltar que o apelo ao consumo ou o gesto de quem mata por querer um tênis de marca são faces da mesma moeda perversa que define a economia desejante das crianças na sociedade global.

O relato de Pedro mostra também a perversidade da inversão de papéis sociais que está ocorrendo entre adultos e crianças, ao chamar para estas a responsabilidade de cuidar dos seus iguais, visto que a questão que aflige Pedro é não deixar os irmãos com fome.

É então o caso de nos indignarmos: como é possível, a este menino, ocupar o lugar de infante aprendiz de adulto?; como pode resolver seu Édipo, diante de um pai aos seus olhos *impotente*, que não consegue tratar a fome dos filhos e garantir-lhes minimamente a sobrevivência? O caso de Pedro não é diferente de outra menina que conhecemos, de apenas 8 anos, obrigada a deixar a escola para dar roupa lavada, comida para o pai alcoólatra e cuidar do irmão de poucos meses, enquanto a mãe trabalhava fazendo faxinas domésticas.

Negaram-lhe a oportunidade de brincar na infância: tempo em que são permitidos a incerteza, o erro, o tateio da experiência e uma certa irresponsabilidade, necessários para seguir na aventura de se poder chegar à idade adulta. Pedro é *adulto em miniatura*, não gosta da escola porque *acha que sabe tudo*, quando é sabido que a humildade e a consciência da ignorância são requisitos para alguém desejar aprender. Acha, baseado em sua dura luta pela sobrevivência, que estudo não lhe dará futuro.



Do ponto de vista da construção da subjetividade, vale ressaltar que os pais e professores já não representam mais nada em termos de *mitos a imitar* para a maioria das crianças que vivem em situação de risco social, nas ruas, e Pedro não teria por que ser exceção à regra. O herói de hoje não é quem se esforça e é honesto. É *quem rouba mas faz, quem sabe levar vantagem em tudo, sob a égide do jeitinho (corrupto) brasileiro.*

À guisa de concluir, uma palavra aos Educadores Sociais, integrantes dessa emergente categoria profissional na realidade do país. Categoria profissional tão necessária, mas infelizmente ainda não regulamentada no continente latino-americano.

Somos todos cúmplices e partícipes da Infância Negada aos milhões de crianças que vivem em situação de risco social, ou seja, crianças que não estão tendo condições propícias ao seu desenvolvimento moral e psicossocial. Não adianta ficar esperando por grandes mudanças político-econômicas ou rançosamente querer apontar o *outro* como culpado, a desestruturação familiar ou a própria criança vítima.

Uma ética na conduta do Educador Social de Rua já estava esboçada no sonho do educador progressista, que nos foi legado por Paulo Freire (1995): humildade, consciência do não saber, busca de dialogia como eixo de suas relações com o outro, tolerância às diferenças e uma incansável atitude de ser impacientemente paciente, acrescido de um olhar perquiridor de tudo o que está a nossa volta. Dito em outras palavras, quer dizer que não adianta tirar a criança à força da rua, devolvê-la à família ou tentar colocá-la na escola, sem se indignar e refletir criticamente sobre a existência de equipamentos sociais de apoio a ela e a sua família: os pais têm trabalho?, há creche para os irmãos menores?, há agentes de saúde e médico que acompanham a família, centro comunitário e lazer para fixar os moradores no bairro, escola com professor bem pago e qualificado?, o Conselho Municipal de Direitos da Criança e o Conselho Tutelar exercem um efetivo papel fiscalizador e de assessoria ao poder público na definição de políticas para o atendimento à Infância?

Finalizando, duas historinhas, ao sabor das lições de psi-ecologia, que nos parecem bem apropriadas para se pensar a atuação dos educadores de rua. A primeira, pinçada em um texto do psicanalista Felix Guattari, As três

Ecologias, conta a reação estupefata de um pesquisador com o resultado de sua experiência: colocados dois camarões em dois tanques, um com poluentes e o outro não, sobreviveu apenas o camarão do tanque poluído. A segunda história, guardada em papel amarelado e de fonte desconhecida, é uma história em quadrinhos, que tematiza a liberdade como o bem humano supremo. O primeiro quadro da história traz um homem vendo um passarinho voando e imaginando sua triste sina de sobreviver em meio a tanta poluição, à mercê de moleques malvados que podem maltratá-lo com estilingue e pedradas... Na seqüência, aparece o homem com uma gaiola, coloca o passarinho e o leva para sua casa; e, finalmente, o último quadro mostra que o passarinho morreu, logo no outro dia, e traz o seguinte comentário onipotente de seu predador: Ingrato. Eu só queria o seu bem!

### Referências Bibliográficas

- APTEKAR, L. Crianças de rua nos países em desenvolvimento: uma revisão de suas condições. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v. 9, n. 1, p. 153-84, 1996.
- BIERREUBACH, M. I. Violência, sociedade e família- o lugar do jovem. In: LEVISKY, L. D. *Adolescência. Pelos caminhos da violência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- BIRMAN, J. *O mal estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BRONFRENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CALLIGARIS, C. *Hello Brasil!: notas de um psicanalista viajando pelo país*. Porto Alegre: Escuta, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Crônicas do individualismo cotidiano*. São Paulo: Ática 1996.
- CHOMSKY, N. *Política y cultura a finales del siglo XX: un panorama de las actuales tendencias*. Barcelona: Ariel, 1996.
- COSTA, J. F. Narcisismo em tempos sombrios. In: FERNANDES, H. R. (Org.) *Tempo do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

- FREUD, S. Formulação sobre os dois princípios do funcionamento mental. In: *Pequena coleção das obras de Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- GOLDENBERG, R. (Org.) *Goza! capitalismo, globalização e psicanálise*. Salvador: Álgama, 1997.
- GUERRA DOS MENINOS (Filme Documentário). Direção de Sandra Werneck. Baseado em livro homônimo de Gilberto Dimenstein. s. l., 1992.
- GUATTARI, F. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.
- JUSTO, C. S. S. Apontamentos para uma reflexão sobre o lugar da brincadeira no desenvolvimento psicológico infantil. *Cadernos da F.F.C. (Marília)*, v. 4, n. 2, p.115-32, 1995.
- \_\_\_\_\_. Um olhar sobre a sexualidade infantil pautado em referências literárias, musicais e mitológicas. Workshop sobre Sexualidade Humana. Marília: Unesp, 1997 (mimeogr.).
- \_\_\_\_\_. Violencias y niños en situación de calle en Brasil: una mirada ecológica. *Educacion Social: Revista de Intervención Socioeducativa (Barcelona)*, Universitat Ramon Llull, n.11, enero-abril, p. 83-99, 1999.
- JUSTO, J. STERZA *Lugares da infância*. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.
- KLEIN, M. *O sentimento de solidão*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.
- LEVISKY, D. L. (Org.) *Adolescência - pelos caminhos da violência: a psicanálise na prática social*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- MAUTNER, A. V. Cidadania e alteridade. In: ENCONTRO REGIONAL DE PSICOLOGIA SOCIAL. 4, 1992, São Paulo. *Resumos...* São Paulo: ABRAPSO, 1992. p. 27.
- MORIN, E. Science et conscience de la complexité. Librairie de l'Université, Aix en Provence. (Mimeogr.).
- MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D.F. (Org.) *Novos paradigmas: cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996
- NEVES, S. M. Psicodramatizando a construção da cidadania. *Psicologia: ciência e profissão (Brasília)*, v. 16, n. 1, 1996, p. 24-28.
- PELLEGRINO, H. Édipo e a paixão. In: NOVAES, A. *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.



- UNESCO. Declaração dos princípios da tolerância. In: WASELFSZ, J. J. (Coord.) *Programa Bolsa-Escola do Distrito Federal*. Brasília, 1998.
- VIEIRA, *Jornal da Rede*: publicação da rede brasileira de educação em direitos humanos. São Paulo, n. 3, dez. 1998.
- WANDERLEY, L. E. Educação e globalização: é rima, não solução. *Tempo e Presença*, n. 293, maio - jun. 1997.
- WINNICOTT, D. W. A tendência anti-social. In: *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



## EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE

Carmen Maria AGUIAR<sup>1</sup>

A educação e os processos educativos não são isolados das concepções sociais e culturais; ao contrário, entre eles existe uma forte interação, de onde brotam idéias, tipos humanos, regras, valores, modos de viver e de interpretar a vida. Nesse sentido, a educação extrapola os conceitos de ensino e aprendizado escolar, demarca caminhos para a organização da vida em sociedade e para a transmissão da cultura, e pode ocorrer em diferentes lugares e de modos variados. Além disso, depende de uma ação contínua de renovação para processar quantidades crescentes de informações, cuidando também para que elas passem por um *filtro* de qualidade.

Conhecer diferentes culturas, os modos como entendem, administram, processam e organizam a educação é um meio de desvendar, aprender e refletir sobre outras formas de ação educativa e, desta maneira, contribuir para reforçar, ou desenvolver, o caráter dinâmico e fértil que sempre deveria pautar os processos educacionais adotados em nossa própria cultura.

Este trabalho retrata alguns aspectos — como o papel da mulher e a utilização das trilhas — do processo de transmissão de conhecimentos e de socialização<sup>2</sup> em uma comunidade específica, conhecida nas povoações vizinhas como o *povo da Barra*, que vive semi-isolada numa localidade denominada Barra da Aroeira, na região Norte do Brasil. Em grande parte responsável pela sobrevivência dos membros e manutenção da cultura da

---

<sup>1</sup> Departamento de Educação Física da Instituto de Biociências - Unesp - Campus de Rio Claro - 13506-900 - SP.

<sup>2</sup> De acordo com BERGER (1973, p. 173-95), existem dois tipos de socialização, a primária e a secundária. A primária — abordada neste trabalho — é a que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. Em geral, esta é a mais importante para a vida, é básica. A segunda é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo, já socializado, em setores do mundo objetivo de sua sociedade.



comunidade, esse processo já atravessa algumas gerações e tem como âncora os afazeres cotidianos.<sup>3</sup>

### O papel da mulher na Barra

O papel de destaque ocupado pela mulher, particularmente no que poderíamos chamar de estrutura de liderança ou de comando e decisão — exercendo, por extensão, influência decisiva no processo de transmissão de conhecimentos ou na educação, no sentido amplo do termo —, representa uma das características mais marcantes da organização sociocultural dessa comunidade e apenas uma das diferenças entre sua vida e a dos brancos sertanejos brasileiros, que, como eles, moram na zona rural. A importância desse aspecto para uma melhor compreensão da forma de vida dessa comunidade torna necessário traçar um pouco mais detidamente as linhas que retratam o espaço reservado à mulher.

Ao contrário das mulheres da zona rural dessa região, as mulheres da Barra são ativas socialmente, isto é, interferem — quase sempre de forma decisiva — em todas as questões do dia-a-dia. Para exemplificar, podemos tomar duas referências situadas nos extremos da ampla cadeia de relações, que ligam o cotidiano da unidade familiar ao mundo exterior (aos *estranhos*, como dizem): numa ponta, é a mulher, em geral, quem administra a *economia doméstica*, e, na oposta, é também ela quem, nas reuniões do sindicato,<sup>4</sup> mais toma a palavra

<sup>3</sup> A classificação do *povo da Barra* como comunidade é a mais adequada, considerando-se as formulações clássicas sobre o significado desse termo desenvolvidas por diferentes autores. Os moradores daquela localidade apresentam, por exemplo, as características apontadas por Olmsted (1970, p. 6-7): “... laços afetivos íntimos e pessoais entre si; uma solidariedade que parece inconsciente, uma questão mais de sentimento que de cálculo”. Da mesma forma, podem ser aplicadas as características definidas por Tönnies (1973, p. 122-3): “Comunidade é um termo que aplicamos a um povoamento de pioneiros, a uma nação. Onde quer que os membros de qualquer grupo, pequeno ou grande, vivam juntos e de modo tal que partilhem, não deste ou daquele interesse, mas das condições básicas de uma vida em comum, chamamos a esse grupo de comunidade. O que caracteriza uma comunidade é que a vida de alguém pode ser totalmente vivida dentro dela. ... As comunidades não necessitam ser auto-suficientes. ... A comunidade é ... uma área de vida social assinalada por um certo grau de coesão social. As bases ... são localidade e sentimento de comunidade. ... A importância da concepção de comunidade está, em grande medida, em ela salientar a relação existente entre coesão social e área geográfica.”

<sup>4</sup> Recentemente, como resultado dos conflitos de terra, a comunidade passou a fazer parte do Sindicato do Trabalhadores Rurais daquela região.

e as decisões. Não que exista uma exclusão do homem nas tarefas cotidianas ou nas decisões *políticas*; tanto homens como mulheres participam das atividades agrícolas, dos afazeres domésticos, da coleta de frutos, da confecção de artesanatos e das reuniões do sindicato. Mas é a mulher quem controla e organiza o trabalho e as reuniões, enquanto o homem participa de modo um tanto distante, destituído de poder de decisão. É ela, enfim, quem impõe o ritmo da vida da comunidade.

Esse papel de comando não é exercido de uma forma tirânica pelas mulheres; ou melhor, não existe uma relação de domínio ostensivo, onde o homem cumpre sem discutir qualquer ordem imposta. Os homens também opinam nas reuniões do sindicato, discutem a melhor forma de executar tarefas para as quais demonstrem habilidade, como também lideram, eventualmente, alguma atividade produtiva. Mas, de um modo geral, as decisões finais são tomadas pelas mulheres.

Os homens parecem estar de acordo com essas regras de convivência. Os depoimentos dos homens revelam, de certo modo, a aceitação da gerência da mulher, que *sabe o que deve ser feito*. Indicam também o temor do advento de coisas ruins, de sofrimentos, se essa organização for alterada. Pode-se dizer que a autoridade feminina, no imaginário daquela comunidade, está vinculada a um poder desconhecido, mágico. Para reforçar essa noção, contribui fortemente o fato de que o conhecimento do uso de ervas medicinais, o poder da cura, é praticamente, com alguma rara exceção, exclusividade das mulheres (Aguiar, 1994, p. 82-84). Bandeira (1988, p. 183), em seu estudo sobre Vila Bela (uma comunidade de negros, no Estado de Mato Grosso), afirma que "... as crenças e práticas mágico-religiosas são ingredientes relevantes da formação comunitária, infiltrando-se nos acontecimentos diários e no seu cotidiano concreto". Para Eliade (s.d., p. 136),

... A descoberta da agricultura transforma radicalmente não somente a economia do homem primitivo mas antes de tudo a sua economia do sagrado. Outras forças religiosas entram em jogo: a sexualidade, a fecundidade, a mitologia da Mulher e da Terra, etc. A experiência religiosa torna-se mais concreta, quer dizer, mais intimamente misturada à Vida.

Ao falar sobre as mulheres do passado e como são hoje, um dos moradores destaca um outro fator importante para justificar a autonomia das mulheres: a força física destas, geralmente superior à dos homens, diferença que, segundo contam, era ainda mais marcante em gerações passadas. As mulheres não apenas utilizavam essa superioridade para tomar a frente das decisões como, principalmente, não dependiam dos homens para qualquer tarefa mais pesada que quisessem realizar.

### **Educação e transmissão de conhecimentos**

Diversos depoimentos, colhidos com mulheres mais jovens, revelam sua maneira especial de ver e conviver com os homens da comunidade, permitem uma melhor compreensão sobre as regras que vigoram entre o *povo da Barra* e mostram a introdução, pelas jovens, da noção de homem ou companheiro.

Pode-se perceber, através dos depoimentos, que as mulheres, desde cedo, já esperam que os homens conheçam suas *obrigações* e dão preferência aos que conhecem seu papel. É importante destacar que, entre o *povo da Barra*, é a jovem menina quem inicia a atividade da conquista, propõe o namoro e o casamento. O indicativo crucial do destaque feminino na relação com os homens é a regra, tradicionalmente aceita e cumprida, que permite à mulher, ao casar, a escolha do local (dentro das terras da fazenda onde vive a comunidade) para construir sua casa (providência tomada pelo casal, antes do casamento) e plantar seu roçado. É sintomático que, depois de casadas, elas se referem aos seus maridos como *o homem lá de casa*. Enquanto os homens se referem a elas como *a mulher com quem sou casado*.

Esse aprendizado, tanto dos homens quanto das mulheres, sobre o papel de cada um na vida da comunidade, começa desde muito cedo. Aproximadamente por volta dos sete anos, quando as crianças já suportam caminhadas relativamente longas, passam a acompanhar os adultos em diferentes atividades, seguindo, por exemplo, para o mato junto com eles. Nestas saídas pode-se observar o procedimento das meninas em relação aos meninos. Elas são quase sempre solidárias, prontas para apoiar uma à outra; nas brincadeiras, são seguras de si e mantêm sua autonomia e independência na



relação com os meninos. Embora carinhosas, cuidadosas com eles e atentas aos perigos do mato, elas podem se juntar para segurar um menino que coloque em dúvida sua palavra. As mulheres adultas ficam atentas para que as meninas não cometam excessos. Acreditam que não se deve insultar o brio masculino, para que isso não *ferva a cabeça dele*, que é prudente evitar a força bruta sem justificativa, para que não transforme o homem *num bicho descontrolado*.

Assim, um dos principais papéis desempenhados pelas mulheres adultas no cotidiano dessa comunidade é o de educadoras, num sentido amplo do termo. É claro que os homens também participam do processo de transmissão de conhecimentos, mas a atuação da mulher é sempre mais marcante, principalmente quando está envolvido o chamado *sistema de crenças*. As mulheres brincam, ensinam, cantam, fazem versos, promovem e incentivam as freqüentes atividades lúdicas. Pode-se dizer que a transmissão de conhecimentos, neste caso, se aproxima do significado de educação adotado por Brandão (1983, p. 10-11):

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.

Nas situações que requerem uma decisão ou ação rápida, as mulheres exibem bastante competência, demonstrando saber exatamente o que fazer, como agir, sem titubear. Parece haver entre elas, já enraizada, a certeza de que estão sempre fazendo o melhor que podem; para isso contribui a cumplicidade sem tréguas das outras mulheres da comunidade. São vivas e ativas em todas as circunstâncias que envolvam a coletividade, como a

realização de cultos religiosos, um parto difícil etc. Nessas ocasiões é visível o dinamismo feminino. Rapidamente reúnem-se em grupos, pequenos ou grandes; algumas vão seguindo em direção ao local necessário, enquanto outras se ocupam de providenciar os materiais que irão utilizar, e um outro grupo ainda sai noutra direção. Tudo realizado de uma forma ágil e com poucas discussões, demonstrando saber cada atitude a ser tomada nas mais diversas situações; enfim, uma organização bastante eficiente.

### **Educação nas trilhas**

As trilhas representam um dos espaços mais significativos entre aqueles onde ocorre a transmissão de conhecimentos entre os moradores da Barra. Nelas e delas brotam muitas informações, aprendizado, surpresas e descobertas. Elas podem levar cada pessoa a vários tipos de saber, ao inusitado, ao desconhecido, às ervas que curam os seus males, às descobertas sobre a vida das plantas e animais, à preservação de sua própria vida, à comida, ou ao encontro de suas crenças. As freqüentes caminhadas, curtas ou longas, são quase sempre momentos muito especiais, quando se pode retomar o conhecido e espreitar o desconhecido. Qualquer detalhe do caminho, uma planta ou um pequeno animal, pode ser o gancho para conversas bastante ilustrativas, que os mais jovens parecem apreciar, quando os mais velhos, conhecedores de sua própria história, falam do passado e de seus hábitos. Como parte desse mesmo processo, não faltam também os jogos e brincadeiras, algumas especialmente apropriadas às caminhadas por trilhas, das quais participam tanto as crianças quanto os adultos.

Na Barra da Aroeira, as trilhas se espalham e se entrecruzam, marcando todas as direções percorridas para atender suas necessidades cotidianas. As mais visíveis, utilizadas diariamente e com bastante freqüência, são as de curto percurso: interligam as casas vizinhas onde, em geral, residem núcleos familiares (pai, mãe e filhos) e levam os moradores ao local onde pegam água para o consumo (num córrego mais próximo ou num poço de uso coletivo), ao lugar do banho das mulheres ou ao dos homens (num córrego), aos roçados, ao local de cultivo das ervas para os chás, dos legumes e verduras; algumas levam às árvores com frutas, como lima, mamão ou banana, outra vai até o local

do forno coletivo, onde se fazem telhas, outra ainda leva ao engenho de moer cana. Esses caminhos mais utilizados, ou como eles dizem, *mais batidos*, não oferecem riscos ou perigos freqüentes. O fato de ser uma passagem constante das pessoas faz com que a maioria dos animais da mata se afugente, o que não significa que, vez ou outra, cobras ou outros bichos mais ou menos perigosos — principalmente no período da seca, quando os alimentos escasseiam no mato — não se aventurem a utilizar esses caminhos.

O passo inicial do aprendizado nas trilhas se dá nos percursos de curta distância, que revelam desde cedo à criança a lide diária, o movimento constante do cotidiano. É nesses caminhos, percorridos freqüentemente pelo núcleo familiar, que a criança inicia suas descobertas sobre o mundo que a cerca, numa idade que varia entre 1 e 3 anos, ou seja, logo que possa dar os primeiros passos. Ela entra em contato com esse espaço mesmo antes disso, quando é levada no colo dos pais ou irmãos maiores. Nessas trilhas ela descobre e reforça sua capacidade de caminhar e pisar no chão descalça, aprende a evitar esbarrões fortes contra alguma vegetação dura ou espinhosa, galhos ásperos e cortantes, amostras do que vai encontrar posteriormente na mata. Aprende também a acompanhar os mais velhos, de modo a não ficar muito para trás, sozinha; se interrompe o seu andar, para brincar com algum objeto encontrado pelo caminho, precisa voltar correndo para acompanhar os demais. Na Barra, pode-se ver com, freqüência, crianças, com idade entre 3 e 6 anos, percorrendo sozinhas esses caminhos, testando sua habilidade em andar, correr, equilibrar-se e até nadar. Os pais dizem não se preocupar em deixá-las explorando os limites e curiosidades existentes nessas trilhas *domésticas*, próximas da casa onde moram, cujo percurso varia entre cerca de 100 e 1.000 metros.

As trilhas funcionam como um termômetro para verificar a evolução das crianças. Aos poucos, à medida que descobrem e testam suas habilidades e adquirem confiança, elas passam a percorrer caminhos cada vez mais longos. Passarão a conhecer um pouco mais do que existe nos matos, seus segredos, surpresas e perigos. Um mundo que transmite, segundo alguns jovens entre 7 e 12 anos, muito mal-assombro misturado com susto e medo, algo como a hostilidade. Mas o desejo natural dos jovens em enfrentar desafios e descobrir



emoções novas os atrai, nessa faixa de idade, a participar de caminhadas por trilhas que chegam a 20 km de percurso. No início só saem acompanhados dos mais velhos, mas logo partem em grupos de cerca de cinco jovens, para desafiar, enfrentar e descobrir o que lhes reservam as matas. Uma brincadeira bastante comum nessa idade é a cambota, também conhecida por pernas-de-pau; conhecem a madeira adequada para a confecção e demonstram grande habilidade e equilíbrio ao utilizá-las. Da mesma forma são hábeis no manuseio de facas, cujo uso aprendem desde pequenos.

Trata-se de uma idade em que possuem boas pernas, coragem e pouco juízo, como dizem os mais velhos. Já sabem escolher os frutos bons para a alimentação; possuem boa pontaria e sabem manusear estilingues, bodoques e outras armas parecidas; agüentam, se preciso, passar um bom tempo sem comer e são hábeis nas corridas; ou seja, possuem todas as condições julgadas necessárias pelos mais velhos para adentrarem mais fundo na mata. Um desafio que tornará esses jovens cada vez mais preparados para conviver com o mundo que os cerca.

Esse treinamento em distâncias curtas e médias, que possibilita a aquisição de conhecimentos específicos desses percursos, mas que fazem parte também das trilhas mais longas, habilita os jovens para a descoberta de conteúdos mais sofisticados. Para as caminhadas de longa distância, que podem atingir até 60 km, é necessário que se tenha um bom preparo físico e solas dos pés bem grossas. Além disso, é importante que já se tenha descoberto com que tipo de companheiros o entrosamento é melhor. Alguns jovens gostam de caminhar numa cadência equilibrada; outros preferem aventuras arrojadas, como bater um pau em caixa de marimbondo e sair correndo; alguns são mais solidários, esperam os companheiros mais lentos e alertam os mais distraídos sobre algum perigo; uns sabem defender-se melhor de animais, enquanto outros conhecem melhor a vegetação e sabem identificar bons frutos ou venenos perigosos; alguns preferem grupos que apresentam características mais lúdicas, em que as brincadeiras são mais freqüentes.

Em resumo, diferentes tipos de conhecimentos formam os requisitos básicos para se enfrentar, com certa segurança, as trilhas de longa distância. Percorrer as diferentes trilhas, ao longo de aproximadamente 10 ou 15 anos,

representa uma longa e acurada preparação e o caminho mais adequado para aprender a lidar com as diferentes situações e riscos próprios da mata fechada. Os mais velhos, *mestres* e conhecedores de trilhas de diferentes distâncias, acompanham e orientam os mais jovens durante o tempo necessário para que estes possam avaliar e decidir quando também irão iniciar suas longas caminhadas, mesmo que no princípio acompanhados dos mais velhos.

Vale lembrar que muitas das regras que orientam a vida em comunidade são apreendidas durante as caminhadas. Algo comum também entre as pessoas, no mundo urbano, que utilizam as trilhas como atividade de lazer. Alguns aspectos importantes que marcam as relações sociais se revelam durante as caminhadas, especialmente as de maior percurso, que expõem as pessoas a um convívio mais longo, às vezes em situações conflituosas. Nas trilhas da Barra, pode-se descobrir a solidariedade, iniciar a conquista para um casamento, reforçar a confiança entre companheiros ou adquirir conhecimentos essenciais para a vida, através da própria prática inerente às caminhadas ou através das histórias contadas pelos mais velhos.

Caminhar em trilhas na Barra significa também estar ao lado, bastante próximo dos matos, a cerca de 1 metro de distância, às vezes menos; expor-se a riscos que trazem conhecimentos, como quando se tem que fugir correndo ou enfrentar com um pedaço de pau uma ema com filhotes ou uma jaguatirica. Outras vezes, não há qualquer risco envolvido, como quando os mais velhos falam detalhadamente para os mais jovens sobre experiências próprias ou de outros, dos quais também ouviram contar: o perigo de tempestade, fogo, tropa de cavalo, manada de búfalo selvagem, uma vara de caititu, uma onça, etc. Saberes, enfim, entre tantos outros que podem ser apreendidos nas trilhas — caminhos percorridos por diferentes motivações e necessidades — e que formam boa parte da base dessa cultura.

### **O saber social e a escola**

Os conhecimentos e saberes adquiridos e/ou elaborados pela comunidade a partir do convívio com a biodiversidade existente nas trilhas são múltiplos e variados. Uma peculiaridade que se pode destacar, no processo de

transmissão das informações, dos mais velhos para os mais jovens, sobre tudo o que se encontra às margens desses caminhos, é o modo de encarar a natureza, e seus usos potenciais, como um todo integrado, que inclui sua própria vida, seu cotidiano.

Nesse sentido, o foco primeiro da busca e transmissão de conhecimentos é dirigido à sobrevivência, à caracterização de animais e plantas e seus usos alimentares e medicinais. Os mais velhos mostram como identificar as espécies frutíferas, as características gerais e particulares das plantas, quais partes, e de que forma, são utilizadas como remédios caseiros. Nesse processo, as crianças vão aprendendo o nome das plantas e a qualificá-las de acordo com seu *valor nutritivo*, isto é, quais são mais importantes para sua alimentação, ou de acordo com umas aplicações na cura de doenças ou ainda aprendem a identificar o tipo de clima e terreno mais propício. Acompanham, através de observações constantes e minuciosas, a metamorfose da vegetação ao longo do tempo, as mudanças na sua coloração, que interferem tanto no valor nutritivo quanto medicinal das plantas.

Aos poucos, os *mestres* vão incorporando pequenos e importantes detalhes aos seus ensinamentos até compor um amplo quadro sobre o conjunto de vidas que integram o meio animal, vegetal, mineral, o mundo visível e também o invisível, que é considerado, pelos conhecedores da mata, como parte integrante da natureza. Parecem acreditar que é através da observação minuciosa, do convívio constante, do respeito e da comunicação direta com esses elementos, que se pode alcançar um saber mais completo, capaz de fazer a ligação entre o homem e a natureza, na formação de uma trama que une todos os seres vivos.

Para os moradores da Barra, as trilhas, as caminhadas, ou os *triêro*, como dizem, representam, conforme apontam os depoimentos e as observações feitas *in loco*, um local privilegiado — tanto na forma ou na oferta de oportunidades, quanto no conteúdo ou variedades de *saberes*— para a veiculação de uma parte importante dos conhecimentos que consideram úteis e essenciais para sua vida diária. Trata-se de um tipo de transmissão de conhecimentos, dos mais velhos para os mais jovens, tão freqüente e organizado, que lembra o funcionamento normal dos cursos em uma *instituição escolar*, só que utilizando o espaço aberto, a natureza, como sala de aula. Este ensino ao ar livre tem



objetivos claros, é transmitido por pessoas habilitadas e visa capacitar os *aprendizes* a conviver e lidar com tudo que existe na natureza, com os materiais, animais e vegetais encontrados nela; aprende-se a conhecer, compreender, decodificar e cuidar dos diferentes tipos de vida que habitam e circulam nesses caminhos, de onde tiram, de fato, boa parte da matéria-prima que sustenta sua própria existência.

Esse processo, já tradicional, explica de certo modo o que poderíamos chamar de caráter interdisciplinar do ensino veiculado na escola local, onde as professoras, membros integrantes da comunidade, tentam fazer uma ponte entre o saber coletivo e a alfabetização.<sup>5</sup> Para aquelas professoras, alfabetizar significa escapar das palavras sem significado imediato, sugeridas pela cartilha, e sair da sala de aula para se aprender a grafar o nome de vegetais e objetos que se encontram atrelados ao seu mundo. Pode-se escrever nomes de animais e plantas ou mesmo palavras e frases ditas por moradores em suas conversas, que costumam girar em torno de sua história, do que ocorre no seu dia-a-dia, dos seus problemas e preocupações. Esses assuntos acabam sendo, de algum modo, abordados na escola.

Conhecedoras da realidade em que vivem, as professoras conseguiram desenvolver, juntamente com as crianças e os pais, um trabalho solidário e integrado à cultura local, espelhado no universo de seus saberes. Numa tentativa de explicar suas ações educacionais, elas dizem que todos os alunos já conhecem e sabem os nomes da maioria dos animais, plantas, pedras, areias e lugares. Acreditam na importância desse saber e também que o universo de palavras associadas a essa realidade seja grande o suficiente para formar a base do ensino do código escrito. Aliás, as próprias professoras contam que se surpreenderam, quando começaram a fazer anotações, com a quantidade e a diversidade de informações encontradas pelos caminhos, algo de que não se davam conta, talvez em função de este ser um mundo ao qual estavam muito habituadas e que encaravam de outra perspectiva, sempre associada à tradição

---

<sup>5</sup> "A escola da Barra da Aroeira funciona desde 1985. Nessa época já haviam começado os conflitos com os fazendeiros vizinhos, na disputa pela posse da terra ... Com a interferência da Igreja ... os ânimos se acalmaram ... e a comunidade decidiu que as crianças iriam aprender a ler e a escrever. ... Em meados de 1990, devido aos muitos problemas práticos ... a escola deixou de funcionar com a relativa regularidade de antes ...". (Aguiar, 1994, p. 85-86).

oral e à inexistência de compromisso com prazos para aprendizado.

As professoras também aproveitam os desenhos que as crianças sabem fazer sobre motivos associados ao seu mundo, para ensiná-las a escrever. Neste caso, muitas vezes saem da sala de aula para rever, memorizar e tentar escrever, por exemplo, os nomes de plantas e animais. As caminhadas, então, tornam-se muito lentas. Observam atentamente árvores, folhas e flores e seguem de perto pequenos animais, como formigas e abelhas. As professoras acreditam que a observação detalhada ajuda a associar, de forma mais precisa, objetos ou seres vivos à grafia dos seus nomes, evitando que sejam trocados. Elas acreditam também que tais procedimentos, desenvolvidos fora da sala de aula, associados a outros, explorados dentro da sala, como a cópia, e a repetição oral dos sons, de letras e sílabas, orientadas pela cartilha para alfabetização, aumentam as chances de ensinar a leitura e a escrita.

A capacitação recebida pelas professoras (Aguiar, 1994, p. 85), durante um curso rápido, foi evidentemente irrisória, em relação às técnicas e à formação escolar consideradas necessárias para um professor atuar no ensino formal. Diante dessa circunstância, imbuídas do papel de educadoras num sentido amplo, conforme acontece entre os mais velhos que transmitem conhecimentos para os mais jovens, elas também se apoiaram no conhecimento que receberam, ao longo da vida, dos seus *mestres*. Deram um passo possível e, pode-se dizer, adequado no sentido de enriquecer os trabalhos escolares, tendo em vista a alfabetização, inspiradas nesse processo tradicional e informal de ensino, que prioriza a socialização e a criatividade e está presente diariamente em todos os afazeres da comunidade. Faz parte desse processo, responsável também pela manutenção de crenças e tradições mais antigas dessa comunidade, o hábito de se fazer perguntas aos *mestres*, no intuito de reafirmar o aprendizado e acrescentar novos saberes àqueles adquiridos durante as experiências pessoais.

### **Considerações finais**

Dentre as características que configuram a cultura do *povo da Barra*, destacam-se algumas que, pode-se dizer, definem sua identidade: a origem africana; o isolamento, agora já rompido, em que viveram durante muito tempo;

a busca da auto-suficiência associada a uma espécie de rejeição aos estranhos; a confecção própria dos utensílios necessários para a lide cotidiana; a crença religiosa, com características mescladas do catolicismo popular e do animismo; o papel de destaque ocupado pela mulher na organização sociocultural; a coleta de frutos nativos, como parte importante da alimentação; a importância atribuída aos saberes ancestrais; e a tradicional transmissão oral desses conhecimentos aos mais jovens.

Boa parte dessas características reflete os laços que ligam essa comunidade à cultura afro-brasileira, representada, também, por diversas outras comunidades formadas por negros, tais como: Mato do Tição (Gomes & Pereira, 1988), em Minas Gerais; Kalunga (Baiocchi, 1995), em Goiás; Cafundó (Vogt & Fry, 1996), em São Paulo; e Vila Bela (Bandeira, 1988), em Mato Grosso. A existência de características em comum, entretanto, não impediu o surgimento de uma diversidade sociocultural, resultante dos processos diferenciados de organização dos vários elementos que configuram o modo de vida de cada comunidade e sua visão de mundo.

O *povo da Barra* encara a natureza como parceira inseparável da vida diária. Não apenas retiram da natureza o essencial para sua sobrevivência, como ainda a religiosidade, as festas e os rituais são, de várias formas, nela espelhados. Uma forte solidariedade também marca o modo de vida da comunidade, em que todos os moradores se conhecem e são parentes, além de acreditarem na importância da consangüinidade e da manutenção da família. Defendem com empenho e determinação a manutenção da propriedade daquela terra, lugar da vida e do seu destino, conforme afirmam. A forte rejeição e desconfiança em relação aos valores, objetos e pessoas de fora representa a contraface da grande importância que atribuem à tradição, aos conhecimentos ancestrais, à independência e à liberdade.

Este trabalho priorizou o estudo de alguns aspectos importantes dos modos de transmissão e aquisição de conhecimentos, de saberes ancestrais e outros mais recentes, nessa comunidade específica — ou seja, o modo como a experiência da vida é transmitida, durante as atividades cotidianas, dos mais velhos para os mais jovens, num processo de educação informal que modela homens e mulheres, procurando torná-los preparados para exercer o seu papel



dentro daquele contexto sociocultural. Para Brandão (1983, p. 25-26), a educação

existe quando a mãe corrige o filho para que fale direito a língua do grupo, ou quando fala à filha sobre as normas sociais do modo de 'ser mulher' ali. ... A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender.

Na tentativa de captar de modo abrangente diferentes aspectos daquela realidade rica e diversificada foram utilizadas ferramentas de áreas distintas, mas não distantes, como Educação, Sociologia e Antropologia. A etnografia, por exemplo, serviu para registrar, identificar e estudar as situações em que ocorrem a transmissão e a aquisição de conhecimentos que, por sua vez, revelam o modo como os membros daquela comunidade interpretam a vida e compreendem o mundo que os cerca.

Tais procedimentos permitem, entre outros recortes, a identificação de aspectos, poder-se-ia dizer, *multidisciplinares* dessa forma de ação educativa que vem demonstrando eficácia na transmissão de saberes. Trata-se de uma *postura pedagógica* que traduz um casamento entre educação e cultura. Essa característica marcante da vida dessa comunidade exigiu, e ao mesmo tempo permitiu, uma adaptação do ensino formal, veiculado na escola implantada no local, que passou a incluir tanto outros *saberes* quanto a informalidade da transmissão desses conteúdos — configurando um processo que poderia ser chamado de *domesticação* da escola pela comunidade.

Nessa direção, foram apontados, neste trabalho, diferentes aspectos da educação informal existente entre os moradores da Barra. Observou-se, por exemplo, que o ambiente compõe um quadro propício para a transmissão e aquisição de saberes veiculados entre eles. Trata-se de conhecimentos que são passados dos mais velhos para os mais jovens, através de um processo social dinâmico, vinculado à natureza, que congrega educação e cultura; conjuga saberes, crenças e brincadeiras e integra crianças, jovens e adultos. Também foi constatado que, nesse processo, as mulheres ocupam um papel de destaque, formando os elos mais resistentes da organização sociocultural.

Os moradores da Barra da Aroeira aproveitam — para aprender e ensinar — o contexto ou ambiente em que estão inseridos. A natureza, para eles,

observadores constantes e atentos, representa uma fonte viva e dinâmica, que revela ou *coloca à disposição* diferentes informações ao longo de seus ciclos. As trocas e as interações desse convívio direto e intenso se revelam na aquisição de um olhar treinado para tecer interpretações e destacar significados que acreditam encontrar na mata. O caminhar em trilhas representa uma sofisticada rede de trocas, entre eles, e de observação e aquisição de informações típicas do 'mundo' e de vidas existentes dentro da mata.

As plantas e os animais, por exemplo, são observados e identificados em diferentes fases do seu desenvolvimento. Um aprendizado que evolui passo a passo e de acordo com cada indivíduo, e cuja evolução é *avaliada* pela comunidade e pelo próprio *aprendiz*. Trata-se de um tipo de conhecimento que requer empenho e dedicação específicos e que aos poucos vai sendo ampliado ao longo da vida.

Na Barra da Aroeira, verifica-se um *caráter coletivo* na ação educativa — que é compartilhada por todos os adultos. Estes, de uma maneira ou de outra, colaboram e participam, assumindo diferentes papéis, para garantir a transmissão dos conhecimentos. Os saberes estão expostos em todas as partes, mesmo nos afazeres mais corriqueiros, como a produção de utensílios — que é utilizada como veículo para o ensino e orientação dos mais jovens no próprio local em que está sendo realizada.

Os *mestres*, na Barra da Aroeira, não têm como pretensão tornar o *aprendiz* uma réplica sua ou uma representação de seu sonho, mas um outro conhecedor criterioso e cuidadoso à sua própria maneira. A transmissão dos diferentes conhecimentos visa, em última instância, oferecer a cada indivíduo a possibilidade de autonomia, de não depender do outro apenas por ignorar o que é necessário para a vida diária, como nos chamou a atenção o professor Paulo Freire (1967), que entendia a educação como um caminho rumo à liberdade.

De modo geral, encontra-se, naquela comunidade, reforço para a idéia de que é possível trabalhar com a educação sem separá-la da cultura, sem dividir as áreas do conhecimento em compartimentos estanques, aproveitando-se os conteúdos existentes nas atividades cotidianas, na realidade de cada grupo social, cada escola ou lugar. Pode-se, com maior facilidade, ensinar o

alfabeto ou abordar, junto com as crianças, temas como cidadania ou preservação do meio ambiente explorando-se elementos comuns, do seu dia-a-dia: a sorveteria, a lanchonete, a casa do amigo, o clube, as condições do bairro, da escola, do posto de saúde, os preços e a qualidade dos produtos do supermercado etc.

Não há entre o *povo da Barra*, entre os *educadores* de lá, sejam pais ou professoras, a intenção de produzir um saber ou organizar a educação de um modo mais ou menos formal. O que ocorre de fato é que os membros daquela comunidade simplesmente transmitem e adquirem conhecimentos, há várias gerações, de acordo com as necessidades impostas pelo contexto em que vivem. Este aspecto tradicional da sua cultura foi transportado ou adaptado para o ensino escolar, resultando numa união peculiar entre educação e cultura, que consegue amarrar diferentes faces do saber: aquelas que envolvem seus afazeres cotidianos, fortemente marcadas por valores socioculturais tradicionais, e as representadas pelo conteúdo veiculado pela escola. Esse procedimento, ou essa adaptação em mão dupla entre educação e cultura, requer daqueles *educadores* um saber em diferentes direções, que envolve a capacidade de discernir ou identificar o ponto de vista mais geral de sua comunidade, partindo de observações feitas na teia das relações socioculturais, e o conhecimento, por exemplo, da escrita, um código, em princípio, estranho à sua vida e suas necessidades.

Tanto as professoras como os próprios pais e crianças participam ativamente e se empenham nesse processo que envolve a crítica, seleção, transferência, adequação e reelaboração dos procedimentos associados ao ensino escolar, valorizando seu conteúdo, a partir de uma concepção de vida, uma história e crenças. É um momento em que se manifesta a forte coesão da comunidade no sentido de preservar sua autonomia e valorizar seus saberes. A comunidade procura, ao mesmo tempo, resguardar sua independência e encontrar alguma identificação com a nova modalidade de transmitir e adquirir conhecimentos. Partes do conteúdo e da forma do ensino escolar, assim como muitas regras do funcionamento da escola, são alteradas, o que dá a essa atividade uma *cara* muito parecida com aquele meio onde está inserida.



Obviamente, este trabalho refere-se à parte de uma pesquisa realizada em um reduto cultural específico, com características bastante particulares, não tendo, de qualquer modo, a pretensão de servir como modelo para ser aplicado de forma indiscriminada. Muitas das questões abordadas, entretanto, podem servir de inspiração para educadores, em outras realidades socioculturais ou outros contextos educacionais.

### **Referências Bibliográficas**

- AGUIAR, C. M. *Educação, cultura e criança*. Campinas: Papyrus, 1994.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BAIOCCHI, M. N. Kalunga: sagrada terra. In: O'DWYER, E. C. (Org.). 1995.
- BANDEIRA, M. L. *Território negro em espaço branco*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BERGER, P., LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ELIADE, M. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. Lisboa: Edição Livros do Brasil, s. d. (Vida e Cultura).
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GOMES, N. P. M., PEREIRA, E. A. *Negras raízes negras: os Arturos*. Juiz de Fora: UFRJ, 1988.
- OLMOSTED, M. S. *O pequeno grupo social*. São Paulo: USP, 1970.
- TÖNNIES, F. Comunidade e sociedade como entidades típico-ideais. In: FERNANDES, F. (Org.) *Comunidade e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1973.
- VOGT, C., FRY, P. *Cafundó: a África no Brasil: linguagem e sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.



ISBN 85-86738-12-3



9 788586 1738128

