

A ARTICULAÇÃO ENTRE INFÂNCIA, CIDADANIA E HISTÓRIA: UMA QUESTÃO PARA A PEDAGOGIA

Mara Rúbia Alves Marques Verissimo*

“O que baseia uma pedagogia, o que constitui o critério entre as pedagogias, são os conteúdos que estas apresentam, ou mais exatamente, as atitudes a que se propõem levar os alunos: que tipo de homem esperam formar?”

Georges Snyders

“O que buscamos é sondar o conteúdo, assim como verificar a coerência possível de uma educação cívica e política. (...) A coerência em questão não é a de um sistema ou instituição, mas a de uma ação. A questão é a do sentido da ação educativa.”

Patrice Canivez

É comum em nosso discurso educacional-escolar nos referirmos à intenção de formarmos o cidadão crítico e consciente, capaz de transformar a realidade em que vive. O que isso realmente significa? Qual o sentido de se formar o cidadão? De que concepção de cidadão, isto é, de que homem estamos falando?

A falta de clareza quanto aos referenciais antropológicos que sustentam a educação que defendemos e praticamos, tem sido fator primordial das “flutuações pedagógicas” dos educadores entre tendências e modismos teórico-metodológicos e institucionais.¹

* Professora de Metodologia do Ensino de Geografia e História do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica e mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Uberlândia.

1 - Luiz Benedicto ORLANDI, em estudo de 1969, baseado na pesquisa de Dinha Souza Campos publicada em 1956, identificou os períodos históricos das “flutuações da consciência pedagógica” na pesquisa educacional brasileira - flutuações psicológica, sociológica, econômica,

Nesse sentido é que SERRES (1993: 3), afirma que:

“O verdadeiro problema não são as instituições nem os meios, é a finalidade. (...) Na pedagogia, atualmente, não temos finalidade. Não sabemos o que fazer porque não temos diante de nossos olhos a pessoa que queremos formar.”

Começemos por deixar claro que os fins da educação e do ensino devem ser assumidos como fins sociais. Sem esse pressuposto básico quaisquer discussões acerca de renovações metodológicas, tecnológicas e institucionais tornam-se obsoletas, porque superficiais.

Nesse ponto, concordamos com FISCHER (1976: 3), quando afirma:

“Em termos de educação, pensamos que o fundamental é permitir que se criem, paulatinamente, condições para que novas formas sociais possam existir,² formas que permitem justamente a crescente apropriação do homem em relação à natureza e a toda a vida social. Essa apropriação se manifesta na consciência do homem em relação ao que ele é e vive, na sua maior participação na sociedade, como alguém que pensa, que cria, que é original, que dirige, que controla aquilo que dirige.”

Em momento histórico de indefinições teóricas no quadro do chamado “colapso da modernização”, coloca-se a emergência de se recuperar modelos explicativos ameaçados e de se transformar a realidade em que vivemos. Tarefa necessária, apesar deste clima de desencanto, desesperança e cansaço que perpassa alguns de nós, na sociedade brasileira, nestes anos da chamada transição democrática e agora mais recentemente no “Brasil Novo”. (FENELON, 1992: 5).

político-administrativa. Na mesma linha, Luiz Antônio CUNHA, analisando a história da pesquisa na pós-graduação em educação (1979), identificou os “parâmetros viesados” nas pesquisas educacionais: o legalismo, o idealismo, o economicismo, o sociometrismo, o psicologismo, o tecnicismo, o sistemismo e o computacionismo.

2 - Grifos meus.

Nesse sentido é que pensamos que o fundamento social da Pedagogia esteja em contribuir para a construção democrática do socialismo e, portanto, do homem-cidadão socialista, produtor e produto de "novas formas sociais" ou de uma nova sociabilidade.

No entanto, não se trata de algo simples, possível apenas pela consciência da importância social de nosso trabalho educacional. Exige uma autocritica do pensamento pedagógico dominante, visando à superação de mitos e concepções arcaicas ainda presentes em nossas práticas educacionais escolares.

Esse debruçar-se do pensamento educacional sobre si mesmo passa por avaliarmos o nível de relação entre a pedagogia e as demais ciências humanas, uma vez que:

"enquanto outras ciências têm incorporado novas concepções, as ciências da educação continuam apegadas a concepções ultrapassadas sobre o social, sobre a história, sobre o Estado, sobre o peso do saber, das idéias e da educação na vida dos indivíduos, dos grupos e das classes." (ARROYO, 1991: 68)

Qualquer tentativa de renovação exige, portanto, uma maior aproximação da Pedagogia com as demais ciências sociais, no que diz respeito aos avanços interpretativos destas acerca do social e do processo histórico.

"Se de um lado, as ciências não podem ignorar o comprometimento dos resultados do seu desenvolvimento em relação ao homem e ao universo; por outro lado, a pedagogia não tem o direito de desconhecer o desenvolvimento das ciências sem correr o risco de tornar-se anacrônica, romântica ou folclórica. A humanização das ciências processa-se pela Pedagogia e a cientificidade da Pedagogia se alcança pelo desenvolvimento das ciências." (MARANHÃO, 1993: 6)

Historicamente, as matrizes científicas da educação foram a Sociologia, a Psicologia e, através destas, a Biologia. Dentre estas, a Psicologia reinará

por conta de suas potencialidades de intervenção (WARDE, 1990: 8)³. A Filosofia e a História foram marginalizadas por serem desconsideradas como ciência.

Essa resistência da Pedagogia em incorporar as contribuições filosóficas e historiográficas mais críticas, condicionaram a presença de perspectivas naturalistas-idealistas acerca do homem e da sociedade, em detrimento de suas dimensões sócio-históricas concretas. De acordo com LERENA (1991: 119):

“A teoria sociológica da educação descansa em uma axiomática acerca da natureza do homem e acerca da natureza da sociedade, assim como sobre as relações entre ambas. Pode-se ver precisamente na antinomia indivíduo-sociedade o nó que produziram as duas teorias da educação contrapostas de maior alcance: a de Rousseau, e com ele o idealismo pedagógico do século dezanove, e a de Comte, e com ele a teoria positivista da escolarização. Educação-liberação e educação-adaptação constituem a dupla resposta exigida por aquela antinomia.”⁴

Um dos efeitos dessas tendências teóricas na Pedagogia explica em grande parte as concepções que temos acerca da criança e da infância, e de sua relação com as condições sociais que extrapolam os muros das escolas. Não é difícil constatar, mesmo que empiricamente, o isolamento da escola, como centro de cultura e de conhecimento, frente ao contexto social concreto do qual somos, nós e nossos alunos, produtos e produtores.

3 - Miriam Jorge WARDE (1990) fez um balanço dos estudos em História da Educação brasileira realizados de 1970 a 1984 e, a partir da análise dos trabalhos de pós-graduação, levantou períodos e temas dominantes detectando as tendências teóricas da historiografia nessa área.

4 - LERENA coloca que a axiomática de Marx acerca destas relações veio desenredar esse nó e já está incorporada à Sociologia contemporânea da educação. No entanto, pensamos ser as duas tendências mencionadas as dominantes no pensamento e nas práticas educacionais escolares. Para aprofundar essas diferentes posições e seus desdobramentos teóricos, ler o artigo de Carlos LERENA: Trabalho e Formação em Marx, In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Trabalho Educação e Prática Social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p.119.

Não é por acaso a dissociação do mundo da criança do mundo social adulto, como forma de proteção da infância. Para a tradição romântica de Rousseau, o que importa no processo de educação-socialização é conservar no homem suas qualidades originais e naturais valorizando-as e conservando-as em detrimento das qualidades adquiridas, portanto, sociais.

São essas concepções que pretendemos analisar nesse trabalho, na tentativa de responder à questão levantada inicialmente e que constitui o atual desafio à Pedagogia: que tipo de homem pretendemos formar?

O PROCESSO HISTÓRICO DE INFANTILIZAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADULTO

A marginalização econômica, social e política da criança é obra da modernidade. Houve um tempo em que a criança partilhava os trabalhos e as festas dos adultos, em que vivia a vida dos adultos, em que a idade não era um critério escolar essencial, uma vez que se encontravam numa mesma classe crianças de oito anos e jovens de dezoito, em que o adolescente já era oficial no exército e em que os colegiais geriam seus colégios e elegiam seu reitor.

“A infância (...) é uma invenção moderna. Este tempo separado da vida adulta, protegido pelo amor parental misticamente feliz, surgiu em nossa cultura há apenas dois séculos, quando o individualismo triunfou no Ocidente.”
(CALLIGARIS, 1994: p.4)

Foi apenas nos séculos XV que começou o fechamento das crianças em escolas e colégios organizados pelos adultos, e que se começou, por razões de ordem pública justificadas a posteriori por argumentos morais e pedagógicos, a expulsar as crianças da vida social adulta. E não é certamente um acaso que o sentimento da infância se desenvolva precisamente no século XVII, quando se elabora uma teoria filosófica da especificidade infantil. Desde então a criança começa a existir como objeto de afeto e de conhecimento.

“Efetivamente, a famosa revolução copernicana atribuída a Rousseau consiste em um movimento que, de fato, estabelece um hiato entre a criança e o adulto, entre a

escola e a fábrica. Para o chamado século da criança, essa última é um aprendiz de adulto. A infância, que por conseguinte surge ou se inventa agora, é considerada uma fase autônoma no desenvolvimento do homem. Não é uma preparação para a vida, é uma vida em si mesma. A criança exige tratamento diferencial. Desde logo impõe-se sua segregação, seu seqüestro, seja em escolas-quartéis, seja em escolas-paraisos de crianças. Em suma, o mundo da criança, da educação e da escola autonomiza-se da sociedade, converte-se em uma sociedade em si mesma, em outra sociedade (...).” (LERENA, 1991: 127)

Se para a pedagogia tradicional a natureza da criança é originalmente corrompida, e a tarefa da educação é desenraizar essa selvageria natural que caracteriza a infância, para a pedagogia nova, ao contrário, a natureza da criança é inocência original. A infância é humanidade e simboliza o que há de melhor na natureza humana: inocência, confiança, liberdade, criatividade, perfectibilidade.⁵

“Somente com Rousseau, Pestalozzi e outros se conceberá que a mente infantil opera diferente da nossa. A diferença da criança frente ao adulto não está na carência, na insuficiência, no ‘ainda não’ (que exaspera o profissional irritado com os erros do aluno), mas em princípios estruturados de outra forma. Com essa descoberta (...), iniciou-se uma filosofia da educação, ou da formação (...) do homem, rompendo com o ensino acumulativo e a velha pregação de preceitos. Ao mesmo tempo aparece um forte afeto pela criança. É este um dos modos pelos quais nasce a nossa época.” (RIBEIRO, 1994: p.5).

Não é por acaso também que no contexto histórico da modernidade o processo de infantilização da criança correspondeu ao processo de “puerilização

5 - Em “Eu e a Xuxa - sociologia do cabaré infantil” (SP, Leia Mais, s.d.), Gilberto F. VASCONCELOS critica a percepção que os especialistas têm da criança como um ser frágil e indefeso e da infância como uma idade a-política. Analisa também como as ciências sociais no Brasil, dos anos 50 em diante, recalcam o tema infantil.

dos adultos”, submetidos ao paternalismo do governante moderno, numa tradição cujas raízes remontam à Idade Média.

RIBEIRO interpreta esse processo de infantilização como perda histórica da condição de sujeito, pelo sentido de submissão e subordinação dos adultos a autoridades externas. Trata-se sobretudo de ausência de saber/razão e, portanto, de poder.

“Uma das principais justificativas para o poder, na Idade Média e sobretudo nos séculos 17 e 18, está no papel de protetor atribuído ao governante. Este papel vem da imagem de pai que se relaciona com o filho, ou de marido com sua mulher. O superior protege sempre o inferior: filho e mulher são tidos por seres carentes, necessitados de um tutor. O poder se diz tutela. (...) Ora, o importante é que estes termos - que a princípio se aplicam a relações que diríamos privadas, entre indivíduos, e que no caso dos menores de idade continuam valendo ainda em nossos dias - são transpostos para as relações de poder.”
(RIBEIRO, 1994, p.5).

O processo de infantilização-puterilização refere-se à incapacidade historicamente produzida de se decidir os rumos da própria história, de modo que “o povo é objeto, não sujeito, da ação política”.

Como enfatiza RIBEIRO, considerando-se os avanços democráticos e republicanos como obra de homens adultos, racionais, livres e responsáveis por seus destinos, tal processo não se dá sem resistências.

A questão que se coloca, no que se refere a educação, é contraditória. Por um lado, a escola não constitui o centro do processo de construção da cidadania. A educação escolar, assim como o Estado, não confere a cidadania aos que dela estejam excluídos, pelo simples fato de que a cidadania é resultado do processo de lutas, dos inconformismos sociais, da resistência. (ARROYO, 1991:8)

Por outro lado, a Pedagogia não pode se negar a assumir parte da responsabilidade que lhe cabe, junto às demais instâncias sociais, na formação

do homem-cidadão ativo, sujeito de sua história. Formação que não exclui a criança uma vez que está inserida, desde antes de nascer, no contexto da luta de classes.

Mais uma vez nos remetemos à nossa questão inicial, antes de prosseguirmos nesse trabalho: que tipo de homem-cidadão estamos contribuindo para formar? Com que pressupostos epistemológicos estamos fundamentando nossa pedagogia? Estamos com os pés na história, ou fora dela, quando dizemos que cabe a nós e aos nossos alunos, transformarmos o mundo em que vivemos?

AS CONCEPÇÕES DO SOCIAL E DA HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

Tradicionalmente, nosso pensamento pedagógico tem se caracterizado pelo irrealismo político quando coloca a questão da cidadania, a partir de uma visão negativa do político e do poder. O mundo da política é visto como um jogo de egoísmo e falsidades. O ideal seria um mundo sem poder, em que cada um aceitasse o convívio social guiado apenas pela disciplina interior do conhecimento e da obrigação moral, do amor ao bem-comum. Essa perspectiva costuma estar presente nos programas de ensino, nos livros didáticos e nos discursos dos professores em sala de aula.

“O ideal de educação política da criança não seria prepará-la para participar no jogo do poder, mas para renunciar ao poder, para participar de uma convivência fraterna onde ninguém mandasse em ninguém. A escola deveria permitir essa experiência ‘política’ pura. É a pedagogia não-diretiva, educação natural, espontânea, a escola convertida em sociedade ideal em miniatura, onde, segundo o conselho de Rousseau, se brinca de democracia, (...). Como esse ideal está distante da ‘cidade’ dos homens dominada pelo egoísmo e os antagonismos de classe!” (ARROYO, 1991: 63)

Nessa linha, ARROYO mostra como a concepção idealizada da escola acerca do social marcada pelo bucólico, romântico e comunitário, ao considerar a civilização, o progresso, a vida nas cidades e os complexos industriais como

lugares do vício e da corrupção, conservou um olhar para o passado com um saudosismo romântico misturado ao medo e à prevenção quanto ao futuro. É a infantilização da própria sociedade expressa na prática educativa, cuja finalidade é voltar à infância da história social e política como o ideal do convívio humano - o passado comunitário, o rural, etc.⁶

“Priorizando a visão negativa do convívio social, a pedagogia não tem condições de refletir sobre as transformações políticas que vêm acontecendo na sociedade moderna e tende a se fechar em saídas individuais e morais, como a transformação interna do homem pela educação. (...) Nessa perspectiva, a ênfase na educação como mecanismo de inserção na cidadania não passa de um discurso vazio quando confrontada com essa concepção tão negativa do social. Ainda bem que o povo comum tem outras escolas, onde aprende a ser sujeito de direitos e a lutar por eles, sem fugir das cidades, das fábricas e das complexas empresas modernas.” (ARROYO, 1991: 65)

Pressupondo que, dependendo da maneira como percebemos o social, corresponde o nível de identidade que temos de nós mesmos e dos outros como membros de uma comunidade, que é sobretudo política, o papel da pedagogia escolar nada tem de inócuo sobre a formação das crianças.

A ausência de uma memória histórica real, pode explicar o fato de a criança-adulto de hoje, não querer mais enxergar suas feridas, as suas e a dos outros, aquelas de todos em relação a que a sociedade não sabe mais o que fazer - porque ela não sabe representá-las nem narrá-las.

6 - A Folha de São Paulo publicou uma série de artigos nas edições de 21, 22 e 23/04/94, acerca da análise dos livros didáticos distribuídos pela FAE, encomendada pelo MEC e realizada por uma Comissão de professores universitários. “Segundo o levantamento, o livro didático atual expressa a visão da escola e do papel do professor como repassadores de informações estratificadas, obsoletas e errôneas”. Quanto aos livros de Estudos Sociais, “transmitem uma visão idealizada do campo e da cidade. (...) Uma visão mitificadora da história e da vida em sociedade e narrada aos alunos tanto nas obras consideradas tradicionais quanto nas renovadas”. (21 abr. 1994, p.1. c.3)

Analisando como a sociedade atual idealizou a criança ao ter renunciado às utopias e escondido suas fraquezas, MONGIN constata que, se ontem falava-se das “crianças impossíveis” devido a seu comportamento insuportável e às besteiras que cometiam.

“hoje, muito mais perigosamente é a própria infância que se tornou ‘impossível’, porque ela é insuportável para uma sociedade que rejeita sua parcela de sonho, sua ficção, sua relação com o tempo, a memória de sua infância - em suma, a idéia de que o mundo não começou com ela.” (MONGIN, 1994, p.7)

A perspectiva histórica é fundamental. História e memória referem-se à identidade de um povo e sua ausência pode levar à uma certa esquizofrenia social, no sentido da perda de referenciais quanto ao presente e, conseqüentemente, ao futuro. É nesse sentido que a história fixa o sentimento da comunidade em uma memória comum e na transmissão de valores fundamentais. (CANIVEZ, 1991: 121)

Como toda comunidade política é resultado de um processo histórico, às diferentes maneiras de se conceber o social e sua história, correspondem diferentes percepções do que seja a comunidade da qual se faz parte e do lugar que nela nos cabe como cidadãos.

De que história e de que memória estamos falando, frente às diferentes concepções do processo histórico, baseadas em diferentes pressupostos teórico-metodológicos?

Por um lado, é, sobretudo enquanto narração que a História transmite os valores fundamentais da comunidade, concebida como espaço de comunhão-conciliação. Referimo-nos à abordagem que CANIVEZ chama de “história narrativa unitária”, alertando-nos para seus efeitos, uma vez que essa

“...fornece uma espécie de legitimidade, fixando-os [os valores] em uma memória comum. (...) Além dos conflitos e das violências, das diversidades e das exclusões, há a unidade e a coerência de uma evolução - isto é, da construção e do progresso da nação. (...) Torna possível uma espécie de contrato social entre os indivíduos sobre

a base de uma memória comum, mas essa memória também é feita de esquecimento: ao aderir a essa narração, aceita-se a prescrição das violências passadas, renuncia-se a alguma escolha, a certas evoluções que deram possibilidade a um período passado.” (CANIVEZ, 1991:121-2)

Por outro lado, temos “a história concebida como diálogo entre várias memórias”, referentes a múltiplos projetos, debatendo-se no jogo das forças e dos interesses políticos e sociais. Essa abordagem assenta-se na perspectiva da luta de classes.

Nesse caso, a memória comum transmitida pela História não revela somente uma herança feita de acontecimentos, de grandes homens, de princípios e de comportamentos tradicionais. Revela o passado como construção social, dos homens em lutas concretas através de relações políticas.

A memória assim concebida, oferece-nos a situação de escolher e de interpretar nesse passado, os elementos constitutivos de nossa identidade. Nessa perspectiva,

“(...) a História se define como diálogo entre várias memórias, logo, entre diversos grupos que fundam, cada um, sua coesão na unidade de uma narração. Ela nos transmite uma memória coletiva, mas esta só pode ser uma memória diversificada. (...) A memória nacional, porque se trata de memória política e não de memória primitiva solidificada pela unidade de um mito, é memória plural e dialética - no sentido mais banal do termo: ela está em permanente discussão com ela mesma. A História é a memória das comunidades políticas.” (CANIVEZ, 1991: 125)

O processo de constituição e a dinâmica do social caracteriza-se, portanto, pelas contradições e conflitos que compõem o contexto da luta de classes. A história só pode ser concebida como história das ações políticas imbricadas num universo de representações, ideologias e expressões estéticas.

Retomando RIBEIRO, não imaginemos que nada na história seja dado por natureza. Nem o amor do pai ao filho, nem a relação democrática em que os homens negam o poder excessivo, nem a relação autoritária em que um rei ou ditador pretende proteger-nos, afinal de contas de nós mesmos: nenhuma destas formas de afeto ou poder é natural. Todas elas têm sua data. Todas foram construídas, ainda que inconscientemente, pelos homens.

“(...) se isso é verdade, o maior cuidado que devemos ter é com as infantilizações. Será por acaso que ao nascer o amor dos pais aos filhos, e construir-se a criança como objeto de afeto, se reforce o poder do governante, associado à figura do pai que castiga por amor? (...). Mas será por acaso que nos últimos duzentos anos todos os passos para a democracia, da queda da Bastilha à queda do Muro de Berlim, tenham em comum a recusa de um rei-pai ou de seus sucedâneos, como o grande irmão? Questão, talvez, decidida: nem um monarca dito sagrado, nem um partido dito revolucionário têm o direito de puerilizar os homens.” (RIBEIRO, 1994, p.5)

Por ora, questionemos se a educação escolar que praticamos teria o direito de manter o cidadão eternamente infantil.

SUGESTÕES METODOLÓGICAS PARA ARTICULAR A CRIANÇA AO MUNDO SOCIAL ADULTO.

Partimos do pressuposto de que a criança é um ser socialmente rejeitado, por ser considerada por nossas sociedades sobretudo como consumidora ou como filha de consumidores. A criança não desempenha senão um papel marginal nas relações sociais; é cuidadosamente afastada das reuniões de adultos e, quando, é tolerada, não se admite que se intrometa nos negócios da “gente grande”.

A criança participa muito pouco das tomadas de decisões familiares, escolares e sociais, inclusive daquelas que lhe dizem respeito; é apenas a título de consulta (na família) ou enquanto figurante (na escola), ou em simulações

organizadas pelos adultos (“como votariam as crianças?”) que nos dirigimos a ela.

CHARLOT Critica essa tendência tradicional, no sentido de que

“...a escola não deve colocar um anteparo entre a criança e a vida social, e, em nome da proteção da criança, acrescentar uma alienação escolar à alienação provocada pelas estruturas sociais injustas. A escola deve proteger a criança da injustiça social. Mas não é isolando-a da sociedade que pode fazê-lo. É, ao contrário, colocando a criança em contato com a vida social adulta de tal sorte que não se empaste com a exploração que nela reina, mas que seja, entretanto, capaz de tomar consciência dessa exploração.” (CHARLOT, 1986: 296)

A articulação da vida escolar à vida social é desejável e necessária por várias razões. Primeiramente, a criança é voltada para o mundo adulto e sofre com sua marginalização social. Em segundo lugar, a referência constante às realidades sociais é uma garantia contra toda tentativa de doutrinação e partidarização pelo professor, em terceiro lugar, a experiência da criança, muito ligada à classe social a que pertence, tem que ser alargada e diversificada.

Tal articulação, porém, é dificultada em um contexto escolar voltado para conhecimentos colocados como culturais em si mesmos, a serem transmitidos de geração a geração, em detrimento da reflexão e ação a respeito do modo de vida social concreto.

Já vimos que, em geral, as condições sociais são pensadas pela Pedagogia de forma idealista, à medida que dominam pressupostos éticos, morais e culturais e não sócio-históricos.

Como tentativa de superação de tais problemas, vimos também que a abordagem das questões presentes, ligadas à vivência das crianças, através de uma certa perspectiva oferecida pela história é fundamental. O sentido é a compreensão dos problemas contemporâneos como processos sociais contraditórios produzidos historicamente.

“(...) fazer as crianças compreenderem que, se nos comportamos desta ou daquela maneira, é por razões sociais. (...) mostrar às crianças que os comportamentos humanos, inclusive em sua dimensão moral, têm um sentido social e refletem não uma natureza do homem, nem mesmo apenas necessidades relacionais, mas certo tipo de organização social.” (CHARLOT, 1986: 288)

Em função da diversidade dos modos de vida, as crianças devem perceber que, em certas sociedades, os comportamentos e os ideais não são os mesmos que na nossa e que, no interior mesmo de uma dada sociedade, há várias concepções de organização possível; não há uma, mas várias formas de viver e de pensar; devem perceber, que entre nós ou em outras sociedades, certos comportamentos socialmente condenados não são causas mas produtos da própria organização social. Temas como violência, drogas, homossexualidade, casamento e a própria infância - dentre outros - perderiam grande carga de posturas preconceituosas sob essa perspectiva histórico-social.

Além disso, deve-se mostrar às crianças as diversas vias sociais de transmissão-formação dos comportamentos.

“Os modelos são, às vezes, impostos (legislação por exemplo); às vezes, são objeto de pressões psicológicas (moral, religião, mas também moda); outras vezes, são transmitidos como informação (publicidade, mass media), ou veiculados pela arte (literatura, canção, etc.).” (CHARLOT, 1986: 290)

A proposta de incorporação de “novas linguagens” ao ensino tem aí uma de suas bases de sustentação. Considerando o caráter mediador e político dos referidos meios nos processos de lutas políticas, estes constituem importantes elementos didáticos para a compreensão do social.

Ao discorrer sobre a relação entre a escola e a formação sócio-política das crianças, que passa, pela percepção das razões de ser dos “modelos sociais de comportamento”, CHARLOT sugere dois caminhos para se analisar as realidades sociais:

Confrontar as necessidades sociais fundamentais dos homens, com os diferentes modos sociais de satisfação dessas necessidades. Não só em termos das situações presentes ou atuais, mas com referência a outros contextos sociais distantes tanto no tempo como no espaço.

“(...) é preciso então, por um lado, analisar as necessidades do homem como necessidades sociais (...) e não como a expressão da natureza humana, e, por outro lado, fazer aparecer a ligação entre organização social e modo social de satisfação das necessidades.” (CHARLOT, 1986: 300)

Confrontar os ideais burgueses proclamados e difundidos como universais - liberdade, igualdade, fraternidade, democracia, etc., com os dados concretos da realidade social. O sentido é fazer aflorar as contradições como inerentes à própria organização social capitalista burguesa.

Esses dois modos de aproximação da realidade social devem apoiar-se em três campos de referência: a experiência da criança acerca tanto das realidades sociais quanto das necessidades humanas; o conhecimento por intermédio do estudo direto, da documentação, ou dos conhecimentos do professor; a vida do grupo-classe enquanto as exigências e as necessidades dos alunos, bem como os conflitos e as contradições que aparecem na própria classe. De qualquer forma, o sentido do trabalho é “ligar o próprio trabalho escolar aos problemas sociais reais”.

Para concluir, reafirmamos que os fins da educação escolar são sociais. Nesse sentido, impõe-se à Pedagogia a clareza sobre sua contribuição social, isto é, a consciência dos seus limites e de suas possibilidades na construção de um projeto social mais justo e democrático. Isso significa que:

“(...) quaisquer que sejam a organização e o funcionamento da escola, não é a própria escola que colocará fim ao regime capitalista. (...) Isso não significa que a luta pedagógica seja inútil ou menor; para ser verdadeira, uma mudança social deverá concernir a todos os domínios, e não somente ao estatuto da propriedade e a organização da produção; nesse sentido, a luta de

classes percorre também a escola. Mas a luta pedagógica não é senão uma forma de luta ao lado da luta econômica, social e política. (...) Ou se considera a educação a partir de uma teoria da natureza humana, e se elabora uma pedagogia que camufla e justifica ideologicamente as desigualdades sociais reais entre os homens, ou então se considera a educação como referência a um projeto de sociedade, e se constroi uma pedagogia social. Tal pedagogia, que explicita suas finalidades sociais, constitui uma arma na luta de classes." (CHARLOT, 1986: 302-4)

BIBLIOGRAFIA

- BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel, NOSELLA, Paolo. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1991.
- CALLIGARIS, Contardo. O reino encantado chega ao fim. *Folha de São Paulo*, 27 jul. 1994, p.4, c.6.
- CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas-SP: Papyrus, 1991.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica - realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- CUNHA, Luiz Antônio. Os descaminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: *Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação*. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1979. p.1-28.
- DIMENSTEIN, Gilberto e PINHEIRO, Daniela. Estudo indica erro em livro didático. *Folha de São Paulo*, 21 abr. 1994, p.1, c.3.

7 - Grifos meus.

- FENELON, Déa Ribeiro. O historiador e a cultura popular. *Cultura de Classes ou história do povo? História & Perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, n.6, Jan/Jun, 1992.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Uma proposta comprometida em lugar da decantada neutralidade das técnicas didático-pedagógicas*. Ijuí, nov.1976. Mimeogr.
- LERENA, Carlos. Trabalho e formação em Marx. In: SILVA, Tomaz T. da. *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- MARANHÃO, Archimedes Peres. O diálogo entre as ciências e a Pedagogia. *Espaços da Escola*. Ed. UNIJUI. ano 3, nº 8, abr/jun. 1993.
- MONGIN, Olivier. A doença adulta da infância. *Folha de São Paulo*. 27 jul. 1994, p.7, c.6.
- ORLANDI, Luiz Benedicto Lacerda. O problema da pesquisa em educação e algumas de suas implicações. In: *Educação Hoje*. mar/abr. 1969, p.1-9.
- RIBEIRO, Renato Janine. O poder que infantiliza. *Folha de São Paulo*. 27 jul. 1994, p.5, c.6.
- SERRES, Michel. *Folha de São Paulo*. 6 jun. 1993. Especial 3.
- SNYDERS, Georges. O marxismo poderá inspirar uma pedagogia? In: *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* Lisboa: Moraes, 1978.
- VASCONCELOS, Gilberto F. *Eu e a Xuxa - Sociologia do cabaré infantil*. São Paulo: Leia Mais, s/d.
- WARDE, Miriam Jorge. Contribuições da história para a educação. *Em Aberto*. Brasília, 9 (47): 3-11, jul/set. 1990.