
Universidade Federal de Uberlândia

ENSINO EM RE-VISTA

**Publicação Anual da Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia**

A revista aceita contribuições inéditas
de estudos, resenhas e outras, dentro
de sua especialidade: ensino e aprendizagem

Não se devolverão os originais enviados,
mesmo que não sejam utilizados.

Os autores serão informados sobre a
publicação, ou não, de seus artigos e
comentários.

Vide normas para apresentação
de originais no verso da contracapa.

ACEITA-SE PERMUTA
WE ASK FOR EXCHANGE

ENSINO EM RE-VISTA. Uberlândia, V. 5, N. 1, Jul./jun. 1996/
1997 - Universidade Federal de Uberlândia, Departamento de
Princípios e Organização da Prática Pedagógica/EDUFU.

Anual

ISSN 0104-3757

CDU: 37 (05)

Biblioteca da UFU

SUMÁRIO

EDITORIAL

ARTIGOS

Epistemologia Genética: um estudo de suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem	07
<i>Elise Barbosa Mendes</i>	
Os desafios da Pós-Modernidade à Pedagogia	23
<i>Mara R. A.M. Veríssimo</i>	
Divisão do trabalho e gerenciamento no setor produtivo: implicações na formação e atuação do educador	45
<i>Maria Vieira da Silva</i>	
A avaliação no ensino de História	69
<i>Leide Divina Alvarenga Borges</i>	
Filosofia no Ensino Médio: relato de experiência e proposta de conteúdo	83
<i>Sérgio Pereira da Silva</i>	
A participação dos pais no processo de Alfabetização	99
<i>Edna Mariana Machado</i>	
Causas e profecias auto-realizadoras: a percepção dos professores alfabetizadores sobre o desempenho escolar	121
<i>Maria das Graças Cunha Campos</i>	
Leitura: da escrita da fala à fala da escrita	131
<i>Tereza Maria Machado Borges</i>	
O conhecimento matemático nas séries iniciais: problemas e propostas	149
<i>Sônia Maria dos Santos Garcia</i>	
O mundo existencial do aluno na aula de Ciências	173
<i>Delma Faria Shimamoto</i>	

EDITORIAL

Apresentamos o quinto número de *Ensino em Re-vista*, publicação coordenada pela Equipe de Metodologia de Ensino do Departamento de Prática Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia.

Trata-se de um número duplamente especial. Primeiro, porque inaugura uma nova fase do Periódico, apresentando mudanças na organização, no Conselho Editorial e na publicação dos resumos em português e inglês. É também especial porque reúne artigos, resultados de pesquisas e dissertações produzidas no Programa de Mestrado em Educação da UFU.

Com mais este lançamento, *Ensino em Re-vista* consolida seu papel enquanto veículo de divulgação de propostas metodológicas, ampliando o debate e a integração entre instituições de Ensino nacionais e internacionais.

Reafirmamos nosso compromisso com a Educação, desenvolvendo os princípios e objetivos da Revista: estimular de forma permanente a produção e a divulgação de novos conhecimentos nas diversas áreas do Ensino e da Aprendizagem.

EPISTEMOLOGIA GENÉTICA: UM ESTUDO DE SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM*

Elise Barbosa Mendes * *

Resumo: Esta é uma análise de algumas contribuições da epistemologia construtivista de Piaget para o processo de ensino-aprendizagem: com o objetivo de demonstrar que a prática pedagógica baseada em uma epistemologia interacionista tem mais possibilidade de atingir os objetivos de desenvolvimento intelectual e moral.

Abstract: This is an analysis of how the structural epistemology of Piaget influenced people who try to understand the process of teaching and learning. The authors aim at showing that a pedagogy based on an interactive epistemology has a better chance of reaching the objectives of intellectual and moral development.

A grande influência da teoria do conhecimento de Piaget na Educação é óbvia e interfere nos aspectos cognitivos, nas relações interpessoais alunos/professores, na atuação da equipe interdisciplinar, na didática, nas propostas curriculares, nos fatores sócio-políticos e econômicos, e na definição dos fins educacionais. Além do mais, as contribuições de Piaget são discutidas em diferentes áreas de pesquisa (Neuropsicologia, Cibernética, Matemática, Lógica, Física, Psicologia, Biologia, Sociologia, Linguística, etc.). Isto justifica a necessidade de associação da Educação aos diferentes ramos de conhecimento científico.

Como se refere Gréco, “A epistemologia piagetiana não é um luxo. Como

epistemologia, constituída, ela é uma tentativa de síntese, não só de indagação empírica e de construção do lógico, como também do conjunto das preocupações gnoseológicas que se manifestam no pensamento científico. Isto ultrapassa o objeto da psicologia, apesar de ser constituinte da psicologia da inteligência. Ela se justifica pelo seu objeto (fatos normativos), pelo método construtivista (epistemologia da matemática e psicologia) e pelo seus instrumentos de análise (observação crítica e algoritmos de cálculo).” (1970, 31) .

Estes fatos já argumentariam em favor de suas contribuições no que tange à definição de pesquisas experimentais na pedagogia. Mas, indo mais além, Piaget era um epis-

* Este artigo é parte da Dissertação de Mestrado “ Algumas implicações pedagógicas da epistemologia de Piaget” realizada junto ao Programa de Mestrado em Educação Brasileira da UFU e defendida 1995.

** Prof^a do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica da UFU.

temólogo preocupado com o desenvolvimento do conhecimento e, por esta razão, não considerava razoável desprezar conhecimentos e métodos das ciências naturais e da matemática, até porque a educação é um fenômeno social. Como Piaget afirma, a primeira lição na compreensão das tendências interdisciplinares atuais é a “necessidade de uma atenta revisão no tocante às relações futuras entre as ciências chamadas humanas e as ciências chamadas naturais” (1977, p.22).

Quando Piaget fala em desenvolvimento, ele se refere ao desenvolvimento do conhecimento, o que justificou pedidos de Einstein para que ele estudasse questões ligadas à velocidade, ao espaço, ao tempo etc. Para ele, não se separa a aprendizagem do que está sendo aprendido. E esta lição de Piaget é mostrada-nos por Papert. Para estudar como a criança aprende números, nós temos que estudar de forma sistemática a estrutura do número e isto é facilmente verificado, nas obras de Piaget, quando ele se refere, ao mesmo tempo, à conduta da criança e às preocupações teóricas das ciências contemporâneas.

Os ensinamentos secundário e universitário desconhecem o aspecto interdisciplinar necessário à pesquisa em todos os níveis; quando ensinam especializações, os educadores ignoram que estas são resultados de múltiplas interconexões. Este desconhe-

cimento é em razão da tradição positivista, que nos é bastante familiar, quando delimitam e fixam fronteiras, limitando-se a descrever as observações para elaborar leis de funcionamento. Para Piaget, todavia, os fenômenos ultrapassam as fronteiras dos observáveis, já que toda causalidade decorre da necessidade inferencial, isto é, de deduções e estruturas operatórias irreduzíveis a simples constatação. É evidente que, para Piaget, o método estruturalista é necessário para o desenvolvimento da ciência. Como ele afirma, “se o ensino das ciências pretende adaptar-se às condições do progresso científico e preparar inovadores, de preferência a espíritos conformistas, haverá de ser para esse estruturalismo, cujas conquistas aumentam e se generalizam cada vez mais, que deverá voltar com tudo o que isso comporta de visão interdisciplinar” (1977, P.67).

O princípio epistemológico de Piaget é o de procurar o papel do sujeito e do objeto considerando-os não isoladamente mas no processo de construção do conhecimento. O conhecimento, como diz Piaget, “não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, já que pois estes só são conhecidos graças a mediação das estruturas; e estas os enriquecem e enquadram pelo menos no conjunto dos possíveis” (1983, P.3).

Podemos constatar que, apesar do desenvolvimento das pesquisas nos diferentes campos de conhecimento, há uma estagnação da Pedagogia. Papert, em seu livro **A Máquina das Crianças - Repensando a Escola na Era da Informática**, se pergunta: “Por que, durante um período em que tantas atividades humanas foram revolucionadas, não vimos mudanças comparáveis na forma como ajudamos nossas crianças a aprender?” (1994, P.10).

Os métodos de ensino utilizados pela pedagogia demonstram o desconhecimento de pesquisas científicas correlatas e denunciam o espírito extremamente conservador dos educadores. Para perceber isto, não é necessário recorrermos aos exemplos de Papert. Basta nos lembrarmos de nossa formação nas escolas ou examinarmos a situação do ensino atual. A falta de pesquisas interdisciplinares é o resultado da ação fragmentada e superficial da pedagogia tanto na didática especial (Física, Biologia, Matemática etc.) como na educação básica.

Se fizermos uma análise breve dos livros de Didática no Brasil, notaremos que um grande número de educadores, responsáveis pela formação dos professores que irão atuar com didáticas específicas ou de ensino superior, ignoram as contribuições da epistemologia genética. Se nos aprofundarmos, ficaremos estupefados com a formação do magistério. E serão, estes educadores, os

responsáveis pela educação mais difícil. Os baixos salários, o nível cognitivo restrito dos professores, etc., denotam o total desrespeito do Estado brasileiro às necessidades econômicas, sócio-culturais e técnicas da sociedade. E é neste ponto que as contribuições das ciências sociais e humanas não devem jamais ser ignoradas.

A perspectiva de Piaget não pode ser considerada como uma análise cientificista e dogmática, já que ele próprio conhecia a influência da sócio-política. Na obra *Sabedoria e Ilusões da Filosofia*, Piaget analisa que a resposta metodológica de Marx é semelhante à sua, entre o inatismo e o empirismo. Ele faz referência ao método empregado por Marx nos trabalhos realizados com as obras de Feurbach e Hegel e reconhece o método de Marx como uma resposta ao materialismo e o idealismo. Como se sabe, Marx respondeu ao problema apresentado pelo materialismo de Feuerbach e o idealismo de Hegel. O pensamento para o marxismo é contrário ao idealismo. Ele é “uma produção de uma espécie de prática teórica que é menos a obra de um sujeito individual do que um resultado de interações íntimas onde intervêm, também, os fatores sociais e históricos: donde a interpretação dessa famosa passagem de Marx, onde a totalidade concreta, como *Gedankenkonkretum*, é na realidade um produto do pensar e do conceber” (1979, P.102).

Não é objetivo de nosso trabalho levantar problemas que o estruturalismo ocasiona nas ciências humanas; no entanto gostaríamos de aludir uma referência de Piaget ao trabalho de Lévi-Strauss, em análise da obra de Godelier, resumindo suas objeções a Lévi-Strauss, e expondo idéias gerais sobre o estruturalismo de Piaget. “Tornar-se-ia impossível lançar a antropologia em desafio à história ou a história em desafio à antropologia, opor esterilmente psicologia e sociologia, sociologia e história. Em definitivo, a possibilidade das ciências do homem repousaria sobre a possibilidade de descobrir leis de funcionamento, de evolução e de correspondência interna das estruturas sociais (...) portanto, sobre a generalização do método de análise estrutural, capacitado para explicar as condições de variação e de evolução das suas estruturas e de suas funções”. (1979, p.103) Continuando o pensamento de Piaget, “estrutura e função, gênese e história, sujeito individual e sociedade tornam-se pois indissociáveis a um estruturalismo assim entendido e na medida mesmo em que ele afina seus instrumentos de análise”. (1979, p.104) Piaget faz referências a Marx, Althusser e outros, que utilizaram o método estruturalista. Ao leitor interessado numa análise de Piaget sobre o estruturalismo e ciências humanas recomendamos a obra *Estruturalismo*.

Retornando à justificação da utilização da Epistemologia Genética de Piaget na

pedagogia, podemos dizer, antes de tudo, que as pesquisas de Piaget são científicas e buscam a verificação por outros. Não é muito voltar a lembrar que Piaget sempre se preocupou com a utilização de métodos avançados de pesquisa e com a averiguação na construção do conhecimento humano. A honestidade intelectual de Piaget está evidenciada nas suas pesquisas, ao insistir na participação de pesquisadores contrários à sua análise epistemológica. Como no caso de Beth que, contrário à obra *Tratado de Lógica Operatória*, a que Piaget se desculpa pelo título, foi convidado, pelo próprio Piaget, que trabalhasse junto ao grupo de Genebra. Como se sabe, Piaget busca fatos positivos que não são simplesmente observáveis e descritos. Ele procura as estruturas do conhecimento de um sujeito ativo.

Não é objetivo deste trabalho abordar todos os problemas normativos e fatuais que a epistemologia genética suscita ou suscitou em relação à educação. Todavia, vamos nos deter em alguns aspectos relevantes.

É interessante notar que Piaget enfatizava a distinção entre as pesquisas experimentais da psicologia e da pedagogia. Em levantamentos efetuados pela Professora Amélia Domingues de Castro, via projeto de pesquisa, em livros estrangeiros e nacionais, teses e dissertações, foi constatado que um grande número de pesquisas em epistemologia genética está se direcionando para

aspectos interdisciplinares em áreas psicopedagógicas. Este aspecto é importante, mas salientamos que há um número reduzido de pesquisas em pedagogia experimental.

Para ilustrar esta questão, fornecemos um exemplo dado por Piaget. “É um problema de pedagogia experimental decidir se a melhor maneira de aprender a ler consiste em começar pelas letras, passando em seguida às palavras e, finalmente, às frases, segundo preceitua o método clássico chamado analítico, ou se é melhor proceder na ordem inversa, como recomenda o método global de Decroly. Só o estudo paciente, metódico, aplicado aos grupos comparáveis de assuntos em tempo igualmente comparável, neutralizando-se quanto se possa os fatores adventícios (valor dos mestres e preferências por um ou outro método etc.), é capaz de permitir a solução do problema”. (1980, p.29)

Os programas e métodos impostos pelo Estado ou efetuados pela iniciativa dos educadores não podem ser analisados em seus rendimentos reais ou imprevistos, sem um estudo sistemático e estatístico e sem uma orientação de pesquisas psicossociológicas, desenvolvidas por processos pedagógicos apropriados. Estas pesquisas de análise dos desenvolvimentos e dos processos pedagógicos em questão devem ser efetuadas pela pedagogia experimental. Não se trata do mero exame do crescimento mental natural da criança, e sim da modificação do seu conhecimento pelo processo pedagógico.

Ao buscar critérios objetivos, e não apenas avaliações ideológicas do Estado ou as subjetivas dos agentes educativos ou dos pais dos alunos, percebe-se quanto a pedagogia experimental é complexa. Existe, de fato, uma colaboração entre a pedagogia experimental e a psicologia da criança. Como diz Piaget: “Se a pedagogia experimental quer compreender o que ela faz e completar suas averiguações por meio de interpretações causais ou explicações, é evidente que precisa recorrer a uma psicologia precisa e não aquela do senso-comum. Neste caso, ser-lhe-á necessário estar bem informada nos domínios da percepção visual, da percepção das palavras, das letras e das frases, sendo-lhe indispensável conhecer as relações entre a percepção global e as atividades perceptivas, as leis da fundação simbólica, as relações entre percepção das palavras e o simbolismo etc”. (1982. P.32) Esta exigência só demonstra que se a pedagogia experimental quer se firmar como uma ciência independente, deve estar ligada às pesquisas interdisciplinares.

Exemplificando a necessidade da interdisciplinariedade, citamos o próprio Piaget, que nos demonstra a existência de confusões no uso dos pretensos métodos ativos, em razão do desconhecimento e má formação em Psicologia de alguns educadores. Por tal motivo, não aproveitam o essencial dos métodos ativos. Piaget assinala duas confusões distintas por parte de tais educadores. (1980, p.78)

Primeira confusão. Os educadores são levados a pensar que a atividade do sujeito ou da criança se reduz a ações concretas, o que de fato acontece nos níveis elementares da inteligência. No entanto, nos níveis superiores, onde o aluno pode ser ativo (porque redescobre de forma pessoal as verdades que deve conquistar), esta ação é uma reflexão interior e abstrata.

Segunda confusão. É a crença de que atividade que incida sobre os objetos concretos se reduz a um processo figurativo, isto é, a uma cópia fiel em percepções ou imagens mentais desses objetos. O conhecimento não é uma forma figurativa da realidade; ele consiste sempre de processos operativos que transformam o real, quer em ações ou em pensamentos, para perceber o mecanismo dessas transformações e assimilar assim os objetos aos sistemas de operações (ou estruturas de transformações). As experiências que incidem sobre os objetos podem se manifestar de duas formas:

1- lógico-matemática, que extrai os conhecimentos não só dos objetos mas também das ações que modificam esses objetos;

2- a experiência física, onde o conhecimento é abstraído dos objetos e consiste em agir sobre estes para transformá-los, para dissociá-los e fazer variar os fatores; e não para deles extrair, unicamente, uma forma figurativa.

A epistemologia realista concebe o conhecimento como uma cópia do real, sendo repetitivo e objetivo. Desta forma, a imagem mental é uma representação estática do mundo real.

Os métodos audiovisuais fundamentados numa epistemologia sensualista foram exaustivamente combatidos por Nélío Parra na década de 70 no Brasil. Como ele diz, “na psicologia sensual-empirista, enfatiza-se muito mais os aspectos físicos dos recursos sensoriais que os comportamentais, relegando a um segundo plano a participação do ser que aprende”. (1977, p.43)

Considerações sobre objetivos educacionais

Desde o nascimento, a organização social exerce sobre os seres humanos mais influencia que o meio físico, como diz Piaget, “a sociedade transforma o indivíduo em sua própria estrutura, porque ela não só força o indivíduo a reconhecer fatos como também lhe fornece um sistema de signos inteiramente acabado, que modifica seu pensamento; ela lhe impõe uma seqüência infinita de obrigações”. Portanto, prossegue Piaget, a “vida social transforma a inteligência pela tripla mediação da linguagem (signos), do conteúdo dos intercâmbios (valores intelectuais) e das regras impostas ao pensamento

(normas coletivas lógicas ou pré-lógicas)". (1983, p.157)

O nosso objeto de estudo, em relação às contribuições e aos princípios educacionais, é próprio da Psicologia, pois é essa ciência que estabelece as leis de desenvolvimento de sucessão da moralidade e da cognição, nas interações dos indivíduos no grupo social. A nossa referência, neste momento, é o indivíduo psicológico, um sujeito psicológico diferenciado do epistemológico. Como Ramozzi-Chiarottino define "D' après Piaget, l'enfant normal (idéal, c'est-à-dire le sujet psychologique) naît avec la possibilité (propre à l'espèce humaine) de construire les structures mentales organiques spécifiques de l'acte de connaître et d'interpréter son monde à partir des échanges de son organisme avec son milieu." (1994, 7, v18). Desta forma, seria um delírio pensar que a posição cognitivista só se estrutura nos aspectos intelectuais; em nosso trabalho buscamos demonstrar a necessidade do somático, do emotivo, do intelectual e do moral.

A conduta, como o próprio Piaget define, necessita de aspectos cognitivos e interpessoais (afetivos-morais). Em Psicologia da Inteligência, Piaget adota princípios praticamente semelhantes ao da Gestalt; a relação entre sujeito e objeto (inteligência, etc.) é denominada reação primária e a reação do sujeito à sua ação é denominada ação

secundária (sentimentos elementares). A ação secundária é a regulação da ação primária e economiza as energias internas da conduta. Então, como pensava Claparède, os sentimentos atribuem objetivo (valor) à conduta e a inteligência fornece os meios, isto é, o conhecimento impõe uma estrutura. No entanto, Piaget discorda da Gestalt quando esta afirma que a afetividade e a cognição dependem necessariamente do campo atual pois ele percebe a importância da história do sujeito ativo. Esta referência denuncia o engano de alguns opositores de Piaget, segundo as quais ele ignora os aspectos afetivos. Esses estudos sobre a afetividade como energia para ação merecem pesquisas exaustivas.

O sujeito psicológico que aprende é modificado pelas relações sociais; o ato de aprender não será analisado no conjunto de relações gerais, pois é um estudo próprio da sociologia; nossas referências serão psicossociais. Como é fácil de se observar, a criança é inicialmente heterônoma, não distingue o seu ponto de vista do ponto de vista do outro (egocentrismo), por falta de coordenação ou de agrupamento dos pontos de vista e das coisas. Com o aparecimento do agrupamento operatório a criança está mais apta à cooperação e à reciprocidade entre indivíduos; isto a diferencia dos outros pontos de vista, adquirindo assim a autonomia. A transição da heteronomia para a autonomia é realizada por meio da linguagem que

permite por em ato as operações mentais dos indivíduos e coordená-las com outros pontos de vista.

Como Grize (1994) nos mostra, a lógica é a boa maneira de conduzir a razão no conhecimento das coisas que nos circundam. Ela nos permite representar as coisas, elaborar e coordenar as representações do pensamento e comunicar estas representações por meio da linguagem (atividade discursiva). Continuando o raciocínio de Grize, a linguagem é uma esquematização que nos permite pôr em ato as nossas operações mentais. As palavras são conteúdos cognitivos e cada uma delas está ancorada num conjunto de preestruturas culturais que fazem sentido para o orador e para o receptor; e portanto torna-se uma necessidade a coerência, se alguém diz nada é porque tem a intenção de dizer nada. Então, afirma Piaget, “a obrigação de não se contradizer não é simplesmente uma necessidade condicional (um imperativo hipotético), para quem queira curvar-se às exigências das regras do jogo operatório: ela é também um imperativo moral (categórico), na medida que exigida pelo intercâmbio intelectual e pela cooperação” (1983, p. 164).

A psicologia, ao tratar dos problemas dos meios, condiciona, do mesmo modo que a sociologia, a escolha dos objetivos educacionais. Piaget faz alusão a isso, quando diz ser impossível formarmos indivíduos construtores e inovadores em certas

atividades sociais e conformistas em outros ramos do saber ou da ação.

Fatores que influenciam a passagem da heteronomia à autonomia

Podemos dizer que o grupamento operatório e a cooperação são os fatores necessários para a transição da heteronomia à autonomia. O grupamento é a coordenação de operações do indivíduo e a cooperação é a coordenação de pontos de vista de um grupo de indivíduos. Existe uma correspondência estreita entre grupamento operatório e cooperação; surge então uma pergunta que Piaget nos apresenta: será que é o desenvolvimento operatório interiorizado que torna o sujeito suscetível de cooperar com os outros, ou é a cooperação exterior, depois interiorizada no sujeito, que o obriga a agrupar suas ações em sistemas operatórios? Para responder a esta pergunta, Piaget a divide em dois momentos (1983, p. 164).

1- O indivíduo não agiria de uma forma coerente (grupamento operatório) sem um intercâmbio de pensamento e de cooperação com os outros indivíduos.

2- Os intercâmbios de pensamento, todavia, obedecem a uma lei de equilíbrio (grupamento operatório), já que a cooperação exige uma coordenação de operações.

Então, a autonomia (intelectual e moral) é o equilíbrio de ações individuais e interindividuais que possibilitam uma conservação de conceitos, isto é, a reversibilidade do pensamento está vinculada à reciprocidade coletiva e o grupamento é a lei de equilíbrio na realidade, em sua atividade operatória interna e na cooperação exterior.

Vamos citar um exemplo de Aebli de autonomia intelectual na prática educativa e, desta forma, ilustrar melhor o pensamento de Piaget. “Suponhamos que dois membros de uma equipe de crianças sugeriram duas interpretações aparentemente diferentes de um processo de ordem causal, uma mostrando como os efeitos derivam das causas e a outra voltando dos efeitos para as causas. A faculdade de reconhecer a equivalência das relações inversas (reversibilidade do pensamento) permite aos alunos compreender que as duas explicações são equivalentes” (1978, p.69). Este exemplo mostra como a teoria de Piaget influencia a didática nos recursos que devem ser utilizados em sala de aula. Tais recursos, no exemplo dado, favorecem a autonomia intelectual.

Autonomia moral, segundo Piaget, deve ser construída através do exercício de coordenar pontos de vista; quando os adultos usam recompensas e castigos, eles reforçam a heteronomia. A punição é deixada de lado e, ao invés disso, é comum vermos professores cognitivistas trabalharem com a

sanção por reciprocidade. Um exemplo desta posição é dado por Piaget através da exclusão do indivíduo do grupo, dando a oportunidade de construir por si mesmo a regra da consideração por outras pessoas.

A utilização da psicologia, na busca de uma atitude inovadora na prática educativa, não é derivada da psicologia sem uma ideologia, isto é, sem uma combinação sistemática de fatos psicológicos e sociais com um conjunto de princípios e de valores. A prática educacional não se beneficia simplesmente da utilização de pesquisas sobre o que é o desenvolvimento da aprendizagem na criança, sem ter uma posição de como deve desenvolver a criança e isto implica princípios de valor. O princípio da formação de mentalidades autônomas, enfatizado pelos cognitivistas, através do incentivo das tomadas de decisões significativas pelos alunos, deve ser uma meta educacional. Se estamos entendendo educação como responsável pela formação do homem, não podemos desconsiderar a educação moral como uma tomada de decisão política e filosófica. Sem os dados precisos da psicologia sobre o desenvolvimento moral, não podemos definir procedimentos mais específicos e procedimentos que favoreçam autonomia das consciências nas práticas educativas.

Piaget salienta que os procedimentos ativos de ordem unicamente moral são

baseados na noção do “self-government”. Os métodos ativos têm como pressuposto que a vida moral se desenvolve nas relações afetivas e interindividuais e nas práticas educativas com as crianças. Sendo assim, o método ativo busca (1967, p.39):

1- não impor, por autoridade, o que a criança pode falar por si mesma;

2- conseqüentemente, trata-se de criar um meio social especificamente infantil de tal modo que a criança possa fazer as experiências desejadas.

Estas práticas educativas orientam o desenvolvimento moral no sentido da formação de uma personalidade autônoma. Nos primeiros estágios cognitivos-interpessoais, a criança é heterônoma e egocêntrica. Após uma estimulação devida, ela se torna livre e de espírito cooperativo com os membros do grupo. As estruturas do pensamento formal possibilitam o afastamento da cognição dos contextos imediatos e a busca da liberdade própria. Afinal, são as características de um pensamento hipotético-dedutivo que possibilitam a dedução de mundos possíveis e a transformação da sociedade. Como diz Freitag: “... graças ao pensamento lógico formal, a consciência moral autônoma sabe distinguir entre leis da natureza e as leis sociais, sabe desprender-se dos contextos empíricos e pensar contextos possíveis”

(1992, n.15). A liberdade não é de foro íntimo, como Freitag mostra, através do Imperativo Categórico enunciado por Kant no livro *Metafísica dos Costumes*. Os valores são determinados na relação social, onde os sujeitos, através da argumentação, se afastam do pensamento egocêntrico e, através do exercício do pensamento coerente, o grupo, por meio de exposição de conflitos, confrontos e intercâmbios intelectuais, consegue validar uma máxima.

A ênfase na estimulação devida é usada para definir uma oposição às práticas dos adultos porque, quaisquer que sejam as finalidades educacionais e as técnicas ou domínios a serem aplicados, deve-se distinguir quais as disponibilidades dos alunos para que não haja uma doutrinação de princípios considerados éticos ou não. Isto a diferencia de certos pensadores que acreditam ter uma posição política revolucionária e, entretanto, são extremamente conservadores. Utilizam técnicas coercitivas e propostas de ensino-aprendizagem das teorias empiristas, teorias estas que são criticadas por eles (escola tecnicista). De mais a mais, quando estes pensadores se referem às práticas educativas, mostram total desconhecimento de como a psicologia pode auxiliá-los a atingir os fins desejáveis. Suas idéias enfatizam que o aluno só pode ter um contato com o professor após a assimilação de certos conteúdos e a forma que estes conteúdos devem ser transmitidos são

semelhantes às técnicas comportamentais, onde o sujeito internaliza o conhecimento universal.

A originalidade dos métodos novos consiste na substituição dos mecanismos de coação da escola tradicional por uma disciplina interior baseada na vida social dos alunos, num sistema de ajuda mútua. Como diz Piaget: “a cooperação das crianças entre si apresenta, nesse sentido, uma importância tão grande quanto à ação dos adultos. Do ponto de vista intelectual, é ela que está mais apta a favorecer o intercâmbio real do pensamento e da discussão, isto é, todas as condutas suscetíveis de educar os espíritos críticos, a objetividade e a reflexão discursiva. Do ponto de vista moral, ela chega a um exercício real dos princípios da conduta, e não a uma submissão exterior”(1980,p.184).

Confronto entre as Duas Grandes Ideologias Educacionais no Ocidente.

Querendo confrontar as grandes correntes educacionais ocidentais, Kohlberg demonstrou diferenças epistemológicas, psicológicas e filosóficas entre as ideologias progressivistas, comportamentais e humanistas. Tentaremos levantar alguns pontos que acreditamos sejam fundamentais para a ação pedagógica. Para tanto, discutiremos somente os princípios da teoria comportamental e progressivista ou

desenvolvimentista. Optamos por essas duas correntes ideológicas por considerarmos que são elas que mais influenciaram e influenciam o pensamento educacional no Ocidente. Em artigo “Desenvolvimento Como Meta da Educação” Kohlberg e Mayer postulam que a educação deve desenvolver a cognição e a moralidade (sócio-afetivo). E para determinar esse fim educacional ele demonstra os pressupostos que estão por trás de cada teoria educacional.

A teoria da transmissão cultural

Esta teoria educacional é a que mais influenciou e influencia o pensamento pedagógico no ocidente. Na visão dos educadores desta corrente, a educação tem como função a transmissão das regras e valores das gerações anteriores às posteriores. Os valores culturais e conhecimentos científicos são inculcados nas crianças de forma mecânica. Esta teoria não diferencia os processos psicológicos da criança e do adulto, este só se diferencia pela eficiência.

Este modelo educacional recebeu uma característica científica com as teorias do condicionamento operante de Skinner. As estruturas cognitivas são reflexos de estruturas físicas e sociais que existem fora do sujeito. A estrutura do comportamento da criança é o resultado de estímulos discretos associados entre si e de experiências de prazer

ou dor vivenciadas por ela. Através de sua teoria, a pedagogia elaborou um modelo de ensino programado (máquinas de ensinar), que utiliza um ordenamento de associações progressivas. Este modelo, para Piaget, “é eficaz do ponto de vista pedagógico, no que refere à aprendizagem, mas nem um pouco no que se concerne à invenção, a menos que tal, como experimentou S. Papert, seja entregue a programação à própria criança” (1994, p.9).

Kohlberg analisa o desenvolvimento da cognição na teoria comportamental comparando-a com a metáfora de um computador no qual o ambiente digita os dados e o organismo armazena, recupera e recombina, emitindo o comportamento de saída. Há certas analogias em relação ao ensino-aprendizagem entre a teoria comportamental e a teoria tradicional. O ensino tradicional, amplamente usado no Brasil, é ilustrado de uma maneira engraçada por Kamii “por considerar o aluno um copo vazio que deve ser preenchido, e passado de uma série para outra (...), este despejar de conhecimento pressupõe que o professor seja um funil gigante que armazenou toda a sabedoria do passado e seleciona do seu repertório o que ensinar, de que modo e em que seqüência” (1991, p.19). As filas e outros rituais disciplinares praticamente sumiram, prossegue Kamii, mas o “despejar autoritário do conhecimento de fora para dentro continua de forma mais refinada”. Contudo, a

ênfase nas respostas certas já foi demonstrado, leva a uma aprendizagem mecânica que não tem garantia a longo prazo. Devemos fazer uma ressalva aqui, devido à confusão que persiste para alguns educadores; não são todas as aprendizagens que são realizadas através da descoberta, como afirma Piaget. Afinal, a História ou o Latim não podem ser reinventados.

Apesar de fazermos certas analogias entre as teorias tradicionais de educação e as teorias comportamentais, quanto à necessidade de aquisição dos conhecimentos necessários à cultura, verificamos, em ambas, a relevância de aprender a disciplina e os valores comuns estabelecidos. Contudo, existe uma distinção fundamental nas definições de objetivos educacionais que é a diferença entre uma formação mais humanística da Escola Tradicional e de uma formação essencialmente tecnológica das Escolas Comportamentais. Esta distinção é imprescindível porque reflete em aspectos educacionais tais como finalidades da educação e nos currículos.

A epistemologia realista da corrente comportamental gera objetivos educacionais focalizados nos comportamentos externos como habilidades e padrões culturais desejáveis. Elimina-se qualquer fator que pode ser considerado subjetivo e, portanto, não científico. A educação planeja uma seqüência de comportamentos desejáveis e,

através de estimulações ambientais, cuidadosamente selecionadas, o educador ou qualquer outro programador de comportamentos consegue modelar condutas por meio de seqüência de uso de reforços até a supressão destes. É a era dos psicólogos reis como se refere Kohlberg.

Progressivista

Esta corrente é representada por Kohlberg, e outros; tem como base o princípio epistemológico de Piaget, isto é, uma epistemologia interacionista onde o sujeito constrói seu conhecimento agindo no meio que o circunda. Se a inteligência é somente alcançada no estágio superior, ou seja, nos níveis do pensamento hipotético-dedutivo, a educação deve trazer experiências educativas que orientem o desenvolvimento do sujeito no sentido dos estágios, observados por Piaget, de desenvolvimento da cognição. O ambiente educacional deve estimular a cognição e a moralidade através de problematizações que tenham significados para os alunos. O conhecimento é uma mudança no modo de pensar dos envolvidos quando buscam as resoluções dos problemas que a experiência educacional lhes propicia. Queremos lembrar que, segundo Papert, o Piaget dos estágios é conservador e quase reacionário ao enfatizar o que as crianças não podem fazer. Mas, antes do desenvolvimento de

instrumentos verdadeiramente inovadores, possivelmente baseados em computadores, a teoria dos estágios continua sendo o melhor fundamento para quem queira desenvolver procedimentos pedagógicos.

Continuando o raciocínio dos cognitivistas, os fenômenos mentais se organizam em estruturas, as quais são as normas para o processamento de informações ou conexões entre eventos da experiência. A experiência é indispensável para a construção do conhecimento pois é a interação entre as estruturas do sujeito do conhecimento e as estruturas do objeto a ser conhecido. A experiência imediata não tem a suprema verdade; seu significado é relativo à situação em que a criança age. A psicologia desta corrente coordena o significado externo das experiências (comportamento) com o seu significado interno. Isto é o inverso das teorias comportamentais que reduzem as experiências às respostas observáveis em situações ambientais. Como já foi dito antes, a conduta psicológica requer aspectos cognitivos e afetivos-morais (sociais) e eles se desenvolvem paralelamente em estágios invariantes, universais e observáveis empiricamente. Conforme Kohlberg, os estágios possuem características distintas que são:

1 - diferenças qualitativas no modo da criança pensar;

2 - possuem uma organização (estrutura distinta), uma seqüência (a estimulação

ambiental não muda a sua seqüência) e são hierárquicos (ordem de estruturas diferenciadas e integradas).

O desenvolvimento da cognição e da moralidade-afetividade é regulado através dos estágios e requer que elas passem por seqüências de reorganizações hierárquicas, isto é, ao atingir um estágio C, a criança necessita ter passado pelo estágio anterior B e os seus diversos subestágios. No entanto, ela não passa por estágios através de saltos, como no caso dos estágios freudianos, e sim de uma interdependência do nível anterior e na busca do estágio posterior. Ressalta-se que sem experiência não há uma manifestação destas estruturas diferenciadas, e isto por dois motivos fundamentais:

1 - as estruturas não estão pré-formadas no organismo;

2 - o sujeito epistêmico necessita do ambiente para transformar o seu conhecimento.

A falta de estimulação ambiental retarda ou até mesmo provoca a estagnação do desenvolvimento cognitivo. E isto foi constatado por Ramozzi-Chiarottino em seus 10 anos de pesquisas com crianças faveladas. No entanto, existem sérias dúvidas, para os pesquisadores em epistemologia genética, se o enriquecimento das estimulações exteriores acelerará o desenvolvimento cognitivo. É fato que toda a educação busca, de certa forma, o aceleração. Mas, como diz Piaget: “Não

é sem motivo que a infância se prolonga muito mais no homem que nas espécies inferiores; é muito provável, pois, que se imponha para cada tipo de desenvolvimento uma velocidade ideal, sendo o excesso de rapidez tão prejudicial como uma acentuada lentidão. Desconhecemos porém essas leis e, também nesse particular, caberá às pesquisas do futuro esclarecer a educação” (1977, p.22). Resumindo o que foi dito acima, podemos dizer que os pontos importantes a serem considerados para ação pedagógica seriam:

- **Conhecimento do professor sobre o desenvolvimento cognitivo-moral dos alunos. Observação do processo mental desses**
- **Utilização de métodos desafiantes para a estimulação do alcance ao nível superior em que ela se encontra.**
- **Experiências conflitantes que exijam coerência nos aspectos cognitivos e interpessoais.**
- **Os estímulos assimilados das experiências educativas proporcionadas devem ser de forma a se realimentar naturalmente a fim de que a criança aja ativamente.**

Uma epistemologia funcional da mente é a característica básica da teoria cognitivo desenvolvimentista. Sua análise se baseia mais nas observações dos processos mentais do que na memorização, e sua ênfase é na valorização do desenvolvimento cognitivo e moral, em vez do comportamento reforçado.

A experiência é, aqui, avaliada em suas conseqüências a longo prazo no desenvolvimento da criança. Os critérios humanitários por si mesmos não devem ser considerados como experiências educativas desejáveis. Estes critérios nas qualidades das experiências imediatas podem ser desumanizantes a longo prazo, devido a não definição de objetivos educacionais que possam ser garantidos por longos períodos. Certas experiências que são agradáveis no momento podem ter conseqüências deseducativas, ao promover atitudes descuidadas e desinteressadas nos alunos. Podemos dizer que eles não desconhecem os aspectos motivacionais que geram uma conduta interessada. No entanto, eles sabem que experiências agradáveis imediatamente não são suficientes para a seleção de experiências educativas que possam ser consideradas como adequadas à estimulação do desenvolvimento cognitivo e interpessoal. Estes aspectos foram muito bem elucidados por Kohlberg e Mayer (1972 (42/42)). Ele diferencia a teoria progressivista das teorias do “saco de virtude” que acreditam que a criança “desabrocha” naturalmente e o ambiente é simplesmente um nutriente para o desenvolvimento. Esta teoria pode ser exemplificada por Gesell que acredita na maturação espontânea.

Discordando das teorias behavioristas, os progressivistas distinguem a avaliação a curto prazo da experiência imediata e a avaliação desta experiência a longo prazo.

Um exemplo a ser dado é que condutas reforçadas não têm garantia a longo prazo. Se as condutas modificadas são reversíveis, elas não têm valor em si. Só há valor se são orientadas a níveis qualitativos superiores. A recompensa, embora seja uma técnica mais aceitável do que a punição (ressalte-se aqui que Skinner não era favorável à punição) não garante autonomia, como Skinner previa, pois o individuo torna-se dependente do controle e dos esquemas de contingências.

As contribuições da psicologia, para Kohlberg e outros pesquisadores, se distinguem ao fornecer elementos racionais e éticos para a elaboração de programas educacionais que resistam à análise dos fatos e dos valores duvidosos. Mas, como diz Piaget, “é preciso compreender que a educação comparada só tem futuro se subordinada inelutavelmente à sociologia, isto é, a um estudo detalhado e sistemático do condicionamento social dos sistemas educativos” (1980, p.28).

Referências bibliográficas

- AEBLI, H. **Didática Psicológica: Aplicação da Psicologia de Jean Piaget.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.
- CASTRO, A. D. **Teses Piagetianas no Brasil: As Pesquisas Psicopedagógicas. Projeto de Pesquisa.** UNICAMP, 1991, Mimeo.

- FREITAG, B. **Razão Teórica e Razão Prática: Kant e Piaget.** in ANDE, nº 15, 1992.
- GRÉCO, P. **Piaget O La Epistemologia Necesaria in Psicologia e Epistemologia Genética,** Julian de Ajuriaguerra et al. Editorial Proteo: Buenos Aires, 1970.
- GRIZE, Jean-Blaise. **La Logique Naturelle: Logique de L'enfant et de L'adulte.** Águas de Lindóia, III Symposium d' épistémologie génétique, agosto-setembro de 1994.
- KAMII, C. e DREVIES, R. **Jogos em Grupo na Educação Infantil: Implicações da Teoria de Piaget.** São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KOHLBERG, L. e MAYER, R. **Desenvolvimento Como Meta Da Educação.** Harvard Educational Review, 42 (42); nov.1972, trad. Nélío Parra. Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da USP.
- PAPERT, S. **A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PARRA, N. **Metodologia dos Recursos Audiovisuais.** São Paulo: Saraiva, 1977.
- PIAGET, J. **Estruturalismo.** São Paulo e Rio de Janeiro: Difel, 1979. .
- PIAGET, J. **Los Procedimientos de la Educación Moral, in La Nueva Educacion Moral.,** Buenos Aires: Editorial Losada, 1967.
- PIAGET, J. **Para Onde Vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olympio Editora e UNESCO, 1977.
- PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1980.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Pri-sonniers du Présent.** Journal de la Federacion Suisse des Psycholope. vol. 18, 7/1994.

OS DESAFIOS DA PÓS-MODERNIDADE À PEDAGOGIA*

*Mara Rúbia Alves Marques Verissimo***

Resumo: Este trabalho trata do atual momento de transição de paradigmas nos campos social, epistemológico e pedagógico. Partindo da análise das condições históricas pós-modernas, delineamos alguns elementos teórico-metodológicos, que veem desafiando as bases da Pedagogia de tradição moderna clássica. O sentido é demonstrar que o enfrentamento desses desafios é condição de atualização da Pedagogia no contexto da chamada Pós-Modernidade.

Abstract: This work deals with the current transition moment of paradigm in the social, epistemological and pedagogical fields. Starting from the analysis of historical post-modern conditions, we delineated some theoretical-methodological elements, which are challenging the Pedagogy bases of classical modern tradition. The purpose is to demonstrate that to cope with those challenges, is a condition of modernization of the Pedagogy in the context of the so called Post-Modernity.

"Onde mais as metanarrativas são tão onipresentes e tão 'necessárias'? Em que outro local o sujeito e a consciência são tão centrais e tão centrados? Em que outro campo os aspectos regulativos e de governo (...) são tão evidentes? Haverá uma outra área em que os princípios humanistas da autonomia do sujeito e os essencialismos correspondentes sejam tão caramente cultivados? Existirá um outro campo, além do da educação, em que binarismos como opressão/libertação, opressores/oprimidos (...) circulem tão livremente e o definam tão claramente? E onde mais a 'Razão' preside tão soberana e constitui um fundamento tão importante? Também não haverá outro lugar em que o papel da intelectual (professor ou acadêmica) seja tão enfatizado, nem outro lugar em que a mudança (do educando, da

escola, da sociedade) seja tão ardentemente buscada. Utopias, universalismos, grandiloquências, narrativas mestras, vanguardismo: esse o terreno em que a educação e a teoria educacional se movimentam."

Tomaz T. da Silva

Transição Paradigmática Pedagógica

Vimos que, atualmente, o mundo ocidental está passando por uma transição paradigmática societal que, por sua vez, produz uma transição paradigmática epistemológica, expressa nas novas formas de pensar e explicar tais condições. Admitimos que, em função disso, estamos

* Este artigo é parte da Dissertação de Mestrado "Educação e Cidadania na Pós-Modernidade", realizada junto ao Programa de Mestrado em Educação da UFU e defendida em setembro de 1996.

** Professora do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica - UFU

enfrentando também uma transição paradigmática educacional ou pedagógica.

Isso significa que as transformações nos modos de organizar a sociedade engendram transformações significativas nos modos de conhecer, uma vez “*que as diferentes formas de conhecimento têm uma vinculação específica a diferentes práticas sociais*” (SANTOS, 1994: 11). Tudo isso, por sua vez, está imbricado com a Pedagogia, pois esta é dialeticamente indissociável das práticas sociais e dos modos de conhecimento que a definem e lhe dão sentido. Assim, as reflexões, teorizações e ações pedagógicas não podem ignorar as mudanças ocorridas no campo social.

No sentido de compreender a crise paradigmática no âmbito da Pedagogia, esclarecemos o conceito mesmo de paradigma e do que possa se considerar uma mudança paradigmática.

Paradigma é um conjunto de regras, regulamentos, padrões ou rotinas, nem sempre reconhecíveis, que mostra como resolver problemas dentro de certos limites. Paradigmas influenciam fortemente a maneira de ver e analisar problemas, afetando sensivelmente as decisões. Impedem a previsão do futuro, bloqueiam a criatividade. Com isso, todo mundo tende a buscar nas experiências passadas, soluções para novos problemas, apoiadas em velhos paradigmas. (...) A mudança de paradigma representa um novo e revolucionário modo

de se pensar nos velhos problemas (...). A mudança de paradigma ocorre geralmente quando as regras do jogo estabelecidas não conseguem oferecer soluções eficazes para os problemas. Quando uma nova visão, uma explicação diferente ou uma descoberta oferecem perspectivas que revolucionam a compreensão. Quando a velha estrutura de percepção cede lugar à nova. (Folha de São Paulo/SEBRAC. Qualidade Total: 4-5)

Podemos traçar alguns aspectos dessa transição ou crise paradigmática na Pedagogia, a partir de algumas questões: que paradigmas têm servido de referencial à Pedagogia e que tipo de debate deveríamos manter com eles? Que novos paradigmas estariam a desafiar a Pedagogia e o que eles teriam a nos dizer enquanto educadores? O que dos paradigmas poderia ser rejeitado e/ou apropriado pela Pedagogia e a partir de que critérios?

No sentido de buscar as possíveis respostas, procuraremos elucidar alguns pressupostos:

1. A Pedagogia moderna fundamenta-se, historicamente, no paradigma societal e epistemológico da chamada modernidade ocidental.

A noção modernista central refere-se à existência de um centro legítimo e superior de controle e domínio dos mecanismos sócio-políticos e econômicos, em função de uma sociedade justa e integrada. Esse centro, por

sua vez, refere-se ao privilegiamento da cultura ocidental - com suas representações de dominação enraizadas numa concepção eurocêntrica do mundo - e aos recursos tecnológicos, políticos, econômicos e militares que foram dominados, quase exclusivamente, pelos países industriais ocidentais. Esse centro é sustentado pela razão moderna, que fundamenta a promessa liberal de articulação da racionalidade e da subjetividade, ou seja, do progresso técnico-instrumental-científico e da cidadania, entendida com o bem-estar dos indivíduos. Assim,

a teoria e a prática educacionais estão estreitamente ligadas à linguagem e aos pressupostos do modernismo. Educadores tão diversos (...) expressam uma fé comum naqueles ideais modernistas que enfatizam a capacidade dos indivíduos para pensar criticamente, para exercer a responsabilidade social e para refazer o mundo no interesse do sonho iluminista da razão e da liberdade. É central a essa visão da educação e da modernidade uma fé persistente na capacidade dos indivíduos em se situar como sujeitos auto-motivados no interior do discurso da vida pública. (...) A fé na racionalidade, na ciência, na tecnologia sustenta a crença modernista na mudança permanente e no desenvolvimento contínuo e progressivo da história. De forma similar, acredita-se que cabe à educação fornecer os processos socializadores e os códigos legitimadores pelos quais as grandes narrativas do progresso e desenvolvimento humano podem ser passadas para as futuras gerações. (GIROUX, 1993: 41)

Podemos aferir que a Pedagogia encontra-se, de modo geral, atrelada ao ideário iluminista da centralidade da razão e do conhecimento, com base na relação dos indivíduos com o real, isto é, domina ainda o paradigma cultural racionalista-subjetivista em educação.

2. A Pedagogia moderna tem sido desafiada por um novo paradigma societal e epistemológico expresso na chamada Pós-Modernidade

Atualmente são comuns na literatura histórica e sociológica e nos debates entre os intelectuais várias definições do que se poderia considerar o período histórico correspondente à Pós-Modernidade. Para esclarecer a natureza desse período, buscamos identificar nas respectivas análises o que têm de comum para definir a Pós-Modernidade. Esta corresponderia à “fase do capitalismo desorganizado” iniciada nos fins dos anos 60, ou da Crise do Estado Providência (SANTOS, 1994), que superou a fase anterior do “capitalismo organizado”, predominante até os anos 60, que, por sua vez, sucedeu à fase do “capitalismo liberal”. O que corresponderia, na periodização de HOBBSAWM (1995), à fase que denomina “O Desmoroamento”, que abrange as vicissitudes do capitalismo nos anos 70, 80 e 90, que sucedeu, respectivamente, à “Idade de Ouro”, referente ao crescimento econômico e à transformação social de 1945

ao início dos anos 70, e a “Era da Catástrofe”, que inclui as duas Guerras Mundiais e a grande Depressão. “O Desmoronamento” corresponde à fase da globalização que privou os Estados dos controles efetivos e caracterizou-se por “(...) uma quantidade de fenômenos sociais e políticos regressivos: o crescimento da xenofobia, de uma ‘subclasse cada vez mais separada e segregada’ e o surgimento de grupos minoritários, cada um com sua própria marca de exclusividade” (HOFFMAN, 1995: 9).

CASTEL (1995: 7) em entrevista para divulgar seu livro *Les Metamorphoses de la Question Sociale*, ainda não traduzido, refere-se ao momento atual como o da “crise da sociedade salarial” na Europa, enquanto a falência de uma “formação social que se impôs progressivamente nos anos de crescimento econômico e cujo ponto culminante pode ser localizado em meados dos anos 70 (...)”, isto é, a crise da “propriedade social” correspondente à fase do *Welfare State*. A Pós-Modernidade corresponde ainda ao processo de “radicalização da modernidade” (GIDDENS, 1991), ou à fase da sociedade “pós-industrial” ou “sociedade programada” (TOURAINÉ, 1994).

Os elementos básicos da condição pós-moderna têm sido criados por mudanças importantes na redistribuição global do poder político e da legitimação cultural, na desterritorialização e descentramento do poder no

Ocidente, nas transformações na natureza das forças de produção e na emergência de novas formas de crítica cultural, através dos novos movimentos sociais e seus respectivos sujeitos.

Em GIROUX e SILVA “pós-modernismo” refere-se a uma crítica cultural pós-moderna do modernismo que compõe a base de uma pedagogia crítica, enquanto um “pós-modernismo de resistência”.

O pós-modernismo em seu sentido mais amplo refere-se tanto a uma posição intelectual (uma forma de crítica cultural) quanto a um conjunto emergente de condições sociais, culturais e econômicas que caracterizam a era do capitalismo e do industrialismo global. No primeiro caso, o pós-modernismo representa uma forma de crítica cultural que apresenta um questionamento radical da lógica das fundações que se tornam a pedra fundamental do modernismo. No segundo caso, o pós-modernismo refere-se a uma mudança cada vez mais radical nas relações de produção, na natureza do estado-nação, no desenvolvimento das novas tecnologias que redefiniram os campos das telecomunicações e do processamento de informação e nas forças presentes no processo de globalização e interdependência crescentes das esferas econômicas, políticas e culturais. (GIROUX, 1993: 46)

Essas transformações, que constituem o que se poderia definir mais amplamente de nova ordem mundial, têm desviado as análises

dos cientistas sociais do âmbito mais restrito das relações de produção para um âmbito mais geral das análises político-culturais. Em última instância, esse fato está ligado ao processo da globalização do social, isto é, da ampliação das relações de poder para todas as esferas da vida social.

3. A Pedagogia não pode fugir do debate sobre o significado da educação e de suas finalidades posto pelo embate dos diferentes paradigmas societais, epistemológicos e pedagógicos.

Isso significa compreender a Modernidade e a Pós-Modernidade nas suas condições histórico-sociais, enquanto conformações econômicas, políticas e culturais; as suas formas de crítica cultural enquanto condições do conhecimento e da ciência e as implicações pedagógicas, enquanto condições da educação, da escola e do ensino, colocadas pela educação liberal moderna, pela educação crítica radical e pela educação pós-moderna.

GIROUX, no entanto, chama a atenção para o cuidado de se evitar a polarização simplista entre modernismo e pós-modernismo, porque em ambos os discursos há formulações problemáticas, mas também porque se deve procurar uma síntese entre ambos que possibilite uma pedagogia crítica. Nesse sentido, é importante que os educadores contemporâneos combinem os elementos teóricos centrais do pós-

modernismo de resistência com os elementos mais radicais do discurso modernista, sobretudo aqueles que vinculam memória, agência e razão, com a construção de uma esfera pública democrática.

A consideração de tal exigência e a inserção no debate político-teórico-prático são necessárias à Pedagogia, por três motivos:

a) Evitar e superar o isolamento da Pedagogia, como campo cultural, frente às demais Ciências Sociais, uma vez que

(...) a Educação tem tido a necessidade de se isolar de outros campos do conhecimento, não possibilitando um intercâmbio maior, porque assim, pela cisão que se faz, não se instala o conflito do confronto. (NEVES, 1994: 53)

b) Relativizar os paradigmas dominantes na Pedagogia em função de novos riscos e possibilidades criativas, considerando que

“(...) também movida pelo mesmo medo, está a necessidade, que se tem tido em Educação, de tomar algumas teorias como paradigmas absolutos, porque dão a ilusão de uma maior confiabilidade. Em ambos os casos não há avanço porque não há diálogo”. (Idem: 53)

c) Conquistar ou recuperar a verdadeira natureza interdisciplinar da Pedagogia, como parte do processo de sua

identificação como ciência, no contexto das demais Ciências Sociais. Isso significa o combate ao duplo aspecto que hoje caracteriza a Pedagogia:

Por um lado, o isolamento do campo, fruto de uma ótica estreita e corporativa que busca, de forma infrutífera, delimitar fronteiras e resguardar esse campo da indesejável **invasão** de outros campos. Por outro lado, a inconsistência teórica decorre, em grande parte, desse mesmo isolamento, pois a Educação se constitui, dada a própria natureza do seu objeto de estudo, um espaço interdisciplinar. (MEDONÇA, 1994: 67)

Admitindo que as transformações globais têm significado um grande avanço para as Ciências Sociais, colocam-se também debates urgentes e desafiadores às chamadas Ciências da Educação. Dessa forma, em função de um tal conjunto de condições sociais que engendram novas formas de crítica cultural, é que se pode falar de uma transição paradigmática pedagógica.

Pedagogia e Modernidade

Reafirmamos o pressuposto de que a Modernidade é o contexto sobre o qual se deve analisar a relação entre a objetividade e a subjetividade, o processo mesmo de constituição dos sujeitos, no sentido de garantir a concreticidade das interpretações não só acerca desse processo como do próprio conhecimento e da educação.

Ao contrário da noção de ruptura, a Modernidade não é algo historicamente superado ou relegado ao passado, à medida que as questões prementes que a definem hoje são o eixo fundamental em torno do qual devem girar tanto as análises históricas, epistemológicas como as pedagógicas. As reflexões e ações educativas, expressas nas práticas teórico-metodológicas que definem a relação do ensinar e aprender, têm em vista uma certa cidadania/subjetividade sempre adequada ao seu próprio tempo. Assim exige-se que se analise o campo educacional como constituído e constituinte do contexto da modernidade iluminista e racionalista.

Isso significa, por um lado, considerarmos como o campo educacional moderno tornou-se referencial na edificação positiva da modernidade, a exemplo da tendência semelhante ocorrida no campo sociológico. Por outro lado, permite que compreendamos as bases que transformaram a educação hoje num campo propício e vulnerável aos debates engendrados pela teoria social pós-moderna.

Nosso ponto de partida são, portanto, as condições sócio-históricas da Modernidade, baseadas na razão como fundamento desse projeto, em função da exigência de formação racional de um certo sujeito ou de uma subjetividade que lhe seja adequada. Isto explica o quanto instituições como a família e a escola foram importantes

dentro do quadro de coerência e de unidade social, ou seja, de correspondência entre as instituições e os atores socializados, como projetado por uma visão racionalista do mundo. Conhecemos especialmente o papel importantíssimo que a escola teve nesse projeto modernista, por sua função socializadora, pela ênfase numa formação técnica, enfim pela defesa do racionalismo-iluminista como condição de desenvolvimento e progresso social.

No entanto, o processo de desgaste do projeto iluminista, tanto no nível histórico como epistemológico, leva-nos a questionar os seus efeitos no campo pedagógico-escolar. TOURAINE (1994) destaca esta relação entre a falência do projeto racionalizador ocidental e o papel declinante da instituição escolar como elemento socializador que lhe é inerente.

E como nos parece fraca hoje a linguagem que defende obstinadamente, mas sem eficácia, a imagem conquistadora do racionalismo modernizador! É porque as verdadeiras sociedades estão bem longe de serem empresas ou serviços públicos racionalmente administrados, e o racionalismo se refugiou na escola; mas em vão, pois se acentuaram rapidamente as pressões por uma educação que leve em consideração toda a personalidade da criança com suas relações familiares e sua origem cultural, suas características e sua história de vida pessoal. Certos representantes do corpo docente, talvez porque sua profissão esteja em retrocesso numa sociedade cujo nível de

educação aumenta, defendem-se contra este movimento pela educação e pelos direitos da criança, contra a pressão dos seus próprios alunos, e querem permanecer ou voltar a ser clérigos, mediadores entre crianças e a razão, encarregados de arrancar as primeiras da influência opressiva de sua família, do seu meio social, de sua cultura local, para fazê-las entrar no mundo aberto das idéias matemáticas e das grandes obras culturais. (...) Mas o fracasso deste discurso escolar demonstra o declínio de um racionalismo que deve ser rejeitado: porque ele serve de máscara ao poder de uma elite de racionalizadores; porque ele está agora ultrapassado por tudo que havia rejeitado ou desprezado e que preenche tão completamente a cena da história coletiva e individual que a contribuição libertadora da razão, que ele será insensato de não ouvir, corre o risco de não ser mais ouvida (sic). (TOURAINE, 1994: 205-6 - grifos meus)

Essas considerações são resultado de questões que constituem problemas fundamentais na análise da educação em tempos de Pós-Modernidade: como não ser convencido pela convergência de todas as críticas da modernidade? Como ficaria atualmente a escola, num contexto de desmantelamento da própria modernidade, em que a tendência é a *“separação crescente do sistema e dos atores, e sua história (...) aquela da destruição cada vez mais completa de todo princípio de unidade entre eles?”* (Idem: 189)

Tais questionamentos colocam à educação o desafio de repensar seus

paradigmas teórico-metodológicos de cunho iluminista, sejam os liberais ou os ditos crítico-progressistas, no que se refere ao centralismo da razão ou ao cultivo da consciência crítica, tendo em vista um certo determinismo da História. Essa constitui uma tarefa necessária no processo de autocrítica da Pedagogia no sentido de separar o joio do trigo, isto é, os elementos arcaicos dos elementos modernos presentes nos seus fundamentos educacionais.

A Pedagogia Moderna Clássica e a Pedagogia Crítica

Historicamente, se a pedagogia moderna clássica pretendia favorecer o processo de socialização/adaptação, a pedagogia crítica visava à libertação do sujeito do jugo das forças sociais dominantes. No entanto, um aspecto continua sendo comum a ambas: o processo educativo é sempre um trabalho ao nível da consciência erigida pelo conhecimento, seja ele conservador ou crítico. A teoria educacional, em geral, baseia-se na noção de que o conhecimento e o saber constituem fonte de libertação, esclarecimento e autonomia.

Esses projetos inscrevem-se sempre numa relação binária e maniqueísta que opõe o bem e o mal, o oprimido/reprimido e o libertado, o ingênuo e o sábio. A superação de tais oposições só era possível pela razão, pela

ciência, ou seja, pelo conhecimento e controle do real, tendo em vista o progresso da sociedade. É óbvio que, para a educação moderna clássica a via seria o discurso liberal, enquanto que para a pedagogia crítica seria o discurso socialista.

Por um lado,

em termos mais educacionais o desenvolvimento da criança pensante, racional, como um objetivo abstrato, deixa de levar em conta exatamente o caráter relacional, contextual e histórico do pensamento. Ao ter como objetivo a produção desse 'pensador' descontextualizado, a educação e, sobretudo, as psicologias desenvolvimentistas tendem precisamente a universalizar e a abstrair a noção de razão, ocultando com isso seu caráter particular e histórico. Esse raciocínio, assim concebido e desenvolvido, separado da consideração de seu objeto, tende a despolitizar o processo de pensamento, na exata medida em que o concebe fora e acima de seu contexto político e histórico. (SILVA, 1994b: 244)

Por outro lado,

a teoria educacional crítica, em particular, acredita que os presentes arranjos educacionais, afetados por objetivos de interesse e poder, transmitem saberes e conhecimentos contaminados de ideologia, mas que é possível, através de uma crítica ideológica, penetrá-los e chegar a um conhecimento não mistificado do mundo social. (Idem: 238)

O termo crítica, que está na base da tradição da Sociologia e da Pedagogia

“Críticas”, pressupõe sempre aquele ponto de vista privilegiado a partir do qual se pode ver além da ideologia, de uma consciência não contaminada por uma visão distorcida ou falsa da realidade. Enquanto uma Sociologia Crítica está envolvida em desenvolver análises que permitam enxergar além da aparência ideológica, uma Educação Crítica ou uma Pedagogia Crítica está preocupada em fazer com que as pessoas, os educandos, pensem criticamente. (SILVA, 1993: 136)

Nesse sentido, por influência da Modernidade, como professores e como intelectuais politizados, fomos e ainda somos marcados por uma formação iluminista, cuja fé na capacidade de conscientização/libertação dos oprimidos, ignorantes, alienados e despolitizados, a partir de uma razão privilegiada e esclarecida, definiu e define nosso papel social e histórico.

Em oposição ao sujeito inconsciente e desmobilizado seria preciso formar o sujeito conscientizado/politizado. Tudo isso, apoiando-se em uma razão, ou seja, em um conhecimento universalmente válido, seja de uma metanarrativa conservadora-liberal ou, de uma outra, progressista-crítica. De qualquer forma, trata-se dos grandes modelos teóricos e políticos produzidos pela Modernidade, que compuseram a teoria educacional moderna, tanto clássica quanto crítica.

Nesse contexto,

filosofia da consciência e educação quase se confundem. É aqui, em toda a tradição do pensamento educacional, que o papel da consciência e do sujeito autocentrado recebe um papel privilegiado. Esse papel central é-lhes concedido pelas várias ‘pedagogias’ que têm atravessado o pensamento educacional. Ele é destacado no humanismo tradicional, com sua suposição de uma essência humana a ser desenvolvida em todas as suas potencialidades. Ele é também parte essencial dos fundamentos das várias psicologias que têm dado sustentação às justificativas da educação institucionalizada - das psicologias humanistas (com seus apelos ao pleno desenvolvimento de todas as faculdades humanas) às psicologias desenvolvimentistas (com sua ênfase no desenvolvimento das capacidades infantis). As suposições sobre consciência e sujeito são comuns às pedagogias da repressão e às pedagogias libertadoras - a oposição binária que lhes opõe apenas revela a existência de uma essência a ser reprimida ou liberada, conforme o caso. Não escapam a essa tradição nem mesmo as chamadas pedagogias críticas - a própria noção de conscientização, tão cara a algumas de suas importantes correntes, está integralmente vinculada à suposição da existência de uma consciência unitária e autocentrada, embora momentaneamente alienada e mistificada, apenas à espera de ser despertada, desreprimida, desalienada, liberada, desmistificada. (SILVA, 1994b: 237)

Entendemos que nesse aspecto é que se pode questionar os limites e as possibilidades de tais abordagens, uma vez

que ambas pressupõem a força do discurso, isto é, do conhecimento, como possibilidade de transformação ou conversão (adaptação/revolução) da subjetividade, tendo em vista finalidades específicas. Nesse ponto é que se coloca o debate entre os argumentos modernos e pós-modernos no campo educacional e a justificativa para que os educadores considerem seriamente os desafios dessa discussão.

A Pedagogia Crítica e O Discurso Pós-Moderno

Como pano de fundo que justifique a necessidade do enfrentamento pela Pedagogia do discurso pós-moderno está a exigência de se definir o papel cultural da escola e dos intelectuais, ou seja, dos professores, neste momento histórico.

A discussão pós-moderna em educação insere-se num movimento mais amplo no interior da Sociologia da Educação e da Pedagogia Crítica, que consiste em analisar e teorizar a educação através de uma Teoria Cultural, ou seja, a ver a educação em termos de campo político cultural. Uma Teoria Cultural vê a Educação, a Pedagogia e o Currículo como campos de luta e conflito simbólicos, como arenas contestadas na busca da imposição de significados e de hegemonia cultural (SILVA, 1993: 122). Assim,

(...) o pós-modernismo é definido por idéias mais gerais sobre a caracterização social,

econômica e cultural de nossa época (a 'condição pós-moderna') e por uma negação daqueles pressupostos epistemológicos que são descritos como tendo caracterizado a análise e o pensamento modernos (a crença na Razão e no Progresso e no poder emancipatório da Ciência, uma concepção 'realista' do conhecimento e da linguagem, a confiança nas metanarrativas). (Idem: 123)

Podemos dizer que, desse ponto de vista, o pensamento pós-moderno aproxima-se de uma certa teorização crítica em educação que não separa seus componentes analítico-sociológicos de preocupações normativas, de práticas políticas e de intervenção na realidade.

Essa indistinção talvez seja resultado do caráter prático-político do campo educacional, que faz com que preocupações exclusivamente analíticas ou críticas sejam vistas com paralisantes e como entraves para a ação política, ou seja, para a intervenção, por não proporem sugestões de alternativas concretas das condições existentes.

Em detrimento de análises que priorizavam as relações estruturais entre educação e economia, os temas pós-modernos trazem à tona a preocupação com o conteúdo e a natureza do conhecimento veiculado pelas instituições educacionais. Desse modo, há um deslocamento de análises puramente econômicas, para análise político-culturais da educação, da escola e do currículo.

Podemos aferir, no entanto, que a teorização influenciada pelo pensamento pós-moderno radicalizou sua própria crítica, superando até a nova Sociologia da Educação. Rompeu com a perspectiva mais generalista dos “interesses capitalistas” que influenciavam o processo de organização e seleção do currículo, passando a questionar e a suspeitar de toda a tradição filosófica e científica ocidental moderna, isto é, das próprias idéias de razão, progresso e ciência.

É porque pressupomos a possibilidade de uma Pedagogia Crítica, que colocamos a necessidade de redefinir o sentido mesmo de uma tal proposta educacional no contexto da Pós-Modernidade. Isso implica esclarecer os elementos que devem permanecer e os que devem ser abandonados das idéias pós-modernas, tendo em vista as mudanças e desafios colocados pelas práticas sociais e pelas novas correntes interpretativas que tentam dar conta das mesmas, em tempos de Pós-Modernidade.

SILVA (1993) descreve os principais pontos de ruptura do pensamento educacional pós-moderno, em relação ao pensamento educacional moderno.

1. Uma das características válidas no pensamento pós-moderno resume-se à crítica aos pressupostos universalistas presentes nos discursos educacionais com vistas a uma

perspectiva escatológica ou finalista do mundo e de seus problemas e, por consequência, de suas soluções. A essa visão universalista opõe-se uma perspectiva mais particular, ligada ao cotidiano, estabelecendo-se uma tensão entre universal e particular na educação. Assim, a

(...) rejeição das grandes narrativas e de um conhecimento pretensamente ‘universal’ e ‘racionalista’, ou a indistinção entre ‘alta cultura’ e cultura cotidiana, conduzem facilmente a propostas educacionais alternativas que postulam um currículo centrado nas variadas tradições culturais dos estudantes ou uma pedagogia que leve a sério a cultura cotidiana. (SILVA, 1993: 124)

A crítica pós-moderna às “meta-narrativas” justifica-se pelo caráter totalitário e opressivo das mesmas, ao subordinar a complexidade e variedade do mundo social a explicações ou finalidades únicas e totais. É neste sentido que se colocam as críticas atuais ao campo educacional, enquanto um campo minado de metanarrativas.

Usamos metanarrativas para construir teorias filosóficas da educação, utilizamos metanarrativas para analisar sociológica e politicamente a educação, nossos currículos educacionais deixariam de existir sem as metanarrativas - metanarrativas históricas, sociais, filosóficas, religiosas, científicas. **O golpe contra as metanarrativas é, portanto, um golpe contra o edifício teórico educacional, seja aquele tradicionalmente construído, seja o da teorização crítica.** (SILVA, 1994b: 244 - grifos meus)

Em tempos de globalização e de redefinições nas estruturas produtivas e nas relações sociais, as transformações vêm desafiando os pressupostos ou paradigmas que estão na base de nossas análises acerca do social e de nossas práticas educativas. Estaria aí o desafio às metanarrativas, antes apropriadas para dar conta de contextos homogêneos e totalizados em torno de divergências binárias entre dominantes e dominados, esquerda e direita; mas, por vezes, insuficientes em contextos cuja concreticidade e diversidade escapam a nossos modelos explicativos.

Daí a tendência em referir-se justamente à problematização e relativização de nossos discursos ou linguagens e de nossas estratégias pedagógicas, que são constantemente desafiadas a se repensar em função dos problemas e condições do presente.

2. O pensamento pós-moderno também não aceita o conceito de ideologia no sentido de um estado ilusório acerca do mundo social, imposto pelos interesses dominantes, possível de ser superado a partir do ponto de vista das classes dominadas. Esta postura da teorização crítica tendeu a analisar a instituição escolar e o papel da escola na superação do discurso sobre o mundo social e político falseado pela ideologia.

Nesse sentido, a ruptura do pensamento pós-moderno em relação a essa teorização crítica baseia-se no fato de que se

nega qualquer metanarrativa referencial a partir da qual se possa vislumbrar a “verdade” por detrás da ideologia; nega-se a possibilidade de um discurso “falso” e de um discurso “verdadeiro” sobre a realidade, não existindo, portanto, uma perspectiva privilegiada que possibilite enxergar para além das aparências do discurso ideológico; pois a aparência é a própria realidade. Nega-se, por isso mesmo, a centralidade da razão ou da ciência, de um ponto de vista científico a partir do qual a ideologia pudesse ser desvelada.

3. O debate entre a crítica educacional pós-moderna e a Sociologia da Educação Moderna, acerca da consciência e da subjetividade, é relevante à medida que muitas das finalidades e procedimentos em educação giram em torno de mudanças na consciência, na formação de um certo sujeito ou cidadão crítico e/ou consciente.

Em geral, a Sociologia da Educação Moderna supõe um estado inconsciente e um estado consciente da subjetividade, expressando a educação crítica uma trajetória ou processo de passagem de um a outro estado, isto é, como trabalho de conscientização. Por isso, nas análises modernas da educação, esteve sempre pressuposta a noção da existência de um sujeito com uma consciência unitária, homogênea, centrada, e, como consequência, a suposição da consciência definida apenas por dois estados:

De um lado, teríamos o sujeito alienado, inconsciente das determinações sociais de sua alienação, preso às ilusões da ideologia dominante. De outro, o sujeito consciente, lúcido em relação à determinação externa de sua vida e destino social. É esta, por exemplo, a noção implícita nos conceitos de consciência ingênua e consciência crítica (...). (SILVA, 1993: 129)

Já na visão pós-moderna, a subjetividade é vista como fragmentada, descentrada, contraditória, como resultado de múltiplas determinações. Não existe a possibilidade de um estado pré-consciente ou alienado, de um lado, e a da existência de outro estado, consciente, lúcido, de penetração unitária e total de todos os aspectos do mundo e da vida social. A consciência é sempre parcial e incompleta.

Percebemos que o questionamento da noção moderna de sujeito pelo pensamento pós-moderno acerca da consciência e da subjetividade atinge um dos pressupostos mais caros à tradição crítica em educação. Ele lhe faz renunciar a uma certa prepotência epistemológica claramente expressa, por exemplo, na noção de conscientização.

O importante é questionar o poder do conhecimento ou do discurso verdadeiro ou privilegiado, cuja apropriação pelo processo educativo, sobretudo escolar, possibilitaria a constituição de uma subjetividade desalienada ou emancipada, apta para agir em prol da transformação social.

A Pedagogia crítica 'moderna' sempre esteve preocupada em transformar a consciência das pessoas, em 'conscientizar'. Com a noção de sujeito descentrado, naturalmente não existe mais sentido nessa transformação. Não cabe mais 'conscientizar', porque 'conscientizador' (= educador?) e conscientizando (= educando?) são ambos produtos das múltiplas determinações de suas múltiplas posições de sujeito e, portanto, não existe nenhum estado privilegiado de consciência ao qual o 'conscientizador' pudesse conduzir o 'conscientizando'. As noções de sujeito unitário e de conscientização implicam uma certa idéia de 'conversão'. Faz mais sentido falar num confronto de diferentes subjetividades, o que concederia uma importância maior à construção de espaços públicos de discussão e debate onde essas diferentes subjetividades tivessem a oportunidade de se defrontarem. (SILVA, 1993: 131)

Nesse sentido, a crítica pós-moderna remete à questão da diferença, da pluralidade das subjetividades e, conseqüentemente, à pluralidade das narrativas em luta, em oposição a uma perspectiva universalista/generalista.

Lidos de forma mais positiva, os pós-modernistas estão argumentando em favor de uma pluralidade de vozes e de narrativas, isto é, em favor de diferentes narrativas que apresentem o não-representável, em favor de estórias que surjam de lutas historicamente específicas. De forma similar, o discurso pós-moderno está tentando, com sua ênfase no específico e no normativo, situar a razão e o conhecimento no interior - e não no exterior - de configurações

particulares de espaço, lugar, tempo e poder. A parcialidade, nesse caso, implica situar a si próprio no interior - e não no exterior - da história e da ideologia. (GIROUX, 1993: 52-3)

A ênfase, portanto, é nas novas configurações de diferentes cidadanias/subjetividades, que abalaram sobremaneira as interpretações da sociedade acerca de si mesma, ou seja, as bases da epistemologia de seu próprio tempo e que vem abalando igualmente as interpretações e ações dos educadores acerca da formação de cidadãos-subjetividades adequados aos novos tempos. Temos assim, o confronto básico entre Modernidade e Pós-Modernidade:

se a modernidade definiu uma arena política de democracia burguesa organizada em torno do estado e em torno de um conjunto particular de relações de representação - votamos em alguém e se espera que esse alguém fale por nós ou em favor de nossos interesses - então poderíamos dizer que a pós-modernidade envolve lutas não apenas em torno do estado, em torno da justiça legal e sócio-econômica... mas também em torno de novas formações culturais, nas quais novos sujeitos encontram a agência democrática... e suas vozes como agentes de representação. (MERCER, 1990: 7, In: MCLAREN, 1993: 15)

4. No que se refere à concepção de conhecimento, há elementos de continuidade entre a concepção da Teoria Educacional Pós-Moderna e a Sociologia da Educação Moderna. Como ponto comum, ambas

rejeitam qualquer perspectiva objetivista de conhecimento, mas, como elemento de ruptura estão os diferentes graus de relativismo entre ambas as concepções. Na perspectiva da construção social do conhecimento, isto é, do construtivismo social moderno há um relativismo “fraco”, uma vez que, se o conhecimento é socialmente construído, todos os conhecimentos são igualmente válidos. No pós-modernismo temos um relativismo “forte”, na medida em que sequer se coloca a questão da validade, uma vez que todos os conhecimentos são meros discursos, textos ou signos.

Para essa crítica da pedagogia crítica moderna deve-se considerar as contribuições das asserções foucaultianas acerca da verdade, do discurso e do sujeito, por entendermos que, dentro do pensamento pós-moderno, tal perspectiva oferece possibilidades teóricas importantes.

A dependência entre verdade e política, isto é, entre saber e poder está bastante contestada, no sentido de que nossos compromissos éticos e políticos não podem estar sustentados ou ligados a qualquer forma de conhecimento dominante ou privilegiado.

Foucault sintetizou a nova convicção de que o poder e saber constituem as duas faces de uma mesma moeda, não havendo entre eles uma relação de hierarquia, onde o segundo se torne condição seja para conquistar seja para combater o primeiro,

como se defende no projeto racionalista iluminista. Neste sentido,

Foucault retoma a questão do Iluminismo, mostrando que o conhecimento, em vez de ser a expressão desinteressada da verdade, é sempre a manifestação de uma vontade de dominar. Poder e saber constituem uma dicotomia que se reforça numa relação quase dialética: o poder cria o saber (...), do mesmo modo que o saber, cada vez mais sofisticado, consolida e legitima o poder. (FREITAG, 1988: 116)

5. Supõe-se, assim, da mesma forma, mudanças na própria concepção de poder, inclusive inserindo o saber racional nestas complexas relações a despeito de sua pretensão à neutralidade ou à criticidade positiva. Assim, enfatiza-se o caráter necessário e produtivo do poder.

Enquanto para a teorização crítica de inspiração marxista, por exemplo, o poder distorce, reprime, mistifica, para a perspectiva pós-estruturalista, o poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades. As identidades e subjetividades assim produzidas não representam nenhuma distorção, nenhum desvio em relação a alguma essência humana que se deixada livre ou 'bem' encaminhada seguiria o seu 'verdadeiro' curso. (SILVA, 1994b: 240)

A posição pós-moderna vai contestar essas visões ao situar todo saber/conhecimento como vinculado ao poder, e ao considerar o próprio poder não identificável a partir de um centro, mas como diluído no social. Assim,

"(...) a própria noção de poder sofre um deslocamento, não podendo mais ser referida a uma fonte ou a um centro único, separando nitidamente o mundo social em opressores e oprimidos, assim identificados antecipadamente e de uma vez por todas" (SILVA, 1994b: 238).

Isso atinge o ponto central da teorização educacional crítica, sobretudo no que se refere ao papel dos intelectuais. O deslocamento ou descentramento do poder vai desalojar todo mundo de uma posição privilegiada, a partir da qual se pode analisar e criticar o poder sem estar envolvido com ele. Não dá mais, neste sentido, para conceber o intelectual como aquele que, na melhor tradição iluminista, vai contribuir com um saber/conhecimento desinteressado para o avanço do progresso social, seja na sua versão conservadora ou na crítica. Isto porque,

essa definição convencional da relação entre poder e saber encontra-se em muitos discursos educacionais que se autoproclamam como radicais e nos quais, através do processo de conscientização e educação (em geral), os poderes dominantes podem ser desmascarados para revelar a 'verdade' e, como resultado, aumentar o potencial para derrubar o sistema capitalista e/ou patriarcal. O saber, nessa perspectiva, serve de contra-ataque aos males do poder. (...) De fato, essa concepção convencional de poder [dos discursos educacionais radicais] é partilhada com os discursos educacionais 'tradicionais', quando eles se envolvem, por exemplo, com a estrutura organizacional ou

o fortalecimento do poder da professora. (GORE, 1994: 11)

Daí que um discurso crítico não é suficiente, como o concebe uma certa educação que se pretende revolucionária, isto é, não é capaz de provocar mudanças na sociedade pela apropriação de uma visão crítica sobre a mesma. Trata-se da ilusão de que a mudança é possível pela substituição de um discurso dominante por um dominado. Percebe-se que, de qualquer forma, insiste-se na centralidade da razão, de um racionalismo e, portanto, no poder da educação. Tal postura é inaceitável por vários motivos: o que se apresenta como crítico ou progressista conserva o mesmo princípio conservador/arcaico, ou seja, tradicional; também reforça-se a relação maniqueísta entre poder e saber, além, é claro, de dar à Pedagogia a sensação de redentora dos indivíduos das situações de opressão. Contra esta perspectiva é necessário admitir que:

o discurso é ambíguo... uma forma de poder que circula no campo social e pode ligar-se tanto a estratégias de dominação quanto a estratégias de resistência. Sem ser internamente uma fonte de dominação nem de resistência, a pedagogia não está também nem fora do poder nem inteiramente circunscrita por ele. Em vez disso, é ela própria uma arena de luta. Não existem práticas pedagógicas inerentemente libertadoras ou inerentemente repressivas, pois qualquer prática é cooptável e qualquer prática é capaz de tornar-se uma fonte de resistência. Afinal, se as relações de poder

são dispersas e fragmentadas ao longo do campo social, assim também o deve ser a resistência do poder. (Idem, 1994: 15)

A crença na relação saber/poder, que, por sua vez, reforça a crença na centralidade das instituições educacionais - mais especificamente a escola -, demonstra a naturalização ou cristalização de princípios liberais e até marxistas, legitimados como asserção da verdade: o princípio do progresso a partir da apropriação e controle do conhecimento racional acerca do social, visando a uma sociedade destituída de poder e de dominação.

Essa postura que domina o social é produto do próprio exercício do poder, sobretudo porque não se apresenta como histórico, mas natural e permanente, negando outras relações ou caminhos constitutivos do social. Daí a resistência em se pensar a cidadania fora da referência à educação formal, ou seja, desvinculada da instituição escola.

Talvez porque no horizonte de nossas práticas educativas, em função mesmo de suas matrizes modernas iluministas - o liberalismo e um certo marxismo, idealizamos um mundo sem poder, para o qual a educação teria a finalidade de nos conduzir. Não é à toa que o trabalho educacional não cansa de se frustrar e de se desqualificar. Talvez não tenha sido suficientemente enquadrado dentro da lógica de um mundo em constantes

transformações, mas inerentemente, marcado pelas relações de poder. Há que se considerar nas análises do social, o retorno do poder; e nas análises educacionais, uma educação dentro do poder e para o poder, uma vez que:

uma sociedade sem relações de poder só pode ser uma abstração... Dizer que não pode haver uma sociedade sem relações de poder não é dizer que aquelas que são estabelecidas são necessárias ou, de qualquer forma, que o poder constitui uma fatalidade no centro das sociedades, de forma que ele não pode ser minado. Em vez disso, eu diria que a análise, a elaboração e o questionamento das relações de poder... é uma tarefa política permanente, inerente a toda existência social. (FOUCAULT, 1983: 223-3, In: GORE, 1994: 18)

As Opções da Pedagogia

Após a identificação dos pontos de ruptura entre os pensamentos moderno e pós-moderno, aplicados à educação, surgem algumas questões relevantes, que se referem à relação entre Modernidade e Pós-Modernidade, sobretudo enquanto tendências epistemológicas/teóricas e pedagógicas que se oferecem aos educadores. O que deve ser apropriado e rejeitado pelos educadores nestas referências modernas e pós-modernas? Quais as implicações das mesmas no processo de formação pessoal/profissional dos educadores? Está em jogo a negação da própria possibilidade de qualquer narrativa ou epistemologia ou é possível o conheci-

mento acerca do social? Considerando a segunda opção, qual a epistemologia-teoria mais adequada à Pedagogia nos tempos atuais? Quais as contribuições dos pensamentos moderno e pós-moderno aos educadores, na difinição destas referências teórico-metodológicas?

Quanto à relação dos educadores com o pós-modernismo, partimos do princípio de que,

a despeito de alguns de seus defeitos teóricos, o pós-modernismo oferece aos educadores uma série de importantes 'insights' que podem ser adotados como parte de uma teoria mais ampla de escolarização e de pedagogia crítica. (...) O que está em jogo aqui é o reconhecimento de que o pós-modernismo fornece aos educadores uma visão mais complexa e iluminadora da relação entre cultura, poder e conhecimento. (GIROUX, 1993: 63-4)

Isso porque o pensamento pós-moderno, a despeito de seus elementos negativos, coloca à Pedagogia advertências a serem seriamente consideradas, em favor de uma renovação das interpretações e das práticas educacionais.

Tanto GIROUX (1993), quanto SHAPIRO (In: SILVA, 1993: 120-1), contribuem para esclarecer esta relação, inclusive recuperando as noções modernistas que devem ser apropriadas e mantidas pelo pós-modernismo como, por exemplo, a noção moderna de democracia.

(...) o pós-modernismo é (...) demasiadamente desconfiado da noção modernista de vida pública e de luta por igualdade e liberdade que tem sido um aspecto essencial do discurso democrático liberal. [Porém] o pós-modernismo deve ampliar e aprofundar as reivindicações mais democráticas do modernismo. Quando vinculadas com a linguagem modernista de vida pública, as noções de diferença, poder e especificidade podem ser compreendidas como parte de uma filosofia pública que alarga e aprofunda as liberdades e os direitos individuais **através de uma** noção radical de democracia e **não contra** ela. (GIROUX, 1993: 64-5)

Outro aspecto da contribuição do pensamento pós-moderno é que este permite questionar a dependência do modernismo em relação a teorias totalizantes baseadas num desejo de certezas e de conhecimentos absolutos. Assim, nossos sentimentos de certeza revolucionária e de inclinação por um discurso e uma declaração universais devem ser temperados pela provisoriade e pela suspeita. Devemos questionar o discurso universal, enquanto discurso privilegiado que, em nome de valores universais, como justiça e liberdade, sustentam e legitimam práticas opressivas, sobretudo de grupos subordinados e dominados.

O protesto contra a opressão é mais eficaz e tem menos probabilidade de cair no discurso opressivo, quando renuncia à mera aplicação de definições universais de justiça e liberdade a outras situações. Uma definição provisória desses termos - justiça e liberdade - é um componente de resistência e crítica.

Essas definições preliminares surgem, entretanto, não da especulação, mas da prática, de uma experiência de liberdade e justiça, em situações singulares. (WELCH, 1985, Op. Cit. SHAPIRO, 1993: 120)

Isto significa

uma crescente rejeição do ideal objetivista da autotransparência e um reconhecimento de que o conhecimento não é autônomo, mas imerso e produzido em situações em que existem numerosas relações econômicas, sociais, políticas, históricas, textuais e pessoais, assim como de classe, raça, gênero - as quais têm efeito sobre a produção de subjetividade - está ajudando atualmente os educadores a compreender melhor como padrões vividos de subordinação são produzidos entre certos grupos. Esse reconhecimento está também revelando como novas comunidades de resistência podem ser forjadas nas salas de aula, nas escolas e em outros locais sociais e culturais, com o propósito de desalienar grupos subjugados e fortalecer e aprofundar o projeto de democracia. (McLAREN, 1993: 19-20)

Os elementos do pensamento pós-moderno permitem a incorporação do contingente, do específico e do histórico como aspectos centrais de uma pedagogia de fato crítica. Esta tendência refere-se justamente à multiplicidade/singularidade das práticas políticas e culturais e de suas respectivas formas de expressão.

A teoria que os educadores precisam desenvolver [através da qual os indivíduos possam ter um impacto maior sobre o mundo como agentes históricos], deve ser uma

teoria robusta, mas cautelosa, no sentido de que deve permanecer cuidadosamente atenta aos riscos inerentes em reevocar 'a postura inerentemente totalizante, característica da metafísica ocidental', no exato momento em que tenta deslocar aquelas mesmas categorias metafísicas que deram ao 'soberano' sujeito modernista a ilusão de sua autonomia e auto constituição. (MCLAREN, 1993: 17)

Temos, portanto, uma ampliação da própria noção modernista de sujeito.

Para os educadores, a preocupação modernista com sujeitos lúcidos, quando combinada com a ênfase pós-modernista na diversidade, na contingência e no pluralismo cultural aponta para o objetivo de se educar os estudantes para um tipo de cidadania que não faça uma separação entre direitos abstratos e domínio do cotidiano e não defina a comunidade como prática legitimadora e unificadora de uma narrativa histórica e cultural unidimensional. (GIROUX, 1993: 65)

A teorização social pós-moderna não só desalojou o sujeito e sua consciência do centro do mundo social, como passou a rejeitá-los como fixos, estáveis ou autocentrados. Destaca a perspectiva do sujeito como movimento social, como processo de constituição/desconstituição em diferentes condições ou situações. SILVA chama a atenção para o caráter transgressivo e subversivo desta perspectiva que, ao questionar a própria existência dessa consciência e desse sujeito, coloca em xeque a própria razão da existência e da missão tradicionalmente invocada pela educação humanista. Isto porque

a subjetividade não é nem unificada nem fixa. De forma diferente do humanismo, que supõe um sujeito consciente, conhecedor, racional, o pós-modernismo teoriza a subjetividade como um terreno de desunião e con-flito, central ao processo de mudança política e à preservação do **status quo**. (WEEDEN, 1987: 51, Op. Cit. GIROUX, 1993: 59)

O que se deve aferir daí é que a Pedagogia, enquanto discurso do convencimento ou tentativa de conscientização, a partir de uma verdade universal, definida e selecionada *a priori* para o outro, é expressão de poder e opressão, porque representa um discurso unilateral, a partir de um ponto de vista parcial e, por isso mesmo, limitado, autoritário e sectário.

Temos, portanto, a necessidade de buscar diferentes "epistemologias sociais", enquanto discursos, linguagens e práticas educativas, ou seja, outras formas ou mecanismos de significação, representação e ação acerca do social e do pedagógico.

O conceito de *epistemologias sociais* exposto por SILVA (1994b) baseia-se na terminologia de Foucault referente às *epistemes*. Estas são as categorias que usamos para definir e dividir o mundo social, ou seja, sistemas que nos permitem ou impedem de pensar, ver e dizer certas coisas. As epistemologias sociais ordenam, formulam, moldam o mundo para nós, um mundo que não tem sentido fora delas. Isso tem

muitas implicações para o campo educacional e sua análise.

Como outros campos sociais, também o da educação é 'governado' pelas categorias que nos permitem nomeá-lo. Em geral tendemos a ver essas categorias e nomes como resultado de um processo racional e lógico de significação da realidade, envolvendo atores também racionais e razoáveis. Tendemos, por outro lado, a esquecer o quanto essas categorias capacitam ou restringem aquilo que podemos pensar, dizer, fazer. Vivemos dentro de verdadeiras epistemologias sociais e educacionais que constituem para nós o campo do possível, nos permitindo pensar, dizer e fazer certas coisas e não outras. (SILVA, 1994b: 242)

As epistemologias sociais correspondem às diferentes racionalidades conforme definidas por GIROUX (1986: 225), entendendo que cada racionalidade corresponde a

(...) um conjunto específico de pressupostos e práticas sociais que medeiam como um indivíduo ou grupo se relaciona com a sociedade maior. Subjacente a qualquer modo de racionalidade está um conjunto de interesses que define e limita como a pessoa reflete sobre o mundo. Esse é um ponto epistemológico importante. Conhecimentos, crenças, expectativas e tendências que definem determinada racionalidade tanto condicionam como são condicionados pelas experiências porque passamos. De importância crucial é a noção de que tais experiências só se tornam significativas dentro de um modo de racionalidade que lhes confira inteligibilidade.

É preciso considerar que "(...) *cada racionalidade contém em si mesma uma outra problemática lutando por aparecer*" (Idem: 240). Desse modo, o processo de conhecimento, longe de ser linear, rumo à iluminação, seja do ponto de vista da adoção ou da rejeição completa da racionalidade tecnocrática, é ele próprio um processo de luta e conflito entre diferentes racionalidades, ou epistemologias sociais, conforme as lutas experienciadas, vivenciadas nas condições sociais concretas e as diferentes vias de informação/formação dos sujeitos/cidadãos/subjetividades.

Mesmo admitindo as distinções entre as três racionalidades definidas por GIROUX (técnica, hermenêutica e emancipatória), não aceitamos a presença clara e definida de nenhuma delas em respectivas práticas/concepções educativas-metodológicas, porque pensamos que de algum modo, não sem contradições e conflitos, convivem, simultaneamente, elementos de todas elas, lutando por sobrepujar-se e tornar-se dominantes.

Assim, as práticas pedagógicas correspondentes oscilam nas suas lutas por hegemonia, caracterizando avanços/retrocessos, estagnações ou simplesmente conformações às diversas exigências sociais e tendências epistemológicas.

Ao contrário de ser analisado como desvio, isso deve ser encarado como constitutivo mesmo de nossas condições como

pessoas e profissionais concretos. Não se trata, portanto, de saber quem está com a razão, pois quem tem o domínio da verdadeira metanarrativa?

Longe, porém, de qualquer relativismo, o que deve estar em pauta não é o resultado ou solução final para os males sociais, nem as disputas epistemológicas e práticas pedagógicas consideradas como panacéias universais. O que deve ser garantido é a consideração das diversidades e o debate entre elas como vias de autocrítica e autodicernimento pedagógico, político e epistemológico.

Referências Bibliográficas

- FREITAG, Bárbara. **Teoria crítica: ontem e hoje**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. 184p.
- GIDDENS, Antony. **As conseqüências da modernidade**. Trad. Raul Fiker 2 ed. São Paulo: UNESP, 1991. 177p.
- GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.41-69.
- _____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986. 336p.
- GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito na educação; estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.1-20.
- McLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.9-40.
- MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A História da educação face à “Crise dos Paradigmas”. In: BRANDÃO, Zaia (Org.) **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 67-74 (Coleção Questões da Nossa Época, 35)
- NEVES, Maria Aparecida C. Mamede. A crise dos paradigmas em educação na óptica da Psicologia. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p.14-29. (Coleção Questões da Nossa Época, 35)
- Resistência a mudanças pode impedir sucesso. **Folha de São Paulo**, 20 mar./1994, Fascículo Qualidade Total 2 p. 4-5.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice; o social e o político na pós-modernidade**. 2 ed. Porto: Afrontamento, 1994. 299p.

- SHAPIRO, Svi. O fim da esperança radical? O pós-modernismo e o desafio à Pedagogia Crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.103-121.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Trabalho educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 274p.
- _____. Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em tempos pós-modernos. In: _____ (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.122-40.
- _____. **O sujeito na educação**; estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994a. 258p.
- _____. O adeus às metanarrativas educacionais. In **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, n.7, 1994b, Goiânia. Anais. Goiânia: SEGRAF/UFG, 1995, v.2. p.235-46.
- TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. Trad. Elia Ferreira Edel. Petrópolis: Vozes, 1994. 431p.

DIVISÃO DO TRABALHO E GERENCIAMENTO NO SETOR PRODUTIVO: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO EDUCADOR*

Maria Vieira da Silva**

Resumo: Este artigo se propõe analisar as relações capitalistas de trabalho que embasam a organização escolar, assim como o processo de gestão e formação dos profissionais que atuam nesta organização e as possibilidades de mudança no seu interior. Procuramos sinalizar como, no bojo das relações alienadoras de trabalho, os trabalhadores especialmente os do ensino, constroem alternativas de resistência à lógica do capital

Abstract: The aim of this is to analyse the capitalist labor relations upon which the school organization is based, as well as to analyse the process of conducting and preparing the professional staff that actuates inside this organization, and the possibilities of changes in it are also considered. The author tries to indicate how the workers, despite the alienating labor relations, can build alternative ways to withstand the exploitation logic of capital - and this is intended to happen specially among education agents.

Este estudo tem como propósito analisar a formação do educador e sua atuação, seus impasses, desafios e possibilidades que se manifestam na organização do trabalho escolar. Para tanto, pretende-se sinalizar como, no bojo das relações alienadoras de trabalho na sociedade capitalista, os trabalhadores, especialmente os do ensino, constroem alternativas de resistência aos mecanismos de dominação de tal sociedade.

como, numa mesma sociedade baseada na lógica do capital que cria relações alienadoras de trabalho, é possível produzir historicamente a negação dessas relações alienadoras. Para tanto, tivemos como referência básica o movimento de educadores da década de 80 e as repercussões do referido movimento para o processo de construção de uma nova gestão para a escola e de novas diretrizes para a formação do educador.

Nesta direção, tentamos pensar a escola e sua relação com a prática social *por* contradição. Assim, procuramos demonstrar

Foi vivenciando o trabalho docente e não docente em escolas de 1º e 2º graus da rede pública de ensino que as inquietações

* Este artigo é parte da Dissertação de Mestrado "Trabalho docente e gestão escolar: formação, deformação e transformação do educador", no Programa de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, defendida em 29-06-95.

** Professora do Departamento de Fundamentos da Educação, UFU.

presentes nesta pesquisa começaram a emergir. Começamos a atuar como profissional da educação em 1984, quando a sociedade brasileira passava por um processo de redemocratização. Em que pesem as limitações e até os recuos desta época, houve uma amenização da supremacia do poder executivo e uma rearticulação dos movimentos sociais da sociedade civil que se contrapunham à ordem social vigente.

Neste contexto, a educação escolar ganha “novos fôlegos”. A intervenção arbitrária do Estado é denunciada e rejeitada no âmbito intra e extra-escolar. A produção teórica dos educadores que analisam a relação escola-sociedade vem à tona. Desvanece-se assim a suposta neutralidade da ciência transmitida pela escola e surgem novas contribuições de outras ciências para a análise do fenômeno educacional, como as da Sociologia da Educação, que aponta a veiculação do currículo oculto entranhado no currículo formal. Assim, a literatura pedagógica crítica tem espaço garantido no meio educacional brasileiro, sobretudo sob influência do pensamento de Marx e Gramsci.

Nestas circunstâncias a grande maioria das escolas se auto-proclamavam baseadas numa linha eminentemente progressista. Assim, a metodologia, o conteúdo, a avaliação, o planejamento e as técnicas utilizadas deveriam coadunar-se com a perspectiva progressista utilizada. Entretanto, havia um

descompasso entre a proposta pedagógica pretendida - calcada numa linha crítica - e o controle coletivo sobre os métodos e processos de ensino.

Se por um lado havia uma preocupação latente com o aperfeiçoamento pedagógico ou tecnológico dos educadores para atuar nesta nova escola, por outro havia uma secundarização e até uma marginalização da reorganização das relações vigentes no seu interior.

Apesar da tônica progressista do *que* do *como* e do *quando* ensinar, esse processo era previamente objetivado e aparecia de forma fetichizada para os docentes. Assim, a criticidade e o enfoque embutido no processo de ensino-aprendizagem permaneciam consolidadas sob as velhas formas do processo de trabalho baseadas em relações sociais hierárquicas, corporativas e de possessividade. Foi sob estas relações que atuamos a maior parte de nossa vida profissional, trabalhando diretamente com os gestores de ensino que se julgavam responsáveis por controlar o processo de trabalho na escola e a suposta incompetência do professor.

A trajetória nos possibilitou precisar com mais clareza nosso objeto de estudo a partir das seguintes formulações:

É possível a organização do trabalho escolar, cuja estrutura e funcionamento se

baseiam na lógica do capital, produzir uma gestão escolar que negue as relações alienadoras, hierarquizadoras e despóticas?

Como os trabalhadores - especificamente os do ensino - produzem formas alternativas de gestão escolar?

A escola só educa pela produção e difusão do saber ou também pelos meios utilizados para tal produção e difusão?

Ao buscarmos a compreensão destas questões, algumas inquietações permearam todo o trabalho de investigação: Qual o papel do educador perante o processo de gestão escolar? O que caracteriza uma gestão escolar de fato democrática? Qual o perfil do educador para gerir uma organização escolar que vá ao encontro dos interesses populares?

Com efeito, essa busca não se caracteriza pela necessidade de produzir um padrão de educador para atuar na gestão escolar, tampouco visa a criar paradigmas para tal gestão. Acreditamos que essa é uma trajetória que deve ser percorrida e perseguida pelos próprios educadores envolvidos nos sistemas de ensino em que estão inseridos, de acordo com a concreticidade e historicidade que permeiam as relações estabelecidas em seu fazer pedagógico.

Por outro lado, mesmo que não se possa delinear um quadro geral e universal

para uma gestão escolar progressista, é imprescindível desenvolver um intercâmbio entre nossas análises e nossa inserção no cotidiano das escolas, permitindo-nos acenar possíveis alternativas para a organização do trabalho escolar.

O estudo se procedeu, então, tendo como eixo inicial de análise a perspectiva antropológica do trabalho, por acreditarmos que a categoria trabalho é um elemento fundamental para entendermos a complexidade das relações sociais estabelecidas entre os homens, como veremos no item que se segue.

Divisão do Trabalho e Gerenciamento na produção e na educação.

1 - O trabalho como fator de construção e destruição da identidade humana

O trabalho é uma atividade de construção histórica dos homens que se constitui através de uma relação estabelecida entre estes e a natureza. Assim, o trabalho é entendido como fator de construção do ser humano, porque é através dele que os homens constroem historicamente sua existência. Os homens se tornam propriamente humanos na medida em que, conjuntamente com outros homens, pelo trabalho, modificam o mundo externo conforme suas necessidades e, ao mesmo tempo, modificam a si mesmos. Os homens se produzem e produzem sua história

num contexto de relações e, agindo neste contexto, consomem e sobrevivem através das relações de trabalho estabelecidas na sociedade. Desta forma, “o homem produz universalmente” (MARX, 1983 : 96) e se torna o único ser capaz de adequar a natureza às suas necessidades, transformando-a, ao invés de se ajustar a ela como fazem os outros animais.

Diferentemente dos animais que modificam a natureza apenas para satisfazer as suas atividades imediatas de forma mecânica e instintiva, os homens agem sobre o seu ambiente natural e social e, concomitantemente, refletem sobre sua ação. Agem, refletem, adquirem um novo entendimento e voltam à ação em um movimento contínuo, tornando cada vez mais complexas as suas (ações) relações, através do trabalho. Assim, o trabalho se caracteriza como sendo uma atividade eminentemente humana, devido à sua dimensão de intencionalidade, ou seja, pela possibilidade de os homens projetarem tal atividade.

“Pressupomos o trabalho de modo que o assinala como exclusivamente humano. Uma aranha desempenha operações que se parecem com a de um tecelão, e a abelha envergonha muito a um arquiteto na construção de seu cortiço. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto figura na mente

sua construção antes de transformá-la em realidade.” (MARX, 1985 : 202).

Através de sua atividade sobre os outros elementos da natureza, num conjunto de relações, os homens constroem bens para satisfazer suas necessidades. E enquanto humanizam a natureza pelo seu trabalho, humanizam a si mesmos. Nesta perspectiva, podemos afirmar que foi o trabalho¹ que possibilitou aos homens o domínio da natureza, a vivência dos sentidos e uso do cérebro, bem como o entendimento sobre a realidade.

Entretanto, o trabalho enquanto atividade de construção histórica dos homens é constituído pela dinâmica da história e das relações sociais, ou seja, é determinado socialmente, pois

“o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir (...) O fato, portanto, é o seguinte: indivíduos determinados, que como produtores atuam de um modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas. É preciso que, em cada caso particular, a observação empírica coloque necessariamente em relevo - empiricamente - a conexão entre a estrutura social e política e a produção.” (MARX e ENGELS, 1986 : 27 e 35).

¹ A esse respeito ver ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, Karl e FRIEDRICH, Engels. Obras Escolhidas. Vol. II. São Paulo, Alfa-Omega, s/d.

Estas afirmações de Marx e Engels nos permitem compreender o caráter contraditório intrínseco às relações de trabalho. Embora o trabalho tenha a marca exclusivamente humana, é o trabalho que, ao mesmo tempo, modifica os homens, imprimindo características que lhes são próprias e superiores às dos outros animais; é também através das determinações sociais e históricas da estrutura capitalista que o trabalho priva os homens das relações originárias com a natureza, degradando o seu existir.

Assim, o homem se diferencia dos outros animais fundamentalmente pela possibilidade de produzir e se produzir como ser da práxis, assumindo a condição de sujeito frente a produção das condições materiais de sua existência, por meio da capacidade de projetar suas ações intencionalmente. Entretanto, decorrente dessas possibilidades, é também o homem o único animal capaz de controlar os meios de produção e o processo de trabalho de outros homens. Ou seja, a determinados homens é possível privar a apropriação e regular a produção dos bens materiais de outros através de mecanismos criados pela sociedade capitalista, garantindo as prerrogativas de uma classe sobre a outra como veremos no próximo item.

2 - O trabalho na sociedade capitalista

A determinação social da forma como os homens produzem historicamente a sua

existência através do trabalho é legitimada, na sociedade capitalista, a partir da sua divisão em duas classes com interesses antagônicos. As relações sociais que fundamentam esse tipo de sociedade são as que se dão entre cidadãos juridicamente livres, mas que se diferenciam pelo fato de uns serem proprietários dos meios de produção e outros só possuírem sua força de trabalho.

Segundo Braverman, *“a produção capitalista exige intercâmbio de mercadorias e dinheiro, mas sua diferença específica é a compra e venda da força de trabalho”*. (1981:54). Para que isto aconteça, três condições básicas tornam-se generalizadas através de toda a sociedade, tais como:

- Os trabalhadores são separados dos meios de produção com os quais a produção é realizada e só podem ter acesso a eles vendendo sua força de trabalho.
- Os trabalhadores estão livres de constringências legais, tais como servidão ou escravidão, que os impedem de dispor de sua força de trabalho.
- O processo de trabalho é instaurado, portanto, com um contrato ou acordo jurídico que estabelece as condições de compra e venda da força de trabalho entre contratantes e contratados.

Este vínculo estabelecido entre proprietários dos meios de produção - os

capitalistas - e proprietários da força de trabalho - os trabalhadores - constitui uma relação de desigualdade social na medida em que, por um lado,

“O trabalho humano produz maravilhas para os ricos. mas produz privação para o trabalhador. Ele produz palácios. porém choupanas é o que toca ao trabalhador. Ele produz beleza. porém. para o trabalhador. só fealdade. Ele substitui o trabalho humano por máquinas. mas atira alguns dos trabalhadores a um gênero bárbaro de trabalho e converte outros em máquinas. Ele produz inteligência. porém também estupidez e cretinice para os trabalhadores.” (MARX, 1983 : 92).

Por outro lado, as condições que regem a produção capitalista e determinam o processo de trabalho propiciam a alienação do trabalhador. Esta se manifesta de diferentes formas no âmbito das relações de produção, embora se constitua de forma inter-relacionada e indissociada, como podemos depreender da análise de Marx:

“(…) por ser o trabalho externo ao trabalhador. não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem estar. não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga. enquanto no trabalho se sente contrafeito, seu trabalho não é voluntário. porém imposto. é trabalho forçado. (...) O caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado

por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem. por no trabalho ele não pertencer a si mesmo mas sim a outra pessoa.” (MARX, 1983: 93).

De uma atividade que traz em seu bojo o princípio da criatividade, da hominificação, da formação do homem como ser social, o trabalho se transforma em labor, em sacrifício, em mortificação para o homem. Primeiro, pelo fato de o homem não se reconhecer enquanto sujeito do produto de seu trabalho, dada a natureza de objetificação, de externalização que este assume, negando sua dimensão de ser social. Depois, pelo fato de este trabalho não lhe pertencer, mas a outrem.

Negando a si mesmo enquanto sujeito de seu trabalho, o homem nega a sua superioridade humana frente aos animais, pois o que poderia diferenciar os homens dos animais - o trabalho - coloca-os em condições análogas através de uma atividade sem intencionalidade e criatividade.

“O animal identifica-se com sua atividade vital. Ele não distingue a sua atividade de si mesmo. Ele é sua atividade. O homem, porém, faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. (...) A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais: só por esta razão ele é um ente-espécie (...) o trabalho alienado inverte a relação. pois o homem, sendo um ser auto-consciente. faz de sua atividade vital. de seu ser. unicamente um meio para sua existência.” (MARX, 1983 : 96. Grifos nossos).

A partir do momento em que o trabalhador vende sua força de trabalho aos proprietários dos meios de produção, o trabalho adquire uma dimensão de apenas “meio” para satisfação das atividades vitais do homem. O homem e sua força de trabalho transformados em mercadorias constituem o núcleo do sistema capitalista, pois a força de trabalho enquanto mercadoria garante a produção de outras mercadorias que possuem ao mesmo tempo *valor de uso* e *valor de troca*. O valor de uma mercadoria é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para produzi-la, mas a venda da força de trabalho do trabalhador aos proprietários dos meios de produção possibilita a estes proprietários ampliarem para si o valor desta mercadoria através da acumulação da mais-valia.

Quanto aos trabalhadores, estes produzem anos a fio para garantir apenas suas precárias condições de sobrevivência, enquanto que o capital dos capitalistas aumenta cada vez mais através de mecanismos criados por estes para garantir a expansão do seu poder econômico. Este processo de enriquecimento do capitalista e pauperização do trabalhador só é possível através da produção da mais-valia, que é o valor excedente extraído da produção de mercadorias pelos trabalhadores e do valor da mercadoria determinado pelos capitalistas. Esse valor excedente é criado no processo produtivo devido a que os trabalhadores

produzem determinadas mercadorias e recebem pelo que produzem um valor inferior ao valor social de seu trabalho.

Diante destas circunstâncias, a produção do trabalhador é controlada e apropriada por outrem. Sendo assim, é possível a alienação como sinônimo de expropriação dos trabalhadores pelos donos do capital, o que evidencia o seu caráter objetivo:

“O ser estranho a quem pertencem o trabalho e o produto deste, a quem o trabalho é devotado, e para cuja fruição se destina o produto do trabalho, só pode ser o próprio homem. Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas o enfrenta como uma força estranha, isso só pode acontecer porque pertence a um outro homem que não é o trabalhador. Se sua atividade é para ele um tormento, ela deve ser uma fonte de satisfação e prazer para outro. Não os deuses nem a natureza, mas só o próprio homem pode ser essa força estranha acima dos homens.” (MARX, 1983 : 98. Grifos nossos).

Desta maneira, o trabalhador na sociedade capitalista é marcado pela pauperização física e moral, já que produz algo estranho para um “ser estranho”. As relações sociais e de produção desta sociedade transformam os trabalhadores numa mercadoria, consolidando a exploração do operário na medida em que produz para outro, assim como possibilita a separação dos trabalhadores de seus produtos do trabalho.

Neste sentido, a alienação se manifesta também no processo de expropriação do trabalho para a expansão do capital, pois o trabalho torna-se fonte de riqueza para alguns - os capitalistas - e miséria para outros - os trabalhadores.

Além disso, a alienação que propicia a expropriação dos trabalhadores promove sua pauperização moral através da fetichização da mercadoria, pela qual os homens enquanto produtores não se identificam com o produto de seu trabalho. Este produto apresenta-se como “coisa”, como se tivesse vida própria, como algo misterioso que paira sobre os homens, pois, nesta relação, os trabalhadores não decidem sobre o que produzem, como produzem, para quem produzem e para que produzem. Desta forma, “(...) *uma relação social definida, estabelecida entre os homens assume a forma fantasmagórica de uma relação social entre coisas.*” (MARX, 1985 : 81). Não obstante, esta relação social concreta de produção da vida material dos homens se converte numa relação de perda da condição de homem, enquanto sujeito histórico, através da divisão do trabalho.

3 - A divisão do trabalho na sociedade capitalista

A divisão do trabalho, que já tem sua história ao longo do tempo, permanece até

os dias atuais no seio das sociedades capitalistas. Adam Smith, em seu livro “*A riqueza das nações*”, apresenta três vantagens fundamentais da divisão do trabalho: aumento da destreza de cada trabalhador individualmente; economia de tempo, que em geral se perde passando de uma espécie de trabalho a outra, e a invenção de grande número de máquinas que facilitam e abreviam o trabalho, além de permitirem que um homem faça o trabalho de muitos. Ainda nesta direção, Babbage afirma que:

“O mestre manufactureiro, ao dividir o trabalho a ser executado em diferentes processos cada qual exigindo diferentes graus de perícia e força, pode comprar precisamente aquela exata quantidade de ambas que for necessária para cada processo: ao passo que, se todo o trabalho fosse executado por um operário, aquela pessoa deve possuir suficiente perícia para executar o mais laborioso das operações nas quais o ofício é dividido.” (Babbage, In: Braverman, 1981 : 77).

Através desta afirmação, Babbage aponta um outro princípio para a divisão do trabalho, ou seja, dividir os ofícios barateia suas partes individuais, numa sociedade baseada na compra e venda da força de trabalho:

“traduzido em termos de mercado, este princípio de Babbage significa que a força de trabalho capaz de executar o processo pode ser mais barata como elementos dissociados do que como capacidade

integrada num só trabalhador.” (Braverman, 1981 : 79).

Desta forma, aplicado primeiro ao artesanato e depois aos ofícios mecânicos, o princípio de Babbage torna-se de fato a força subjacente que governa todas as formas de trabalho na sociedade capitalista, seja qual for a seqüência ou nível hierárquico.

Se, nos modos de produção primitivos, a divisão do trabalho aparece de forma restrita e natural - porque as relações de trabalho para produção da existência se dão de forma pouco desenvolvida - com a consolidação da sociedade capitalista, a instauração da propriedade privada possibilita a reordenação da divisão do trabalho através da transformação do homem em mercadoria. Nestas circunstâncias, são criadas condições para que o capitalista possa administrar, controlar e regular esta nova mercadoria - o trabalhador - sendo que o homem torna-se estranho para o próprio homem na relação travada entre o capitalista e o trabalhador:

“(…) a relação do homem consigo mesmo se concretiza e objetiva primariamente através de sua relação com outros homens. Se, portanto, ele está relacionado com o produto de seu trabalho, seu trabalho objetificado, como um objeto estranho, hostil, poderoso e independente, ele está relacionado de tal maneira que um outro homem estranho, hostil, poderoso e independente, é o dono de seu objeto. Se ele está relacionado com sua atividade como

uma atividade não-livre, então está relacionado com ela como uma atividade a serviço e sob o jugo, coerção e domínio de outro homem.” (Marx, 1983 : 98).

Desta forma, estão postas as condições de auto-alienação do homem de si mesmo e da natureza estabelecida na relação com os outros homens, através de um processo de hierarquização daqueles que detêm os meios de produção sobre aqueles que possuem apenas a força de trabalho, pois em um sistema social fundado na propriedade privada

“(…) cada homem especula sobre a criação de uma nova necessidade no outro a fim de obrigá-lo a um novo sacrifício, colocá-lo sob uma nova dependência, e induzi-lo a um novo tipo de prazer e, em consequência, à ruína econômica. Todos procuram estabelecer um poder **estranho** sobre os outros, para isso encontrar a satisfação de suas próprias necessidades egoístas. (...) o homem se torna cada vez mais pobre como homem”. (Marx, 1983 : 127).

Este poder estranho estabelecido nas relações entre os homens é consolidado no processo produtivo da sociedade capitalista através do gerenciamento.

5 - Gerenciamento e divisão do trabalho

O exercício de poder e controle sobre o trabalhador é consolidado pelo gerenciamento na divisão do trabalho. O capitalista

controla o trabalhador e sua produção, tornando possível a mais-valia absoluta pela ordenação da atividade produtiva e da jornada de trabalho e a mais-valia relativa pelas transformações dos métodos de produção e inovações tecnológicas.

Para que haja um controle sobre os trabalhadores inseridos no processo produtivo garantindo a expansão do capitalismo, gradativamente vão surgindo métodos para controle direto sobre o processo de trabalho que advêm das próprias relações travadas no processo produtivo e das teorias do gerenciamento.

Embora os economistas clássicos se tivessem empenhado na elaboração de teorias que concernem à organização do trabalho no âmbito das relações capitalistas de produção, foi Frederick Winslow Taylor quem se destacou como um dos principais expoentes no campo da teoria da gerência científica no final do século XIX e início deste. Segundo Braverman, a gerência científica “(...) *significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão.*” (1981 : 82). Faz-se necessário ressaltar que o taylorismo representa o aprimoramento dos métodos e organização do trabalho, e não o desenvolvimento da tecnologia, cujo papel foi mínimo. Desta forma, investiga a adaptação

do trabalho às necessidades do capital e se constitui em uma teoria que é a explícita verbalização do modo capitalista de produção.

O taylorismo conseguiu sistematizar as necessidades de organização do trabalho no sistema capitalista. Sua ênfase central foi o controle sobre o trabalhador, considerando “(...) *como uma necessidade absoluta para a gerência adequada a imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado.*” (Taylor, In: Braverman, 1984 : 86). Constitui desta forma uma relação polarizada entre alguns que concebem e planejam o trabalho e outros que o operacionalizam, diferenciando assim aqueles que gerenciam o trabalho daqueles que o executam. Neste sentido,

“O administrador assume (...) o cargo de reunir todo o conhecimento tradicional que no passado foi possuído pelos trabalhadores e ainda de classificar, tabular e reduzir esse conhecimento a regras, leis e fórmulas (...)” (Braverman, 1981: 103).

Este constitui o primeiro princípio da gerência científica formulado por Taylor, qual seja, a

“(...) dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores. O processo de trabalho deve ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores. Daí por diante deve depender não das capacidades dos trabalhadores, mas

inteiramente das políticas gerenciais.” (Taylor, in: Braverman, 1981 : 103. Grifos nossos)

Deste princípio da administração científica decorrem outros dois:

- *“Todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto(...).”*
- *“A utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução.”* (Idem, p. 103).

Estes princípios da administração científica formulados por Taylor foram criados a partir de sua própria prática no processo produtivo, com a intenção de acelerar a produtividade e assim garantir a expansão do capital, como ele próprio relata:

“(...) Disse-lhes então: se vocês querem dizer que receiam que vou tirar maior produção destes tornos, vou sim; proponho-me a aumentar a produção. E disse: vocês devem lembrar que estive com vocês como companheiros até agora e que trabalhei como vocês. Mas agora aceitei a função de gerência nesta companhia, e estou do outro lado. Vou dizer-lhes francamente que pretendo obter uma produção maior de tornos.” (Taylor, in: Braverman, 1981 : 88).

Esta afirmação de Taylor explicita que o enfoque precípua do gerenciamento é o de assegurar resultados a serem obtidos pela

força de trabalho através da extração brutal da mais-valia dos trabalhadores. Assim, para que haja a manutenção do capitalismo através das relações de trabalho travadas no sistema produtivo, são sistematizadas formas de gerenciamento que incidem sobre a organização do trabalho com a finalidade de administrar, ampliar e expandir o capital por meio do controle sobre aqueles que vendem sua mercadoria - a força de trabalho - para subsistirem. Mas esta relação, seja na manufatura ou na sociedade industrial, como o próprio Taylor afirma, não é tão pacífica assim, pois os trabalhadores, reconhecendo o processo de exploração, criam mecanismos de resistência aos ditames do gerenciamento capitalista.

“Eu fazia tudo ao meu alcance para aumentar a produção da oficina, enquanto os homens estavam firmemente determinados de que a produção não devia ser aumentada (...) lutamos do lado administração com todos os métodos costumeiros, e os operários lutaram por sua vez com todos os seus modos usuais(...)” (Taylor, in: Braverman, 1981 : 88 e 89).

Nesta perspectiva, Marx afirma que:

“A princípio os operários lutam individualmente, depois os operários de uma fábrica, depois os operários de um ramo de trabalho numa realidade contra cada um dos burgueses que os exploram diretamente. Dirigem os seus ataques não só contra as relações de produção burguesas, dirigem-nos contra os próprios instrumentos de

produção; destroem as mercadorias estrangeiras concorrentes, destroçam as máquinas, deitam fogo às fábricas (...).” (1987 : 41).

Em decorrência da reação dos trabalhadores ao se contraporem ao rigor da disciplina e exploração imposta no processo produtivo, a lógica dos princípios tayloristas foi incorporada e gradativamente - a partir da concreticidade e historicidade das relações de trabalho - foi substituída pela fisiologia industrial, a psicologia industrial e a sociologia industrial. O núcleo da teoria da administração científica de Taylor era os fundamentos da organização dos processos de trabalho, enquanto as novas escolas preocupavam-se sobremaneira com a adaptação do trabalhador ao processo produtivo e sua cooperação no esquema de trabalho organizado pela engenharia industrial.

Apesar de uma aparente democratização nas relações de produção através da participação dos operários na discussão do processo produtivo, sua intervenção de fato, enquanto sujeito do trabalho, é cerceada, pois o trabalhador continua não tendo o poder de decisão sobre o lucro da empresa. Além do mais, esta participação dos trabalhadores é controlada, de forma que é vedada a possibilidade de eles questionarem a estrutura da sociedade capitalista - que absorve sua força de trabalho - na qual estão inseridos. Ou seja, sua participação vai até o limite em que não coloca em “xeque” o poder de

decisão da direção, tentando ocultar ou minimizar a hierarquia, o poder, o controle, a exploração do trabalho pelo capital.

Os princípios norteadores dessas teorias do gerenciamento disseminaram-se tanto no processo produtivo quanto em instituições sociais, num contexto social específico marcado pelas transformações da Revolução Industrial, diante da organização do trabalho de uma nova sociedade mecanizada. No entanto, presenciamos atualmente nos diversos segmentos da sociedade, tais como indústrias, escolas e hospitais, a incorporação dos princípios e métodos de gerenciamento baseado no Controle da Qualidade Total.

Segundo os ideólogos desta linha de gerenciamento, a Gerência da Qualidade Total se apresenta hoje como uma necessidade de qualquer instituição para garantir uma maior produtividade com menor gasto através da democratização das relações de trabalho, levando o trabalhador à desalienação por meio do conhecimento da globalidade do processo de trabalho. Sob tal perspectiva, reconhecem as limitações da Teoria da Administração Científica de Taylor, quando postula a separação entre as atividades de planejamento e de execução. Assim, apesar de admitirem a importância da teoria taylorista para a sustentação da G.Q.T., afirmam que essa forma de gerenciamento se apresenta como uma superação do taylorismo.

Entretanto, a Gerência da Qualidade Total não parece avançar substancialmente na superação do taylorismo e nem garantir a desalienação e democratização nas relações de trabalho, seja nas indústrias ou nas instituições sociais como a escola. Pois, apesar de os autores preconizarem um enfoque de gestão participativa para esse método de gerenciamento, superando a teoria taylorista, percebe-se um contra-senso entre esta afirmação e os próprios princípios da Gerência da Qualidade Total quando estabelecem a divisão do trabalho pautada pelo discernimento entre gerenciamento pela organização ou gerenciamento de rotina, cuja função é gerenciar (controlar) as tarefas do dia-a-dia, e gerenciamento inter-funcional, que é responsável por construir a visão de organização.

Neste sentido, Barbosa e outros afirmam que

“(...) a diferenciação entre gerenciamento de rotina e gerenciamento inter-funcional fica clara se fizermos uma analogia com navio. As pessoas que trabalham na base do navio (casa das máquinas) têm como função fazer o navio funcionar, fazendo pequenos ajustes para que o navio funcione melhor. Já na cabine do comandante, estão as pessoas responsáveis em determinar a direção em que o navio vai navegar. A rotina é o sistema gerencial das pessoas da ‘casa das máquinas’, enquanto que o gerenciamento inter-funcional é aquele do comandante do navio, ou seja, aquele de

quem olha para a frente e direciona as melhorias.” (1993 : 16).

Essas afirmações evidenciam que, embora os autores enfatizem o planejamento coletivo e uma administração colegiada nessa linha de gestão, o que de fato ocorre é uma cooptação dos trabalhadores pela pseudo-administração participativa, numa nova forma de divisão do trabalho travestida de uma democratização nas suas relações. Assim, essa perspectiva de gerenciamento não garante uma superação efetiva dos princípios tayloristas, pois os trabalhadores continuam a não participar como sujeitos históricos no processo de produção, nem na gestão das relações de trabalho, nem na participação nos lucros. Aos trabalhadores cabe apenas a participação no gerenciamento de rotina que cuida da manutenção e melhoria das atividades cotidianas na organização, enquanto que o gerenciamento inter-funcional cuida da articulação de problemas prioritários da alta administração.

É muito reducionista a afirmação de que o processo de desalienação e democratização das relações de trabalho se efetiva a partir do momento em que cada indivíduo dentro da organização tenha conhecimento do objetivo de seu trabalho, bem como da sua função ou do produto de seus fornecedores. Numa perspectiva marxiana, a alienação do trabalhador se consubstancia de diferentes formas, quais sejam:

- Alienação do trabalhador pela alienação do produto do próprio trabalho: o trabalhador é expropriado de sua vida enquanto ser social, bem como do objeto de trabalho produzido por ele, que é apropriado por outrem;

- Alienação de si próprio pelo processo de exteriorização do trabalho no ato da produção, ou seja, o fruto do trabalho aparece ao trabalhador como algo estranho e hostil que não foi produzido por ele, mas apenas como um meio para satisfação de suas necessidades vitais;

- Alienação da dimensão de intencionalidade frente ao trabalho, pois o homem nega a si mesmo enquanto sujeito de seu trabalho, negando a sua superioridade frente aos outros animais;

- Alienação do homem frente aos outros homens, pois o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas a um outro homem que não é o trabalhador e sim o capitalista.

Todas essas dimensões da alienação do trabalhador se constituem de forma inter-relacionada e indissociada no âmbito das relações de produção capitalista.

O vínculo estabelecido pelo homem enquanto sujeito histórico com a natureza, com o propósito de produzir bens para satisfazer suas necessidades vitais, é uma condição *sine qua non* para a existência

humana. Entretanto, esta produção dos meios de vida e de produção é determinada historicamente na sociedade. Nestas circunstâncias, as relações no modo de produção capitalista se revelam como uma forma específica de os homens produzirem e reproduzirem a sua existência através do antagonismo das duas classes que o compõem - consolidando o processo de alienação da classe trabalhadora mencionada anteriormente - embora no próprio seio da sociedade sejam forjados mecanismos que ocultem este antagonismo, fazendo com que esta relação apareça como natural, ou seja, inerente à própria sociedade.

Apesar das especificidades que distinguem os trabalhadores de instituições como a Escola e os da Empresa, no modo capitalista de produção eles têm uma condição em comum, que é a exploração de sua força de trabalho pelos capitalistas. Neste sentido, não importa *o que* os trabalhadores produzem, mas *como* produzem, pois o *modo* como os indivíduos produzem é determinado histórica e socialmente e, numa sociedade dividida em classes, a organização do trabalho, tendo com horizonte a expansão do capital, é feita pelo gerenciamento em todas as instâncias da prática social global.

A partir da dinamicidade e concreticidade das relações de trabalho, as teorias que subsidiam os métodos de organização do trabalho através do gerenciamento tornam-se universais e de aplicabilidade não só no

processo produtivo como em todas as instâncias da sociedade. Repercutem, assim, nas instituições sociais como a escola, a divisão do trabalho e os métodos de gerenciamento.

A instituição escolar, por ser uma instância constitutiva da sociedade, está intrinsecamente vinculada ao movimento histórico das relações humanas instituídas no âmbito da prática social. Vale ressaltar que a escola não é um simples instrumento que reflete e reproduz a dinâmica da sociedade, mas, exatamente por não estar divorciada do contexto no qual está inserida, ela incorpora a lógica da estrutura e funcionamento da sociedade - no caso a capitalista - na organização da prática educativa.

A Organização Escolar e os Trabalhadores do Ensino: algumas aproximações com o Setor Produtivo

À medida que a organização do trabalho escolar incorpora a lógica de funcionamento da sociedade, cabe aos técnicos-especialistas a função também de apropriação do conhecimento e da gestão do processo pedagógico escolar, enquanto que aos professores cabe a operacionalização de um planejamento institucional elaborado por outrem, ou, no máximo, uma participação secundária e subordinada na gestão escolar. Nesta perspectiva é retirada também dos trabalhadores do ensino (neste caso, sobre-

tudo dos professores) uma característica que lhes é inerente, qual seja, sua possibilidade de projetar suas ações, de criar, ou seja, a capacidade de intencionalidade frente ao processo de trabalho, com a autonomia que lhe cabe como sujeito social de seu trabalho.

Vale ressaltar que, embora no fazer pedagógico o professor exerça suas potencialidades intelectuais e cognitivas controlando seu processo de trabalho, ainda assim este profissional é um trabalhador alienado, visto que o processo de trabalho é determinado pela estrutura alienada da sociedade capitalista. Desta forma, também na instituição escolar se consubstanciam relações hierarquizadas, burocratizadas e despóticas, às quais o professor tem que se submeter, consolidando assim a sua alienação.

Esta submissão dos professores à hierarquia e ao controle dos técnicos-especialistas impossibilita sua real participação como sujeito no processo decisório da instituição escolar. Nestas circunstâncias, a gestão escolar se constitui de forma estranha e autônoma perante os professores, contribuindo para o processo de alienação no âmbito escolar.

Por outro lado, a organização desta prática educativa poderá contribuir sobremaneira para o repensar da estrutura e funcionamento da sociedade e quiçá para sua transformação. Cientes disto, na tentativa de construir uma nova forma de organização

escolar, os educadores se mobilizaram para propor substanciais reformulações no currículo dos cursos de formação do educador, bem como na gestão da escola, como veremos a seguir.

A Formação do Educador na perspectiva do Estado e do Movimento dos educadores na década de 80.

O movimento Pró-Formação do educador obteve maior repercussão no final da década de 70 devido à polêmica instaurada pela preocupação do Estado com a formação dos educadores para adequá-la às reformas estabelecidas em 1969. Neste contexto, os educadores se organizaram de forma bastante consistente para resistir à atuação do Estado no que concerne à política de Formação do Educador. Esse movimento dos educadores expressa também o nível de mobilização da categoria, questionando o autoritarismo do Estado, marcado pelo regime militar, no âmbito da prática social global e exigindo a participação da sociedade civil nas suas decisões.

Os debates travados sobre a Formação do Educador repercutiram em diversas Instituições de Ensino Superior, como postula Silva:

“Um grande número de Universidades e Faculdades isoladas já constituíram grupos e comissões para estudarem o problema e apresentarem propostas alternativas.

Constata-se, no entanto, que tais trabalhos não ultrapassam os limites das Faculdades, permanecendo desconhecidos de outros grupos que estão fazendo o mesmo.” (1980 : 6-7)

Desta forma, sentindo a necessidade de integrar os debates sobre a Formação do Educador, os educadores realizaram na UNICAMP-Campinas, em 1978, o Seminário de Educação Brasileira.

“A realização do Seminário permitiu a divulgação da produção científica sobre a temática, especialmente, no primeiro número da REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (criada com este objetivo pelo CEDES - Centro Educação e Sociedade) e no CADERNO “ANDE (Associação Nacional de Educação). Em 1980, a Faculdade de Educação da UNICAMP publicou, com subsídios do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, um fascículo que propõe idéias diretrizes para uma redefinição do Curso de Pedagogia.” (Brzezinsk, 1994 : 18).

Um outro marco significativo para o movimento dos educadores naquele momento foi a realização da Primeira Conferência Brasileira de Educação (CBE) em 1980, pois neste evento foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas, que teve sua sede em Goiânia, sendo criados também Comitês estaduais em vários estados. Esses comitês tiveram um papel importante na produção de textos, realização de encontros, promoção de

debates, tanto no que diz respeito à questão da Formação do Educador, quanto ao repensar da Educação como um todo. Este poder de mobilização foi favorecido pela abolição da censura, que propiciou também a produção da literatura educacional crítica.

Podemos constatar o anseio dos educadores, no início dos anos 80, pela busca de uma orientação mais autônoma em reação aos modelos educacionais prescritos pelo governo militar. Os profissionais da educação reivindicavam que as reformulações legais nascessem, essencialmente, do debate dentro das instituições de ensino, das entidades de classe e dos grupos representativos da sociedade civil e que, na revisão dos cursos de formação do educador, fosse contemplada a autonomia institucional a fim de que, a partir de princípios gerais e diretrizes básicas, as universidades pudessem decidir sobre seus currículos.

Se, de um lado, os educadores se organizaram através das atividades realizadas pelos comitês, por outro lado, o MEC também manifestava a sua preocupação com a temática. O Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Superior - MEC/SESU, promoveu a realização - entre agosto e outubro de 1981, em diferentes pontos do país (Brasília, Manaus, Fortaleza,

Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre) - de sete seminários sobre a REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO.

Embora o Estado tivesse assumido a preocupação com a questão da formação do educador, através da promoção destes seminários, havia uma preocupação manifesta dos próprios educadores com a intervenção do Estado no que se refere à diferença de interesses no interior do movimento.

Esses seminários culminaram no ENCONTRO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO, realizado em Belo Horizonte, em 1983. Foi nesse seminário

“(...) que os participantes antagonizaram-se com as propostas vindas de ‘cima para baixo’ organizadas pela SESU e numa manifestação coletiva decidiram cortar as ‘amarras’ do movimento com o MEC, que até esse momento dava direção ao Projeto Nacional de Reformulação. Nesse instante, fortalece-se o movimento e foi criada a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - CONARCFE”² (Idem : 19)

² Para uma análise mais pormenorizada da questão, ver BRZEZINSKI, Iria. *FORMAÇÃO DE PROFESSORES : dilemas e perspectivas. Dilemas institucionais e curriculares do Curso de Pedagogia: do professor primário ao professor primário*. 1994. Mimeografado.

Nesse encontro foi aprovado um documento nacional definindo que cada I.E.S. tinha o poder de executar seu projeto educativo, junto aos seus órgãos colegiados, e que a docência era a base de identidade de todo educador. Segundo Brzezinsk, "*o Documento final do Encontro Nacional é reflexo da intensa participação dos educadores e alunos das licenciaturas do País.*" (1994 : 19)

A autonomia exigida para as universidades realizarem experiências e criarem e executarem novas propostas curriculares, sem as restrições dos currículos mínimos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação, é justificada pelos educadores levando em conta que:

- "A constituição de nossa universidade [se dá] por pessoas especializadas em suas diversas áreas e sua existência e produção, que atestam sua capacidade crítica e seu compromisso histórico-social, dispensam a tutela do Estado na determinação dos currículos. De modo algum cabe a suspeita de que as universidades, ao discutirem e fixarem os currículos, agirão sem conhecimento da questão e/ou de modo irresponsável.

- Devido aos elementos de que dispõe e a sua própria localização, a universidade tem melhores condições de conhecimento de quais profissionais precisa formar para atender às exigências que a sociedade lhe

faz e de como atingir esse objetivo, do que o poder centralizado em Brasília."³

Em relação à base comum que deverá ter as licenciaturas, ficou definido que "*a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador*"⁴. Essa base comum deve caracterizar-se por uma concepção teórico-filosófica e por um corpo de conhecimentos essenciais à formação do profissional da educação.

"(...) a formação pedagógica do professor mantém sua base teórico-epistemológica no campo educacional e a base da identidade profissional da educação encontra-se na docência - todos são professores." (CONARFE, in: Brzezinsk, 1994 : 20).

Essa perspectiva de formação do educador

"confrontava-se com a crescente instauração da divisão capitalista do trabalho na escola, que fortalecia o poder dos técnicos e expropriava do professor o poder sobre o produto do seu trabalho." (Idem : 20).

Parece-nos possível afirmar que a proposta em questão é acertada, ao privilegiar a docência, valorizar o trabalho do professor e possibilitar a esse profissional que ultrapasse a mera função de "*dador de aula*", onde dominar determinado conteúdo e a metodolo-

³ Este texto se encontra no documento final do ENCONTRO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO.

⁴ Idem, p.7.

gia adequada para sua transmissão seja sinônimo de sucesso.

As habilitações técnicas para a formação de profissionais não-docentes parecem possibilitar a criação do *status* de uma função sobre a outra no interior da escola. Quando a Pedagogia dá o respaldo legal para exercer as funções na gestão da escola, conseqüentemente forma profissionais para o exercício da chefia, do mando. Com efeito, a formação do educador via curso de Pedagogia torna-se geradora da divisão do trabalho escolar.

Não queremos com isso atribuir os males da organização escolar à divisão do trabalho na escola, e, menos ainda, preconizar romanticamente a possibilidade de retorno aos modos de organização do trabalho artesanal com a finalidade de adequá-los ao atual sistema escolar, pois, devido à complexidade das relações de trabalho contemporâneas, isso seria praticamente impossível.

Um outro aspecto constatado no decorrer de nossa pesquisa é que os principais fatores que contribuem para a expropriação do saber do professor são as condições de trabalho deste. A tese muito difundida de que a expropriação do saber docente acontece apenas via especialistas merece maior aprofundamento, pois nos moldes em que é posta não parece se consolidar na escola.

Parece-nos mais apropriado pensar que, ao invés de expropriação do saber docente, o que de fato acontece é uma inapropriação deste saber devido ao processo de proletarização do professor:

“A proletarização estabelece uma crescente desvalorização do valor unitário de seu tempo de trabalho fazendo com que o professor busque compensar essa desvalorização mediante a ampliação de sua jornada de trabalho, recorrendo a mais de uma disciplina, em mais de uma escola, em mais de um município, comprometendo todo o seu tempo. Não lhe resta tempo para ‘pensar’ o seu trabalho, no sentido de produzir informação e conhecimento”. (Wenzel, 1994 : 46).

As condições de trabalho do profissional do ensino instauradas na concreticidade da escola, provocadas pela subserviência ao livro didático, pela burocracia exagerada, pela hierarquização dos profissionais da escola, pela proletarização que o faz estender sua jornada de trabalho cada vez mais, são fatores impeditivos para o docente se apropriar do saber de forma rigorosa e profunda, sendo capaz de entendê-lo como um processo que está em permanente constituição e superação de si mesmo, podendo projetar suas ações no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, as questões relacionadas com as condições materiais, objetivas, determinadas pela organização do processo de trabalho dos profissionais do ensino levam-nos à perda do controle sobre a prática

escolar. Mas, geralmente, parece mais cômodo atribuir os males da educação escolar a uma incompetência do professor, desvinculando essa suposta incompetência da produção de vida real, pois

“essa perda [de controle sobre a prática pedagógica escolar] é comumente vista como resultado da ‘incapacidade’ do professor, de sua ‘incompetência’ enfim, de seu despreparo. Daí uma certa tendência a insistir na investigação dos programas de capacitação como forma de perceber ‘lacunas’ no processo de formação que, uma vez sanadas, resultariam na reabilitação do professor. (Wenzel, 1994 : 12).

Essa advertência de Wenzel nos parece oportuna ao nos remeter às reflexões de Marx:

“Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção”. (1986 : 27-8. Grifos do autor).

Podemos depreender dessa afirmação que é na concreticidade da práxis do

professor, na forma como produzem os meios encontrados para o processo de produção que encontraremos elementos que permitem analisar sua desqualificação⁵ e consequentemente as condições de superação dessa desqualificação.

Um outro aspecto que está intimamente relacionado com o *que* e com a *forma* como os profissionais da educação produzem se refere ao processo de gestão que comumente não tem tido a importância devida no interior das escolas e mesmo nas produções teóricas acerca da educação:

“(…) não é suficiente (…) que os trabalhadores do ensino apropriem-se das metodologias de ensino que materializam as relações sociais vigentes na escola capitalista. Elas se destinam à ‘distribuição de conteúdos’, não à sua produção. Elas não se voltam para formas coletivas e solidárias de trabalho nem propiciam a ligação entre os trabalhadores e o seu meio de trabalho. Elas são, fundamentalmente, avessas à gestão por parte dos trabalhadores do ensino, do seu próprio processo de trabalho pedagógico. (...) A questão central não é mais ser competente na aplicação das tecnologias de ensino destinadas à ‘distribuição dos conteúdos’, ou ampliar a socialização do saber sistematizado; o

⁵ Neste contexto, entendemos desqualificação tal como Enguita: “[A] perda de autonomia pode ser considerada também como um processo de desqualificação do posto de trabalho. Vendo limitada suas possibilidades de tomar decisões, o docente já não precisa das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo. A desqualificação vê-se reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente, que reflete duplamente a parcelarização do conhecimento e das funções da escola. (...) Numa outra veia, os docentes, como a maioria dos trabalhadores assalariados, produzem um sobretrabalho e, tratando-se do setor privado, uma mais-valia, da qual se apropriam seus empregadores”. (1991 : 48 - 9).

fundamental é a socialização dos próprios processos de produção. A exploração ocorre no interior do próprio processo de trabalho, não nos mecanismos de distribuição. Só assim atingir-se-á o fulcro do capitalismo.” (Santos, 1992 : 129).

Acreditamos, portanto, que as preocupações e reflexões acerca da educação escolar não podem ficar circunscritas apenas às questões referentes ao processo de seleção do saber sistematizado, bem como às formas, técnicas e procedimentos dessa socialização.

Faz-se mister que os profissionais do ensino detenham o controle do processo de trabalho pedagógico. Para que isto aconteça é primordial que construam em seu local de trabalho as condições necessárias para a produção e socialização do saber exigido pela prática social, através de uma gestão coletiva.

Se a lógica capitalista determina mecanismos que impossibilitam aos trabalhadores em geral e aos docentes em específico a participação no processo de gestão, por meio da classe dos gestores, cabe aos trabalhadores produzirem formas de se contraporem a esses mecanismos, criando condições necessárias à gestão do seu próprio processo de trabalho. Como Santos, também acreditamos que é

“vivenciando-o, é experimentando a resolução de seus problemas concretos que os trabalhadores poderão adquirir os conteúdos necessários à compreensão da

situação social em que vivem e à consciência da necessidade de mudanças dessa situação”. (1992 : 130).

Assim, dependendo dos princípios que dão suporte à estrutura e funcionamento da escola, ela poderá se constituir num veículo (ainda que não seja o único) que contribuirá sobremaneira para a transformação social. Não podemos ignorar essa possibilidade, caso contrário adotaremos posições mecanicistas que só concebem a mudança na escola quando houver mudança na sociedade. Mas, não podemos também repetir equívocos transformistas, que se pautam pelo romantismo ou por deslumbramentos pedagógicos, pois ambas as atitudes são por demais simplistas e desconsideram as circunstâncias concretas em que está fundado o fazer pedagógico.

Temos que ter clareza que a escola não se constitui no Locus privilegiado da transformação social, mas se torna um importante espaço que poderá contribuir para tal transformação, juntamente com os diversos movimentos sociais e sindicais.

Acreditamos que, além da participação estrutural e organizacional das mudanças curriculares, um passo fundamental em direção à construção de uma gestão democrática e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade do ensino é o trabalho conjunto entre educadores e categorias representativas dos interesses populares dos diversos

segmentos da prática social, e a consciência revolucionária do papel do educador.

“O educador precisa estar instrumentalizado, não apenas com os recursos pedagógicos, mas com o exercício da prática política. Aí se põe a questão de sua formação e se acena para outros rumos: quem educa o tal educador? A educação do educador, restrita ao campo pedagógico e às possibilidades imediatas da escola atual, se mostra insuficiente. Impõe-se a colaboração de organizações e movimentos políticos que envolvam a ação efetiva dos educadores e educandos.” (SILVA, 1992 : 14).

A gestão escolar não se pode se limitar apenas aos direcionamentos de alguns “experts” especializados. Essa é uma tarefa coletiva que deve ser construída cotidianamente pela comunidade escolar. Partindo de atitudes como a criação do Conselho Escolar, envolvendo a participação da comunidade intra e extra-escolar, temos que superar as mudanças advindas de gabinetes, onde intelectuais ou tecno-burocratas em suas redomas se julgam suficientemente competentes para fazer as reformas educacionais. As mudanças só serão legítimas e sólidas se forem produzidas pela ação coletiva dos sujeitos diretamente envolvidos no processo.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Eduardo F. **Implantação da Qualidade Total nas escolas**. Belo Horizonte, Fundação Christiano Otoni, Escola de Engenharia, UFMG, 1992.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BRZEZINSK, Iria. **Formação de professores; dilemas institucionais e curriculares do Curso de Pedagogia: do professor primário ao professor primário**. 1994. Mimeografado.
- MARX, Karl & ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã; teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMN, ERICH. **Conceito marxista de homem**. 8 ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- _____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Edições Progresso, 1987.
- _____. **O Capital**. Vol. I, São Paulo: Difel, 1985.
- SANTOS, Oder José dos. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. **Educação em revista**. Belo Horizonte, FAE/UFMG, (10): 26-30, 1989.

SILVA, Jefferson Idelfonso da. A educação do educador. **Cadernos CEDES**. São Paulo, Cortez/Autores associados, 1(2): 39-46, 1981.

WENZEL, Renato Luiz. **Professor: Agente da Educação?** São Paulo: Papyrus, 1994.

A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA*

*Leide Divina Alvarenga Turini***

Resumo: A reflexão sobre a prática da avaliação no ensino de História no 1º grau (5ª a 8ª) é o objetivo primordial do presente estudo. Procurou-se situar a temática em questão no bojo das transformações ocorridas a partir dos anos 80, as quais levaram à ampliação do debate do redimensionamento da ação pedagógica do professor de História.

De todos os aspectos relacionados à prática cotidiana do professor de História que foram na década anterior, e têm sido nos anos 90, objeto de reflexões e propostas de renovação, um deles não foi priorizado como os demais: a avaliação da aprendizagem.

A avaliação não tem ensejado, como outras questões, uma reflexão particular sobre seus significados e finalidades. Encontram-se inúmeros escritos sobre a utilização do livro didático no ensino de História, a adoção de novas linguagens e metodologias de ensino, a necessidade de definição de novos referenciais teóricos para a fundamentação da prática pedagógica do professor, entre outros. Porém, não se encontram estudos

Abstract: This dissertation reflects on the practice of evaluation in the teaching of History in Junior High School. The theme proposed was discussed from the point of view of the changes occurred in the eighties. These changes heated up the debate on the reevaluation of the pedagogic action of the History teacher.

específicos sobre a avaliação no ensino de História. É como se ficasse subentendido que as possíveis mudanças nos currículos e nas metodologias de ensino, a partir da definição de novos referenciais norteadores da ação pedagógica, devessem conduzir inevitavelmente à redefinição da prática avaliativa, não havendo necessidade de uma análise específica da questão.

No entanto, a troca de experiências e os contatos com os colegas da área de História deixam entrever que a concepção avaliativa predominante não é, muitas vezes, coerente com os princípios teórico-metodológicos defendidos no plano do discurso pelos professores. Por outro lado, a

* O artigo foi extraído da Dissertação de Mestrado intitulada "A avaliação no contexto da ação pedagógica do professor de História" - Universidade Federal de Uberlândia, MG, 1995.

** Professora de História da Escola de Educação Básica da UFU.

avaliação parece ser um dos aspectos em que os profissionais da área apresentam maior resistência a mudanças. O conceito, as finalidades e os procedimentos de avaliação não têm merecido um estudo particular por parte dos mesmos.

Torna-se, pois, fundamental uma reflexão sobre os princípios teóricos da avaliação da aprendizagem e de como a mesma tem sido vivenciada no cotidiano das escolas para que se possa recuperar seus significados no contexto da ação pedagógica do professor de História.

1. Avaliação da Aprendizagem Escolar: Balanços e Perspectivas - Anos 80/90

Os estudos relativos à avaliação da aprendizagem no Brasil, particularmente a partir dos anos 60, sofreram uma forte influência do pensamento norte-americano, sobretudo de Ralph W. Tyler.

Como se pode extrair das colocações do autor em “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”(1983), a sua concepção de avaliação fundamenta-se em pressupostos do positivismo e do tecnicismo. O avaliador deve medir a mudança no comportamento do aluno de maneira neutra, livre de julgamentos de valor. Para tanto os instrumentos avaliativos devem ter como princípios norteadores a *objetividade, a fidedignidade e a validade.*

Enfatizam-se, desta forma, os aspectos **técnicos** da avaliação, difundindo-se a noção de avaliação como sinônimo de medida. A sua dimensão política é basicamente ignorada.

De acordo com Sousa (1994), atualmente é ainda marcante a influência dos pressupostos tecnicistas oriundos do modelo de avaliação norte-americano no pensamento educacional brasileiro. A avaliação da aprendizagem continua sendo concebida por muitos estudiosos como uma atividade fundamentalmente técnica, capaz de aferir, de forma objetiva e neutra - desde que utilizados os procedimentos operacionais corretos e/ou adequados - o “rendimento” do aluno e a eficiência do sistema de ensino.

No entanto, em que pesem os limites dos estudos mais recentes na área de avaliação da aprendizagem, tem-se caminhado para uma abordagem política da temática buscando-se a formação de novos referenciais teóricos (Sousa, 1994).

Até os anos 70 estudos sobre a temática em questão dimensionavam-se principalmente para orientações e prescrições de como realizar a avaliação do aluno da forma mais eficiente. As pesquisas realizadas entre os anos 80 e 90 trazem uma contribuição significativa ao produzirem uma mudança na perspectiva de análise até então adotada pelos estudiosos: busca-se não mais a prescrição, mas fundamentalmente a

compreensão e a interpretação do cotidiano da escola e da configuração assumida pela avaliação da aprendizagem no seu interior.

Nesta perspectiva, buscando compor um quadro (não exaustivo ou pretensiosamente acabado) de importantes críticas e proposições concernentes à avaliação da aprendizagem escolar difundidas na literatura educacional, nos últimos anos, a análise a seguir foi subdividida tendo por eixo as seguintes temáticas:

1.1 - A crítica à configuração assumida pela avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar;

1.2 - O caráter político-social da avaliação da aprendizagem;

1.3 - Princípios para uma nova concepção e prática avaliativa.

1.1 - A crítica à configuração assumida pela avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar

Refletir sobre a avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar exige, em primeira instância, uma reflexão sobre o próprio conceito de avaliação com o qual têm trabalhado os agentes da escola.

Segundo Luckesi (1990:42), constitutivamente a avaliação “é um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. O ato avaliativo

implica no conhecimento de uma dada realidade para, frente às suas manifestações, definir os caminhos a seguir.

É princípio fundamental da avaliação a busca da compreensão do pensamento do aluno, exigindo por parte do professor uma intervenção ou tomada de posição, sempre que necessário, para que o primeiro possa prosseguir no seu processo de crescimento intelectual. Dessa forma, o papel da avaliação “*não é o de apresentar verdades autoritárias, mas esclarecer, documentar, levantar questões e criar novas perspectivas*” (Cronbach, 1980, in: Hoffman, 1993:58).

Contrariamente à sua função constitutiva, a avaliação passa a representar na escola, fundamentalmente, uma função classificatória com vistas à aprovação/reprovação do aluno. A avaliação como ação de reflexão e acompanhamento da produção do aluno é, muitas vezes, ignorada. O ato de avaliar passa a ser, para o professor, uma exigência burocrática, a qual deve cumprir para possibilitar a promoção ou não do aluno de uma série à outra e, para o aluno, um estado permanente de tensão.

Da forma como vem sendo praticada, a avaliação da aprendizagem não tem estimulado o estabelecimento, entre professores e alunos, de uma relação baseada na interação e na reciprocidade a partir da reflexão sobre suas ações. Ao contrário, tem-se caracteriza-

do pelo estabelecimento de relações de poder e subordinação.

Por outro lado, a avaliação passa de tal forma a associar-se à atribuição de nota e ao comportamento do aluno que por vezes os critérios adotados para avaliação da aprendizagem - quando existem -, são estabelecidos de forma arbitrária, sem que os alunos tenham clareza dos mesmos.

A compreensão sobre quais dados são ou não relevantes na avaliação do aluno relaciona-se certamente ao referencial teórico subjacente à prática pedagógica do professor e, portanto, à concepção de educação, homem e sociedade a ele vinculadas. Dentro de uma pedagogia tradicional, “centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor” (Luckesi, 1984:7), os dados considerados relevantes relacionam-se em geral à memorização e reprodução, por parte do aluno, do conhecimento transmitido pelo professor. Caso não demonstre tais “habilidades”, o aluno pode ser reprovado e rotulado como “mau aluno”. Essas mesmas “habilidades” - capacidade de memorização e reprodução - podem, numa outra concepção pedagógica, não ser importantes, ou mesmo ser indesejáveis.

Ludke (1990) e Mediano (1991) chamam a atenção para a importância da avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. A primeira experiência da criança na escola e com a avaliação da aprendizagem

deixa marcas profundas que repercutirão em toda sua vida de estudante. Nessa primeira experiência (de caráter impositivo, já que a criança não escolhe ir para a escola e nem ser avaliada), o aluno é preparado para introjetar as normas da escola - explícitas e/ou veladas -, a compreender o que esperam dele como aluno.

Portanto, desde a escola fundamental o aluno aprende a “*estar constantemente preparado para ser medido, classificado e rotulado*” (Enguita, 1989:205). A partir daí, passa a relacionar avaliação com atribuição de nota e classificação e a ter como objetivo central o alcance da média mínima necessária para sua aprovação.

1.2 - O caráter político-social da avaliação da aprendizagem

Como parte integrante da ação pedagógica do professor, toda prática avaliativa traz, subjacentes, valores, princípios e condicionamentos vinculados a uma determinada forma de pensar a educação escolar no contexto da sociedade capitalista.

A classificação do aluno feita por meio da avaliação da aprendizagem aparece como “neutra” e “objetiva”, posto que baseada no mérito de cada estudante. No entanto, esse “mérito” relaciona-se às condições sociais do aluno e ao grau de identificação que o mesmo consegue

estabelecer com o que a escola oferece e exige. Como a situação social do estudante não é, em geral, analisada como diretamente relacionada ao seu desempenho na escola, portanto, à avaliação feita pelo professor, as desigualdades escolares aparecem como naturais e não como decorrentes das desigualdades sociais. Dessa forma, legitima-se a seleção social através da seleção que a escola promove por meio da avaliação. Esta serve, pois, ao controle das hierarquias sociais na medida em que as reproduz através das hierarquias escolares (Soares, 1981).

As desigualdades sociais são transformadas, na educação formal, em desigualdades escolares. No entanto, estas não teriam a mesma importância e consequências se a avaliação não as traduzisse em hierarquias de excelência. Essa é a conclusão do sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1984).

A excelência escolar é uma “realidade contruída” na medida em que o aluno é julgado e classificado mediante critérios muitas vezes arbitrários que não levam em conta suas qualidades e interesses originais. A posição do aluno na hierarquia de excelência estará vinculada à maior ou menor aproximação de sua conduta com a norma imposta. Quanto mais o aluno se submeter e internalizar a norma, maiores chances terá de alcançar o êxito escolar. Ao contrário, quanto mais se afastar dela, maiores sanções - simbólicas e práticas - sofrerá.

Fabricar hierarquias de excelência na escola significa, então, fabricar e institucionalizar a desigualdade entre os educandos. Essa fabricação da excelência escolar está diretamente relacionada à avaliação da aprendizagem, uma vez que, na sua ausência, não seria possível criar uma “representação” da realidade, imposta como definição “legítima” da realidade.

As questões analisadas por Soares (1981) e Perrenoud (1984) permitem concluir que não é possível pensar a avaliação da aprendizagem como uma atividade “neutra” e rigorosamente “técnica”. Ao contrário, a avaliação é uma atividade carregada de valores e de determinações culturais e sociais. Por meio da avaliação que se pratica revela-se o que se considera fundamental que o aluno apreenda no ensino de uma dada disciplina curricular. E como nenhum conhecimento é neutro, ao assimilá-los “o educando assimila também as metodologias e as visões de mundo que os atravessam” (Luckesi, 1990:14).

Os conhecimentos com os quais o aluno entra em contato na escola correspondem a interpretações sobre a realidade e essas são valorativas. Pelo exercício contínuo e habitual, essas interpretações são internalizadas pelos estudantes, influenciando não apenas o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas como também o desenvolvimento de convicções morais, sociais e políticas.

1.3 - Princípios para uma nova concepção e prática avaliativa

As críticas sobre a forma como tem sido conduzida a avaliação da aprendizagem nas escolas fizeram emergir princípios, apontados por alguns autores, para se repensar a prática avaliativa escolar.

Os escritos que, a partir dos anos 80, vêm contribuindo para a reflexão sobre a avaliação da aprendizagem insistem inicialmente na necessidade de que a mesma deixe de ser pensada e praticada como uma atividade fundamentalmente técnica. Para isso, o próprio conceito de avaliação deve ser modificado.

De acordo com Luckesi, a avaliação não pode continuar sendo entendida e praticada como um instrumento voltado exclusivamente para a verificação da aprendizagem, atribuição de nota e classificação do aluno. É fundamental a recuperação de sua função **diagnóstica**.

Enquanto diagnóstica, é fundamental que a avaliação deixe de ser praticada como um fim em si mesma e como um momento isolado de verificação da aprendizagem. Ela deve ser entendida como uma atividade que permeia toda ação pedagógica do professor, dando-lhe constantemente elementos que lhe possibilitem entender o pensamento do aluno e auxiliá-lo na sua relação com o conhecimento. Para isso é importante que ela

seja contínua e não momentânea, como tem sido predominantemente.

A avaliação da aprendizagem, segundo Luckesi, tem dois objetivos centrais: auxiliar e acompanhar o educando no seu desenvolvimento pessoal e “responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado” (1995:174).

Para que a avaliação possa cumprir esses objetivos é necessário que se estabeleça, segundo o autor, *um mínimo* de conhecimentos, habilidades e hábitos a serem adquiridos pelo educando. Deve-se pois, verificar a aprendizagem do aluno a partir dos *mínimos necessários* e não a partir dos *mínimos possíveis*.

O mínimo possível é aquele obtido por meio da média a qual o aluno deve alcançar para ser aprovado. No entanto, essa média não representa um mínimo efetivo de aproveitamento em todas as unidades de ensino trabalhadas por um professor. Uma nota “alta” em determinado conteúdo e uma “baixa” em outro pode dar ao aluno a média mínima necessária para aprovação sem garantir que ele tenha adquirido uma qualificação mínima necessária em cada um dos conteúdos.

Esse “mínimo necessário” não deve ser definido individualmente por cada professor para não se cair no arbitrarismo. Deve ser

“estabelecido pelo coletivo dos educadores que trabalham em um determinado programa escolar, em articulação com o desenvolvimento da ciência, com a qual trabalham, no contexto da sociedade contemporânea em que vivemos” (Luckesi, 1995:98).

Busca-se, segundo Luckesi, garantir através desse encaminhamento, não a estagnação dos alunos em um determinado nível de aprendizagem, posto que podem sempre superá-lo, mas, sim, garantir que *todos* cheguem pelo menos ao mínimo necessário, possibilitando uma maior equalização entre eles.

Hoffmann propõe que a avaliação seja uma **mediação** por meio da qual o professor possa constantemente analisar a produção do aluno e encaminhá-lo, se necessário, para a reorganização do conhecimento por ele produzido.

Na perspectiva apontada pela autora, a ação avaliativa deve ocorrer sempre *entre* duas etapas da produção de conhecimento. Com relação à primeira etapa, a avaliação teria a função de revelar ao professor possíveis dificuldades apresentadas pelo aluno e contribuiria positivamente ao possibilitar uma retomada dos aspectos que se revelaram insatisfatórios. Somente após essa retomada é que, então, ocorreria uma segunda etapa onde o aluno demonstraria ter ou não conseguido superar as dificuldades apresentadas anteriormente e assim sucessi-

vamente até que se pudesse chegar a uma produção qualitativamente melhor que as anteriores.

Para que a avaliação seja realizada na perspectiva colocada, Hoffman aponta os seguintes princípios norteadores:

“Conversão dos métodos de correção tradicionais (de verificação de erros e acertos) em métodos investigativos, de interpretação das alternativas de solução propostas pelos alunos às diferentes situações de aprendizagem. Privilégio a tarefas intermediárias e sucessivas em todos os graus de ensino, descaracterizadas de funções de registro periódico por questões burocráticas(...)

Compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando numa postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização” (Hoffmann, 1993:8).

A ação avaliativa do professor não deve se constituir em mera verificação de respostas certas ou erradas dadas pelo aluno em um teste. Os “erros”, segundo Hoffmann, devem ser interpretados como elementos norteadores dos caminhos a percorrer no sentido do desenvolvimento pessoal do aluno. A autora defende a concepção de **erro construtivo** “o que significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação” (1993:67).

Para Ludke e Mediano (1992), as críticas à atual configuração da avaliação da aprendizagem escolar não devem gerar a imobilização pela aceitação de um destino fatalista da escola. Ao contrário, devem apontar perspectivas para a transformação e, nesse aspecto, a qualificação do professor é uma questão fundamental a ser enfrentada.

Qualquer proposta de mudança no que diz respeito à avaliação da aprendizagem exige a compreensão e discussão dos seus pressupostos teóricos: tanto aqueles subjacentes à atual prática avaliativa nas escolas, quanto os novos referenciais que começam a emergir a partir dos delineamentos de novas propostas.

2 - A Escola como Campo de Estudo : A Avaliação no Ensino de História

Buscando interpretar os significados da avaliação da aprendizagem para alunos e professores de História do 1º grau, optou-se pelo estudo em três escolas da rede pública estadual da cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

No desenvolvimento da pesquisa foram utilizados os procedimentos abaixo relacionados:

- Entrevista gravada ou escrita com 13 professores de História de 5ª a 8ª série do 1º grau, período diurno;

- Questionário aplicado a 169 alunos de 5ª a 8ª série do 1º grau, diurno;
- Entrevista e/ou questionário com 3 professores coordenadores da área de História das escolas em estudo;
- Entrevista com uma supervisora da Quadragesima Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais;
- Análise de documentação relativa ao processo de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais realizado em 1992 e 1993;
- Análise de material didático elaborado por professores participantes do estudo como atividade de avaliação da aprendizagem dos alunos;
- Análise de atividades propostas nos livros didáticos adotados pelas escolas em estudo.

A partir do material coletado, discutiram-se as seguintes questões:

- A concepção de História: convergência ou divergência na fala de professores e alunos?
- Dificuldades relacionadas ao estudo de História na visão dos agentes.
- A concepção avaliativa dos agentes participantes do estudo: o que é avaliar?
- Procedimentos de avaliação: como o professor de História avalia?
- Finalidades da avaliação: para que avaliar?

Em vista da impossibilidade de se transcrever integralmente a exposição de cada uma das questões analisadas no estudo original, serão aqui levantadas apenas algumas conclusões emergentes no desenvolvimento da pesquisa.

Os depoimentos dos professores revelaram que os princípios firmados a partir dos anos 80 a propósito de uma transformação teórico-metodológica do ensino de História estão sendo incorporados, pelo menos no plano do discurso, pelos profissionais que lidam com o ensino da disciplina nas escolas.

Porém, a dificuldade de transformar a intenção em ação evidencia-se quando se analisam depoimentos de alunos a respeito das suas concepções de História e suas percepções sobre o ensino da disciplina na escola. A concepção de História já internalizada pela maioria deles é a de um passado povoado por personagens distantes e estranhas, que não lhes dizem respeito e com as quais não possuem nenhuma identificação. A História aparece-lhes, muitas vezes, como uma “coleção de fatos sem vida”.

Como são muitas as informações transmitidas pelos professores já que a disciplina - ainda na concepção que se pode extrair dos depoimentos - trata de “tudo o que aconteceu com a humanidade”, ao aluno cabe a árdua tarefa de “decorar” fragmentos dessa totalidade para fazer as “avaliações” e buscar a média mínima necessária para sua aprovação.

Em síntese, quando se confronta a fala dos professores com a fala dos alunos no que diz respeito às suas concepções de História e finalidades primordiais da disciplina conclui-

se que não há convergência. Os professores indicam a necessidade de levar o aluno a refletir criticamente sobre a sua realidade social. Para tanto, defendem que as temáticas abordadas nas aulas estabeleçam sempre um diálogo entre passado e presente. No entanto, para a maior parte dos alunos, a História ensinada tem privilegiado uma análise do passado descolada das problemáticas atuais, em completa dissonância com a realidade na qual estão inseridos.

Com relação à concepção avaliativa, para a maior parte dos professores participantes do estudo avaliar é verificar o conhecimento assimilado pelo aluno. O ato avaliativo está associado à medida, à quantificação do conhecimento apreendido. Por sua vez, essa quantificação é sacramentada pela nota.

A avaliação é sempre sinônimo de uma prova, um teste, enfim, qualquer atividade com vistas à atribuição de nota. Se, por exemplo, o professor propõe uma atividade aos alunos e, em seguida, após analisá-la, levanta observações, questionamentos e sugestões mas não atribui nota, a mesma não é entendida, pelos alunos, como avaliação. Esta deve estar sempre relacionada à atribuição de nota e à conseqüente classificação do estudante.

Para o aluno a avaliação é sempre algo que lhe é imposto, da qual é sempre objeto. Não percebe nessa atividade nenhuma

utilidade ou interesse particular para si próprio. É ao professor que ela interessa. Ele é “quem quer saber se o aluno aprendeu”, se “está bom ou não”. O aluno apenas **sofre** a avaliação. É para ele uma exigência, uma cobrança feita pelo professor de tempos em tempos.

Os professores participantes do estudo foram praticamente unânimes em afirmar a intenção de levar o aluno a refletir criticamente, organizar suas idéias, expressar escrita e oralmente seus questionamentos e conclusões sobre os assuntos estudados. No entanto, é preciso questionar até que ponto a avaliação praticada tem permitido aos professores perceberem se os alunos estão atingindo os objetivos colocados.

Observou-se que os procedimentos avaliativos mais frequentemente utilizados pelos professores são os questionários com respostas padronizadas, as questões de marcar “X”, “V ou F” (verdadeiro ou falso), “C ou E” (certo ou errado), a “pesquisa” traduzida pela cópia de informações referentes a um determinado assunto. Cabe, então, questionar, a respeito da prática avaliativa do professor de História: qual é a idéia que se passa para o aluno quando se propõe que ele “assinale a alternativa correta”, “marque V ou F” ou “complete as lacunas” em atividades de caráter avaliativo? E os questionários para os quais se exige, muitas vezes, respostas reproduzidas do livro didático tal e qual seus autores a formularam?

O que é que se avalia através destas atividades? A capacidade do aluno em refletir criticamente ou a sua capacidade de memorização? Ao mesmo tempo, não estará ele assimilando a idéia de um saber acabado, constituído por verdades absolutas?

As atividades avaliativas realizadas pelos alunos muitas vezes contêm apenas um certo ou errado e a nota atribuída pelo professor. Tal postura é questionável no ensino de História, uma vez que os próprios professores manifestam a intenção de levar o aluno à análise crítica. Como isto pode ser possível se não se estabelece com o aluno uma comunicação no sentido de apontar os problemas verificados na organização e expressão do seu pensamento?

Por outro lado, percebeu-se através da pesquisa empírica que a avaliação é fetichizada na escola. Deixa de ser entendida como algo inerente às ações humanas para tornar-se algo com “vida própria”, independente, cujos resultados assumem “força de lei” e se impõem a alunos e professores. Estes últimos, mesmo quando querem, não se sentem capazes de transformar os princípios avaliativos já cristalizados no cotidiano escolar. Outros, por não perceberem a possibilidade da transformação, passam a defender a abolição da avaliação, embora continuem considerando fundamental a orientação e o acompanhamento do aluno pelo professor.

A sacralização do ato avaliativo faz com que os professores sintam-se constrangidos de prestar esclarecimentos aos alunos na “hora da avaliação” (o que poderia descaracterizar a ação), a organizá-los de outras maneiras na sala de aula (em geral, nas avaliações, os estudantes sentam-se em fila e não podem levantar -se ou conversar), ou mesmo a ignorar determinados resultados apresentados por eles e que não se adequam aos objetivos previamente determinados. Desta forma, não se abre a possibilidade para que o aluno reveja problemas apresentados a partir dos questionamentos levantados pelo professor.

Uma outra importante observação a ser feita é que, quando se fala na necessidade de se discutir a avaliação na escola, fica subentendida uma discussão sobre distribuição de pontos e atividades para atribuição de notas nos bimestres. Não se coloca a necessidade de se desvelar e discutir a concepção avaliativa dominante na escola; com quais finalidades a avaliação tem sido praticada e, mais, se tem havido coerência entre objetivos propostos - que se vinculam a uma determinada concepção de Homem, Educação e Sociedade - e a prática avaliativa.

Alguns professores do grupo participante do estudo se caracterizaram e se particularizaram pelo fato de apontarem em suas falas novas perspectivas para a prática avaliativa. Houve, por exemplo, referência à necessidade de que o professor tenha uma

maior convivência com os alunos, seja fora da sala de aula em atividades extra-classe, ou mesmo dentro dela, discutindo, trocando idéias, colocando dificuldades, para que a avaliação adquira um novo significado.

No entanto, percebeu-se que as normas escolares, explícitas ou veladas, são aceitas na maioria das vezes como inquestionáveis, não passíveis de transformação. Mesmo aqueles professores que fazem críticas e colocam as limitações que as mesmas impõem ao seu trabalho não conseguem pensar na extinção dessas normas ou que elas possam ser, pelo menos, burladas. O professor não consegue se perceber como agente com autonomia para fazer as opções e seguir as condutas que considera mais apropriadas para o alcance dos objetivos a que se propõe. Espera-se que as mudanças partam “de cima”, pelas vias legais, até chegarem às escolas. Não se percebem com força e autonomia suficientes para transformá-la eles próprios.

Considerações Finais

No desenvolvimento do estudo em questão procurou-se analisar a prática avaliativa do professor de História do 1º grau no contexto de sua ação pedagógica. Concluiu-se que a mesma tem-se consubstanciado na tríade: julgamento, atribuição de nota e classificação do aluno. A avaliação tem sido concebida e praticada predominantemente

mente como uma ação isolada e momentânea, desvinculada da totalidade da ação pedagógica do professor.

Embora os professores proclamem a necessidade de tornar o ensino de História no 1º grau mais próximo das experiências sociais dos alunos e de possibilitar a reflexão crítica da realidade, a avaliação não parece contribuir efetivamente para a realização destas intenções. Não se percebeu uma coerência entre o que o professor proclama como fundamental no ensino da disciplina e o que ele efetivamente busca conhecer sobre o aluno através da prática avaliativa.

Como se pôde observar no desenvolvimento do estudo, a avaliação tem, para os alunos, uma conotação na maioria das vezes negativa: está vinculada a pressão, tensão, medo, insegurança. A associação do ato avaliativo a tais características não é gratuita. Ela exprime o que a avaliação tem representado de fato no cotidiano escolar. Há, então, a necessidade de se resgatar a positividade da ação avaliativa, o que só será possível a partir do momento em que a mesma deixar de ter como função primordial a classificação e recuperar a sua função constitutiva: a compreensão do pensamento do aluno com vistas à sua reorientação, o que pode/deve implicar no replanejamento da prática pedagógica do professor de História.

Por outro lado, é preciso ter claro que avaliar não é sinônimo de atribuir nota. A nota

pode acompanhar a avaliação (como aliás é a prática recorrente no cotidiano escolar dada a necessidade de regulamentação da situação escolar dos alunos), mas *não é o que a caracteriza*. Avaliar implica substancialmente em levantar dificuldades, colocar questionamentos para a reflexão do aluno, apontar caminhos.

Em princípio não se está colocando a defesa da abolição da nota, mas sim que ela não seja entendida como a grande finalidade da avaliação. A nota deve ser a consequência de uma trajetória percorrida pelo aluno e não um veredicto inapelável.

Por outro lado, é importante que a escola explicito o conceito de avaliação com o qual irá trabalhar. O que se percebe como prática dominante hoje, nas escolas, é que cada disciplina curricular, ou mesmo cada professor, avalia o aluno sem que haja uma reflexão conjunta na escola ou mesmo entre os professores de uma disciplina, sobre quais *princípios comuns* devem nortear a ação avaliativa. Se há, como se concluiu no estudo, uma concepção dominante sobre a avaliação, fruto mesmo da sua constituição e trajetória histórica na educação brasileira, existem divergências e polêmicas envolvendo a avaliação no cotidiano escolar, sem que sejam, no entanto, efetivamente explicitadas.

Porém, o que se propõe não é passar um “rolo compressor” nas diferenças em busca da homogeneização das práticas

avaliativas. Cada professor ou área de ensino deve ter autonomia para definir *o que* e *como* avaliar. No entanto, os objetivos da avaliação necessitam ser definidos pelo grupo: avaliar para quê? Quais critérios cada professor estará definindo para aprovar ou reprovar os alunos? Estes critérios não estarão vinculados à concepção de homem, educação e sociedade do professor? Não deveriam ser discutidos pelo grupo para se evitar arbitrarismos e indicar para o aluno os princípios básicos da formação que a escola pretende lhe oferecer?

A reflexão sobre a avaliação implica também, e obviamente, na discussão sobre procedimentos e critérios avaliativos. O fato de se questionar a ênfase exacerbada posta nos aspectos técnicos da avaliação não implica que eles devam ser desconsiderados. O que é importante ter claro é que a questão não é meramente técnica: os instrumentos avaliativos devem ser adequados aos objetivos e finalidades do ensino e da avaliação. Estes, por sua vez, não se reduzem à definição de conteúdos e metodologias, mas vinculam-se também a concepções de homem, educação e sociedade, como já se enfatizou nesta análise.

Por outro lado, a crítica à uma “avaliação por objetivos” não nega a importância da determinação de objetivos para o ensino e a avaliação. Os mesmos são fundamentais, posto que se constituem no referencial norteador e organizador da ação

pedagógica. O que é questionável é a sua limitação a itens do conteúdo programático e a ênfase excessiva na “operacionalização dos dados” e na “eficiência técnica” dos procedimentos avaliativos, sem uma análise dos princípios e valores subjacentes às práticas avaliativas.

Finalmente, é preciso dessacralizar a ação avaliativa. Isto exige, antes de tudo, que o professor se reconheça com autonomia para transformar, para fazer opções e construir novos caminhos.

O estudo em questão buscou primordialmente realizar uma reflexão contextualizada da prática avaliativa no ensino de História. Descolada da totalidade da ação pedagógica do professor, a avaliação perde seus significados e fins. A potencialidade do ensino de História como elemento de contribuição para a formação da consciência crítica dos estudantes não pode ser ignorada pela ação avaliativa.

As conclusões emergentes do estudo não pretendem esgotar a discussão sobre a temática. Ao contrário, espera-se trazer elementos que possibilitem a ampliação do debate e possam efetivamente contribuir para o redimensionamento da prática avaliativa no ensino de História.

Referências Bibliográficas

- DEPRESBÍTERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.
- ENGUIA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Trad. Tomas Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 272p.
- GAGLIARDI, Célia M. et alii. Reflexões sobre a prática diária no ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, V. 9, n. 19, 1990, p. 143-179.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação: Mito e Desafio**. 11 ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993, 128 p.
- _____. **Avaliação Mediadora. Educação e Realidade**, Porto Alegre, 1993, 200 p.
- LUCKESI, Cipriano C. Avaliação: otimização do autoritarismo. Rio de Janeiro: **ABTE**, 1982, p. 38-46.
- _____. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. **Revista AEC**, Brasília, n. 60, 1986.
- _____. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? **Caderno Idéias**, São Paulo, n. 8 FNDE, 1990.
- _____. Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino? **Estudos e Pesquisas**, Rio de Janeiro, ABT, n. 144, 1990.
- _____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUDKE, Menga e MEDIANO, Zélia. **Avaliação na escola de 1º grau**. Campinas: Papyrus, 1992, 162p.
- LUDKE, Menga. A caminho de uma sociologia da avaliação escolar. **Educação e Seleção**. Fundação Carlos Chagas, n. 16, 1987.
- PERRENOUD, Philippe. **La fabrication de l'excellence scolaire**. Genebra: Droz, 1984.
- SNYDERS, George. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1977.
- SOARES, Magda B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, Maria Helena S. (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiróz, 1981.
- SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau**: legislação, teoria e prática. São Paulo, PUC, 1986 (Dissertação de Mestrado)
- _____. **Avaliação da aprendizagem natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990**. São Paulo, USP, 1994. (Tese de Doutorado)
- TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA E PROPOSTA DE CONTEÚDO*

*Sérgio Pereira da Silva***

Resumo: Este artigo analisa experiências de ensino de Filosofia em escolas de ensino médio e apresenta uma proposta de conteúdo temático para o ensino desta disciplina.

Abstract: This paper presents an analysis about Philosophy's teaching experiences at High School and give a guidance of themes for teaching this course.

Este ensaio objetiva relatar a experiência de magistério da Filosofia, no Ensino Médio, em duas escolas da rede estadual, em Uberlândia. Além deste relato, apresenta uma proposta de conteúdo temático para o ensino da Filosofia.

março de 1994.

Aqui, procurar-se-á descrever os dois momentos da experiência com o ensino da Filosofia, seus desafios e conclusões. Em seguida, a proposta de conteúdo temático para o magistério da Filosofia, no Ensino Médio.

Tal experiência justificou-se pela constatação de um impasse de conteúdo e metodologias, no ensino desta disciplina, nos anos de 1992 e 1993. A pesquisa de campo que descobriu o impasse mencionado, a experiência de dois anos com a disciplina Filosofia, no Ensino Médio e a Proposta de conteúdos temáticos são partes da dissertação de Mestrado intitulada "FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: A QUESTÃO DO CONTEÚDO", defendida no curso de Mestrado em Educação Brasileira, pela Universidade Federal de Uberlândia, em

Espera-se que este texto possa subsidiar a discussão em torno das temáticas mais adequadas a esta disciplina, objetivando a superação do impasse de conteúdo e metodologias constatados. Mesmo porque acredita-se que somente a partir de uma definição de conteúdos e metodologias, no interior da discussão identitária, a Filosofia adquire legitimidade, enquanto disciplina escolar, e se sustenta na grade curricular do Ensino Médio.

* Este artigo e parte da Dissertação "Filosofia no Ensino Médio: A Questão do Conteúdo" defendida no Programa de Mestrado em Educação - UFU

** Professor de Filosofia da Educação UFG-CAC

1 - Uma Experiência com o Ensino da Filosofia

Em posse da hipótese de um impasse na definição de conteúdo para o ensino da Filosofia, impasse este detectado na pesquisa de campo efetivada nas escolas estaduais, em Uberlândia, elaborou-se um programa alternativo que nortearia uma experiência em sala de aula.

A experiência em questão foi dividida em dois momentos: o primeiro refere-se ao ano de 1992 e o segundo, ao ano de 1993. Em cada um desses dois anos letivos, a proposta de ensino de Filosofia foi experimentada numa escola diferente. A escolha das duas escolas é fruto do processo de contratação da SEE/MG, ou seja, onde se obteve vaga e possibilidade de atuação é que foi possível executá-la.

Do ponto de vista do conteúdo, optou-se, a princípio, pelo trajeto específico do "Conhecimento" em defesa do qual argumentava-se que a discussão filosófica no "locus educativo" (Escola) deveria privilegiar as questões gnosiológicas e partir delas rumo à compreensão da totalidade do real.

1.1 O primeiro momento

Em 1992, a escola escolhida atendia a uma clientela de "Classe Média" no turno da manhã e de "Trabalhadores" no turno da

noite. Cultiva a imagem de uma escola pública séria, "que prepara os alunos, em pé de igualdade com os cursinhos pré-vestibulares, para o ingresso na universidade."

Cinco turmas, de aproximadamente trinta e cinco alunos, foram assumidas. Três no período da manhã e duas no período da noite. Apenas uma aula por semana foi reservada para a disciplina. Essas turmas eram do terceiro ano, ou seja, de alunos com dezessete ou dezoito anos de idade, aproximadamente.

A princípio, acreditou-se que o fato de estarem as turmas em véspera do concurso vestibular pudesse significar um descaso ou desinteresse pelo conteúdo da Filosofia, que não constava entre os conteúdos do concurso.

O pequeno número de aulas por semana também se revelava como um desafio à capacidade de síntese do professor e dos alunos, e um risco de o programa resvalar para uma abordagem superficial.

Outra expectativa presente dizia respeito à receptividade dos alunos e da escola de um modo geral. Todos os indícios levavam a crer que se tratava de uma escola cientificista. Uma cultura pedagógica com características marcadamente positivistas receberia bem os conteúdos da Filosofia?

Quanto aos alunos, detectou-se uma expectativa e uma curiosidade surpreen-

dentos, salvo alguns que, desde o início, mantiveram-se reticentes. Acreditavam, a princípio, que poderia ser uma disciplina reservada às discussões, às polêmicas, ou mesmo aos conteúdos eruditos e clássicos da História da Filosofia.

A expectativa da maioria justificava-se porque os professores anteriores dessa escola, ao assumirem o ensino da Filosofia, priorizavam ora discussões sobre temas atuais sem fundamentação na História da Filosofia, ora conteúdos desta sem relação com temas atuais. Noutras palavras, existia uma prática espontaneísta ou conteudista.

O dia-a-dia dessa experiência revelou uma vida escolar no mínimo questionável. Não havia um projeto que possibilitasse a interdisciplinaridade, mediando a prática educativa. Cada professor tinha como referência seu plano de curso anual, e a impressão que ficou era a de que cada conteúdo disciplinar tinha mesmo vida própria, ou seja, cada "ciência" sendo um oásis do saber. A relação entre os professores limitava-se a encontros no horário do intervalo, em que os mesmos pequenos grupos discutiam os mesmos assuntos, raramente escolares.

As disciplinas "exatas ou biomédicas" e seus professores sobejamente valorizados ocupavam um lugar de destaque nesse universo escolar. Havia favorecimentos tais

como carga horária satisfatória, acesso imediato aos materiais e instrumentos de trabalho, prioridade na definição das avaliações e explícita valoração. Tratava-se de uma cultura escolar de inspiração técnico-desenvolvimentista, ainda.

Este ambiente era um instigante desafio. A reflexão filosófica não poderia ali prescindir de uma contundente crítica à prática e a tais valores pedagógicos. Acreditava-se, inclusive, que os desafios dessa experiência muito contribuíram nos rumos que a proposta foi tomando.

A experiência de 1992 teve, sobretudo, as características de priorizar a questão do Conhecimento; a leitura dos fragmentos clássicos (textos dos próprios filósofos) e o fato de os alunos pertencerem ao terceiro ano do Ensino Médio. Existia, por parte do professor, a expectativa de que, ao final do curso, os alunos pudessem identificar a matriz epistemológica que predomina nesse modelo de vida escolar, e sua relação com o projeto econômico e político da sociedade.

A princípio, esclareceu-se que não fazia parte do programa discutir os conceitos de Filosofia, mas entrar-se-ia na leitura e discussão dos textos e conteúdos expositivos. As eventuais dúvidas conceituais acerca da disciplina iriam, ao longo do curso, sendo satisfeitas. O texto "A alegoria da Caverna", de Platão, foi o primeiro contato desses

alunos com a Filosofia Clássica. Naturalmente que uma devida contextualização histórica antecipou-se ao texto.

Através de Platão, procurou-se chamar atenção para a dicotomia: realidade empírica e realidade inteligível; o trabalho manual e o trabalho intelectual; as questões metafísicas etc., que marcaram fundamentalmente a cultura ocidental, dentre outras coisas.

Objetivando completar a análise da Filosofia antiga, na compreensão da gênese da concepção metafísica, trabalhou-se um fragmento do texto de Aristóteles, intitulado "A Filosofia", no Capítulo I de "Metafísica". Neste, a importância da experiência, o "lazer" como condição de possibilidade para o conhecimento, a "arte", foram discutidos.

Procurou-se distinguir a contribuição desses dois filósofos gregos, sua influência no Ocidente e sua relação com o Cristianismo. Uma breve análise da Filosofia na Idade Média, quando Agostinho e Tomás de Aquino reproduzem o fundamental da discussão metafísica grega, culminou com o filme "O nome da Rosa". Sugeriu-se que fosse feita uma análise histórica, contextualizadora do período e da trama do filme, mediatizada pelos conteúdos de Filosofia estudados. Também constava como tarefa desta análise detectar a influência desses valores, da moral e da cultura em geral nos fatos atuais.

Excelentes trabalhos foram apresentados, com profundidade crítica não esperada.

Ao tematizar-se o conhecimento na Idade Moderna, privilegiou-se o enfoque cartesiano. Um fragmento do texto de René Descartes subsidiou a discussão a respeito da tentativa de se criar um estatuto epistemológico para a ciência. (DESCARTES, 1973:54-55)

Em seguida, e com o objetivo de situar a gênese e a hegemonia da ciência a partir da modernidade, discutiram-se os textos de Auguste Comte, "Primeira exposição da lei dos três estados" e "A lei dos três estados do Curso", através dos quais esse filósofo descreve os pilares do pensamento positivista. (COMTE, 1973:09-26).

Para enriquecer essa discussão, optou-se por complementá-la com dois pequenos textos dos livros "Filosofia da Educação" e "História da Educação", ambos de autoria de Maria Lúcia de Arruda Aranha. Nestes textos, a autora aborda a "Influência positivista na pedagogia atual" e "2º grau e a politecnicidade" (1990:215; 1991:190).

Uma contextualização histórica buscou situar a hegemonia da ciência no âmbito europeu, no século XIX e no âmbito brasileiro, no século XX.

Já nesse momento do programa em curso, os alunos eram unânimes em afirmar

que sua escola tinha forte inspiração positivista. Procurou-se enfatizar e demonstrar que isto influenciava a sociedade e era sustentado por ela.

Sobre a produção das idéias e do conhecimento, o fragmento seguinte, de Marx e Engels (1991: 36-39), trouxe o enfoque epistemológico do Materialismo histórico e dialético. Enfatizou-se o fato de que é preciso pensar este enfoque num projeto mais amplo rumo a uma sociedade com novas relações e modo de produção.

Ainda neste último enfoque, o derradeiro texto, de autoria da filósofa Marilena Chauí (1977), intitulado "Lei 5692, Ciências Humanas e o ensino profissionalizante", buscou explicitar as contradições do projeto técnico-desenvolvimentista, do período do Regime Militar. A leitura e a discussão deste texto revelaram quão influenciada por estas idéias a escola em questão ainda estava.

Já eram os derradeiros dias de aula do ano letivo de 1992 e as avaliações dos alunos acerca da estrutura da escola e sua relação como projeto político e econômico da classe dominante revelaram que o objetivo do programa havia sido alcançado. Apesar da preocupação com o concurso vestibular, a maioria dos alunos manifestou-se interessada e participante. O turno da noite também não deixou a desejar e superou as expectativas do professor.

No que diz respeito ao comportamento, não houve incidentes ou transtornos de natureza disciplinar. Essa faixa etária demonstrou maturidade humana e intelectual ideais para o desenvolvimento da discussão filosófica, nos moldes em que foi proposta.

Os outros professores e toda a estrutura da escola (direção, supervisão, orientação) mantiveram-se indiferentes ao programa. As tentativas de possibilitar eventuais atividades interdisciplinares não obtiveram êxito nem empenho por parte dos demais professores e administração escolar.

Caracterizou-se na prática uma indiferença face aos conteúdos e à discussão filosófica na escola. Concluiu-se, na oportunidade, que tal escola oferece a disciplina Filosofia por absoluta imposição legal, reservando-lhe, como resistência, a indiferença e os preconceitos próprios aos "conteúdos menores", tais como: O.S.P.B, Moral e Cívica, Religião, História, Educação Artística, Geografia, etc...

1.2 O segundo momento

Em 1993, a escola escolhida tem o mesmo perfil de classe social que a anterior. Sua clientela do período da manhã é de "Classe média", enquanto que o período noturno atende aos "Trabalhadores". Infelizmente, por incompatibilidade de

horários, esse segundo momento limitou-se ao período da manhã.

Sete turmas tiveram, durante esse ano letivo, uma aula de Filosofia por semana. Entretanto, a Filosofia, nessa escola, consta do programa do primeiro ano, ou seja, é oferecida para alunos da faixa etária de quatorze e quinze anos.

No que diz respeito ao perfil político-pedagógico da escola, esta não destoa muito da primeira. Porém, houve mais espaço para alguns trabalhos interdisciplinares. Havia uma concordância entre supervisores e administração escolar de que seria necessária pelo menos mais uma aula por semana, para que se pudesse, efetivamente, pensar num bom programa de Filosofia. Apesar dessas ponderações, as perspectivas para o ano letivo de 1994 são pessimistas em relação a um eventual aumento de carga horária para esta disciplina.

Quanto à maior valorização das disciplinas "exatas" e "biomédicas", constatou-se o mesmo fenômeno da escola anterior. Tal fato sugere que se trata da influência ideológica já mencionada e não de características peculiares a esta ou aquela escola.

Apesar do saldo positivo do momento anterior, no segundo momento optou-se pela mudança de trajeto específico, na redefinição

de conteúdo. Ao invés de priorizar o trajeto do conhecimento rumo à compreensão da vida escolar e sua relação com o projeto de sociedade, optou-se pelo trajeto da Antropologia Filosófica.

Considera-se que a questão gnosiológica é importante, mas a questão antropológica é ainda mais, quando o objetivo é ajudar os indivíduos, através da educação formal, a se inserirem no processo coletivo e histórico de construção dos homens em geral e de cada indivíduo em particular.

Com esse objetivo, os textos clássicos, os fragmentos dos próprios autores, perderam a prioridade que tinham na experiência do ano anterior (por absoluta escassez de aulas e pelo fato de os textos clássicos serem considerados complexos para esta faixa etária). Priorizou-se a análise histórica, contextualizadora, do período onde cada perfil de homem era produzido. Também foi priorizada a manifestação atual desse perfil de homem observada na análise de fatos atuais.

Partindo do pressuposto de que educar é produzir e reproduzir homens, pela mediação do conhecimento e da cultura materialmente criados, no segundo momento teve-se a expectativa de que, ao final do curso, os alunos poderiam identificar as matrizes antropológicas que sustentam as relações sociais e a vida escolar. Poderiam

deste modo não somente contribuir na politização do processo pedagógico dentro da escola, como também participar dos movimentos populares no âmbito de toda a sociedade.

Portanto, o programa de 1993 continuou a ter nítida orientação político-pedagógica, desta vez utilizando o trajeto da Antropologia Filosófica.

Novamente, optou-se por não trabalhar o conceito de Filosofia, pelas mesmas razões do ano anterior. No entanto, diferentemente deste, o primeiro tema foi uma análise histórica do período primitivo, em que o homem e seu modo de produção possibilitaram a emergência de uma consciência mítica. Buscou-se enfatizar que a consciência-de-si e o perfil do homem mítico são produtos do conhecimento que esse homem cria no contato com a natureza, nas suas relações produtivas de sobrevivência. Exercícios foram feitos no sentido de identificar a manifestação desse homem mítico nos fatos atuais.

Uma vez definido o perfil do homem mítico, passou-se a analisar a transição ao homem metafísico, através do desenvolvimento das forças produtivas e dos meios de produção.

Nesse momento, a "Alegoria da Caverna", de Platão, foi lida, discutida,

representada teatralmente, possibilitando a compreensão do conhecimento metafísico-idealista. A versão naturalista de Aristóteles foi possível somente através de aula expositiva.

Estavam postas as condições materiais e as idéias que juntas produziam o perfil do homem metafísico. Atividades foram feitas no sentido de identificar a manifestação desse perfil nos fatos atuais.

Em seguida, houve uma breve exposição a respeito do predomínio da cultura cristã, do pensamento de Agostinho e Tomás de Aquino, como paradigmas de maior relevância no mundo medieval, e que receberam grande influência de Platão e Aristóteles. Essa exposição foi acompanhada de uma análise do modo de produção feudal como subsídio a sua compreensão.

A análise do período medieval e do perfil do homem metafísico culminou com a apresentação do filme "O nome da Rosa", discussão a respeito e trabalho escrito. Os trabalhos não tiveram o nível daqueles do ano anterior, salvo duas exceções.

Já então, sessenta por cento das aulas haviam sido utilizadas e o programa encontrava-se apenas no meio. Neste sentido, a análise da modernidade teve que se limitar ao pensamento positivista. Este pensamento foi apresentado como o desfecho de um

processo epistemológico no interior de um projeto político e econômico da classe burguesa. Através dessa análise e da exposição do pensamento de Auguste Comte, procurou-se tecer o perfil do homem moderno-científico.

Foi enfatizada a forte influência que essas idéias positivistas tiveram no Brasil. Para ilustrar tal fato, sugeriu-se a leitura do conto "O Alienista", de Machado de Assis, onde o personagem de um médico vive sob o domínio do mito da ciência moderna. Exibiu-se, também, o filme da Rede Globo, inspirado neste conto. Com todo este material foi possível uma discussão em plenária e posteriores trabalhos escritos sobre o tema.

A última e derradeira análise que, infelizmente, limitou-se a quatro aulas, buscou tecer o perfil do homem histórico e dialético. Tratou-se de aulas expositivas e discussões em grupo (com plenárias) em que as idéias de Hegel e Marx foram abordadas. Procurou-se ilustrar tais idéias com fatos da atualidade, desde a prática pedagógica de professores e administração escolar até os acontecimentos políticos e sociais do Brasil e do mundo.

Tendo em vista a proposta do "primeiro momento", constatou-se que a abordagem da Antropologia Filosófica possibilita, mais que uma crítica da "vida escolar", uma crítica de toda a sociedade.

Desde o início desse "segundo momento", acreditou-se que os três anos que os distanciavam do concurso vestibular, posto que eram alunos iniciantes no primeiro ano, pudessem significar uma preocupação maior com conteúdos que possibilitassem uma elaboração geral e histórica. Ao longo do curso, esta previsão revelou-se incorreta.

A falta de maturidade humana e intelectual adequada aos propósitos dessa discussão filosófica gerou incidentes e transtornos de natureza disciplinar e de conteúdos. Faltou, também, aos alunos, na sua grande maioria, uma melhor elaboração de conteúdos de Geografia, História, Literatura, das "ciências exatas e biomédicas" etc., elaboração esta que favoreceria a compreensão dos temas filosóficos. A idéia de tratar-se de uma disciplina do grupo "daquelas que não reprovam", "com apenas uma aula por semana..." favoreceu problemas de natureza disciplinar.

Não raro, ouviam-se argumentos do tipo "isso não cai no vestibular...", "isso não tem nada de concreto...", apesar dos esforços do professor no sentido de explicitar a estreita relação entre os conteúdos filosóficos e a vida concreta. Os temas da atualidade eram os preferidos por esses alunos, sobretudo se não se transcendessem os limites de compreensão do senso comum. Quaisquer aprofundamentos teóricos e analíticos geravam desinteresse e conversas paralelas.

Naturalmente, existiram exceções, como sempre existem. Entretanto, a experiência demonstrou que a faixa etária de quatorze e quinze anos não é a ideal para a reflexão filosófica nos moldes da proposta em elaboração nesta experiência. Acredita-se que alunos com dezesseis, dezessete ou dezoito anos, apesar de sofrerem a mesma influência ideológica já comentada neste capítulo, desenvolvem mais sensibilidade intelectual, social, teórica e humana que favorecem a discussão filosófica com radicalidade e rigor.

Em relação ao "segundo momento", conclui-se que, apesar de todos os transtornos de natureza administrativa (paralisação dos professores por três meses e a impossibilidade real de reposições; o pequeno número de aulas semanais) e os de natureza disciplinar e de domínio de conteúdo que os alunos desmonstraram, a experiência revelou que o trajeto da Antropologia Filosófica surge como uma possibilidade concreta e mais adequada para a Filosofia enquanto disciplina escolar. As formas de conhecimento são mediações fundamentais na compreensão desse trajeto. Conforme foi dito, a escola fornece os instrumentos de conhecimento, contribuindo na produção do homem e possibilitando uma análise do projeto político e econômico de toda a sociedade.

2 - Proposta de conteúdo para o Ensino da Filosofia no Ensino Médio:

Ao final da experiência descrita na primeira parte deste ensaio, decidiu-se pela elaboração de uma proposta de conteúdo para Filosofia, no Ensino Médio. Esta proposta, do ponto de vista dos conteúdos temáticos, foi dividida em duas partes: Atualidade e História. Tal divisão revela o desejo de mediatizar a discussão filosófica pela realidade atual, seus desafios e utopias. As subdivisões e o conteúdo da proposta são:

TEMA GERAL: Compreensão das formas históricas de produção do homem: mítica, metafísica, científica e histórico-dialética e suas manifestações na vida cotidiana.

Objetivo Geral: Que ao final do curso os alunos saibam distinguir os quatro perfis de homem e suas respectivas formas de conhecimento que, hegemonicamente, marcam a cultura ocidental (mítico, metafísico, científico e histórico-dialético); saibam identificar as características e as performances de cada um desses perfis e o projeto de sociedade subjacente e respectivo a cada performance; saibam compreender a gênese desses perfis em estreita relação com as diversas atividades sociais, histórica e atualmente.

1. **ATUALIDADE:** A manifestação dos quatro perfis de homem no cotidiano atual.

Objetivo específico: Ao analisar os fatos atuais, os alunos precisam distinguir os quatro diferentes perfis de homem, engendrando performances políticas, econômicas, culturais, religiosas, educacionais, etc. diferentes; precisam detectar a função social de cada um desses perfis (conservadora ou transformadora); precisam compreender que os poderes político e econômico sustentam e reproduzem o perfil que os legitima; precisam compreender e identificar os movimentos de reação e/ou legitimação tácita do perfil proposto pelo poder em hegemonia.

1.1 A caracterização dos fatos atuais em evidência através dos meios de comunicação e outros, nos quais os alunos têm participação:

- fatos econômicos, políticos, culturais, educacionais, religiosos, éticos, epistemológicos, artísticos, outros;
- identificação das quatro diferentes performances (a mítica, a metafísica, a científica e a histórico-dialética), dos modos de interpretar esses fatos e de interferir neles.

1.2 Estudo da origem desses fatos em suas determinações:

- as relações sociais de produção;
- as relações políticas;
- a concepção de conhecimento;
- a arte;
- o Sagrado;
- a ética;
- os valores;

- as questões existenciais;
- outras.

2. HISTÓRIA: A gênese e as características históricas dos quatro perfis de homem e suas respectivas formas de conhecimento.

Objetivo específico: A análise histórica objetiva subsidiar e fundamentar os fatos atuais, através da compreensão da gênese dos perfis de homem e suas respectivas formas de conhecimento; objetiva também superar aquela prática espontaneísta que submete a reflexão filosófica às discussões de temas atuais, simplesmente; do mesmo modo, objetiva superar a prática conteudista que submete a reflexão filosófica à exposição enciclopédica da História da Filosofia.

2.1. O homem mítico e seu conhecimento:

- seu universo produtivo;
- sua moral;
- suas relações de poder;
- sua estética;
- sua relação com o Sagrado;
- seus valores;
- sua consciência-de-si;
- outros.

2.1.1. Transição: fatos históricos definidos pelo novo modo de produção, pela escrita, pelas leis, pela moeda, pelo cidadão da polis, etc.

2.2. O homem metafísico e seu conhecimento:

- seu universo produtivo;
- suas relações de poder;
- sua arte;
- sua relação com o Sagrado;
- sua moral;
- sua estética;
- seus valores;
- o nascimento da Filosofia;
- a geometria euclidiana;
- a física aristotélica;
- a república ideal;
- a lógica formal;
- a Filosofia Patrística e escolástica;
- a ciência medieval (geo e teocentrismo)
- outros.

2.2.1. Transição: fatos históricos definidos pelo novo modo de produção, processo das revoluções na indústria, pelas "descobertas" de novos mercados consumidores, etc.

2.3. O homem moderno e seu conhecimento:

- seu universo produtivo;
- suas relações de poder;
- sua arte;
- sua relação com o Sagrado;
- sua moral;
- sua estética;
- seus valores;
- a secularização da consciência;
- antropocentrismo e heliocentrismo;
- Galileu, Giordano Bruno, Copérnico;
- o método experimental;
- a síntese newtoniana;
- o racionalismo e o empirismo;

- o positivismo;
- outros.

2.3.1. Transição: fatos históricos definidos pela crise do sistema capitalista, pelas revoluções francesa e russa, pelos totalitarismos, pelas grandes guerras, etc.

2.4. O homem histórico e seu conhecimento:

- seu universo produtivo;
- suas relações de poder;
- sua arte;
- sua relação com o Sagrado;
- sua moral;
- sua estética;
- seus valores;
- o marxismo;
- o anarquismo;
- a lógica dialética;
- as limitações da ciência moderna;
- a interdisciplinaridade;
- a filosofia da praxis;
- o projeto socialista;
- a decadência do Bloco Soviético;
- outros.

A primeira parte da proposta (ATUALIDADE) enfatiza a importância da análise dos fatos atuais, que não pode prescindir do conteúdo histórico. Acredita-se que uma análise radical da realidade exige uma sistemática e profunda elaboração histórica.

Nessa parte, os alunos devem contribuir com a escolha dos fatos que serão

analisados. Esta cumplicidade didática e metodológica favorecerá o maior envolvimento dos mesmos na discussão dos temas e na sua pesquisa.

A segunda parte (HISTÓRIA) diz respeito a um rigoroso estudo da gênese dos perfis de homem. Trata-se de aulas expositivas, pesquisas em livros e discussões em grupos. A segunda parte não deve necessariamente suceder à primeira parte. Fica a critério do professor decidir por outra metodologia.

Conhecendo-se os perfis de homem, as estruturas históricas que os produziram, poder-se-iam detectar os resquícios ou a predominância desses perfis e dessas estruturas na realidade atual.

Tal constatação poderá contribuir, dentro dos limites conferidos a uma disciplina escolar, para a articulação política e a luta pelo domínio do homem novo, onilateral, e para as novas estruturas e novas relações que o possibilitarão e o sustentarão. Basta que o aluno compreenda o processo da evolução da consciência, no sentido e na direção do homem histórico e dialético, e interfira, nos espaços sociais que habita, a favor desse avanço.

Este projeto vem ao encontro dos interesses da classe dominada, hoje clientela da escola pública brasileira.

A filosofia, enquanto atividade teórica, busca, deste modo, resgatar para os trabalhadores um saber que é histórico, mas que supera o passado, contribuindo para a compreensão do presente e engendrando atitudes transformadoras da realidade atual. Nega o espontaneísmo didático-metodológico e propõe um conteúdo específico que não impede a liberdade nem a criatividade de professores e alunos.

Caberá aos professores, a partir de condições objetivas de trabalho, desenvolver este conteúdo. Aconselha-se que no mínimo a metade da carga horária seja reservada à parte histórica, quer num plano onde uma parte sucede à outra, quer sejam contempladas simultaneamente.

3- Conclusão

São muitos os desafios postos ao magistério da Filosofia, sobretudo no Ensino Médio. Sua natureza contestadora, sua alteridade invasiva e inquietante, sua vocação revolucionária são atributos que, via de regra, situam esta disciplina no rol dos conteúdos indesejados ou negligenciados pela escola e por aqueles que ditam os rumos da educação.

Assim sendo, a luta pela permanência e aprimoramento das condições de trabalho com esta disciplina implica numa constante discussão curricular que contemple

conteúdos (identidade temática), número de aulas, multidisciplinaridade, faixa etária assistida e relação com o projeto pedagógico da escola.

De outra forma, assistir-se-á à recente conquista da Filosofia, no Ensino Médio, transformar-se numa mais recente ainda exclusão desta disciplina, ou mesmo numa manutenção discriminatória que a classificaria entre os conteúdos mantidos por mera imposição legal.

Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1982.
- ALVES, Jussara Travassos. **O significado do ensino da filosofia no 2º grau**. UFRG - sul, 1985, Dissertação de mestrado.
- ARANHA, Lúcia. **Pedagogia histórico-Crítica; o otimismo dialético em educação**. São Paulo: Educ, 1992.
- ARANHA, M.L. e MARTINS, M.H. **Filosofando - Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1992.
- ARANHA, M. L. de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1991.
- _____, **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1990.
- BOCHENSKI, I.M. **Diretrizes do pensamento filosófico**. São Paulo: Herder, 1961.
- BORDIEU, P. e PASSERON, J.C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BORNHEIM, Gerd A. **Introdução ao filosofar; o pensamento filosófico em bases existenciais**. Porto Alegre: Globo, 1970.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção primeiros Passos, 20).
- BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito: a escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez e Moaraes, 1979.
- BUZZI, Arcângelo R.. **Introdução ao Pensar**. Petrópolis: Vozes, 14. ed. 1985.
- CARTOLANO, M. Teresa Penteadó. **Filosofia no ensino de 2º grau**. Coleção educação contemporânea, São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. Lei 5692, Ciências Humanas e Ensino Profissionalizante. **Folha de São Paulo**. São Paulo: 6 jul. 1977, p.3.
- CHAUÍ, Marilena et alii. **Primeira filosofia; lições introdutórias**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

- COMTE, Auguste. Curso de filosofia positiva. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973, v.33, p. 09-26.
- COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 1987.
- CUNHA, Luiz Antônio (Coord.). **Escola Pública, Escola Particular: e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.
- DESCARTES, René. Discurso do Método. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. vol.15, p. 33-80.
- ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FOULQUIÊ, Paul. **A dialética**. 2. ed. Lisboa: Brasil-América, 1974.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa, Avaliação e Redefinição da Política do Ensino de 2º grau. IV CBE: **Educação e Constituinte**. São Paulo: Cortez, 1988, Tomo 2, p. 669-81.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. **Educação e Poder**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.
- HEIDEGGER, Martin. O que é Metafísica?. **Os Pensadores**. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973, n. 45, p. 223-62.
- HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. Coimbra: Sucessor, 1978.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- KUENZER, Acácia Z.. A questão do Ensino Médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural, VI CBE. **Trabalho e Educação**. Campinas: Papyrus, 1992 VI CBE p. 113-128.
- LARA, Tiago Adão. **Caminhos da Razão no Ocidente: A filosofia ocidental, no renascimento aos nossos dias**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública - **A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.
- MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991.
- MARX, Karl e ENGELS, F.. **A ideologia Alemã**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.
- _____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Nova Stella, 1990.

- KARL, Marx. *A miséria da filosofia*. São Paulo: Global, 1985.
- MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. **Projeto de Elaboração de Proposta Curricular de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Educação Artística para as escolas estaduais mineiras**. "Documento base para subsidiar o processo de construção das propostas curriculares". Belo Horizonte, set. 1990.
- _____. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa, 1989.
- _____. **Filosofia**. "Proposta Curricular". Belo Horizonte, dez. 1990.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **O ensino de Filosofia no 2º grau da escola brasileira: um percurso histórico até a realidade mineira dos anos 80**. São Paulo: PUC, 1993.
- PLATÃO. Diálogos: Fédon, Sofista, Político. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1972, v. 3, p. 61-134.
- PRADO JR., Caio. **O que é filosofia**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.
- RIBEIRO JR., João. **O que é positivismo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- RODRIGUES, Neidson. **Filosofia... para não filósofos**. São Paulo: Cortez, 1989.
- SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Saraiva, 1978.
- _____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **Pedagogia Histórico/Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SILVA, Jefferson Ildelfonso da. **Educação e Consciência de classe: um outro determinante na formação do educador**. PUC-SP, 1988, Tese de doutorado.
- SILVA, Sérgio Pereira da. **Filosofia no Ensino Médio: a questão do conteúdo**. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira, pela U.F.U, Uberlândia, 1994.
- SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1981.
- _____. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** Lisboa: Moraes, 1978.
- UBERLÂNDIA. 26. Delegacia Regional de Ensino. **Sugestão de Proposta Curricular de Filosofia para o 2º grau**. Regional Triângulo, nov. 1990.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia de praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO*

Edna Mariana Machado Silva**

Resumo: Uma reflexão sobre os problemas educacionais nos remete sempre à questão do fracasso escolar. A literatura nos mostra que são vários os fatores que influenciam no rendimento do aluno ocasionando seu sucesso ou insucesso, entre eles, a família. Este artigo ressalta o acompanhamento dos pais à vida escolar da criança como um elemento de grande contribuição para o seu desenvolvimento social, moral e intelectual, objeto maior da educação.

A educação é hoje um dos temas mais debatidos por toda parte. A literatura especializada, de modo geral, tem divulgado trabalhos, pesquisas, discussões promovidas por várias instituições sobre muitas das questões que ela encerra, especialmente sobre a alfabetização, que sempre foi um dos aspectos educacionais mais preocupantes, não só para os educadores, como também para os pais e outras pessoas e entidades realmente envolvidas e comprometidas com a educação.

O fracasso escolar, principalmente nas séries iniciais é um problema que há anos persiste em todo o país e também no exterior, até mesmo em países desenvolvidos, como

Abstract: A reflection of the educational always reminds us of the school failure issue. Literature shows there are a lot of aspects that influence the student's efficiency causing his success or failure, the family for instance. This article emphasizes the parent's attendance upon the child's school life as an important help to his social, moral and intellectual development, the biggest aim of the education.

apontam ROAZZI e ALMEIDA (1988) com relação à Portugal. DELVAL (1993) também aponta esse fator como um problema que atinge a instituição escolar:

“Diversos problemas afectan a la institución escolar. Uno es el llamado *fracasso escolar*, es decir, el hecho de que un buen número de individuos no consigan superar los obstáculos que la escuela plantea, y no obtengan, al término de los estudios, el título esperado, lo cual tiene consecuencias psicológicas, sociales y profesionales posteriores, que pueden ser bastante graves para la vida futura de los individuos que se ven como fracasados. Unido a ello está otro fenómeno preocupante, el *abandono de la escuela*; muchos alumnos, sobre todo adolescentes, dejan la escuela porque no

* Este artigo é parte da Dissertação de Mestrado “ A participação dos pais no processo de alfabetização: acompanhamento de estudo” defendida junto ao Programa de Mestrado de Educação Brasileira - UFU em 1994.

** Professora do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica; UFU

sienten interés por lo que les enseñan. ni ven utilidad a lo que se hace allí” (p. 29).

Fatores de toda ordem (política, econômica, social, cultural, psicológica, pedagógica) são apontados como causa do insucesso escolar. GARCIA (1990) ressalta a responsabilidade do poder político, quando diz que, “embora o sistema educacional brasileiro já tenha incorporado alguns ‘avanços da ciência’, o fez, não na sua essência mas na sua mera aparência” (p.28). Isto não promove mudanças radicais, não contribui para a resolução de problemas complexos, como são os educacionais, que envolvem vários aspectos; mas talvez seja esta mesma a intenção subjacente às tantas reformas e mudanças que a educação tem sofrido, uma vez que “jamais ao explorador interessa que o explorado se eduque, pois educar-se é compreender a sua condição de explorado, via para a luta por sua libertação”(p.28). Por isto, segundo essa autora, a discussão da alfabetização passa pela discussão do projeto político, mesmo porque a nossa concepção de mundo e de homem é que conduz a nossa prática pedagógica. Daí a importância, a extensão do nosso compromisso político, do qual nos lembra constantemente Paulo Freire quando repete sua conhecida afirmação de que “a educação é um ato político”(FREIRE, 1993 p.85), nos alertando para o fato de que, por vivermos numa sociedade onde sempre reinou uma “ideologia autoritária, mandonista”, somos ambíguos face a liberdade e a

autoridade, tendendo a confundir autoridade com autoritarismo, pois “quaisquer dez centímetros de poder entre nós viram facilmente mil metros de poder e de arbítrio” (p.86).

Realmente não é fácil ser democrata com tanta herança autocrata acumulada em nossa história de vida. Por isto e pelo grau de complexidade, de dificuldade e de importância das relações entre educadores e educandos é que Paulo Freire (1993) sugere que tentemos criar o hábito de não só refletir e avaliar essas relações, como também de nelas nos avaliar.

A superficialidade das reformas e o interesse dos detentores do poder político na manutenção da situação existente são temas também tratados por DELVAL (1993). No seu entender as reformas se caracterizam por “simples operaciones de cosmética del sistema educativo. La mayor parte de la población, que no entiende cuál es en el fondo la función de la educación, y tampoco logra entender el entramado técnico de las reformas, tampoco puede convertirse en motor de un cambio más profundo” (p. 36-37).

A explicação de ordem política para o fracasso escolar encontra ressonância nos estudos de PATTO (1991), que aponta como uma das conclusões de seu trabalho: “o fracasso da escola elementar é administrado

por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo” (p.346). Para ela a prática pedagógica dos educadores é orientada segundo uma visão preconceituosa sobre as famílias pobres, estigmatizados como deficientes, incapazes, culpados pelo fracasso escolar.

A linha de pensamento enfocando o aspecto sócio-institucional do fracasso escolar chama a atenção para o fato de que “a instituição escolar, seus valores, seus métodos, seus critérios, sua didática, sua organização continuam fora do debate” (POPPOVIC, 1983 - p. 9). Assim, “o fracasso é o resultado de um inter-relacionamento mal sucedido entre o aluno que provém de determinados meios sociais e a instituição escolar. É preciso que a escola entenda seu papel social e sua função numa sociedade de grupos muito diversificados” (p.9).

POPPOVIC assinala que:

“é preciso garantir a todos -seja qual for sua origem ou competência econômica- o direito ao `conhecimento`, que é a herança dos homens para os homens e seu patrimônio mais fundamental. e, também, o direito de usar este conhecimento para intervir na realidade social”(p.9).

Numa análise crítica sobre a abordagem da privação cultural e educação compensatória, KRAMER (1982) destaca a

autonomia da educação como um espaço onde a atuação político-pedagógica pode evidenciar sua contribuição para a conservação ou para a transformação da realidade. O que, a nosso ver, pode acarretar o aumento ou a diminuição do índice do fracasso escolar. Ainda que não concorde que os professores sejam culpados pelo fracasso escolar, a autora acima citada reconhece neles a responsabilidade em identificar alguma variável que possa interferir nesta questão fazendo com que os alunos realmente aprendam e usufruam dos conhecimentos adquiridos beneficiando a si mesmos.

KRAMER (1982) apresenta algumas diretrizes sugeridas para debate, quais sejam:

“Tomar a realidade das crianças como ponto de partida para o trabalho escolar; observar as atividades infantis; confiar nas possibilidades das crianças de se desenvolverem e aprenderem; propor atividades com sentido; para o professor, para os alunos; relativizar as teorias de desenvolvimento infantil; favorecer o processo de alfabetização; condições para efetivá-la; o respeito à linguagem da criança, o incentivo à sua ampliação; valorizar o trabalho infantil; recuperar a função pedagógica da escola” (p.61-62).

O insucesso escolar é explicado a partir do insucesso do sistema nos estudos de ROAZZI e ALMEIDA (1988), que apresentam duas particularidades geradoras do fracasso. São elas a cultura da escola e os

critérios de sucesso fixados. Segundo estes autores, “haverá como que uma cultura identificada a uma classe dominante que se constitui como modelo e se torna objeto único de transmissão formal e informal a todos” (p.56). Quanto aos critérios de sucesso fixados, afirmam que:

“a definição dos critérios de sucesso no sistema educativo vigente parece-nos favorecer uma desigualdade. A opção tem consistido em fixar um mesmo padrão para todos os sujeitos. Sendo este critério único, sendo os sujeitos diferentes em termos de capacidades, motivações, experiências (...), e sendo tais diferenças socialmente conotadas, ele irá consolidar uma diferença social já existente” (p.58).

Assim aparece a necessidade de a escola valorizar, na prática, o contexto social e familiar de seus alunos e trabalhar, a exemplo de outros países, com critérios diferenciados de sucesso.

Mais uma contribuição nesse sentido é percebida na pesquisa de MAIMONI & MOTA(1994) realizada com alunos e professores de duas classes regulares e duas especiais de 1ª série, para verificar a percepção que os professores têm de seus alunos e qual é a relação existente entre o julgamento que o professor faz do aluno e o comportamento em sala de aula. Trabalharam com alunos classificados como bons e como atrasados, segundo a percepção dos professores. Observaram alunos e professores

em sala de aula e entrevistaram os professores sobre cada aluno pesquisado.

Uma das conclusões desse estudo é que os professores relatam, com maior frequência, comportamentos referentes à tarefa escolar em relação aos alunos de bom rendimento escolar, enquanto que aludem aos alunos de baixo rendimento escolar referindo-se mais às características pessoais negativas.

A necessidade de ‘fazer um balanço’ da produção acadêmica sobre a evasão e repetência conduziu BRANDÃO, BAETA e ROCHA (1983) a realizarem um trabalho de revisão de literatura nacional e estrangeira sobre o tema em questão. Agruparam os resultados em seis temas básicos: aspectos relativos ao aluno, aspectos relativos ao professor, aspectos institucionais, prática pedagógica, efeitos dos mecanismos de exclusão e seleção da escola e subnutrição e aprendizagem.

Confrontando as pesquisas do Brasil com as internacionais, constataram uma grande convergência. “Os resultados apontaram para a distância entre a prática escolar e o universo cultural das crianças das camadas populares” (p. 38). Outro aspecto relevante nos resultados diz respeito às expectativas do professor em relação ao desempenho do aluno, que acabam sempre se confirmando. A jornada escolar e os deveres de casa foram dois pontos apontados

como significativamente correlacionados com o bom desempenho. Ainda nesse estudo são destacadas pesquisas que apontam “as ameaças, castigos e punições que o professor utiliza para manter a ordem e a disciplina”, como práticas inibidoras das manifestações espontâneas dos alunos. Isso demonstra “o caráter precário do exercício eficaz da autoridade escolar”. Ressaltou-se também que as crianças têm interesse em aprender, “apesar da monotonia das aulas” (p.46).

Apontando o sistema educacional e a escola como causadores do insucesso escolar, AFONSO (1988 - p.43) chama a atenção para a questão da socialização e dos comportamentos divergentes. De acordo com sua visão, “a escola, ao exercer o poder de impor certas normas, valores e crenças, tenta afirmar-se como o lugar por excelência do discurso competente - instância privilegiada do consenso em termos de valores e de cultura”. Nas suas palavras, “a cultura escolarmente digna transforma-se num saber separado que não é mais do que o resultado de uma certa interdição/exclusão que pesa sobre um conjunto mais vasto de valores sociais”. Segundo esse autor, a imposição, pela escola, de certas normas e valores tão diferentes da cultura de sua clientela origina comportamentos divergentes ou indisciplinados. Neste aspecto, ele realça o interior da sala de aula como “um espaço onde ocorrem diferentes e complexos processos de interação humana” (p.47).

Na perspectiva dos que colocam o fracasso escolar como fracasso da escola, aparece o estudo de CARRAHER, CARRAHER e SCHLIEMANN (1991), pesquisando o desempenho de crianças pobres na resolução de problemas matemáticos em situações naturais (da vida cotidiana) e em situações formais (da vida escolar). Ressaltam a questão da marginalidade da escola em relação à cultura dos alunos da classe pobre como um fator fundamental na explicação do fenômeno do fracasso escolar. Concluíram, nessa pesquisa, que o fracasso escolar está no fracasso da escola,

“fracasso este localizado: a) na incapacidade de aferir a real capacidade da criança; b) no desconhecimento dos processos naturais que levam a criança a adquirir o conhecimento; c) na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que deseja transmitir e o conhecimento prático, do qual a criança, pelo menos em parte, já dispõe” (p.42).

Sobre a relação escola-aluno, no que diz respeito ao conhecimento, assim afirma DELVAL (1993): “Muchas veces los conocimientos que se transmiten en la escuela no tienen sentido, no ‘conectan’ con los restantes conocimientos, y entonces el individuo no puede reelaborarlos, darles una nueva significación a partir de nuevos conocimientos; podríamos decir que no hay acomodación” (p. 45). De acordo com DELVAL, é com esse conhecimento episódico, sem conexão com os conhecimentos

mais gerais que a escola se preocupa e centra a sua avaliação, o que limita a capacidade de compreensão e não faz com que o conhecimento seja um instrumento de transformação da realidade. Segundo ele, os próprios alunos, quando interrogados sobre a utilidade das coisas que se aprende na escola, disseram “que sirven para pasar de curso y continuar en la escuela, sin que les vean otra utilidad”(p.29).

Para SILVA (1991), antes de discutir o fracasso escolar é necessário que a escola faça uma auto-reflexão em um nível profundo e complexo. Conforme suas palavras,

“como educadores, se optamos por um modelo democrático de sociedade, nossa preocupação deveria ser a de buscar, individualmente e no grupo, sermos nossos próprios destinadores. Como alfabetizadores é necessário resgatarmos o poder e o querer para a criança” (p.101-102).

Diante dos vários estudos e pesquisas que vêm sendo realizados ao longo de muitos anos sobre o fracasso escolar, diversas alternativas têm sido experimentadas na tentativa de resolver este problema. Porém, por mais que se tentem mudanças no processo escolar, tanto no administrativo quanto no pedagógico, na relação escola-comunidade, enfim, apesar de tantas propostas, de tantos esforços o problema continua. Os pais anseiam por ver seus filhos alfabetizados, preparados para atuar no mundo letrado e exercer seus direitos de cidadania e investem

nesse empreendimento, confiando num bom resultado, ou seja, numa real aprendizagem, na aquisição do conhecimento, “que é a herança dos homens para os homens e seu patrimônio mais fundamental” (POPPOVIC, 1983 - p.9). Os professores parecem acreditar estar ensinando de forma que o aluno aprenda.

O que é que está havendo? Onde está o erro? O que é que aconteceu na vida desses alunos? Por que eles não se interessam pelas aulas? Será que meu filho tem algum problema? Por que não está havendo aprendizagem? Estas são poucas das muitas perguntas que pais e educadores fazem constantemente para tentar compreender e encontrar alternativas para superar o insucesso escolar.

Sendo o fracasso no processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita uma preocupação que aflige pais e educadores, faz-se necessário buscar proposta de solução para este problema, visto que a dúvida, a inquietação e a curiosidade são alguns dos elementos que impulsionam nossa ação. Daí o interesse pelo processo ensino-aprendizagem nas classes de alfabetização, procurando analisar alguns fatores que o influenciam, como o acompanhamento dos pais, cuja verificação não é uma questão muito explorada, apesar de ser um fator preocupante entre os professores.

Acredita-se que a aquisição e o desenvolvimento do processo de leitura e escrita nas séries iniciais da alfabetização sejam muito influenciados pela vivência familiar da criança, por sua experiência de vida, por sua interação social na sala de aula e no lar, como diz BUSTOS (1990 - p.13):

“Frequentemente he encontrado que los niños y adolescentes que tienen mal rendimiento académico tienen una interacción diaria con sus padres tal, que al hijo le resulta definitivamente insuficiente ya sea porque el tiempo es breve, la actitud y disponibilidad de los padres son inadecuadas o ambas razones simultáneamente”.

A participação da família na vida escolar do aluno é, assim, um dos fatores determinantes do sucesso escolar.

Diante, pois, de estudos e inquietações e considerando o desejo de contribuir com a melhoria do processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente com a minimização do fracasso escolar, esta pesquisa teve como objetivos:

- 1 - Verificar se os pais acompanham a vida escolar de seus filhos;
- 2 - Comparar respostas de pais, alunos, professores e diretores de classes de alfabetização de uma escola estadual e uma escola particular em relação ao acompanhamento de estudo por parte

dos pais na perspectiva do rendimento escolar;

- 3 - Verificar a validade e a contribuição do “Para Casa” no processo ensino-aprendizagem;
- 4 - Verificar quais as variáveis que interferem no estudo e nas tarefas escolares em casa.

Entende-se aqui por acompanhamento de estudo o trabalho feito pelos pais no sentido de orientar a vida escolar do filho, demonstrando interesse pelo seu desenvolvimento, verificando os cadernos, estabelecendo horário para o estudo em casa, conversando sobre as atividades de classe e extra-classe e sobre o relacionamento com os colegas e professores, comparecendo às reuniões da escola e nelas atuando ativamente, enfim, participando do processo pedagógico de alfabetização de seus filhos, já que espaço para isso eles têm, principalmente através da Associação de Pais e Mestres e do Colegiado. Por “Para Casa” entendem-se as tarefas e problemas designados pelos professores para os alunos resolverem em horário não letivo, geralmente em casa.

Este trabalho constitui-se num estudo comparativo realizado através de pesquisa de campo.

Em função dos objetivos propostos, trabalhou-se nesta pesquisa com pais, alunos, professores e diretores de duas escolas da

cidade de Uberlândia sorteadas aleatoriamente. Uma pertence à rede estadual e a outra à rede particular de ensino, ambas situadas no mesmo bairro de uma das regiões periféricas da cidade.

A Escola Estadual, fundada em 1986 sob a jurisdição da 26ª Delegacia Regional de Ensino, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. No matutino, oferece o 1º grau (da 4ª a 8ª série) e as três séries do 2º grau; no vespertino oferece o 1º grau até a 5ª série e, no noturno, o 1º grau (de 5ª a 8ª série) e o 2º grau.

A escola possui 14 salas de aula com 42m² cada, uma biblioteca equipada com livros didáticos e de literatura, televisão e vídeo-cassete. Há também sala de professores, sala de diretor, sala destinada aos especialistas, secretaria, cantina, sala de mecanografia, refeitório, sala para atendimento dentário e uma quadra de esportes. O espaço físico é, portanto, bem amplo e todas as dependências com os materiais nelas existentes apresentam muito bom estado de conservação.

Quanto ao quadro de pessoal, a escola conta com: 01 Diretor, 03 Vice-diretores, 02 Supervisores Pedagógicos, 02 Orientadores Educacionais, 81 Professores, 01 Secretário, 09 Auxiliares de Secretaria, 03 Bibliotecários, 02 Professores Eventuais e 26 Serventes Escolares, sendo 9 cantineiros

(3 por turno), 09 Assistentes de turno (3 por turno) e 01 zelador.

O nível de escolaridade dos docentes é de 2º e 3º graus.

Dos alunos desta escola, 1.376 pertencem ao 1º grau, dos quais 306 são do CBA.

Para fins de comparação, foram escolhidas nessa escola três turmas do CBA, sendo, uma de 1ª série, composta por alunos de seis anos que não tinham feito o pré-escolar, outra de 1ª série, composta por alunos de sete anos que haviam cursado o pré-escolar, e uma outra de 2ª série, com alunos de oito anos.

Foram pesquisados nove alunos de cada turma, sendo três apontados por seus professores como bons, três como regulares, três como fracos. Foram pesquisados também os pais desses alunos, seus professores regentes e o Diretor da escola. Tal procedimento foi utilizado para poder comparar amostras semelhantes de uma escola estadual e uma escola particular, amostras que seriam mais homogêneas quanto à sua composição de bons, regulares e fracos.

Isto totalizou 27 alunos, 27 pais, 3 professores e 01 diretor.

Os professores pesquisados nesta escola são graduados em Pedagogia, com experiência em alfabetização de 10 a 16 anos e com 1 a 6 anos de trabalho na escola.

A Escola Particular teve sua fundação no ano de 1987, funcionando sob a jurisdição da 26ª Delegacia Regional de Ensino. Esta escola atende a clientela do Pré-escolar e do 1º grau (de 1ª a 5ª série) em dois turnos assim distribuídos: no período matutino estudam os alunos de 3ª, 4ª e 5ª série e, no vespertino, os do Pré-escolar, da 1ª e da 2ª série.

A estrutura física da escola é pequena, porém todas as suas dependências e todos os tipos de material nela existentes estão em ótimo estado de conservação. Esta escola conta com 05 salas de aula, 01 sala de professores, 01 sala do diretor, 01 biblioteca, 01 secretaria, 01 cantina conjugada com refeitório, 01 almoxarifado, 01 sala de áudio com equipamentos como televisão, vídeo-cassete, projetor de slide, órgão e violão. Tem, ainda, uma sala de informática, com 05 computadores e 2 impressoras, uma área de lazer com alguns brinquedos e piscina, além de uma quadra para jogos.

Quanto aos recursos humanos, a escola é constituída por 01 diretor, 01 supervisor, 01 orientador, 15 professores, 01 secretário, 01 auxiliar de secretaria, 01 bibliotecário, 01 servente escolar, 01 cantineira e 01 guarda-noturno.

Os professores possuem escolaridade de 2º e 3º graus. Esta escola atende 189 alunos, dos quais 60 eram do CBA.

Trabalhamos aí com três turmas do CBA: uma de Pré-escolar, composta por alunos de seis anos de idade; uma de 1ª série, composta por alunos de sete anos, e uma de 2ª série, com alunos de oito anos.

Em cada turma foram escolhidos nove alunos, da mesma forma que na escola pública. Também foram pesquisados os pais, os professores-regentes desses alunos e o diretor da escola.

Nossa amostra nesta escola totalizou, portanto, 27 alunos, 27 pais, 03 professores e 01 diretor. Os professores pesquisados têm o 2º grau, tendo cursado o Magistério. A experiência com alfabetização é de 01 a 05 anos e o tempo de trabalho na escola pesquisada também varia de 01 a 06 anos.

Optamos por desenvolver a pesquisa com o pré-escolar e com a 1ª e 2ª séries iniciais do ensino fundamental por constituírem-se nas séries iniciais da alfabetização, onde se instala em boa medida, o fracasso escolar.

Para coletar os dados de que necessitávamos utilizamos a entrevista com os professores e com os diretores. O roteiro utilizado na entrevista foi extraído de

CAMPOS (1994). A entrevista com os professores continha perguntas abertas, que giravam em torno do rendimento escolar de seus alunos, procurando evidenciar a importância ou não da participação dos pais na vida escolar do aluno. Neste contato foi solicitado que cada professor indicasse três alunos considerados bons, três regulares e três fracos. Aos diretores foram endereçadas perguntas enfocando principalmente as reuniões escolares e a participação dos pais nestas atividades e no processo educacional como um todo.

A entrevista foi o instrumento utilizado também com os alunos através de perguntas sobre sua cotidianidade escolar e familiar que nos revelassem o grau de cumplicidade pais-filhos no processo educacional escolar. Os dados dos pais foram coletados através de questionário contendo perguntas abertas e fechadas sobre a vida escolar e familiar de seus filhos e sobre alguns aspectos que possibilitassem a identificação do nível sócio-econômico das famílias e a existência do acompanhamento dos pais à vida escolar de seus filhos.

Como foi dito antes, tanto na escola estadual como na escola particular, solicitamos ao professor-regente de cada turma da nossa amostra que indicasse três alunos bons, três fracos e três regulares quanto ao rendimento escolar, de acordo com sua percepção. Entrevistamos cada um destes alunos, que, de modo geral, se mostraram

espontâneos, ficando à vontade para falar, participando com alegria e interesse dessa atividade.

Através desses alunos, enviamos questionários para seus pais, conseguindo as respostas de todos eles.

Os professores foram entrevistados individualmente pela pesquisadora, revelando grande interesse pela pesquisa, procurando fornecer todos os dados que julgavam relevantes dentro do estudo em questão.

Os diretores, ao serem entrevistados, também demonstraram interesse por este estudo, realçando os aspectos que consideravam importantes diante das perguntas e contribuindo da melhor forma para o desenvolvimento da pesquisa nas “suas” escolas.

Foi feita também uma análise da ficha individual dos alunos para verificar seu rendimento escolar, para comprovar a classificação feita pelo professor ao indicá-los nas categorias solicitadas, ou seja, bons, fracos e regulares, além de buscar subsídios para relacionar o rendimento escolar ao acompanhamento dos pais. Os dados encontrados confirmaram as indicações dos professores.

Realizando uma pré-análise dos dados, verificaram-se grandes semelhanças entre os grupos de bons, regulares e fracos.

Em vista disso, nas comparações subseqüentes tais sub-grupos foram ignorados.

Conclusões

À luz da teoria piagetiana de educação, pode-se dizer que os educadores e os pais são grandes colaboradores no processo de desenvolvimento geral da criança, processo este que é gradual e constante e que depende da interação da criança com o meio.

Sendo assim, eles devem auxiliá-la no sentido de estimular a comunicação verbal, solicitar a evocação de experiências vividas, e principalmente propiciar condições de atuar concretamente no mundo, pois da sua ação vão surgir os conceitos, os valores, os significados pessoais, enfim, a compreensão do mundo.

O aspecto cognitivo não deve ser isolado dos outros, pois o ser humano é um todo. O aspecto social e o afetivo devem ter a mesma importância e o mesmo tratamento que o cognitivo. O homem é um ser social dotado de emoção, sentimento e razão. O ambiente familiar e escolar tem, pois, muita influência no desenvolvimento geral da criança.

A criança necessita sentir a presença dos pais em sua vida para com eles

compartilhar sonhos, ansiedades, buscas, dúvidas, perguntas, respostas, descobertas, invenções, construções e reconstruções que lhe proporcionarão o conhecimento do mundo e o desenvolvimento de todas as suas possibilidades para que sua vida adulta seja pautada por condutas que expressem o atingimento de um alto nível de formação intelectual e moral. Mas será que as crianças podem contar com seus pais como companheiros nesta viagem, para a qual eles mesmos deram a passagem, ao fantástico mundo da inteligência, da aprendizagem, da vida? Será que ao passar pela escola, nós, educadores, temos sido bons anfitriões e colaboradores nessa estadia, permitindo e possibilitando às crianças o aproveitamento adequado de todos os recursos e riquezas disponíveis nesse empreendimento (vida), a escolha dos caminhos mais viáveis para que elas não se percam e cheguem ao destino previsto (o mais alto nível de desenvolvimento) com a bagagem (conhecimento, habilidades e atitudes) mais rica e melhor organizada para que vivam plenamente, usufruindo de todos os direitos de ser gente, pensando, falando e agindo como cidadãos, homens intelectualmente, socialmente e moralmente desenvolvidos, autônomos?

A análise dos dados coletados, considerando as respostas dos pais e dos alunos, nos permite dizer que, as crianças das duas escolas têm o acompanhamento escolar, uma vez que seus pais dizem que vão às reuniões escolares, que comparecem à escola

sempre que possível e necessário, que procuram conversar com a professora e dar reforço em casa quando os filhos apresentam dificuldades na escola, que acompanham as tarefas de casa, que por sinal devem ter todos os dias porque melhora a aprendizagem. Explicam e orientam naquilo que o filho precisa. Muitos falam a resposta ou fazem para os alunos, conforme declaração destes, atitude essa que contraria os princípios de uma educação progressivista, que postula a estimulação da ação da criança, o oferecimento de condições para que ela experimente, crie, recrie, faça, refaça e, entre erros e acertos, construa seu conhecimento, pois, conforme LINS(1984), os pais não devem fazer pela criança. Destaca-se que as mães estão mais presentes nessa atividade que os pais.

Os pais, de modo geral, disseram que estão satisfeitos com o rendimento escolar porque os filhos estão se desenvolvendo bem, são inteligentes, esforçados ou porque a professora é boa, sendo esta a opinião da minoria.

Os alunos disseram estar satisfeitos com a escola, com o ensino ali ministrado e com a professora. Gostar da escola e da professora realmente é um aspecto importante para a aprendizagem, assim como a criança gostar de aprender, achar bom estudar. Isso pode ser confirmado na seguinte citação de DELVAL (1993): “El niño encuentra un gran placer en conocer, durante

años se dedica continuamente a preguntar a los adultos respecto al funcionamiento de las cosas”(p. 53).

Se os pais estão satisfeitos com o rendimento dos filhos, mesmo porque são esforçados, como alguns pais afirmaram, e se as crianças acham bom estudar e gostam da escola e da professora, pode ser um indicador de que a escola está tentando conciliar aprendizagem e prazer. Isso vem ao encontro do pensamento de DELVAL (1993), segundo o qual a educação pode tornar-se uma atividade prazerosa, o que não significa que não seja trabalhosa, “pero el trabajo en el que nos enrolamos voluntariamente puede producir placer, aunque también riquiera esfuerzo” (p. 55).Cremos que ao lado do prazer do aluno deve estar o prazer e a capacidade do professor em propor atividades interessantes e que realmente contribuam para o desenvolvimento da criança.

Outro aspecto interessante a partir dos dados é que os alunos, de modo geral, percebem a importância da alfabetização para o progresso intelectual e para a participação do indivíduo na sociedade enquanto cidadão. Percepção que muitos adultos julgam não existir nas crianças e por isso não se preocupam em fazer a ligação teoria-prática nos diversos conteúdos da aprendizagem diária (formal e informal), frustando as suas expectativas, contribuindo assim para o seu desinteresse pelo estudo e pela escola. E, ao final, ainda procuram explicações para o

insucesso escolar nas próprias crianças, que tanta sede de aprender e tanta competência para isto têm, conforme a literatura nos tem mostrado, BRANDÃO, BAETA & ROCHA (1983), PIAGET (1994) entre outros. Quando a criança entra para a escola, pouco disso é aproveitado, trabalhado e valorizado, segundo constatação em pesquisa sobre o contexto de vida do aluno (SILVA, 1993).

Quando analisamos as respostas dos professores e diretores, percebemos grandes diferenças em relação às respostas dos pais e dos alunos no que diz respeito ao acompanhamento de estudo. Segundo aqueles, a participação dos pais nas reuniões é boa, apesar de a frequência ser baixa, diferentemente das afirmações de SOUZA e outros (1989), que notaram passividade dos pais nas reuniões. Segundo os dados, os pais dos alunos da escola particular acompanham mais a vida escolar de seus filhos, principalmente porque vão mais à escola, dão mais atenção às suas solicitações e olham mais os cadernos, apesar de que o acompanhamento, nas duas escolas, de modo geral, não é satisfatório, como os professores declararam nas entrevistas. Para estes, o acompanhamento dos pais é fundamental para o bom rendimento do aluno.

Essas afirmações nos levam a pensar na questão do nível sócio-econômico, caracterizado aqui principalmente pela escolaridade e pela profissão dos pais. Como os dados mostraram, há diferenças marcantes

neste aspecto, embora a população pesquisada fosse próxima no sentido de as duas escolas, estadual e particular, situarem-se num mesmo bairro de periferia. A escolaridade dos pais da escola A (estadual) se concentra no 1º grau incompleto, enquanto que a grande maioria dos pais da escola B (particular) possui escolaridade de 2º e principalmente de 3º graus completos. A profissão dos pais da escola A se caracteriza predominantemente pelo trabalho braçal não especializado e trabalho braçal especializado e a dos pais da escola B, pelo trabalho burocrático e pequeno proprietário. As famílias de nível melhor (como as da escola B) são menores. Esses dados permitem inferir que os pais da escola particular talvez possam propiciar melhores condições de aprendizagem, incluindo aqui o maior acesso a livros, brinquedos, e outras condições que estimulam a criança.

Pode-se lembrar aqui a análise de SCHIEFELBEIN & SIMMONS (1980), mostrando que a profissão, a renda e a instrução dos pais apareceram em muitas pesquisas como o determinante mais importante dos resultados escolares. Porém, convém frisar que a maioria das mães dos alunos das duas escolas (77,7% na A e 51,8% na B) não trabalham no período em que seus filhos estão em casa, o que poderia indicar disponibilidade de tempo para exercer um acompanhamento mais satisfatório, nos termos que se propõe neste trabalho e que parece ser também a concepção dos

professores e diretores (com exceção da questão do conteúdo em que há discordância do diretor da escola particular quanto à ajuda dos pais).

A literatura consultada apontou para a premência da presença dos pais na vida escolar dos filhos. Ainda podemos recorrer a SHINYASHIKI (1992), que, referindo-se à alfabetização, nos diz que “é importante, nessa época, que a criança tenha horário e lugar para estudar. Tanto o pai quanto a mãe devem acompanhar as lições de casa e comemorar seus progressos” (p.80). Para ele, quando a criança obtém notas altas, os pais devem festejar, não alimentando a idéia de que não fizeram mais do que a obrigação. E quando surgirem problemas, notas baixas, deve-se cuidar, procurando dialogar com os profissionais da escola e com o filho. As respostas dos pais mostraram que boa parte deles, considerando as duas escolas, procuram conversar com a supervisora ou com a professora quando os filhos apresentam dificuldades de aprendizagem.

Os alunos pesquisados, de modo geral, estudam mais na sala, na copa e no quarto, sendo que os alunos da escola particular estudam mais no quarto. É importante que as crianças tenham um lugar de estudo adequado quanto à iluminação, tranquilidade e conforto para sentar anatômicamente, pois acreditamos que o ambiente de estudo favoreça a aprendizagem.

A presença dos pais na vida dos filhos é uma necessidade constante, ou seja, em todas as fases, porém a entrada para a escola, quando normalmente se inicia a alfabetização formal, é uma fase em que a vida, a rotina das crianças sofre transformações e aí é imprescindível o apoio, a atenção, a ajuda dos pais como os verdadeiros companheiros, que estão ali, caminhando com elas, encorajando-as nas buscas, nas tomadas de decisões, na superação dos obstáculos, nas resoluções dos problemas, enfim, naquilo que elas necessitam para que percebam a escola como mais um espaço de aquisição de conhecimentos, como uma instituição formalizada de educação que propicia condições para um melhor desenvolvimento, como parte da vida e não algo alheio a ela. Na convivência com as crianças os pais também aprendem, pois como diz SHINYASHIKI (1992, p. 78).

“De alguma maneira todos nós somos cegos, surdos e mudos. Cegos em nossa dificuldade em ver o que se passa em frente aos nossos olhos; surdos em ouvir as palavras dos outros e também a voz da nossa consciência; mudos, omissos em verbalizar nossos sentimentos e desejos. Educar é ajudar a manter abertos os canais de comunicação de nossos filhos e também aprender, no contato com eles a ver, ouvir e falar.”

Importa enfatizar aqui que o conceito e a expectativa que os pais e também os professores têm da criança influem muito no seu desenvolvimento. Constatamos que os

alunos com melhor rendimento são bem conceituados pelos pais em relação ao desempenho escolar, enquanto os que apresentam baixo rendimento são considerados fracos, desatenciosos e com dificuldade de aprender e realizar as tarefas escolares. Normalmente o indivíduo tende a corresponder ao comportamento esperado, principalmente por aqueles por quem ele nutre afeto. SIEGEL (1990), MAIMONI e MOTA (1994) e outros também fazem alusão a esse aspecto.

Quanto ao dia-a-dia dos alunos das duas escolas, ficou claro que eles passam muitas horas diante da TV, mesmo freqüentando atividades extra-classe, como é o caso dos alunos da escola estadual e preferem os programas infantis, filmes e novelas. Somando as horas desses programas, calcula-se mais de 4 horas diárias por conta da TV. Isto confirma o estudo de ALMEIDA & SILVA (1981), quando colocam a questão dos programas, horário e tempo em relação à TV, e a questão da rotina de vida das crianças, que se resume em ir à escola e assistir TV, o que caracteriza, segundo eles, uma rotina pobre. Essa rotina realmente não é tão estimulante para a criança, mesmo porque, conforme os estudos aqui registrados sobre a TV, ainda é pequena sua contribuição para o desenvolvimento infantil. Segundo DELVAL (1993), os alunos recebem muitas informações pelos meios de comunicação, especialmente pela televisão. Esses dão

informações concretas, criam valores e atitudes, mas não ensinam a analisar a realidade; “la escuela parece, pues, insustituible hoy por hoy para provocar y desarrollar la capacidad de creación, para enseñar a analizar la realidad críticamente y a pensar por si mismo, cosa que no se adquiere, desde luego, viendo la televisión”(p. 83).

Embora muitos pais apontem influências negativas da TV e grande parte dos alunos digam que ela não traz nenhum aprendizado, a audiência das crianças é alta. Constatamos, porém, que os alunos das duas escolas assistem menos TV nos finais de semana, talvez por ter mais formas de lazer, como os passeios, clubes, cinemas, entre outras, o que está de acordo com a literatura consultada (BASTOS, 1988). Lembremos aqui que os professores também vêem mais influências negativas do que positivas na televisão.

Essa análise sobre a televisão na vida das crianças (influência, horário, tempo, programas) permite verificar que tanto o excesso de atividades extra-classe (como natação, esporte, ballet) nas quais o aluno é envolvido, como o excesso no uso da televisão pode interferir no rendimento do aluno. Estando claro nesse estudo o excesso de tempo da criança diante da TV, a baixa contribuição que ela proporciona e reportando-nos às opiniões de ALMEIDA e

SILVA (1981), BASTOS (1988), SOUZA (1990) e DELVAL (1993) sobre a relação escola-família-TV, realmente se faz necessária uma reflexão dessa triade no sentido de um melhor aproveitamento dos recursos tecnológicos para a educação dentro e fora da escola.

Nossas constantes observações e vivências de práticas pedagógicas nos deixavam inquietos diante da discussão sobre o famoso e polêmico “Para Casa”. Uns professores achavam que os alunos necessitavam do dever de casa todos os dias, em quantidade moderada, outros eram favoráveis a uma grande quantidade e havia aqueles que acreditavam que a criança não precisava de dever todos os dias e principalmente nos finais de semana. Os pais, por sua vez, pareciam gostar do dever de casa diariamente, porém sempre expressavam preocupação quanto à quantidade e ao nível de dificuldade, pois diziam que muitas vezes as crianças ficavam nervosas por não conseguir fazer o dever. Então perguntávamos a nós mesmos: Por que, para que e para quem o “Para Casa”? Esta pesquisa, nos possibilita dizer que os professores e pais atribuem grande importância a essa atividade, tendo-a como elemento reforçador da aprendizagem, sendo também uma forma de os pais acompanharem os estudos dos filhos, como alguns deles revelaram. A bibliografia consultada também apontou a “tarefa de casa” como uma contribuição para a melhoria

da aprendizagem. Voltamos a SCHIEFELBEIN & SIMMONS (1980), para lembrar que essa atividade foi o determinante de realização escolar com mais alta proporção de resultados significativos nas pesquisas analisadas. Portanto, os professores devem estar atentos quanto à dosagem e ao nível de dificuldade das tarefas (conforme algumas reclamações de pais) e os pais devem respeitar o processo de ensino-aprendizagem, deixando sempre (não só em situação de dever de casa) que a criança faça por si mesma. Aos pais cumpre propiciar condições, estimular, desafiar, dar pistas, problematizar. Assim, a criança tentará e com seus “erros” chegará aos acertos, construindo seu conhecimento. Talvez fosse produtivo que os professores lançassem mão também do dever de casa sob forma de pesquisa, uma vez que os pais a consideram uma atividade que estimula a criatividade, a curiosidade, desenvolve o raciocínio e enriquece o conhecimento. A pesquisa é uma atividade interessante, se bem orientada pela professora, e pode constituir-se numa forma agradável de aprendizagem e de cumprimento dos deveres destinados “Para Casa”.

O procedimento do professor de colocar o aluno para fazer o “Para Casa” na hora do recreio e da Educação Física, conforme declaração dos mesmos, assim como mandar fazer cópia, ou dar castigo, como afirmaram alguns professores de uma pesquisa piloto, deve ser repensado. Essas

atitudes são arbitrárias, uma vez que recreio, aula de Educação Física, castigo e cópia não têm relação com o dever de casa. Os professores poderiam tentar solucionar esse problema usando da sanção por reciprocidade, conforme KAMII(1993). Talvez um diálogo com os pais esclarecesse a importância do acompanhamento dessa atividade e os levasse a estimular a criança a fazê-la; ou, quem sabe, o problema está no tipo de tarefa que se passa? De qualquer forma, o “Para Casa” deve ser feito em casa e não na escola, muito menos privando-se a criança de outras atividades igualmente importantes para ela.

Outra conclusão, tirada da análise dos questionários, das entrevistas com os sujeitos da amostra e da verificação da ficha individual dos alunos é que aqueles com baixo rendimento escolar realmente são menos acompanhados pelos pais. Para os professores e diretores, o acompanhamento dos pais à vida escolar dos alunos exerce grande influência no seu rendimento. Isto vem confirmar os vários estudos que demonstram a importância da família na vida do aluno como um fator de interferência positiva no rendimento escolar, como o de BUSTOS (1990), o de STEVENSON(1992), o de SIEGEL (1990), entre outros. Daí a necessidade de a escola solicitar mais, estimular mais e até facilitar mais a participação dos pais no processo educacional para assegurar um melhor desenvolvimento moral, intelectual, social

dos alunos e conseqüentemente melhor rendimento escolar e amenização do fracasso escolar. A abordagem cognitivo-desenvolvimentista nos mostra o quanto benéfica pode ser para a criança a relação família-escola.

“Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, freqüentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos” (PIAGET, 1994 p. 50).

No processo educacional, a conduta dos educadores e pais deve estar pautada acima de tudo no diálogo. Isto nos remete a Sócrates, antigo filósofo praticante da maiêutica, que podemos traduzir como partejamento de idéias, como vemos na seguinte citação de PONCE (1981): “Para o artesão Sócrates, a capacidade de pensar era comum a todos, e bastava simplesmente dialogar com destreza para ensinar os homens a tirarem conclusões”... (p.54). Como vimos na fundamentação teórica, a criança aprende pela interação com o meio, o que supõe dar a ela liberdade de expressão e ação, pois “a importância da ação do sujeito que toma iniciativa é uma resposta coerente à idéia de uma filosofia que quer um mundo construído pelo homem”(PRESTES, 1993 p.68).

GANDHI ressalta nossa finalidade básica como educadores, através desta afirmação:

“Por educação entendo a extrinsecação completa do melhor que existe na criança e no homem: corpo, mente e espírito. Aprender a ler e escrever não é o fim da educação nem o princípio. É apenas um dos meios pelos quais se podem educar o homem e a mulher” (in CLARET, 1983 p.84).

Se queremos educar visando o desenvolvimento completo do ser, conforme o progressivismo, possibilitemos então a formação de indivíduos autônomos, considerando o homem como

“um ser que se constrói como sujeito epistêmico, transcendental, capaz de conhecer o mundo sensível e da natureza (dentro dos limites de suas possibilidades) e também sujeito de sua ação moral, passível de ações livres, escolhas contingentes e autônomas” (PRESTES, 1993 p.67).

Recomenda-se outras pesquisas, onde pode-se aprofundar mais a questão do acompanhamento de estudo por parte dos pais, em vista dos diferentes pontos de vista entre pais, professores e diretores. Um estudo longitudinal sobre o “Para Casa”, enfocando o trabalho dos professores, a participação dos pais e o desempenho dos alunos merece uma atenção especial, uma vez que se concluiu ser essa uma atividade de grande importância para a aprendizagem na opinião dos sujeitos da amostra. E segundo SCHIEFELBEIN & SIMMONS(1980), a “tarefa de casa” é uma variável importante para a política educacional. Precisa-se investigar também

uma forma de desenvolver um trabalho mais integrado entre pais e escola, visando uma melhor qualidade do processo ensino-aprendizagem, tanto no nível formal, quanto informal, buscando acima de tudo o desenvolvimento completo do ser, se queremos trabalhar pela liberdade, igualdade e fraternidade entre os homens, garantindo uma educação para a autonomia. A Associação de Pais e Mestres é um dos caminhos para um maior entrosamento entre pais e professores, podendo ser um objeto de pesquisa, procurando-se mostrar sua funcionalidade, seu grau de importância como espaço institucionalizado de participação da família no processo educacional formal, assim como o Colegiado da Escola. Esses órgãos parecem esquecidos, e são instrumentos possibilitadores de uma verdadeira e necessária aliança família-escola.

Fundamentando nosso estudo na abordagem cognitivo-desenvolvimentista e considerando as respostas dos sujeitos pesquisados, evidenciou-se a importância do acompanhamento dos pais à vida do aluno como elemento de grande influência positiva não só no seu rendimento escolar como no seu desenvolvimento geral.

É, pois, na relação de pais e filhos como companheiros de viagem rumo ao desenvolvimento completo do ser, passando pela escola, que acreditamos estar o verdadeiro objetivo da educação, da vida,

nosso ponto de partida e de chegada para a construção do conhecimento.

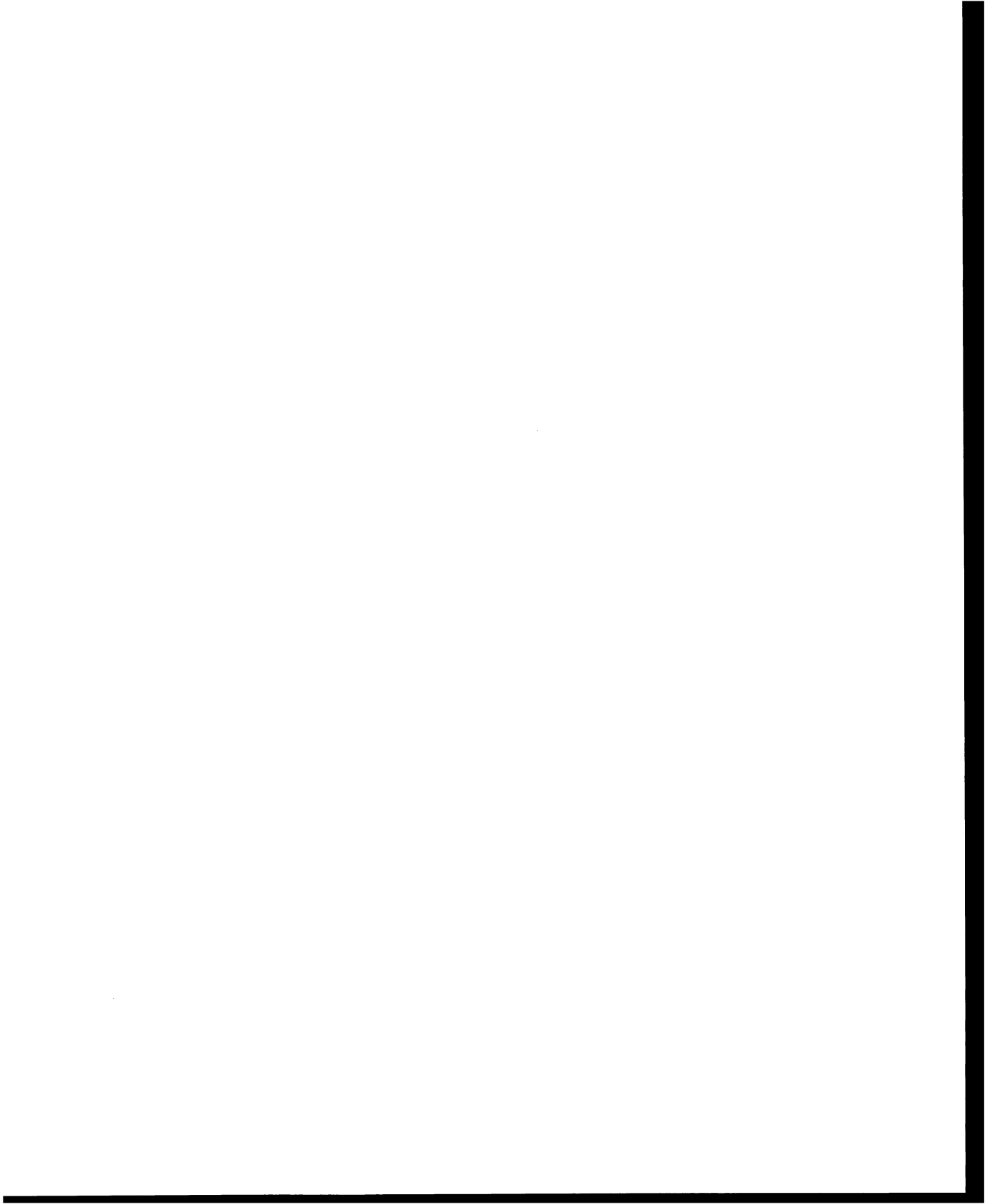
Referências Bibliográficas

- AFONSO, Almerindo Janela. “Insucesso, Socialização e Comportamentos Divergentes”. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, 1(2):41-51, 1988.
- ALMEIDA, Antônio Ribeiro de & SILVA, José Aparecido da. “Televisão, pais e filhos: um estudo de preferências e hábitos diários”. **Arquivo brasileiro de Psicologia**. Rio de Janeiro, 33(4): 113-122. out/dez, 1981.
- BASTOS, Laura. **A criança diante da Tv** - um desafio para os pais. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.
- BRANDÃO, Carlos. **O que é educação**. 4 ed. São Paulo: brasiliense, 1981. Coleção Primeiros Passos.
- BRANDÃO, Z. A., BAETA, A. M. B. & ROCHA, A. D. C. “O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil” (1971-1981). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 64 (147): 38-69, maio/ago. 1983.
- BUSTOS, Angel E. B. “La presencia de los padres y el exito académico de los hijos”. **Revista de Orientacion Educacional**, Universidade de Planya Ancha de Ciencias de Educacion, n. 6 y 7: 11-15, 1990.
- CAMPOS, Maria das Graças Cunha. **Fracasso Escolar: atribuição de causalidade na percepção dos professores alfabetizadores**. Uberlândia, Mestrado em Educação, UFU, 1994.
- CARRAHER, Terezinha. CARRAHER, David William & SCHLIEMANN, Analúcia. **Na vida dez, Na escola zero**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- CLARET, Martin. **O pensamento vivo de Ghandi**. São Paulo: Martin Claret Editores, 1983.
- DELVAL, Juan. **Los fines de la educación**. 2 ed. Madrid: Siglo Vientiuno de espanña editores S.A, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim. Tia não**: cartas a quem ousar ensinar. São Paulo: Olho d’Água, 1993.
- GARCIA, Regina Leite. “Alfabetização-responsabilidade de todos”. **ANDE**. São Paulo, 9(15): 25-36.1990.
- KAMII, Constance. **A criança e o número**. Trad. Regina A. de Assis. 17 ed. Campinas: Papyrus, 1993
- KRAMER, Sônia. “Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica”. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (42): 54-62, agosto 1982.

- LINS, Maria Judith S. Costa. **Estruturação da Inteligência do Pré-escolar segundo Piaget**. Rio de Janeiro: Anima, 1984.
- MACHADO, Edna Mariana. **A participação dos pais no processo de alfabetização: acompanhamento de estudo**. Uberlândia, Dissertação de Mestrado. UFU, 1994.
- MAIMONI, Eulália & MOTA, Cristina Tavares. “Relato verbal e julgamento da professora sobre o rendimento do aluno: relação com os comportamentos observados em sala de aula”. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, 9(17), jul./dez. 1994
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Queros. Editora Ltda, 1991.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivete Braga. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1981.
- POPOVIC, Ana Maria. “Enfrentando o fracasso escolar”. **Rev. ANDE**. São Paulo, Número Especial: 6-10, 1983.
- PRESTES, Nadja Mara Hermann. “A educação, a razão e a autonomia”. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, 7 (13): 61-70, jan/jun. 1993.
- ROAZZI, Antônio & ALMEIDA, Leandro S. “Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar”? **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, Portugal, V. 1 (2):53-60. 1988.
- SCHIEFELBEIN, Erneto & SIMMONS, John. “Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento”. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, (35), 53-71, nov. 1980.
- SHINYASHIKI. **Pais e filhos, companheiros de viagem**. São Paulo: Gente, 1992.
- SIEGEL, Donna Farrel. “The literacy press: a process model for reading development”. **The journal of Educational Research**. Vol.83(6): 336-347, july/august 1990.
- SILVA, Dinorá Fraga (org.). **Para uma política educacional da alfabetização**. Campinas: Papyrus, 1991. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.
- SILVA, Edna Mariana Machado. “O contexto de vida dos alunos nas classes de alfabetização”. **Ensino em Re-vida**, Uberlândia, 2(1): 49-56, Jan/dez.1993 EDUFU.
- SOARES, Magda Backer. **Linguagem e escola**. São Paulo: Atica, 1989.
- SOUZA, Ana Maria Costa de A. “A televisão e a criança: sim ou não”. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, 4(8): 167-171. jan./jul.1990. EDUFU.

SOUZA, Mariline Proença R.de et alii- "A questão do rendimento escolar: subsídios para uma nova reflexão". **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, 15(2): 188-201, jul/dez, 1989.

STEVENSON, Harold W. "Learning from Schools". **Scientific American**. December, 1992. p.32-38.



CAUSAS E PROFECIAS AUTO-REALIZADORAS: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR.*

Maria das Graças Cunha Campos**

Resumo: Este trabalho buscou indentificar as percepções causais atribuídas pelos professores alfabetizadores e, ainda analisar a influência do fenômeno da profecia auto-realizadora sobre o desempenho escolar de seus alunos.

Abstract: The study which originated this paper tried to identify the perceptions of causation which are ascribed by literacy education teachers. It also analyses the influences of the context of the "self-fulfilling prophecies" on the performance of their students.

Dentre as instituições sociais necessárias ao homem, a escola - "instância específica de educação é instância específica de produção do humano" (LARA, 1993, p. 79) - destaca-se por ser o local em que grande parte da população vivencia a experiência de construir e reconstruir conhecimento, interiorizar valores e crenças; enfim, culturalmente, o homem traz introjetada a necessidade de escolarizar-se.

relacionamento com o educando, de modo a garantir, sem discriminação, o acesso ao conhecimento, uma vez que

o saber, sendo produção social, tem de ser produção diferenciada, mas não pode ser exclusiva de alguns. As diferenças têm de encontrar espaço para se manifestarem, na riqueza da instabilidade do seu poder e não na pobreza resultante de castrações (LARA, 1993, p. 87).

LARA (1993), em seu artigo, diz que a escola tem um compromisso específico em relação à educação e que a maneira de assumir esse compromisso varia segundo o jogo de forças da sociedade na qual essa escola se acha inserida. Acrescenta a isso o compromisso político, o domínio do saber e o empenho do educador em manter um

Infelizmente, o quadro atual da educação retrata altos índices de evasão e repetência, atingindo os alunos das classes menos favorecidas economicamente. Sabe-se que

Embora as causas mais profundas do problema sejam de natureza sócio-política,

* Este artigo faz parte da Dissertação de Mestrado "Fracasso escolar na alfabetização: atribuição de causalidade na percepção dos professores alfabetizadores" defendida em 1994 junto ao Programa de Mestrado - UFU.

** Professora do Departamento de Organização da Prática Pedagógica da UFU.

ele se manifesta a nível imediato pela dificuldade na aprendizagem acadêmica, principalmente no que se refere à alfabetização (ROSE et alii, 1989, p. 326).

Segundo os mesmos autores, percebem-se, através dos estudos já realizados, evidências para indicar a escola como o local onde se agregam as principais causas responsáveis pelo insucesso escolar, principalmente em se tratando da escola pública, que vem demonstrando a sua incapacidade de oferecer condições de aprendizagem adequadas às necessidades e características de sua clientela.

Percebe-se, por parte dos governantes, especialistas da educação e professores, entre outros, uma busca crescente de explicações para justificar as causas que têm levado a esse fracasso.

Diante da crescente preocupação em buscar alternativas para aumentar as oportunidades escolares, tem-se dado atenção especial para o papel do professor em sala de aula, e especialmente suas crenças e expectativas (ROSENTHAL e JACOBSON, 1991). Neste particular, RODRIGUES (1983) expõe que, devido à situação de sala de aula ser relativamente complexa, o professor procura simplificar o processo de interação, criando expectativas sobre os alunos, o que, conseqüentemente, facilita ou dificulta o seu relacionamento com eles.

O modelo descrito por GOOD e BROPHY (1978) mostra que, à proporção que se vai estabelecendo a interação professor-aluno, as expectativas se auto-realizam. Isso pode ocorrer, segundo os autores, porque:

- . o professor espera, de alguns alunos, comportamentos e desempenhos específicos;
- . diferentes expectativas levam o professor a atitudes diferenciadas em relação aos diversos alunos, indicando, ao mesmo tempo, quais comportamentos ele espera de cada aluno;
- . o tratamento modela o desempenho e o comportamento do aluno, ou seja, alunos dos quais se espera muito serão induzidos a desempenho superior, enquanto que aqueles de quem se espera pouco tenderão a um desempenho inferior.

O estudo realizado por ROSENTHAL e JACOBSON (1966), citado por PATTO (1991) com o objetivo de testar a hipótese de que, numa dada classe, os alunos de quem os professores esperavam um maior desenvolvimento realmente o atingem, vem contribuir para ilustrar e esclarecer o fenômeno da profecia auto-realizadora. Os autores estudaram alunos de três classes de cada uma das seis séries de uma escola primária, sendo uma classe acima da média, uma classe média e uma classe abaixo da média. Após aplicar o Havard Test of Inflexed Acquisition (teste padronizado não-verbal de inteligência), cerca de 20% dos alunos foram apontados como acadêmica-

mente "acelerados". Os nomes desses alunos foram passados para os nove professores, no início do ano de 1964, como os que durante o ano letivo deveriam mostrar um bom progresso intelectual, uma vez que o seu potencial intelectual foi comprovado a partir dos escores obtidos no teste de inteligência. Entretanto, na verdade, os nomes de 20% dos alunos apontados como academicamente "acelerados" foram sorteados através de uma tabela de números equiprováveis. Assim, a diferença entre os alunos indicados e os alunos do grupo de controle existia apenas na cabeça do professor.

Ainda durante o ano, os alunos foram submetidos mais duas vezes ao teste de inteligência não-verbal (de 4 em 4 meses), sendo que o último reteste coincidiu com o término do ano. Porém, estes retestes não foram apresentados como "retestes" para os professores, mas como forma posterior de prever o desenvolvimento intelectual.

No final do ano, os professores foram solicitados a classificar seus alunos de acordo com as seguintes variáveis: em que medida seus alunos seriam bem sucedidos no futuro e em que grau poderiam ser descritos como interessantes, curiosos, felizes, sedutores, ajustados, afetivos e motivados por uma necessidade de aprovação social.

Os alunos cujo desenvolvimento intelectual era esperado tornavam-se mais vivos e autônomos intelectualmente, ou, pelo

menos, eram assim percebidos por seus professores. Apesar de um bom número de alunos do grupo de controle ter obtido um aumento de pontos no QI durante o ano, não foram classificados pelos professores em nenhuma das variáveis. Diante destes resultados, poder-se-ia concluir que, quando o professor mantém uma expectativa favorável em relação aos alunos quanto ao desenvolvimento intelectual, isto realmente ocorre.

WEINER e seus colaboradores (1976) têm demonstrado que, em situações de realização, as características do fator causal a que se atribui o sucesso ou o fracasso influem sobremaneira na emoção experimentada e na expectativa de comportamento futuro em situações semelhantes.

Dessa forma, as profecias auto-realizadoras são conseqüências importantes e de grande relevância prática para a teoria de Weiner, na medida em que o professor, ao criar expectativa com base nas dimensões causais, pode exercer influências negativas para o desempenho do aluno. Da mesma forma, as profecias auto-realizadoras influem sobre posteriores atribuições causais. Suas cognições em tais situações conduzem a certas emoções, expectativas e comportamentos. (WEINER, 1976)

Este autor e seus colaboradores têm pesquisado como se dá a atribuição de causalidade e quais as suas influências sobre

a realização escolar inserida no contexto de sala de aula. Influenciados pelos trabalhos de HEIDER (1970) e de ROTTER (1966), afirmam que, na interpretação e na predição de resultados relacionados ao desempenho, isto é, sucesso ou fracasso, usaram quatro elementos causais: a habilidade, aptidão ou **capacidade**¹ da pessoa; o seu **esforço**²; a dificuldade ou facilidade da **tarefa**³ e o acaso (**sorte ou azar**)⁴. Destes quatro elementos, dois são estáveis (habilidade e dificuldade da tarefa) e dois são instáveis (esforço e acaso); e ainda dois deles são internos (habilidade e esforço) e dois deles são externos (dificuldade da tarefa e acaso).

WEINER e colaboradores (1978) falam destes elementos causais com base em outra dimensão, sua controlabilidade, sendo o esforço e a dificuldade da tarefa causas controláveis, enquanto habilidade e acaso são incontroláveis.

Segundo WEINER (1972), o desempenho na escola é influenciado pelas causas que os sujeitos atribuem ao seu sucesso ou fracasso na realização de tarefas. Assim, de acordo com BARDELLI (1986, p. 1-2),

a atribuição causal, enquanto configuração cognitiva, determina boa parte do comportamento do aluno, atuando como elemento mediador das relações interpessoais, proporcionando conseqüências no desempenho escolar do aluno.

NUNES (1989, p. 152) também apresenta uma contribuição quando faz, no seu trabalho, algumas colocações que merecem atenção. Segundo a autora,

uma das conseqüências do fracasso escolar é a sua relação com a expectativa da criança de que não é capaz de alterar os eventos negativos a ela relacionados. E ainda sugere o desenvolvimento de um traço de personalidade negativo, a internalização da impotência, e suas conseqüências nas relações que o sujeito estabelece na sociedade.

A extensão das influências exercidas sobre a criança estigmatizada determina e co-determina seu rendimento escolar de acordo com as previsões iniciais do professor, que se sente ainda mais seguro em sua capacidade de identificar, mesmo que intuitivamente, o potencial de aprendizagem de cada aluno.

A atribuição feita pelo professor é fortemente assimilada pelo próprio aluno, por

¹ refere-se a uma disposição ou característica relativamente invariante da pessoa, a qual não pode ser diretamente controlada.

² é percebido como uma variável motivacional que se refere às tentativas que o sujeito empreende para a realização da tarefa.

³ da tarefa refere-se a uma atribuição inferida a partir do consenso do grupo, podendo ser influenciada pelo julgamento anterior de outros.

⁴ (acaso) refere-se a uma causa atribuída a partir das condições de reforçamento anterior - (BARDELLI, 1986).

sua família e por seus colegas, podendo ocorrer conseqüências previsíveis sobre seu desenvolvimento emocional, atingindo seu auto-conceito e auto-estima (NUNES, 1989).

Portanto, cuidar dos aspectos inerentes ao processo de atribuição causal do professor para justificar o fracasso escolar na alfabetização significa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino dessa população marginalizada, já que assim se subsidiam os professores na definição de sua prática pedagógica. Outro estudo realizado por Weiner e Kukla, citado por RODRIGUES (1988), assinala a influência da atribuição do professor em condições de recompensa e punição. Os pesquisadores estudaram alunos universitários do sexo masculino com o objetivo de aferir a influência da percepção das variáveis capacidade, esforço e resultado na atribuição de recompensas e punições. As principais conclusões mostram que os alunos recompensam mais em função de bons resultados, punindo menos por maus resultados, sendo mais recompensados os alunos mais esforçados com aptidão para a tarefa.

Os resultados acima foram confirmados por HECKHAUSEN (1972) na Alemanha e por SALILI et al. (1976) no Irã; no Brasil, por BARDELLI et al. (1984) e por GODOY (1986).

Os resultados obtidos por RODRIGUES (1980a) com estudantes

universitários do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul e por RODRIGUES e MARQUES (1981) com professores de escolas públicas não foram idênticos aos do estudo original. Nesses estudos os alunos mais recompensados por bons resultados e menos punidos por maus resultados são os que têm capacidade e se esforçam; os menos recompensados por bons resultados e mais punidos por maus resultados são os incapazes (sem capacidade) e não esforçados: de acordo com as amostras, valoriza-se mais a capacidade do que o esforço. Este resultado foi semelhante ao obtido por BARROSO (1978) no estudo sobre atribuição de causalidade e alocação de recompensas e punições a resultados escolares.

Entretanto, BARDELLI e MALUF (1984), replicando o mesmo experimento em São Paulo, com professores e estudantes universitários avaliando alunos simulados, obtiveram resultados como os de WEINER e KUKLA (1970), ou seja, alunos percebidos como esforçados são mais recompensados e menos punidos do que os percebidos como não esforçados.

GODOY (1986), com o objetivo de não apenas replicar os estudos anteriormente citados, mas também visando maior aprofundamento dos mesmos, realizou estudo paralelo, utilizando basicamente a mesma metodologia, trabalhando, porém, não com quatro causas, mas com oito causas relacionadas com a obtenção de sucesso e

fracasso na realização de uma tarefa escolar e as relações com a aplicação de recompensas ou punições por parte dos professores a seus alunos. Estas causas foram obtidas a partir da variação das causas consideradas pelos estudos mencionados anteriormente: Esforço Estável, Esforço Instável, Capacidade, Ânimo, Ajuda Estável, Ajuda Instável, Dificuldade da Tarefa e Acaso. Este estudo teve como amostra estudantes universitários, professores universitários e professores de segundo grau do ensino público estadual da cidade de Uberlândia-MG, avaliando alunos simulados. Os resultados obtidos mostram, que nas situações de sucesso escolar, o esforço estável foi mais recompensado e acaso menos recompensado. Nas situações de fracasso escolar, a falta de esforço estável foi mais punida e o menos punido foi o estado de ânimo, entendido como a presença ou ausência de disposição do sujeito.

A mesma autora chama a atenção para a importância da realização de pesquisas sobre a atribuição de causalidade como fonte de maiores conhecimentos a respeito de fatos que ocorrem em situações de sala de aula, assim como compreende que tais estudos replicados no Brasil poderão levantar dados muito importantes para a compreensão da situação social na escola.

As pesquisas em atribuição de causalidade têm buscado descobrir a estrutura subjacente às atribuições oferecidas pelos

sujeitos. O modelo de três dimensões de WEINER (1974; 1979; 1983) tem oferecido um núcleo conceptual que muitos pesquisadores adotam para analisar as atribuições. De acordo com WEINER (1978), citado por GODOY (1986, p. 5-6), estas atribuições podem ser agrupadas segundo alguns fatores comuns em dimensões topográficas denominadas "dimensões causais". O modelo compreende as dimensões de locus de controle (interno-externo), estabilidade (estável-instável) e controlabilidade (controlável-incontrolável).

A importância da compreensão das dimensões causais para a educação tem proporcionado o aparecimento de novas dimensões para a análise dos fatores causais. PICCININI (1988) apresenta as seguintes dimensões, considerando o conceito e a intensidade de cada uma delas:

1. **Internalidade das atribuições**, referindo-se ao grau em que a causa de um evento está associada ao protagonista da situação. Atribuições como habilidade e esforço são geralmente consideradas como internas, enquanto que dificuldade na tarefa e sorte têm sido percebidas como externas.

2. **Estabilidade da atribuição**, referindo-se à natureza temporal da atribuição de causalidade. Assim, uma causa pode ser relativamente estável em função do tempo ou pode mudar de um momento para outro.

3. Controlabilidade da atribuição, referindo-se ao grau de influência voluntária que pode ser exercida sobre uma causa.

Dentre as conseqüências ligadas às dimensões de uma causa atribuída, nos estudos feitos por BARDELLI (1986) encontram-se três conseqüências primárias e outras que caracterizam uma causa atribuída durante o período em que o sucesso na realização não ocorre.

De acordo com este estudo, a primeira seria a "mudança de expectativa" relacionada à dimensão estabilidade e, portanto, com menor probabilidade de mudança de expectativa.

A segunda conseqüência, "afetos relacionados à estima", está relacionada ao "locus" de causalidade e produz decréscimo na expectativa de sucesso futuro na tarefa, resultando em afeto negativo relacionado à estima (WEINER, 1978).

Controlabilidade está relacionada à terceira conseqüência primária, "julgamentos interpessoais". A habilidade da pessoa e sua sorte escapam a seu controle; o oposto se verifica em relação à dificuldade da tarefa, controlável por quem é responsável por preparar a tarefa, e ao esforço, controlável por quem é solicitado a desincumbir-se de uma tarefa (RODRIGUES, 1988).

Em relação à "persistência", mais uma conseqüência, Weiner, citado por BARDELLI (1986), considera que se o sujeito atribui o fracasso na sua realização à má sorte ou falta de esforço - causas com dimensões instáveis - a expectativa de fracasso seguinte é diminuído, já que a sorte pode mudar, ou ele pode esforçar-se mais. O sujeito pode persistir no comportamento. No entanto, se após várias tentativas não obtiver sucesso, poderá haver uma mudança na atribuição de causa de instável para estável, por exemplo, de falta de sorte para falta de capacidade, diminuindo a expectativa de sucesso e podendo não ocorrer mais o comportamento que levaria ao sucesso. Em contrapartida, quando o sujeito atribui inicialmente o fracasso a fatores estáveis do tipo falta de capacidade ou dificuldade da tarefa, persiste por pouco tempo na tarefa.

Portanto, o professor deve evitar que certas atribuições causais sejam feitas e cabe a ele valorizar o papel do esforço e adequar a dificuldade da tarefa à capacidade de seus alunos, evitando atribuir a fatores internos, incontroláveis e estáveis a responsabilidade pelo seu fracasso.

Diante do exposto, verifica-se a grande importância dos estudos realizados em relação à atribuição de causalidade como fonte de maiores conhecimentos a respeito de fatos que ocorrem em contexto escolar, especialmente na sala de aula (BARDELLI,

1986, GODOY, 1986, BARDELLI e MALUF, 1984, 1991, BARROSO, 1978), o que justifica a realização de estudos para compreender o fenômeno do fracasso escolar na alfabetização partindo das percepções causais dos professores alfabetizadores.

Referências Bibliográficas

- BARDELLI, Cristina. **Crenças causais de professores e alunos de 1ª a 4ª série sobre o "o mau desempenho escolar" do aluno**. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986.
- BARDELLI, C. e MALUF, M. R. Que valor o professor atribui a capacidade, esforço e resultado obtido pelos alunos em contexto escolar? **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, 36 (4), out/dez, p. 132-41, 1984.
- BARROSO, C. e outros. **Influência de característica do aluno na avaliação de seu desempenho**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Cortez, nº 26, 1978, p. 61-80.
- GODOY, Sonia A. **Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar e alocação de recompensas e punições: estudo considerando as três dimensões de causalidade proposta por Weiner**. Uberlândia, UFU, Relatório, 1986 (mimeo).
- GOOD, T. L. & BROPHY, J. E. **Looking in classrooms**. New York, Harper & Row, 1978.
- HEIDER, Fritz. **Psicologia das relações interpessoais**. São Paulo: Pioneira, 1970.
- HECKHAUSEN, H.. Pesquisa não publicada, citada por Weiner, B. et al., in *Perceiving the causes of success and failure*. **Attribution: Perceiving the Causes of Behavior**. Organizado por E. E. Jones et al. Morristown, N. J. : General Learning Press, 1974.
- LARA, Tiago Adão. A escola que não tive... O professor que não fui. **Educação e Filosofia**, Uberlândia: EDUFU, V. 7, nº 14, jul/dez, 1993.
- NUNES, Angela V. A. Fracasso escolar e desamparo adquirido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.6 nº 2, p. 139-54, 1989.
- PATTO, M. H. S.. **Introdução à psicologia escolar**. 2 ed. São Paulo: Queroz, 1991.
- PICCININI, César A. Atribuição de causalidade em crianças: alguns aspectos críticos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 5, nº 1, p. 57-69, 1988.
- RODRIGUES, Aroldo. Atribuição de causalidade e avaliação de resultados escolares: uma comparação transcultural. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, nº 32, p. 141-7, jan/março. 1980(a).

- _____. & MARQUES, J. C. Atribuição de causalidade e avaliação do rendimento. **Educação e Realidade**, nº 6, v. 7, p. 7-28, 1981.
- ROSE, Júlio C. e outros. Aquisição de leitura após história de fracasso escolar: equivalência de estímulos e generalização. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v.5, nº 3, p. 325-46, 1989.
- ROTTER, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs**, 609, 1966.
- SALILI, F., MAEHR, M. L., e GILMORE, G.. Achievemet and morality: a cross-cultural analysis of causal attribution and evaluation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 33, 1976, p. 327-37.
- WEINER, Bernard. Mechanism versus cognition views. **Theories of motivation: from mechanism to cognition**. Chicago: McNally, 1972
- WEINER, Bernard & KUHLA, A. An attributional analysis of achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 15, 1970, p. 1-20.
- _____; Russel, D. & Lerman, D. Affective consequences of causal ascriptions. In: Jones, E. E. et alii, **New directions in attribution research**. N. J. Lawrence Erlbaum, 1978, v. 2.
- _____. et alii. Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. **Journal of Personality**, nº 44, p. 52-68, 1976.

LEITURA: DA ESCRITA DA FALA À FALA DA ESCRITA*

*Teresa Maria Machado Borges***

Resumo: Este trabalho tem por objetivo estudar o problema da leitura vocalizada nas classes de alfabetização, baseando-se em princípios da Psicolinguística e da Psicologia Genética, assim como em dados colhidos nas escolas públicas da cidade de Uberaba-MG.

A partir da década de 70, os estudos sobre a leitura, no Brasil, tomaram o caráter de investigação científica, impulsionados pelos avanços da Psicologia Cognitiva e das Ciências da Linguagem.

Desvendar os processos subjacentes à leitura e à escrita, como também explicar as variáveis históricas, sócio-culturais e metodológicas da chamada “**crise da leitura**” passou a ser o objetivo de vários pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento.

A leitura tornou-se, também, objeto de discussão de inúmeros congressos, cursos de treinamento de professores e de publicações diversas.

Abstract: This work aims at studying the problem of the vocalized reading in classrooms of reading and writing, based on the recent principles of psycholinguistic and genetic psychology as well as on the data gathered in the public schools of Uberaba-MG.

Nesse contexto, surgiu o nosso interesse pelos processos de ensino de aquisição da língua escrita e a origem motivadora desta pesquisa.

Desde 1980, temos atuado na formação de professores para o ensino de 1º grau e educação pré-escolar, no Curso de Pedagogia e em cursos de treinamento em serviço, nas diferentes redes do ensino. Pudemos, assim, acompanhar as preocupações desses educadores decorrentes da tomada de consciência dos questionamentos feitos ao modelo de sua prática pedagógica, por estudiosos de diferentes áreas de conhecimento.

De modo especial, em relação ao ensino da língua escrita, os avanços dos

* Este artigo é parte da Dissertação de Mestrado "Leitura da Escrita da fala à fala da escrita - um estudo de distorções no ensino da leitura nas classes de alfabetização". Defendida em 1995 junto ao Programa de Mestrado em Educação Brasileira da UFU.

** Professora na cidade de Uberaba - MG

LEITURA: DA ESCRITA DA FALA À FALA DA ESCRITA*

*Teresa Maria Machado Borges***

Resumo: Este trabalho tem por objetivo estudar o problema da leitura vocalizada nas classes de alfabetização, baseando-se em princípios da Psicolinguística e da Psicologia Genética, assim como em dados colhidos nas escolas públicas da cidade de Uberaba-MG.

A partir da década de 70, os estudos sobre a leitura, no Brasil, tomaram o caráter de investigação científica, impulsionados pelos avanços da Psicologia Cognitiva e das Ciências da Linguagem.

Desvendar os processos subjacentes à leitura e à escrita, como também explicar as variáveis históricas, sócio-culturais e metodológicas da chamada “**crise da leitura**” passou a ser o objetivo de vários pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento.

A leitura tornou-se, também, objeto de discussão de inúmeros congressos, cursos de treinamento de professores e de publicações diversas.

Abstract: This work aims at studying the problem of the vocalized reading in classrooms of reading and writing, based on the recent principles of psycholinguistic and genetic psychology as well as on the data gathered in the public schools of Uberaba-MG.

Nesse contexto, surgiu o nosso interesse pelos processos de ensino de aquisição da língua escrita e a origem motivadora desta pesquisa.

Desde 1980, temos atuado na formação de professores para o ensino de 1º grau e educação pré-escolar, no Curso de Pedagogia e em cursos de treinamento em serviço, nas diferentes redes do ensino. Pudemos, assim, acompanhar as preocupações desses educadores decorrentes da tomada de consciência dos questionamentos feitos ao modelo de sua prática pedagógica, por estudiosos de diferentes áreas de conhecimento.

De modo especial, em relação ao ensino da língua escrita, os avanços dos

* Este artigo é parte da Dissertação de Mestrado "Leitura da Escrita da fala à fala da escrita - um estudo de distorções no ensino da leitura nas classes de alfabetização". Defendida em 1995 junto ao Programa de Mestrado em Educação Brasileira da UFU.

** Professora na cidade de Uberaba - MG

estudos multidisciplinares e a sua divulgação entre esses professores passaram a suscitar-lhes *dúvidas* quanto à eficácia de sua metodologia na formação de sujeitos capazes de se utilizarem da linguagem escrita, nas múltiplas situações funcionais do seu cotidiano.

Diante dessa situação, temos buscado compreender o processo de transformação da prática educativa dos professores alfabetizadores, a partir do seu contato com esses referenciais teóricos.

Em nossas observações, temos percebido que essas transformações têm-se manifestado, de modo especial, na substituição da cartilha tradicional por diferentes portadores de texto, tais como jornais, revistas, embalagens, rótulos e outros também presentes no meio social, e pela estimulação de uma aprendizagem ativa, com maiores possibilidades de expressão oral e escrita.

Entretanto, as nossas observações dessa realidade têm nos mostrado, também, que juntamente com essas práticas alternativas, denominadas *construtivistas*, convive, como herança da escola tradicional, a conhecida prática da *oralização da escrita*, isto é, *da leitura através da transformação dos sinais gráficos em sons da fala*.

Acreditamos que tal procedimento metodológico tem sido ainda utilizado

sistematicamente como recurso de ensino e de avaliação da competência do leitor aprendiz. Este, ao “**dar a lição**” ao professor, tenta ler pela decodificação “em voz alta” das sílabas da palavra, num processo lento e, ao nosso ver, pouco compreensível.

Consideramos tal situação um problema a ser melhor estudado, exatamente por acreditarmos que a origem e as funções da linguagem escrita, no passado provavelmente condicionaram a valorização dessa prática nas escolas, o que não se sustenta pelos estudos atuais sobre as estratégias de leitura, as competências do leitor e a ampliação das funções da língua escrita no mundo moderno.

Estes estudos têm mostrado que os procedimentos metodológicos utilizados no ensino da leitura expressam, de forma consciente ou não, a concepção que se tem do ato de ler.

Além disso, os registros históricos do longo caminho percorrido pela humanidade na construção e expansão da escrita mostram que a organização do sistema alfabético caminhou dos registros iniciais através do desenho para aqueles que não mais representam diretamente o objeto mas **os sons da fala**.

Outros dados históricos registram que a aprendizagem da leitura esteve, na

Antigüidade e na Idade Média, estreitamente ligada à oratória, razão pela qual a oralização do texto precisava ser prioritariamente ensinada.

Tais constatações permitem-nos inferir que **SE ESCREVER PASSOU A SIGNIFICAR TRANSFORMAR O ORAL NO ESCRITO, TAMBÉM, LER PODERIA SER ENTENDIDO COMO O PROCESSO INVERSO: TRANSFORMAR O ESCRITO NO ORAL.**

Ensinar a ler significou, nessa ótica, ensinar o mecanismo de “**falar o texto**”, ou seja, de passar os olhos lentamente nas linhas escritas, pronunciando sílaba por sílaba.

Pesquisas atuais têm indicado que a interação do leitor com o texto, a qualidade e a fluidez da leitura, bem como a apreensão do sentido não se dão como fruto do significado literal das palavras e sentenças ou do agregado de sílabas na palavra.

Nesse sentido, os trabalhos de GOODMAN (1987) e de SMITH (1989) trazem grandes contribuições à compreensão dos processos subjacentes à apreensão do significado na leitura, como também dos processos psiconeurológicos que ocorrem durante a leitura oral e a leitura silenciosa.

A favor desta última, mostram que, diferentemente da leitura oral, ao “**ler com os olhos**” não se procede em movimentos de

“**câmara lenta**” sobre a ordem linear dos sinais gráficos, mas em movimentos de “**saltos visuais**”, cuja rapidez e inteligibilidade estarão na dependência dos conhecimentos prévios do leitor sobre a estrutura da língua em que lê e o conteúdo do escrito.

Insistem, assim, que nem a leitura oralizada, nem a leitura silenciosa, podem garantir, por si sós, **a compreensão** do conteúdo. Entretanto, o mecanismo articulatório da leitura “**em voz alta**” poderá, especialmente para os leitores aprendizes, descentralizar a energia e a concentração necessárias à atribuição de significado.

Diante de um campo de estudo comprovadamente amplo e complexo, esta dissertação teve a intenção de focalizar o elemento metodológico, ou seja, **a forma de leitura (silenciosa ou vocalizada)** priorizada pelo professor nas suas aulas de alfabetização.

Acreditamos que a relação entre “**forma de leitura**” e “**formação do leitor**” tem sido desconhecida ou negligenciada pela escola, apesar dos avanços ocorridos nas práticas pedagógicas de ensino da língua escrita.

Tal como no passado, os professores alfabetizadores continuam insistindo na estratégia de vocalização da escrita como o caminho para a aprendizagem da habilidade de leitura.

Nesse sentido, o estudo se orientou pela pergunta:

“Por que os professores alfabetizadores continuam priorizando a vocalização do texto, como forma de ensino e de avaliação da leitura?”

Tal questão - a vocalização do texto - baseou-se empiricamente nas observações das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, tanto daqueles considerados como representantes da escola tradicional, como dos chamados **“construtivistas”**.

Somaram-se a essas observações as nossas concepções teóricas a partir dos estudos da Psicolinguística e da Psicologia Genética. Tais estudos vieram reforçar a necessidade de se garantir, desde cedo, a formação de estratégias de leitura que pudessem levar à interação dinâmica e inteligente do leitor com o texto, na reconstrução de significados.

A partir desses dados, sustentou-se a hipótese de que:

OS PROFESSORES ALFABETIZADORES ENTENDEM A LEITURA COMO O MOVIMENTO INVERSO DA ESCRITA, OU SEJA, SE ESTA SE CARACTERIZOU, HISTORICAMENTE, COMO A “ESCRITA DA FALA”, A LEITURA PASSA A SER ENTENDIDA COMO A “FALA DA ESCRITA”.

Concepção de Leitura na Ótica dos Alfabetizadores

Com o objetivo de discutir a concepção de linguagem escrita, na ótica dos alfabetizadores, e como tal concepção é traduzida em sua prática pedagógica, aplicou-se um questionário a 50 professores da rede municipal e estadual da cidade de Uberaba-MG.

Tal amostra representou, no ano de 1994, 26.04% dos 192 professores da 1ª série do 1ª Grau, da rede pública.

O questionário, composto de 11 questões fechadas e 1 questão aberta, visou a apurar:

- a relação entre o tempo de experiência do professor e seu avanço científico e metodológico;
- a interferência dos modelos pessoais de leitura do professor na sua metodologia de ensino;
- a concepção de leitura do professor face à garantia da construção de significados na leitura silenciosa e na leitura vocalizada.

Da análise das respostas dos professores ao questionário pôde-se apurar dentre outros dados, que:

- 50% dessa população utiliza, em seus procedimentos pessoais de leitura, a estratégia de transformação *do escrito no oral*, acreditando com isto facilitar a compreensão do texto;

- 82% também acredita que a leitura com mediação sonora favorece a apreensão do significado do texto na leitura dos alunos;
- 72% dos alunos utiliza o modelo de vocalização da escrita na leitura de **palavras conhecidas** e 92% no caso de **palavras desconhecidas**;
- 100% dessa população de educadores utiliza com prioridade a leitura em voz alta sobre a leitura silenciosa nas aulas de alfabetização.

Tais dados, juntamente com outras informações apuradas, permitiram inferir que o comportamento de ler em voz alta é solicitado sistematicamente pelo professor, como forma de ensino e de avaliação da aprendizagem da leitura, e de correção dos possíveis erros de decodificação. Comentar, discutir, expressar o conteúdo do texto escrito após a sua leitura silenciosa não são alternativas freqüentemente utilizadas para este fim. Tem-se, assim, como procedimento metodológico, ora a leitura individual subvocalizada, ora a leitura em voz alta “em coro”, ou, ainda, de um aluno por vez, enquanto os demais o acompanham em silêncio.

Tanto no caso da leitura individual, subvocalizada ou para a classe, quanto na realizada conjuntamente, os efeitos negativos são evidentes. Isto porque a interiorização progressiva desse procedimento acaba por gerar o tipo de leitor que, mesmo **silencioso-**

mente, continua **subvocalizando mentalmente** o texto.

Por outro lado, se a leitura é feita “em coro”, a conquista das estratégias individuais de leitura cedem lugar ao ritmo do grupo como um todo. E, mais ainda, no comportamento de *acompanhar com os olhos* a leitura oral do outro, ocorre uma imensa limitação das possibilidades de construção das estratégias de leitura silenciosa, exatamente por *forçar* a leitura linear, sem nenhum *salto visual* que possa criar antecipações do significado. Como agravante dessa situação, mesmo que o leitor aprendiz aumente, inconscientemente, a velocidade de sua leitura, correrá o risco de sofrer punições ao ser chamado a continuar em voz alta a leitura do outro e demonstrar, segundo a ótica do professor, que “não está acompanhando a lição”;

Quanto à relação LEITURA SILENCIOSA / LEITURA EM VOZ ALTA OU SUBVOCALIZADA E FORMAÇÃO DO LEITOR, as informações coletadas permitiram afirmar que:

- a) quanto à estimulação da VELOCIDADE DA LEITURA, a grande maioria dos professores (96%) acredita que esta habilidade poderá ser especialmente desenvolvida com a leitura oral ou subvocalizada. Ora, os estudos, tais como os citados ao longo desta dissertação, mostram claramente que esta concepção não se sustenta cientificamente.

Do ponto de vista neurológico, sabe-se que o processo de levar o estímulo *dos olhos ao cérebro* é naturalmente mais rápido do que o de acrescentar a este processo o retorno através dos sons da fala. Nesse sentido, as pesquisas provam que mesmo um leitor mediano é capaz de ler silenciosamente em ritmo três vezes mais rápido do que o utilizado na linguagem oral. Consideram, assim, que a *leitura normal* deve se processar em torno de 200 a 300 palavras por minuto (SMITH, 1989).

A estes dados, pode-se acrescentar, também, as conclusões dos estudos sobre o papel da memória na leitura. Para que a memória do curto prazo possa ir armazenando as informações visuais, de forma que as mesmas possam se integrar num processo facilitador da compreensão, faz-se necessário que o ritmo desta assimilação não seja demasiado lento. Isto pode explicar o fato de os leitores aprendizes se perderem no processo de *silabação*, necessitando de uma *releitura* para entenderem o conteúdo do texto;

b) mais de 50% desses professores acreditam que a transformação do escrito no oral favorece tanto a **COMPREENSÃO** quanto a **ANTECIPAÇÃO** do significado.

No caso da **COMPREENSÃO**, pode-se questionar facilmente tal concepção a partir das evidências sobre as dificuldades

enfrentadas na leitura oral, mesmo pelo leitor fluente. Para este, também a garantia do significado necessitará estar amparada em boas condições de conhecimentos prévios: lingüísticos e “de mundo”. Por outro lado, entendendo a leitura como **um processo de reconstrução de significados** na interação dinâmica do leitor com o texto, questiona-se a possibilidade de tal complexidade ser conseguida nos passos iniciais da formação das estratégias de leitura, através da utilização sistemática da leitura vocalizada.

Conseqüentemente, a **ANTECIPAÇÃO**, através da qual a fluência da leitura é altamente favorecida, dificilmente seria conseguida pelos alfabetizandos em sua leitura com mediação sonora e limitada à linearidade do texto, como acreditam 70% dos professores.

c) ao se posicionarem sobre a formação do **GOSTO PELA LEITURA**, na categoria **INTERESSE**, também mais da metade dos professores (64%) atribui à leitura oral ou subvocalizada o papel de facilitadora desta atitude.

Discutindo sobre aspectos afetivos dessa aprendizagem e o desinteresse de muitas crianças pela leitura, **BETTELHEIM** (1984) afirma:

“Estes são, freqüentemente, crianças cujas experiências iniciais e posteriores com a leitura não foram experiências em que elas foram

capazes de se envolver pessoalmente. Pelo contrário, a leitura foi experienciada como um procedimento essencialmente passivo, de mero reconhecimento de letras, palavras e frases que ficavam vazias de qualquer significado mais profundo” (p 39).

Nesse sentido, ao se identificar o modelo de **fonetização da escrita** como representativo de concepções mecanicistas de leitura, conforme os dados históricos, psicológicos, lingüísticos e metodológicos apresentados neste estudo, questiona-se sobre o papel da leitura oral ou subvocalizada (tal como vem sendo trabalhada pela escola) na formação do gosto pela leitura, como crêem grande parte dos professores alfabetizadores.

Nossas observações dessa realidade têm-nos mostrado uma outra situação paralela, e não menos grave. Percebendo a desmotivação das crianças, muitos professores buscam criar incentivos (jogos, prêmios, ilustrações...) que possam gerar, de alguma forma, condições de ludicidade e de prazer nas crianças. A nosso ver, tal comportamento metodológico, que em nada altera o mecanicismo do ensino da leitura, apresenta o imenso risco de fixar, ainda mais rapidamente, o modelo de leitura como mera decodificação sonora, que não exige nenhum esforço inteligente de construção de sentido;

d) quanto à **FORMAÇÃO DE BONS LEITORES PARA A VIDA**, as respostas

dos professores apresentam, curiosamente, uma mudança de enfoque, ou seja, nesse caso o **papel positivo desempenhado pela leitura silenciosa** aparece expresso em 70% das respostas.

Acredita-se que estes professores percebem, intuitivamente, que na formação do leitor fluente para as múltiplas funções da linguagem escrita são necessárias as estratégias de leitura silenciosa.

Ocorre, assim, a nosso ver, uma dicotomia entre o que entendem como importante no ensino da língua escrita e o que acreditam ser necessário ao leitor adulto. Essa dicotomia é reforçada pelo entendimento de que a alfabetização deve iniciar-se por um período de aquisição do mecanismo da leitura, como um estágio preparatório ao “verdadeiro comportamento de leitor” - o que permite perceber que a concepção de leitura implícita nessa metodologia de alfabetização repete, nos dias de hoje, o modelo do passado.

Considerações Finais

Diante das diferentes contribuições acerca da LEITURA, sobre as quais apoiamos as reflexões apresentadas neste trabalho, e da certeza de não as termos esgotado, ficam presentes algumas conclusões a que pudemos chegar, de modo especial, ao relacionarmos tais contribuições

com os dados de nossa pesquisa com os professores alfabetizadores.

Em primeiro lugar, acreditamos que **a leitura tornou-se, hoje, uma ferramenta indispensável à vida em sociedade**. O sucesso escolar, o sucesso profissional, a liberdade e a ascensão social, bem como a autonomia como cidadão dependem, em grande parte, da capacidade de leitura.

Neste sentido, as diferentes funções da linguagem escrita no mundo moderno propiciam leituras multiformes, adaptadas às intencionalidades diversas; o que representa, de alguma forma, a melhor resposta encontrada pelo sujeito a uma determinada situação de leitura.

Existe, assim, um **projeto** atrás de cada leitura, motivada pelas mais variadas situações do cotidiano, associadas às necessidades psicológicas, sociais e culturais do sujeito.

Esses inúmeros **projetos de leitura** exigem, basicamente, uma capacidade de orientação no universo da leitura e da escrita, ou seja, uma capacidade de adaptação da própria conduta aos diferentes portadores de texto, com seus códigos e sua função social.

Por outro lado, o sucesso nesses projetos exige, também, determinadas competências linguísticas e semióticas, sem

as quais não poderá ocorrer a construção do sentido.

Assim, o que permite dizer que a leitura foi eficaz é, exatamente, a realização do projeto que a provocou.

Por isso, entendemos que a LEITURA é algo inseparável da COMPREENSÃO, princípio que sustentamos ao longo de todo este trabalho.

Além disto, estamos convencidos de que a leitura, até há aproximadamente duas décadas, não se constituiu em objeto de investigação científica da maioria dos estudiosos brasileiros.

Limitadas ao interesse dos pedagogos, a leitura, assim como a escrita, foram concebidas como uma **disciplina escolar**, de natureza puramente instrumental, que exigia como pré-requisitos de sua aprendizagem as habilidades motoras e as discriminações visuais e auditivas.

Nos últimos vinte anos, a leitura passou a fazer parte do domínio acadêmico, sendo amplamente pesquisada por estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, de modo especial por aqueles ligados à Psicologia e às Ciências da Linguagem.

Saindo dos círculos fechados das universidades, tais estudos vêm sendo amplamente divulgados, tanto em forma de

publicações, quanto em congressos e cursos de formação de professores.

Nesse contexto, temos buscado compreender em que medida as teorias construídas nos meios acadêmicos tem sido assimiladas pelos professores alfabetizadores, e quais os reflexos dessa assimilação na sua prática pedagógica.

Nossos contatos profissionais com esses educadores, há mais de dez anos, puderam nos mostrar **que a distância entre a teoria e a prática pedagógica não diminui significativamente, muito embora houvesse aumentado a consciência da necessidade de se compreender e de se buscar formas de aplicação dos resultados dessas pesquisas, no ensino.**

A pesquisa que realizamos com os professores da rede pública pode, assim, confirmar este nosso pensamento.

Muitos dos professores que constituíram a nossa amostra tem passado por cursos de reciclagem e todos eles possuem no nível de 2º ou 3º graus, *formação em educação.*

Entretanto, suas respostas ao questionário puderam revelar, de forma bastante clara, a confirmação de nossa hipótese, ou seja:

OS PROFESSORES, EM SUA MAIORIA, ENSINAM A LER ATRAVÉS DE PROCEDIMENTOS QUE ESTIMULAM, REFORÇAM E FIXAM COMO HÁBITO A LEITURA ATRAVÉS DA VOCALIZAÇÃO OU SUBVOCALIZAÇÃO DOS SINAIS GRÁFICOS DA ESCRITA.

A confirmação desta nossa hipótese sugere, conseqüentemente, o questionamento das razões que têm a distância entre os estudos que provocaram um avanço do conhecimento sobre a leitura e a metodologia de ensino do professor, apesar da acontecida divulgação à qual nos referimos.

Embora tenhamos consciência da impossibilidade de se encontrar uma única explicação para este fato, entendemos que a divulgação dessas teorias entre os professores tem buscado, apenas, transformá-los usuários das mesmas.

Isto significa que a apresentação das descobertas realizadas por determinado estudioso, quer seja ele da Psicologia Genética, das Ciências da Linguagem ou de outra área do conhecimento, **não tem conseguido modificar concepções tradicionais, profundamente arraigadas, ao ponto de gerar transformações profundas na prática docente.**

Caso este pretense *usuário* seja o aluno dos cursos de Magistério ou de

Pedagogia, e não um professor em atividade, a dificuldade de intercambiar teoria e prática fica evidente.

Nas situações nas quais se busca *treinar* um profissional em serviço, nem sempre se permite que o mesmo possa vivenciar momentos de **observação, experimentação e reflexo** voltados para a sua prática educativa, analisando resultados no comportamento dos alunos, num processo de “reflexão-em-ação”, fundamental à incorporação efetiva de novas informações em forma de conhecimento construído.

Assim, sentido a necessidade de demonstrar, para a sociedade ou para o próprio sistema educacional, **comportamentos pedagógicos atualizados**, o professor, geralmente apoiado em frágeis bases teóricas, inseguro, e não suficientemente convencido, passa a adotar posturas metodológicas que camuflam as suas concepções tradicionais, sem, contudo, modificá-las em profundidade.

A utilização da leitura vocalizada no ensino da leitura nas classes de alfabetização, objeto deste nosso estudo, é, para nós, uma prova concreta do que acabamos de afirmar.

Isto significa que tais educadores tendem a mesclar práticas denominada *construtivistas* com a proposta de ensino da leitura com prioridade ao modelo mecanicista de decodificação do escrito no oral, mesmo

quando a cartilha é substituída por portadores de textos com função social.

Pensamos que, neste caso, ao trazerem para a criança o componente do prazer, esses alfabetizadores correm o risco de favorecerem, ainda mais rapidamente, a fixação da leitura vocalizada como um hábito no comportamento de leitor.

Tal constatação tem-nos levado a repensar o nosso próprio trabalho na formação de alfabetizadores, como também a buscar formas alternativas que possam provocar mudanças significativas na sua prática pedagógica.

Estamos convencidos, conforme dissemos anteriormente, **de que não basta “doar” uma determinada teoria aos professores, mas é preciso provocar um processo de reflexão que permita o intercâmbio entre o conhecimento acadêmico e a competência prática.**

Entendemos que isto poderá ser favorecido quando, além de relatar e discutir a sua prática com os seus pares, a partir de determinados princípios ou experiências pedagógicas, puder o professor tomar consciência de suas crenças implícitas (geralmente inconscientes) que direcionam a sua ação em sala de aula.

No caso específico do ensino da leitura com mediação sonora, acreditamos

que uma análise histórica da necessidade da leitura vocalizada no passado e das novas funções da leitura no mundo moderno, acompanhada de observações das estratégias pessoais de leitura, poderá facilitar, como ponto de partida, a compreensão da necessidade da mudança.

Paralelamente, algumas questões básicas deverão ser analisadas, tais como:

a) - a diferença entre a linguagem oral e a leitura oral.

Não poderá o professor entender que a fluência da linguagem oral da criança, aos 6 ou 7 anos de idade, seria naturalmente transposta para a leitura.

Ora, enquanto na primeira linguagem e pensamento interagem, e a linguagem adquire o papel de INSTRUMENTO desse pensamento; na leitura oral a linguagem torna-se, também, OBJETO do pensamento. Nesse caso, entram em ação comportamentos de controle da língua, de caráter metalinguístico; comportamentos nos quais o sujeito deve considerar a língua como um objeto abstrato.

Assim, o leitor-aprendiz, ao se preocupar com a pronúncia, ritmo e entonação, além da avaliação do modelo de sua leitura oral segundo os padrões do dialeto de prestígio, não pode ser capaz de garantir, concomitantemente, o significado.

A evidente inadequação desta metodologia de ensino apóia-se, assim, na impossibilidade de a criança realizar, nesse início de aprendizagem da leitura, comportamentos que ao mesmo tempo coloquem a linguagem como instrumento e objeto do pensamento;

b) - se não há possibilidade de haver leitura real sem compreensão, ou sem um “projeto de leitura”, qual o papel desempenhado pela leitura oral?

Na vida, em situações esporádicas, investimos em projetos de leitura oral atendendo à necessidades de coletivização do escrito, por nosso interesse ou pelo interesse do outro, que não dispõe do texto ou não pode lê-lo.

Trata-se, portanto, de **uma comunicação de um texto através da leitura** e, como tal, deverá traduzir os sentimentos de seu leitor, sejam eles de indagação, depreciação ou de entusiasmo.

Nesse sentido, ter um projeto de leitura oral e poder realizá-lo só tem sentido para aquele que já sabe ler.

Entendemos, assim, que a leitura em voz alta deverá ser concebida como uma habilidade que se apóia na leitura, mas é exterior a ela, e que deve ser objeto de um aprendizado específico, posterior ao da leitura, no seu verdadeiro sentido.

Tal proposta não invalida a criação, mesmo nas séries iniciais, de situações de leitura oral, motivadas e significativas, como quando, por exemplo, alguém lê para o grupo um texto literário por ele criado ou uma informação importante trazida de casa. Essas situações de ensino não se confundem com o processo de silabação do aprender a ler, defendido pela escola tradicional;

c) - se o ato de ler é indissociável da compreensão, e se a escola adota como prioridade no ensino da leitura, o modelo da vocalização do texto, podemos afirmar que a criança não lê, exatamente porque não pode fazê-lo.

Em outras palavras, o que ocorre na maioria dessas situações nas classes de alfabetização, **NÃO SE TRATA DE LEITURA NO SEU VERDADEIRO SENTIDO MAS DE MERA DECOFICAÇÃO VOCALIZADA.**

A partir desses argumentos, entendemos que merece fazer parte da formação dos alfabetizadores uma discussão sobre as possíveis conseqüências da aprendizagem da leitura pelo modelo de vocalização do texto.

Acreditamos poder apontar, dentre outras, as seguintes:

DO PONTO DE VISTA METODOLÓGICO, A UTILIZAÇÃO DA LEITURA

VOCALIZADA FAZ COM QUE A CRIANÇA LEIA POUCO E CONVIVA COM TEXTOS LINGUISTICAMENTE POBRES.

Isto porque a leitura vocalizada é lenta, o que gera uma limitação quantitativa, especialmente quando o mesmo texto é lido muitas vezes, com o objetivo de gerar a fixação daquela aprendizagem, no entender do professor.

Além disto, e no intuito de facilitar a leitura das crianças, o professor seleciona cuidadosamente os textos, buscando aqueles que considera *mais simples*.

Nesse sentido, entendemos que atrás da concepção de simples está, exatamente, a pobreza lingüística encontrada facilmente nos textos das cartilhas tradicionais.

Não se pode, pois, confundir *simples* com *fácil*, que em relação à leitura significa o familiar, o que está presente no mundo, o que tem significado para o sujeito, e não as unidades da escrita desprovidas de sentido ou os materiais de leitura com evidente distância dos interesses de seus leitores.

QUANTO AO ENSINO DA ESCRITA, A LEITURA VOCALIZADA TANTO PREJUDICA A PRODUÇÃO DE TEXTOS QUANTO A APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA.

A leitura vocalizada nas classes de alfabetização é exercida, geralmente, a partir de textos que foram didaticamente elaborados *para ensinar a ler* e não naqueles feitos para *ler*, no sentido funcional e significativo.

Os reflexos da interiorização sistemática desse modelo de produção escrita aparece, como era de se esperar, nos textos construídos pela criança, cuja carência de elementos de coerência e de coesão tende a permanecer nas suas futuras expressões em linguagem escrita.

Além desta conseqüência, convém destacar os efeitos da leitura vocalizada na aprendizagem da **ortografia**.

Lembramos, primeiramente, que o leitor fluente, no seu movimento veloz e seletivo, utiliza-se de **indícios** da própria escrita para confirmar as suas hipóteses sobre o sentido do texto. Dentre esses indícios estão as **marcas ortográficas**.

Decorrem daí que: a) - se a escola seleciona textos de leitura considerados adequados à fase inicial desta aprendizagem, serão, provavelmente, aqueles sem distinções ortográficas significativas, não chamando, pois, a atenção da criança para este fato; b) - se a leitura se dá de forma oralizada, a distinção ortográfica, como, por exemplo, no caso de palavras homófonas, não fará nenhuma diferença no resultado fonético da

leitura, sendo, pois, desconsiderada por este tipo de leitor.

Podemos concluir, assim, que a oralização na leitura pode levar a uma “cegueira ortográfica”, condicionando futuros comportamentos de negligência com este aspecto da língua, facilmente encontráveis em estudantes de estágios avançados.

DO PONTO DE VISTA MOTIVACIONAL, NÃO SE PODE CONSTRUIR O GOSTO PELA LEITURA COM ATIVIDADES MONÓTONAS, REPETITIVAS E DESPROVIDAS DE SIGNIFICADO.

Impossibilitada de realizar uma leitura compreensiva a partir da decodificação sonora, a criança passa a tratar a representação gráfica dos fonemas como elementos novos e desconhecidos, e não como sons de sua língua materna.

Não é raro, assim, a criança não compreender seqüências de palavras conhecidas ou cometer falhas e trocas que não ocorrem na sua linguagem oral.

Fica claro, para nós, que quanto mais o processo de ensino da leitura se basear na segmentação da fala, mais alto o grau de consciência metalingüística necessário e mais árduo o processo para a criança.

Percebemos que, neste caso, acaba por ocorrer uma **INVERSÃO CONCEI-**

TUAL QUANTO À DISTINÇÃO ENTRE LINGUAGEM ORAL E LEITURA ORAL. Entendemos que, embora o processo de produção de cada uma - linguagem oral e leitura oral - seja diferente, o resultado fonético deva ser semelhante.

Entretanto, ao propor o modelo de leitura vocalizada, a escola acaba por entender o contrário: que a produção da linguagem oral e da leitura ora são semelhantes, mas o resultado fonético deva ser diferente, isto é, espontâneo no primeiro caso, artificial e silabado no segundo.

Cabe acrescentar, ainda, que, num país como o nosso, marcado por profundas desigualdades sociais, um grande número de crianças não têm oportunidade de usufruir de experiências significativas de leitura e de escrita em suas famílias.

Ao chegarem à escola, muitas dessas crianças, oriundas de ambientes marcados pela oralidade, podem não ter-se convencido da necessidade de aprender a ler.

Assim, ao entrarem em contato com os procedimentos tradicionais de aprendizagem da leitura, vocalizando os sinais gráficos da escrita, podem não compreender “por que fazerem tanto esforço, se podem falar tudo que está escrito, se a escrita aparece como um mero substituto da fala”.

Aquelas que esperavam que tal aprendizado pudesse ajudá-las a realizar seus “projetos de leitura” no seu cotidiano, frustram-se diante de inúmeras situações de análise da escrita.

Desmotivadas, passam a entender a leitura como uma atividade escolar, passando a compor a grande maioria dos brasileiros para os quais a leitura não aparece como um hábito e uma habilidade que pode proporcionar desenvolvimento e prazer.

QUANTO À FORMAÇÃO DO LEITOR, A ESCOLA NÃO SE TEM PREOCUPADO COM A CONSTRUÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA SIGNIFICATIVA NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO.

Nossas afirmativas anteriores permitem confirmar, aqui, a importância da formação do leitor, desde os contatos iniciais da criança com a língua escrita.

Entendemos que a mudança na forma de aprendizagem da leitura, aqui defendida, implica na modificação de comportamentos profundamente arraigados, tanto na escola, quanto na família. Prova evidente deste fato pode ser vista no comportamento de crianças pré-escolares, que, aos quatro ou cinco anos de idade, já explicitam uma dicotomia na sua produção oral: espontânea e fluente quando fazem suas narrativas; silabada e sem

expressão quando buscam imitar um comportamento de leitor, certamente observado nos irmãos mais velhos ou nos leitores adultos com os quais convive.

Sabemos, hoje, sobre o peso desempenhado pelas experiências extra-escolares, de modo especial as familiares, na formação do interesse pela leitura. Entretanto, a nossa preocupação é exatamente com a grande maioria das crianças brasileiras, em cujos lares não se vivenciam rotineiramente atos de leitura e de escrita, de forma intensa e significativa, ao ponto de levar a uma motivação intrínseca para essas atividades.

Externamos esta preocupação ao direcionarmos o foco de nossa pesquisa para as classes de alfabetização das escolas públicas, que geralmente abrigam essa população de crianças.

Acreditamos que, entre os princípios metodológicos a favor da formação de crianças leitoras, deve estar a substituição do modelo de ensino da leitura centralizada na decodificação sonora pelo processo de leitura silenciosa.

Entretanto, uma mudança desta natureza não se constitui em condição suficiente para a formação do leitor, mas em condição favorável à concepção de leitura como algo inseparável da compreensão.

Não basta uma proposta de construção do sentido da leitura sem a passagem obrigatória pelo oral, distanciada de textos significativos. Para tanto, é necessário que o professor entenda que a leitura é importante na escola porque é importante fora dela (FERREIRO, 1992) e, assim, possa oportunizar projetos de leitura com os mais diferentes portadores de textos, tais como se encontram nas situações funcionais do cotidiano.

Permitir que a criança levante hipóteses a partir dos indícios desses portadores; favorecer a construção do sentido através da utilização de seus conhecimentos prévios (lingüísticos e de mundo); organizar situações de discussão do conteúdo após a sua leitura silenciosa; permitir que a leitura seja essencialmente seletiva e que os olhos não se prendam à linearidade da escrita são comportamentos metodológicos que podem garantir a formação das estratégias de leitura compreensiva.

Por outro lado, insistir que a relação entre o “texto lido” e o “texto dito” não se limita a uma transposição de códigos não significa que se pretenda formar um “leitor silencioso” e isolado das situações sociais mediadas pela leitura.

Tal como no passado, as práticas orais da leitura fazem parte da vida moderna e podem ser resgatadas pela escola. Entender

o seu sentido comunicativo, tanto no caráter formal de uma conferência ou de um discurso, quanto na espontaneidade de uma conversa sobre o conteúdo de um texto escrito, ou, ainda, na arte teatral, além de outras expressões artísticas, pode ajudar o professor a imaginar situações didáticas nas quais a coletivização do texto crie o clima motivador para a construção do interesse e da habilidade de leitura.

Esperamos que os alfabetizadores possam compreender que a criança deve LER SIGNIFICATIVAMENTE PARA APRENDER A LER E PARA APRENDER MUITAS COISAS LENDO. Esta concepção recupera o prestígio da leitura na escola desde o início da alfabetização, prestígio este ocupado, ainda em muitas escolas atuais, pela escrita mecânica, através de exercícios psicomotores com os quais se afirma estar “preparando a criança para ler e escrever”.

Entendemos que as precárias condições financeiras do professor, associadas, muitas vezes, à não aprendizagem da busca permanente da leitura, como condição básica da construção de conhecimento, dificultam-lhe o contato com publicações que têm questionado as práticas tradicionais de ensino da leitura e a própria leitura vocalizada.

Seus contatos com o pensamento desses estudiosos têm-se dado, geralmente, através de cursos de reciclagem, onde se

discutem posicionamentos teóricos e se sugerem bibliografias, acompanhadas, muitas vezes, de análises de textos desses autores. Podemos perceber, assim, o papel que os coordenadores de projetos de formação de alfabetizadores têm nesse contexto, e a importância de se buscar garantir, através de seu trabalho, um processo de “reflexão-em-ação”, conforme dissemos anteriormente.

Ao longo deste trabalho pudemos reforçar a nossa concepção de que SE A ESCRITA ALFABÉTICA DECORREU, HISTORICAMENTE, DA DESCOBERTA DA POSSIBILIDADE DO REGISTRO DA FALA, A LEITURA NÃO PODE SER CONCEBIDA, NOS DIAS DE HOJE, COMO O SEU MOVIMENTO INVERSO, OU SEJA, A FALA DA ESCRITA, tal como vem sendo ainda, entendida pela escola.

Isto nos leva a acreditar que muito do fracasso escolar, como as conseqüências sociais dele decorrentes, poderão ser evitados com uma mudança metodológica, calcada numa nova concepção de leitura pelos educadores.

Outrossim, percebemos que os resultados desta pesquisa sugerem, naturalmente, uma continuidade através da aplicação sistemática e controlada dos princípios aqui defendidos, em situações concretas de ensino da leitura, a fim de que mais dados possam servir de argumentos à proposta por nós defendida.

Temos consciência das limitações de um trabalho cujo objeto de estudo pretenda ser um tema multifacetado e de grande complexidade com é o da LEITURA.

Por esta mesma razão, entendemos que cada pesquisa pode ajudar a desvendar as inúmeras facetas deste conhecimento.

Nesse sentido, esperamos ter trazido a nossa contribuição.

Referências Bibliográficas

- BAJARD, Elie. **Ler e Dizer** - Comunicação do Texto Escrito. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARBOSA, José J. (Coord) **Alfabetização: Catálogo da Base de Dados**. São Paulo: FDE, 1989.
- _____. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BETTELHEIM, Bruno e ZELAN, Karen. **Psicanálise da Alfabetização - Um Estudo Psicanalítico do Ato de Ler e Aprender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- BORGES, Teresa M.M. **A Criança em Idade Pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1994.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. **Os Filhos do Analfabetismo - Proposta para a Alfabetização Escolar na América Latina**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- _____. **Com todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. e PALACIO, Margarita G. (Org). **Os Processos de Leitura e Escrita**. Novas Perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- _____, e TEBEROSKY, Ana., **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FRAGO, Antonio V. **Alfabetização na Sociedade e na História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOODMAN, Kenneth. Reading: Transacional Psycholinguistic Model. In: SINGER, H. e RUDDELL, R. D. (Eds). **Theoretical Models and Process of Reading**. Neward, International Reading Association: 813-845, 1985.
- GRAFF, Harvey J. **Os Labirintos da Alfabetização - Reflexões sobre o Passado e o Presente da Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994-a.

- _____. **Formando Crianças Produtoras de Textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994-b.
- PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
- _____. e INHELDER, Barbel. **A Psicologia da Criança**. São Paulo: Difel, 1980.
- SILVA, Ezequiel T. da. **O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura**. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____, e ZILBERMAN, R., Pedagogia da Leitura: Movimento e História. In: (Org). **Leitura - Perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.
- SINGER, Harry. A Century of Landmarks in Reading Research. In: SINGER, H. e RUDDER, R. B. **Theoretical Models and Process of Reading**. Newark, International Reading Association, 1985.
- SMITH, F., **Compreendendo a Leitura - Uma Análise Psicolinguística da Leitura e do Aprender a Ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SOARES, Magda B. As Muitas Facetas da Alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (52): 19-24, fev, 1985.
- SIARES, Magda B. **Alfabetização no Brasil - O Estado do Conhecimento**. Brasília: INEP/REDC, 1991.
- TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a Escrever - Perspectivas Psicológicas e Implicações Educacionais**. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. e CARDOSO, B. **Psicopedagogia del Lenguaje Escrito**. Barcelona: Ediciones IME, 1989.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989-a.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Icone/Edusp, 1989-b.
- YUNES, Eliana (Org). **A Leitura e a Formação do Leitor: Questões Culturais e Pedagógicas**. Rio de Janeiro: Antares, 1981.

O CONHECIMENTO MATEMÁTICO NAS SÉRIES INICIAIS: PROBLEMAS E PROPOSTAS.*

*Sônia Maria dos Santos Garcia***

Resumo: Este texto analisa problemas e propostas, do ensino de matemática nas séries iniciais do primeiro grau, revelando que a maioria dos princípios metodológicos assumidos pelos professores são decorrentes de suas concepções sobre o conhecimento matemático.

A partir dos anos 80 houve uma verdadeira revolução no eixo das discussões sobre o processo de alfabetização relativamente ao domínio da língua escrita. As investigações sobre a psicogênese da língua escrita e a ampla divulgação da Psicologia Genética de JEAN PIAGET e seus estudos epistemológicos de caráter construtivista auxiliaram bastante as pesquisas também na área da Matemática, que cresceram consideravelmente nessa década, principalmente quanto às reflexões sobre esse ensino nas séries iniciais.

A Matemática, no decorrer dos anos, foi sendo mitificada, por alunos, professores e pais, como uma área de difícil compreensão, sendo considerada **"uma disciplina com resultados precisos e procedimentos**

Abstract: This paper discourses problems and suggestions for the teaching of mathematics in the first grades of primary school. The results show that most of the methodological principles taken for granted by school teachers are based on their conceptions on Mathematical knowledge. The paper presents alternatives for a more efficient teaching learning process.

infalíveis" (D'AMBRÓSIO, 1993:35). Essas dificuldades são tão "valorizadas" que algumas crianças já chegam à primeira série sentindo-se incompetentes para realizar qualquer tarefa que soe como Matemática.

Ainda hoje encontramos os reflexos e a influência do que se denominou Matemática Moderna, nas séries iniciais do Primeiro Grau.

Há professores que insistem em dar atividades às crianças sobre conjuntos, conjunto vazio confundido com a noção de zero, operação de união como sinônimo de adição de números naturais e os símbolos, \in - \notin ; \supset - \subset ; (pertence, não pertence, contém, contido) etc, acreditando que com isso auxiliariam o trabalho a ser feito com a

* Este artigo é parte da Dissertação de Mestrado "O conhecimento matemático na primeira série: conceitos e pressupostos dos professores" defendida junto ao Programa de Mestrado em Educação Brasileira - UFU

** Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da UFU

aritmética. Mas dessa forma mais confundem a criança do que facilitam o seu aprendizado sobre números naturais e suas operações.

Em Matemática, uma coisa é a Teoria de Conjuntos e outra a Teoria sobre Números - aquela é um componente a mais que pode ou não estar a serviço do aprendizado desta. Para as crianças de 7 a 8 anos é muito extemporâneo o uso da Teoria de Conjuntos, que somente irá auxiliar a aprendizagem e servir de ferramenta de trabalho quando o aluno já tiver construído em seu pensamento os vários campos numéricos: Naturais, Racionais, Inteiros, Irracionais, Reais, etc.

A Matemática Moderna foi um movimento de reformulação do conteúdo a ser ensinado nas escolas, feito por um grupo de matemáticos que se reuniram em Paris, no início dos anos 60, e se denominaram Bourbaki (pseudônimo). Esse grupo, preocupado com o fracasso escolar em Matemática em âmbito internacional, julgou que o atraso científico se devia ao currículo escolar de Matemática. O leste europeu, nessa época, parecia mais adiantado, pois haviam lançado no Espaço o satélite artificial Sputnik.

Após várias reuniões, concluíram que a teoria sobre conjuntos deveria ser tratada em todos os níveis de escolaridade porque ela seria uma teoria unificadora dos vários temas como Números, Geometria, Trigonometria, etc.

Há de se ressaltar que esse grupo fazia um tratamento do conteúdo matemático de forma estruturalista, pois esta filosofia estava em destaque na época.

Muitos pesquisadores têm dedicado seus estudos a propostas que buscam ultrapassar a visão simplista e fragmentada desse ensino. Entre eles estão KAMII & DECLARK (1988), CARRAHER & SCHIELMANN (1988), KAMII & JOSEPH (1992), MAGNUSSON JÚNIOR e MAMERI (1992), FERREIRO (1988), RANGEL (1992), D'AMBRÓSIO (1993), BECKER (1993), MOURA (1994), SPINILLO (1994) e LERNER (1995). Tais pesquisadores têm buscado explicações científicas sobre os prejuízos que essa mitificação tem trazido para a área, no que diz respeito à evasão e repetência nas séries iniciais. Neste aspecto FERREIRO afirma que

"As maiores taxas de repetência se situam nas três primeiras séries do primeiro grau, o filtro mais severo está na passagem do primeiro para o segundo ano da escola primária, alcançando em alguns países da região cifras excessivas (...) no Brasil por exemplo (...)uma em cada duas crianças repete o primeiro ano, repetem em média 30% de todos os alunos do ensino básico (...) isso na América Latina." (1988:12).

O quadro acima parece ser agravado pelos cursos de formação de professores, tanto das Universidades como também do Magistério do Segundo Grau.

"A formação do "professor primário", com o curso de Magistério (2º grau), inclui muito pouca Matemática como objeto de estudo. Ele não tem o tempo interno de repensá-la como construção sua para poder organizá-la como teoria a ser ensinada. Em geral, as cadeiras de Didática de seus cursos abordam apenas sugestões de atividades didáticas e não discutem o cerne da questão: a própria Matemática e a construção desses conhecimentos pela criança". (BORDIM & GROSSI, 1992: 84).

Muitos professores perguntam porque as crianças devem tomar posse do objeto de conhecimento matemático, reinventá-lo e reconstruí-lo, quando se pode simplesmente ensiná-las, no sentido restrito da palavra, a contar, a somar, a subtrair, a multiplicar e a dividir.

A Psicologia Cognitiva esclareceu diversos elementos do processo de aprendizagem, mostrando que fórmulas, regras, exercícios repetitivos e treino de algoritmos (formados por um conjunto de regras para manipular símbolos numéricos escritos) raramente produzem compreensão, pois esta provém essencialmente da ação e reflexão da criança. A explicação construtivista baseada em PIAGET entende e explica que o conhecimento matemático é

"...eminentemente uma construção efetuada na interação sujeito-objeto, e originária de um processo de abstração reflexionante, abstração que implica tomada de consciência ou apropriação pelo sujeito dos mecanismos da própria ação. O conhecimento matemático origina-se, portanto, da

própria ação humana e de suas coordenações, assim que se tornam conscientes. Provém primariamente da experiência lógico-matemática, pela qual a ação do sujeito retira qualidades da própria coordenação das ações e, só secundariamente, da experiência física pela qual a ação do sujeito, já munida de esquemas entre si coordenados, retira qualidades dos objetos; a experiência física só é possível mediante um quadro lógico-matemático prévio." (BECKER, 1993: 61).

PIAGET(1981), e colaboradores apontam que tanto o conceito de número como o de operação são adquiridos através de uma construção cognitiva interna. Desta forma,

"...Piaget propõe que o ensino de Matemática seja iniciado já na escola maternal por uma série de manipulações voltadas para os conjuntos lógicos e numéricos, os comprimentos e as superfícies... O desenvolvimento e, por consequência, a aprendizagem, ocorrem na medida em que o sujeito pára a ação própria e procura apropriar-se dela enquanto tal, isto é, dos seus mecanismos íntimos. A ação por si só não leva à compreensão, mas sem a ação certamente não haverá a compreensão." (BECKER, 1993:108).

CARRAHER & SCHIELMANN (1988), apontam em suas pesquisas que não é possível continuar responsabilizando as crianças pelos seus fracassos. A escola precisa descobrir o conhecimento dessas crianças e reorganizá-lo. Talvez sua política tenha sido, até hoje, a de reprimi-lo.

Assim, as crianças, de maneira geral, além de não receberem da escola as condições materiais necessárias ao seu desenvolvimento, são obrigadas a reduzir a aprendizagem à memorização de tabuadas, fórmulas, leis, algoritmos, tarefas essas tão desvinculadas de sua realidade.

"Uma crença corrente é a de que basta o conhecimento da Matemática para ensiná-la corretamente, menosprezando o modo pelo qual constroem-se as noções do pensamento da criança". (BECKER, 1983:147).

Os alunos, de maneira geral, vivenciam na escola uma prática de educação matemática que é caracterizada, nos meios oficiais, por um currículo a ser cumprido, uma lista de tópicos a ser estudados e não uma forma de pensar. A prática pedagógica presente em muitas aulas de Matemática tem tratado o aluno como um ser passivo. Assim caberia a ele ouvir, registrar, efetuar, memorizar regras cujo significado nem sempre entende, tudo isso para resolver questões descontextualizadas e tratadas como tendo uma única solução possível. Deste modo, a criança é tolhida de raciocinar de forma diferente do professor.

RUBEM ALVES(1992), exprime bem este contexto vivenciado por ele e sua filha em que as palavras do professor são vistas como verdades absolutas:

"No meu tempo ainda se cantava tabuada ... Mas o que me impressionava era a sua

recusa de, pelo menos, considerar a possibilidade de que um mesmo problema pudesse ser resolvido por caminhos diferentes. Ela havia aprendido que há uma maneira certa de fazer as coisas, e que caminhos diferentes só podem estar errados. A conversa era sempre encerrada com a afirmação: "Não é assim que a professora ensina." (IN BORDIM & GROSSI, 1992:250).

KAMII apresenta três tipos de conhecimento, afirmando que o ensino não será o mesmo quando o professor entendê-los adequadamente. Esses conhecimentos são:

O CONHECIMENTO FÍSICO, que se refere a "objetos" retirados do mundo externo, por exemplo o ruído de uma roda, a cor da roda, etc...

O CONHECIMENTO SOCIAL, que se refere a convenções que foram estabelecidas socialmente; a cadeira, por exemplo, foi criada para se assentar, a mesa para fazer refeições, as palavras bom dia, boa tarde, boa noite, para cumprimentar as pessoas, os sinais +, -, =, #, para serem utilizados na Matemática; esse conhecimento é de natureza arbitrária e a transmissão de informações, neste caso, é necessária.

O CONHECIMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO não está nem no objeto, nem no sujeito, mas na relação mental criada pelo sujeito. Quando compara duas fichas vermelhas, por exemplo, a semelhança está

na relação que o sujeito cria na sua mente. O conhecimento lógico matemático, neste caso, irá depender de como o sujeito entende a semelhança, pois a diferença entre os objetos não vem do mundo exterior, na medida em que a dualidade é uma relação mental.

Os três conhecimentos podem estar presentes numa mesma situação, como a seguir. Quando a criança verbaliza uma sequência numérica do tipo 1, 2, 3, 4..., o conhecimento é social; quando afirma que as fichas são vermelhas, informação retirada do próprio objeto, por meio dos sentidos, esse é o conhecimento físico, enquanto que o conhecimento lógico-matemático é explicado pela relação mental que a criança estabelece com o objeto. Portanto, a idéia do número pode ser representada pela quantidade. Pode-se ver a quantidade, mas não o número, pois esta relação existe apenas na mente das crianças.

O conhecimento físico e o lógico matemático estão intimamente relacionados. Para abstrair uma cor, a criança utiliza-se de sua estrutura mental classificatória que lhe permite selecionar o vermelho dentre as demais cores. Seria impossível "ler" as propriedades físicas dos objetos sem recorrer a uma estrutura lógico-matemática. Da mesma forma que a criança necessita de uma estrutura lógico-matemática para compreender os conhecimentos do mundo físico, ela precisa dessa mesma estrutura para adquirir os conhecimentos sociais.

Para PIAGET (1981), aprender, no sentido restrito do termo, é "fazer", enquanto que conhecer é compreender. Diante desses pressupostos, as pesquisas citadas anteriormente apontam que o grande erro do ensino da Matemática está na ênfase em uma aprendizagem superficial, baseada em regras e sinais operatórios; busca-se o êxito nas "tarefas certas", em detrimento da real compreensão, do conhecimento lógico-matemático.

As Estruturas Lógico-Matemáticas e a Construção do Número pela Criança

Quando PIAGET (1979) pesquisou os conceitos da Matemática, seu objetivo foi o de estabelecer a psicogênese do conhecimento da Matemática, descobrir como as crianças constroem a Matemática. Sua pretensão não era ensinar como se constrói o número, mas descobrir como a criança chegava ao valor Ordinal, Cardinal e de Unidade, apropriando-se do sistema de numeração. O número vale pelo seu lugar e, portanto, cada número tem o seu "segredo". Assim, podemos arrolar os seguintes "segredos" dos aspectos a seguir:

Valor Ordinal: Relações de transformação; Sieriação;

Valor Cardinal: Este princípio consiste em dar um estatuto privilegiado ao último número pronunciado, uma vez que este

representa a reunião de toda a classe. Classes de número; Reversibilidade por negação ou inversão; Tirar, pôr; Equivalência; Espaço (continuidade); Seriação; Inclusão hierárquica;

Valor Unitário: Conservação; Correspondência; Reversibilidade por identidade; Sequência numérica ($n + 1$); Inclusão hierárquica;

Valor Social: Número de telefone; Placa de carro; Número de ônibus.

Para PIAGET (1981), o resultado principal de suas pesquisas sobre a gênese do número foi o de descobrir que a estrutura operatória se elabora pela síntese, num único sistema, de duas estruturas mais simples que são a reunião das classes e das relações de ordem. Portanto, não existe construção do número cardinal separado do ordinal, mas ambos se constituem de maneira indissociável. PIAGET esclarece ainda que

“não basta de modo algum à criança pequena saber contar verbalmente “um, dois, três etc” para achar-se na posse do número. Um sujeito de cinco anos pode muito bem, por exemplo, ser capaz de enumerar os elementos de uma fileira de cinco fichas e pensar que, se se repartir as cinco fichas em dois subconjuntos de 2 e 3 elementos, essas subcoleções não equivalem, em sua reunião, à coleção total inicial”. (PIAGET, 1981:15).

Diante dessas considerações, só depois de muitos tateios é que a criança

conseguirá pôr em correspondência termo a termo duas coleções de objetos; após muitas manipulações descobrirá que a soma numérica de cada uma se conserva quando modifica o arranjo espacial dos elementos, caminhando progressivamente para construir o conceito de número.

Esta construção acontece quando as estruturas lógicas de agrupamento de classes, que são as inclusões e as classificações, estão em estreita ligação com a seriação. A criança constrói o conceito de número quando utiliza estruturas lógico-matemáticas específicas para esse conhecimento.

Para PIAGET (1981), o número é solidário de uma estrutura operatória que cada criança constrói a partir de uma capacidade natural de pensar e não algo aprendido do meio externo. Segundo SPINILLO(1994), essa afirmação é contrária à teoria que aparece nos livros didáticos, onde os conceitos de número podem ser transmitidos verbalmente, especialmente ensinando a escrever o numeral, como também a enumerá-lo pela contagem. Conforme suas palavras,

"As atividades de contagem mais comuns entre crianças consistem em contar objetos, estabelecendo uma correspondência um a um entre o objeto e um rótulo numérico que o designa. A compreensão do sistema numérico decimal, entretanto, requer mais do que a simples contagem de elementos; requer lidar simultaneamente com o valor absoluto e com o valor relativo dos números.

habilidade esta ausente na contagem de objetos..." (SPINILLO, 1994:42).

O exemplo abaixo caracteriza bem a prática da grande maioria dos professores que atuam na primeira série;

"Hoje vamos aprender o número 7"

Por trás desta frase está a crença de que o conceito de número é transmitido pelo professor e memorizado pela criança por meio da repetição de inúmeros exercícios. DIAS & FARIA explicam que

"Se falamos que há 5 (cinco) bananas numa fruteira, o "cinco" não está em nenhuma banana, nem em nenhuma das outras, mas é uma relação que estabelecemos mentalmente entre elas. Portanto a fonte do conhecimento do conceito de número se encontra no pensamento do indivíduo e não nos objetos a serem contados." (1992:20).

O nome e a escrita dos numerais se referem ao conhecimento social, que é adquirido por meio da transmissão social. Os fundamentos da noção de número estão intimamente relacionadas com as condições lógicas do pensamento, tornando este mais lúdico e propiciando o tratamento dos aspectos afetivos do pensamento tanto quanto das operações mentais: de correspondência, conservação, classificação e seriação, que serão explicadas a seguir.

CORRESPONDÊNCIA TERMO A TERMO: É uma estrutura cognitiva por meio

da qual a criança estabelece relação um-a-um entre dois ou mais grupos ou coleções, a fim de compará-los quantitativamente. Exemplo: Distribuir balas entre os colegas, de forma que cada um receba uma.

CONSERVAÇÃO DO NÚMERO: O número é, pois, solidário de uma estrutura operatória de conjunto, que possibilita à criança adquirir a noção do todo independente da sua disposição ou de suas partes. Exemplo: Repartir botões entre quatro (ou mais) crianças de forma que elas recebam a mesma quantidade.

CLASSIFICAÇÃO: É uma operação mental que dá suporte para os números e quantifica objetos, significa agrupá-los por semelhança ou separá-los por suas diferenças. Exemplo: O número como resultado de classificar; utilizando os blocos lógicos, reunir os objetos que se parecem (classificação livre). Separar os quadrados vermelhos (classificação por compreensão). Ampliar suas coleções de quadrados vermelhos, colocando mais os amarelos, depois os azuis (classificação por extensão).

Segundo MAGNUSSON JÚNIOR e MAMERI,

"As classificações podem ser ainda figurativa, não figurativa e hierárquica. Na figurativa, a criança reúne os objetos que possam representar a sua realidade. Assim, por exemplo, no uso dos Blocos Lógicos a criança poderá fazer um agregado de peças

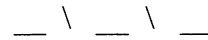
e dizer: - Aqui estão uns vagões de trem (desenhando-os com retângulos e círculos). Na classificação não figurativa a criança poderá reunir objetos, alinhá-los e dar um nome ao grupo pela seqüência dos atributos percebidos. Na classificação hierárquica, que muitos chamam de operatória, a criança estabelece uma coleção com os objetos segundo um critério e identifica sub-grupos dentro do agrupamento". (1992:27).

SERIAÇÃO: Na seriação a criança, através de, por exemplo, uma coleção das figuras geométricas dos blocos lógicos, estabelece relações entre essas figuras, que são diferentes em alguns aspectos, ordenando essas diferenças. Esta operação pode ser realizada de duas formas: uma crescente e a outra decrescente. A seriação tem ainda duas propriedades fundamentais: transitividade e a reciprocidade.

"A transitividade estabelece relação entre um elemento de uma série e o seguinte e deste com o posterior; desta maneira podemos deduzir qual é a relação entre o primeiro e o último. Quando dizemos que Antônio é mais velho que Benedito e Benedito é mais velho que Carlos, necessariamente Antônio é mais velho que Carlos. Ou seja, para estabelecer a última relação não foi necessário comparar Antônio com Carlos de maneira efetiva; que pudemos decidir a partir das relações que estabelecemos anteriormente. Na reciprocidade, cada elemento de uma série tem uma relação tal com o elemento imediato que, ao inverter a ordem de comparação, tal relação também se inverte."

(MAGNUSSON JÚNIOR & MAMERI, 1992:27).

SEQÜENCIACÃO: A seqüenciação é uma ordenação de elementos em que a criança utiliza o mesmo critério do início ao fim da ordem iniciada. Exemplo: Em um exercício gráfico, dar seqüência ao modelo apresentado, como esse:



Quando PIAGET separa a abstração empírica da abstração reflexiva, pode-se afirmar que, quando uma criança abstrai a cor vermelha de um objeto, é abstração empírica ou simples, enquanto que, para adquirir a noção de número, a criança constrói duas relações entre vários objetos, por meio da abstração reflexiva: uma, a de ordem, a outra, a inclusão hierárquica.

Inicialmente a criança colocará os objetos numa ordem espacial, criando uma relação ordenada; já num segundo momento ela os ordena mentalmente. Para KAMII & DECLARK, (1988:37). "...o número não é empírico por natureza. A criança o constrói por meio da abstração reflexiva pela sua própria ação mental de colocar coisas em relação."

INHELDER (In KAMII & DECLARK, 1988:12) afirma que a epistemologia de PIAGET consegue demonstrar como o pensamento matemático se constrói:

"Na abstração reflexiva o sujeito abstrai as regras do conhecimento lógico-matemático da sua própria coordenação de ações e não de propriedades dos objetos em si. Os objetos por um longo tempo servem como suporte para esta atividade durante o curso do desenvolvimento, mas eles não são a essência da atividade lógica matemática."

As Operações Fundamentais com Números Naturais

As pesquisas atuais de educação matemática de RANGEL (1992), SPINILLO (1994), DANTE (1995) e LERNER (1995) têm postulado uma crença de que a sustentação do trabalho da adição está na estrutura do pensamento numérico, de forma que a criança possa incluir subcoleções em coleções que as contêm, quantificando-as simultaneamente e reciprocamente. Uma vez desenvolvida esta estrutura, a criança não terá dificuldade de representar graficamente as quantidades exploradas nas coleções trabalhadas, assegurando, nesta representação, o caráter incluso das partes no todo.

Existem relatos científicos, como o de HUGHES (1986), afirmando ser possível encontrar noções de adição e subtração entre crianças que ainda não receberam nenhuma orientação acerca das operações fundamentais. A "abstração", segundo HUGHES, não é a única responsável pelas dificuldades desta área, mas também a

linguagem matemática usual tem contribuído significativamente para a não compreensão do conteúdo matemático.

O ensino de matemática geralmente restringe-se a aprender a "armar" continhas e ao uso de algoritmos (adição - "vai um", subtração - "pede emprestado"), tendo por base o ensino da formalização da linguagem Matemática (+, -, =).

Dessa forma RANGEL afirma que também não compreende porque introduzir "*...o simbolismo da união de conjuntos para apoiar a adição dos números elementares.*" (1992:202). RANGEL tem afirmado em suas pesquisas que somente após o domínio das idéias de juntar, adicionar, agrupar e outras idéias aditivas é que se deve propor a representação da adição através do "cálculo armado", a "conta", palavra mais próxima do cotidiano das crianças de primeira série. RANGEL substituiu também em sua pesquisa o termo "sentença matemática" pela "frase matemática", usando como justificativa que o processo pelo qual a criança passa ao ser alfabetizada se aproxima muito da "frase", que é um conceito que está sendo construído, portanto é mais próximo, enquanto que sentença não possui o mesmo significado para a criança, pois está bastante distanciado de sua linguagem.

"Iniciamos a matematização da adição pela **frase matemática**, porque toda a interação inicial da criança com o ato de ler e escrever

se sustenta na disposição espaço-direcional-horizantal, da esquerda para a direita." (RANGEL, 1992:207).

Para trabalhar com adição de duas, três ou mais parcelas, o professor pode apropriar-se dos mesmos critérios anteriores. Sua intervenção correta deve ser exercitada no momento em que a criança registrar suas hipóteses; assim ela irá estruturar seu pensamento matemático com segurança, não tendo necessidade de memorizar tais conceitos.

"As crianças precisam agir sobre os signos operatórios que matematizam as experiências vivenciadas, transformando-os e relacionando-os com os enunciados verbais que explicitam as relações criadas sobre as quantidades das coleções constituídas nos jogos, para que haja a real apropriação da linguagem matemática." (RANGEL, 1992:-204).

A experiência relatada por RANGEL difere da forma tradicional que se apoia na decoreba da tabuada: "para a estrutura operatória da adição no campo de zero a dez se consolidar, propusemos jogos diferenciados que exploravam todas as adições possíveis de uma determinada soma." (RANGEL, 1992:220).

Nestas atividades, RANGEL relata que para construir a estrutura operatória, sustentada pelas propriedades com o elemento neutro e a comutativa, as crianças estavam sendo preparadas pela "ação e

reflexão", por meio da análise das possíveis combinações aditivas de duas parcelas para a obtenção de uma determinada soma.

Como ocorre o processo de multiplicação? Para KAMII (1988), uma criança só conseguirá multiplicar se estiver bem resolvido o processo de adição. A multiplicação é o procedimento consecutivo de somar, por exemplo, $3+3+3$ (Inclusão hierárquica). A multiplicação é um pensamento hierárquico, e a criança tem que construir essa estrutura multiplicativa.

Após a criança ter compreendido as ações de "juntar", aparecem assim as inversas, as de "tirar", iniciando o processo de subtração, fase em que se estrutura o pensamento no sentido de "tirar". Geralmente nesta fase a criança já utiliza o recurso da representação gráfica da quantidade, dispensando aos poucos o uso do material concreto.

"Numa pesquisa sobre contradições, relações entre afirmações e negações, Piaget (1974) destacou que todas as ações, percepções e cognições funcionam primeiro, positivamente. Só mais tarde é que as crianças fazem as relações entre as ações e objetos e conseguem construir os aspectos negativos que não são observáveis de imediato." (KAMII & DECLARK, 1988:141).

Para KAMII(1988), existe uma facilidade natural da subtração quando a soma já tem uma base sólida.

"Reforçando a adição, elas saberão melhor a subtração, é melhor continuarmos a incentivar a adição e deixar a subtração "de molho". Além disso, o único jogo envolvendo subtração simples [jogo confeccionado por Declark] encheu-se de pó na prateleira enquanto que os de adição estavam em constante uso." (KAMII & DECLARK, 1988:141).

E a noção de divisão e equivalência numérica? A escola, ao introduzir a divisão, não tem atentado para a existência dos conceitos de número que as crianças já trazem, e as várias habilidades que elas já apresentaram mesmo antes de trabalharem com divisão e equivalência.

FRYDMAN & BRYANT(1988), examinaram em suas pesquisas que as crianças constroem estruturas cognitivas quando são solicitadas a dividir quantidades de objetos e, a partir dessa divisão, estabelecem uma compreensão sobre a equivalência numérica entre grupos diferentes "simples, duplo, e triplo". A criança usava, segundo esses pesquisadores, o princípio de correspondência um a um, ao lidar com as diferentes unidades, conseguindo manter a equivalência dos blocos distribuídos.

KAMII (1995), afirma ainda que o mais importante nas operações é o empenho das crianças na ação mental da operação com números, de forma que consigam naturalmente lembrar dos resultados dessas ações.

Trocar os algoritmos pela resolução de problemas seria uma forma de incentivar as crianças a "inventarem" suas próprias maneiras de solucioná-los.

Resolução de Problemas, um Problema a ser Desvendado

São freqüentes as situações de aprendizagem em que a possibilidade de invenção perde relevância, porque a maioria dos problemas propostos não passam de treino do uso dos algoritmos.

Na maioria da vezes em que a criança é solicitada a resolver problemas, a pergunta mais comum é a seguinte: "É de mais ou de menos, professora?" Os problemas mais comuns que as crianças de primeira série têm resolvido são do tipo abaixo:

Maíra comprou 22 balas. No caminho do bar até sua casa chupou 4 balas. Quantas balas restaram?

Este tipo de problema é o preferido dos livros didáticos e dos professores das séries iniciais. Usado com muita freqüência, não desafia o raciocínio da criança que souber qual algoritmo usar porque esses problemas terminam sempre da mesma forma: quantos sobraram? quantos restaram? com quanto fiquei? Esse tipo de problema perde o significado

“porque a resolução de problemas na escola tem objetivos que diferem daqueles que nos movem para resolver problemas de Matemática fora da sala de aula. Perde o significado também porque na sala de aula não estamos preocupados com situações particulares, mas com regras gerais, que tendem a esvaziar o significado das situações.” (CARRAHER, CARRAHER & SHIELMANN, 1988:22).

Estes problemas são propostos com a finalidade de verificar a aprendizagem e a aplicação de conceitos, algoritmos, propriedades e outros fatos da Matemática.

Para DANTE, resolver problemas é uma tarefa muito difícil. Esse tipo de situação, por ser desafiador, não é

“...um mecanismo direto de ensino, mas uma variedade de processos de pensamento que precisam ser cuidadosamente desenvolvidos pelo aluno com o apoio e incentivo do professor.” (DANTE, 1995:30).

Por tudo isso caberia perguntar: o que é um problema matemático? DANTE acrescenta ainda que “*é qualquer situação que exija a maneira matemática de pensar e conhecimentos matemáticos para solucioná-los.*” (1995:10).

Dessa forma constrói-se o conhecimento matemático, resolvendo problemas. Não esses problemas que têm sido propostos nas aulas de Matemática. O problema teria que ter uma conotação de desafio, de

multiplicidade de dados reais, de situações cotidianas que utilizem o que as crianças já sabem e o que não sabem, para construir novos conhecimentos matemáticos.

O Material Concreto e suas Contradições

Afirma-se frequentemente que o ensino de Matemática na escola de Primeiro Grau deve ser feito através de materiais concretos. Essa afirmação é baseada numa interpretação simplista por parte de alguns professores que reduzem a teoria de PIAGET às características dos estágios de desenvolvimento cognitivo, como se a criança que se encontra no período das operações concretas necessitasse sempre dos objetos para raciocinar.

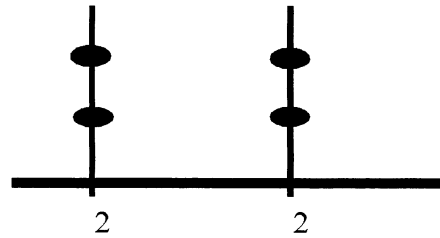
O que é importante não é o fato de que os objetos incluídos em um problema sejam concretos, mas o significado que a situação tem para a criança; por exemplo, o dinheiro pode ser útil para criar situações em sala de aula que permitam à criança compreender as propriedades do sistema decimal, e não por ser um material concreto, mas porque nosso sistema monetário é sistema decimal e, como tal, guarda as mesmas propriedades dos sistemas que as crianças precisam entender na escola.

Muitos pesquisadores têm afirmado que o uso do material concreto por si só não auxilia no desenvolvimento do pensamento

da criança. O material só é importante quando as crianças se apropriam dele, interpretam, refletem sobre ele.

Embora o empirismo postule uma crença que o conhecimento é resultado da percepção do indivíduo, e o material concreto dessa forma estruturaria o pensamento matemático da criança e modificaria a sua maneira de pensar pelos materiais, MACEDO, KAMII E RANGEL (1995) contestam essa crença afirmando que o material, para ser "bom", dependerá de como e quando será utilizado. A qualidade da interação também é um dado importante. O fundamental na construção do conhecimento matemático não é o uso específico do material concreto, mas, sim, o significado da situação, as ações da criança e suas reflexões.

Recentemente KAMII (1995) afirmou, no Seminário Internacional sobre as Novas Perspectivas na Aritmética, realizado em Belo Horizonte, que o material por si só não constrói as estruturas cognitivas. Ele deve ser utilizado para resolver um problema colocado. O ábaco, por exemplo, é um material figurativo, porque a criança não pode passar de nove, é um material concreto em si mesmo, portanto empírico. A criança ainda não coordena na primeira série a interpretação do 1 em 10 e do 10 em 1, por exemplo: em 22 na realidade temos 2 e 2, e não 22. Como mostra a figura abaixo, neste exemplo o ábaco como material auxiliar da aprendizagem não cumpre o seu papel:



ÁBACO

O mesmo ocorre com o "Q.V.L." (quadro valor de lugar). O elástico em volta dos palitos que estão na dezena ou centena não auxilia a compreensão da criança. Não se trata de conhecimento lógico-matemático, pois as crianças, como vimos anteriormente, não aprendem só olhando, mas de conhecimento empírico e físico. O desenho abaixo é um exemplo típico da utilização do quadro valor de lugar, no qual um professor solicita aos seus alunos que representem o algarismo 22.

QUADRO VALOR DE LUGAR

C	D	U
	II	II
	2	2

KAMII afirma em suas pesquisas que os algoritmos são prejudiciais ao raciocínio dos alunos; esses exercícios fazem com que a criança abandone a forma natural de pensar para obedecer à regra, a "conta armada".

Elas não pensam no número como um todo, por exemplo, 355 (trezentos e cinquenta e cinco). Conseguem pensar apenas parte do número 3, 5, 5, somando essas partes como se o número fosse formado apenas por unidades.

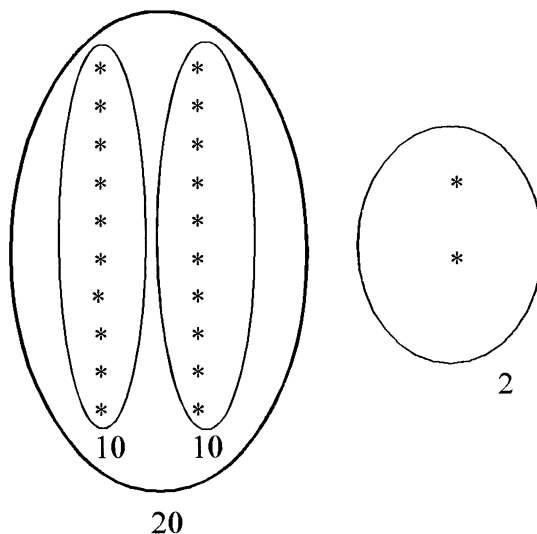
Resolva a seguinte operação:

$$\begin{array}{r}
 1 \quad 1 \\
 3 \quad 5 \quad 5 \\
 + \quad 1 \quad 8 \quad 7 \\
 \hline
 5 \quad 4 \quad 2
 \end{array}$$

Escrever corretamente o 542 não significa que a criança entendeu a quantidade representada por este numeral. O algoritmo é conveniente para os adultos, caso já tenham compreendido o valor posicional dos números. Já as crianças pensam em cada coluna como unidade, o algoritmo vindo reforçar essa idéia. O professor, quando verbaliza 5 mais 7 são 12, “vai um”, o que na verdade faz é acrescentar uma dezena, e não uma unidade. O mesmo ocorre com a centena.

Portanto, para construir o conceito de número, a criança precisa fazer a síntese entre dois tipos de relação: ordem e inclusão hierárquica. É por meio da estrutura hierárquica que a criança começa a compreender que, a cada vez, ela deverá incluir mais elementos, de forma que o 22 ou o 542 que foram apresentados nos exemplos anteriores são estruturas complexas. Isso

significa dizer que cada objeto contado inclui o objeto que o precede, na proporção $n + 1$. O desenho abaixo exemplifica essa discussão.



- Trazendo o Jogo para o plano Principal, da Sala de Aula

KAMII & DECLARK (1988), KAMII & JOSEPH (1992), RANGEL (1992), MOURA (1994) e MACEDO (1995), propõem dois tipos de atividades para substituir a instrução tradicional da "aritmética": são as situações cotidianas de sala de aula e os jogos em grupo. Afirmam que o uso de jogos na escola não é uma prática nova. Muitos professores já utilizam esse recurso, só que tem sido usado como complemento para reforçar a aprendizagem. O que esses pesquisadores estão propondo é

trazer os jogos, que estavam num plano secundário, para o plano principal.

Esses indicadores estão permitindo inferir que o jogo está começando a sair de uma visão puramente instrucional que caracteriza o ensino e a aprendizagem.

"Para nós, a importância do jogo está nas possibilidades de aproximar a criança do conhecimento científico, vivendo "virtualmente" situações de solução de problemas que a aproximam daqueles que o homem "realmente" enfrenta ou enfrentou. A imitação através do jogo, a busca da compreensão de regras, a tentativa de aproximação das ações adultas, vividas no jogo, estão em acordo com pressupostos teóricos construtivistas, que asseguram ser necessária a promoção de situações de ensino que permitam colocar a criança diante de atividades que lhe possibilitem a utilização de conhecimentos prévios para a construção de conhecimentos melhor elaborados." (MOURA, 1994:17).

Há professores que temem o aspecto competitivo dos jogos. Para eles, usar situações que favoreçam a competição é

desaconselhável no contexto pedagógico, porque favoreceria práticas pouco aconselháveis: o suborno, a sonegação de informações, o escárnio, etc. De fato, na "lógica do capitalismo", essa forma de competição tem prevalecido muitas vezes.

Em contraposição a essa idéia de jogo, muitos pesquisadores têm valorizado outros significados da competição. MACEDO (1995), tem buscado uma outra compreensão para explicar o significado da competição, "pedir juntos", quando é impossível ganhar ao mesmo tempo.

A competição é entendida aqui como desafio, "limite de espaço-temporal do jogo", ordenadora do conhecimento e dos limites das relações interpessoais. Competição e autonomia, significaria ser governado por si mesmo. O problema, então, não estaria na "competição", mas na forma de lidar com ela. Não se evita a competição evitando o jogo.

No Seminário Internacional cujo tema foi As Novas Perspectivas na Aritmética,

1930	Construção de regras "O Juízo Moral na Criança"	· regra · assimilação recíproca	· heteronomia · autonomia
1940	Formação do símbolo "A Formação do Símbolo na Criança"	· símbolo · assimilação deformante	· hábitos sociais · brincadeira simbólica
1980	Construção Dialética "As Formas Elementares da Dialética"	· exercício · assimilação funcional	· coodenação · meios/fins

(MACEDO,1995).

realizado em Belo Horizonte, MACEDO (1995), aponta três grandes momentos em que os jogos foram importantes na obra de PIAGET. O quadro abaixo revela esses momentos,

Nessas obras PIAGET esclarece suas idéias sobre o jogo.

O JOGO SIMBÓLICO: é importante porque é brincando que a criança simboliza essa vida social tão complexa e fundamental para seu desenvolvimento e para a compreensão de seu cotidiano. Por meio da brincadeira a criança assimila o real.

Nos exercícios com jogos a criança aprende a coordenar meios e fins, entende o sentido dos hábitos sociais, os conceitos matemáticos e habilita-se a entrar na vida adulta, social, compreendendo, atuando na perspectiva da linguagem Matemática.

JOGO E INTERDEPENDÊNCIA: jogo é construção de regras. Sem regras não há vida social. Há interdependência entre as duas morais: a heteronomia e a autonomia.

JOGO É A EXPLICAÇÃO DO MUNDO: as crianças que não jogam não simbolizam o mundo, as coisas. Os jogos são algo que pode ser realizado através de simulação. A crítica mais severa ao ensino da Matemática na primeira série é que os professores, de maneira geral, acham que através do jogo de palavras, só de ouvir, a criança aprende. Essa

Matemática tradicional tem valorizado "o conhecimento social", apresentando fatos às crianças.

A FUNÇÃO SOCIAL DO JOGO: seria simular dramas humanos, comportamentos, ações, relações entre coisas. Quando as crianças brincam de casinha, de escolinha, de médico, elas estão jogando. E é um jogo sério.

E o registro dos jogos? O registro é muito importante, mas deve estar a serviço do raciocínio. Existem jogos em que a escrita é necessária, a criança recorre à escrita para lembrar o que fez. Nesse momento a escrita e a aritmética se unem em forma de relatos. Escrever por escrever, para KAMII, é um exagero da escola tradicional.

MACEDO(1995), apresentou no Seminário Internacional algumas vantagens e a importância do jogo na Matemática:

- feedback imediato;
- as crianças discutem e chegam a uma conclusão;
- a professora não dá respostas prontas, ela interage com seus alunos, fazendo com que pensem sobre a "resposta";
- os jogos são mais dinâmicos e criativos do que as tradicionais folhas mimeografadas;
- as crianças defendem seus pontos de vista, "suas hipóteses";
- simulam ações, relações entre objetos;
- atuação, movimento, trabalham a motricidade, os símbolos;

Uma Outra Forma de Ver a Geometria

A maioria dos livros didáticos tem demonstrado um certo interesse pelos temas aritméticos, enquanto que os geométricos são abordados de forma abstrata, descritiva, desinteressante e desarticulada dos outros conteúdos, aparecendo sempre nos últimos capítulos. Os estudos e pesquisas nesta área são em número reduzido e quase não chegam às escolas.

"A conseqüência desse tratamento negligente, por parte dos autores e professores, se estende aos diferentes níveis de ensino. É fácil encontrar entre alunos, ou até mesmo professores, aqueles que confundem o cubo com o quadrado; não identificam propriedades comuns ao quadrado e ao losango, ou ao quadrado e ao retângulo; mudam o conceito que têm de determinadas figuras geométricas, quando as mesmas são graficamente representadas em posição diferente daquela em que geralmente aparece nos livros didáticos; não aceitam que figuras geométricas, limitadas por fronteiras, são formadas por infinitos pontos, pois consideram que sendo a quantidade de pontos infinita não deveria ser limitada; não concebem o plano como espaço, o que nos leva a concluir que, para eles, figuras de três dimensões são as únicas espaciais. Todas essas observações demonstram que a percepção visual do espaço geométrico é confusa e equivocada."(ARAÚJO, 1994:13).

À medida que o professor considera a geometria "difícil", porque é abstrata, acaba

confirmando e direcionando sua preferência aos temas aritméticos.

Ao nível nacional, os pesquisadores de Matemática têm tomado posições em relação às mudanças no processo de seu ensino e de aprendizagem. SOARES recomenda uma *"rearticulação nos conteúdos tendo como referencial o conhecimento matemático historicamente produzido e a lógica da sua elaboração."* (In ARAÚJO, 1994:14). Propõe ainda que se considerem três eixos norteadores dessa rearticulação, que são *números, medida e geometria*. Deve-se ainda considerar a relevância de cada um no processo em desenvolvimento.

A geometria manipulativa tem sido sugerida por pesquisadores desta área que se preocupam com a forma como tem sido trabalhada na sala de aula; a orientação destes pesquisadores é a de que, manuseando objetos diversificados, tais como caixas de vários tamanhos e formatos, é possível encontrar semelhanças e diferenças, chegando a conceitos de faces, arestas e vértices, como também de figuras planas, quando esses mesmos sólidos são planificados, como, por exemplo, círculo, quadrado, retângulo, triângulo e outras figuras, assegurando que o conhecimento nesta área seja menos abstrato.

Propostas de Alguns Pesquisadores para Mudar a Matemática nas Séries Iniciais

CARRAHER & SCHIELMANN (1988) e CARRAHER (1983) desenvolveram pesquisas, usando um sistema de dinheiro denominado “dinheiro chinês”, criando situações para que as crianças compreendessem três tópicos básicos do currículo de Matemática do Primeiro Grau:

- 1)- as propriedades básicas do sistema decimal (valores absoluto e relativo e a geração de qualquer quantidade);
- 2)- a relação entre essas propriedades e a escrita de números pelo valor de lugar;
- 3)- a relação entre o sistema decimal, a notação pelo valor de lugar e os algoritmos escolares para a resolução de operações aritméticas.

O “dinheiro chinês” foi introduzido na sala de aula em situações de faz-de-conta, simulando um “mini-mercado”, uma vendinha, assim denominado pelos pesquisadores e crianças. *“Inicialmente todas as transações foram orais. Desta forma as crianças têm a oportunidade de concentrar sua atenção sobre o valor das moedas e no processo de troca.”* (CARRAHER, 1992:42).

A proposta de KAMII (1988) é fazer com que os professores tragam para a sala de aula, num primeiro momento, as situações do cotidiano, depois os jogos e por último as discussões em classe, o debate, o diálogo. As

crianças construiriam seu pensamento matemático pelas atividades cotidianas.

Para RANGEL (1992), o objetivo do ensino da aritmética na primeira série é descrito pelas seguintes palavras:

“Um dos grandes objetivos do ensino da aritmética na Educação Matemática na 1ª série do 1º grau deveria ser o de propor situações em que as crianças, agindo sobre unidades - elementos individualizados, viessem a constituir e a quantificar coleções possíveis de serem decompostas em sub-coleções, sendo capazes de pôr em relações quantificáveis as partes e o todo que as contém”. (RANGEL, 1992:29).

As metas da Educação Matemática, sendo entendidas dessa forma, estariam voltadas para o desenvolvimento do raciocínio, estimulariam o pensamento autônomo e criativo, fariam com que as crianças pensassem; isso mudaria muito as atividades rotineiras de sala de aula.

ROGALSKI(1992), afirma que a aquisição das noções matemáticas correspondem a um duplo processo:

“1) Constituição de um novo conceito a partir de uma ação sobre a realidade, isto é, da ação em situação. é através de situações problemas que um conceito adquire sentido para o aluno; 2) Utilização de conceitos matemáticos para representar a realidade.” (In BORDIN & GROSSI, 1992:93).

Segundo JOSEPH(1992), um programa, uma proposta ou um projeto dito construtivista de Matemática não deve se limitar somente às aulas de Matemática por duas razões muito simples:

“Em primeiro lugar, a aritmética é aquilo que as crianças constroem a partir de suas experiências na vida real e não algo que é colocado em suas cabeças a partir dos livros. Em segundo lugar os professores não podem fazer “funcionar” a atividade mental das crianças somente nas aulas de Matemática”. (In KAMII & JOSEPH, 1992:125).

TOLCHINSKY (1995), sugere que os professores abram as portas das salas de aula para os “textos sociais”, misturando números e nomes, esses que têm uso comum e objetivo no dia-a-dia. Afirma ainda que os conhecimentos cotidianos têm um papel estratégico para fundamentar o conhecimento matemático. Por exemplo, quando se solicita à criança que faça o registro numérico do 127, a criança escreve separadamente, registrando o cem, o vinte e por último o sete, 100207, como se fossem números isolados.

O Professor e suas Intervenções

PIAGET faz a seguinte observação:

“Tudo o que se ensina à criança a impede de inventar ou de descobrir.”(In BRINGUIER, 1978:93).

Alguns professores acham que são construtivistas porque não usam cartilhas, não exigem da criança que decore a tabuada, não impõem algoritmos para ensinar Matemática. Para muitos pesquisadores desta área, o "não" é insuficiente para definir um professor construtivista. Ao contrário, seria necessário o lado positivo, o "sim". A afirmação positiva é que definiria a postura desse professor e não a negação.

Nesse sentido, o papel dos professores, quando trabalham com a Matemática, deve ser o de organizar situações problematizadoras que provoquem curiosidade e busca de soluções por parte da criança. Quando surgirem dificuldades no processo de descoberta, os professores poderão provocar novas explorações através de contra-exemplos. O diálogo com a professora ou com outras crianças pode favorecer a verbalização e a reflexão de suas ações.

"É essencial que os educadores compreendam a verdadeira natureza do conhecimento lógico-matemático, porque aqueles que acreditam que esse conhecimento é constituído por fatos apresentarão às crianças "fatos" ou facilitarão para elas a observação de "fatos" em vez de se preocuparem com o raciocínio."(KAMII, 1992:89).

Para CARRAHER e seu grupo de pesquisadores, o professor precisa compreender muito bem o sistema lógico-

matemático e saber quais os fatos básicos para apresentá-los à criança. O trabalho na sala de aula deve ser um momento de interação entre a Matemática organizada pela comunidade científica e a Matemática como atividade humana:

"Enquanto atividade humana, a Matemática é forma particular de organizarmos os objetos e eventos no mundo. Podemos estabelecer relações entre os objetos de nosso conhecimento, contá-los, medi-los, somá-los, dividi-los, etc... e verificar os resultados das diferentes formas de organização que escolhermos para nossas atividades." (CARRAHER, CARRAHER e SCHIELMANN, 1988: 12 e 13).

Sendo assim, o professor tem oportunidade de utilizar situações rotineiras como lista de chamada, despesas de supermercado e outras, para auxiliar a criança a construir o seu pensamento numérico.

O professor tem o papel de estimular seus alunos a pensar, criar situações desafiadoras, fornecer informações e sistematizar os conhecimentos que vão sendo construídos por eles. Para que isso aconteça, é necessário que o professor esteja em constante interação com a criança, observando-a constantemente. O objetivo principal seria procurar entender o seu raciocínio, ou seja, como ela está construindo o seu conhecimento.

Diante destas constatações, o professor, quando entende a natureza do conhecimento lógico-matemático, passa a ver o erro de outra forma; o que antes era considerado uma fatalidade, passa a ser entendido numa outra perspectiva; o erro passa a ser concebido como uma importante fonte de informação do pensamento da criança, num dado momento. O professor passa, então, a descobrir o porquê do seu raciocínio, e a intervenção pode contribuir de forma significativa para que a criança resolva seus conflitos conceituais e evolua.

A prática do professor que dedica grande parte do seu tempo trabalhando com seus alunos cópia de 1 até qualquer outro algarismo, armando continhas, usando a quadro valor de lugar Q.V.L., não está facilitando a compreensão do sistema decimal, pois não conseguiu mostrar as regularidades que possibilitam compreender a formação do conceito de número de forma sistematizada.

O conhecimento não se constrói pela aprendizagem de novos fatos, mas pela construção de novos conceitos, novas compreensões. A respeito dessas aquisições, CARRAHER apresenta um bom exemplo, que é o "mito da tabuada" na primeira série:

"A diferença entre um aluno que sabe a tabuada de multiplicar até sete, por exemplo, e um que sabe todas a tabuadas de multiplicar é irrelevante do ponto de vista

construtivista se ambos compreendem a relação entre adição e multiplicação. Por outro lado, se o aluno que memorizou menos tabuadas compreender a relação entre adição e multiplicação e o outro, que memorizou todas elas, não compreender essa relação, o segundo seria considerado "menos avançado" do ponto de vista construtivista. Se ele esquecer algum fato, não terá meios de construí-lo, o outro, no entanto, pode construir a resposta certa para qualquer fato a partir de sua compreensão."(1992: 35).

Considerando o significado da Educação Matemática no mundo atual e a criação e o desenvolvimento de uma nova disciplina, a **Educação Matemática**, pode-se concluir que o professor não pode mais reproduzir os modelos educacionais que ele próprio vivenciou enquanto aluno. É necessário que o professor reformule a concepção de ensino. As considerações psicológicas sugerem que o professor tem o papel de auxiliar o aluno a reconstruir modelos matemáticos que ele compreenda em outras situações, representá-los de maneira a poder utilizar os mais poderosos sistemas simbólicos da Matemática, como instrumento de pensamento, utilizá-los em uma variedade de situações que lhes dêem significado.

As considerações sociológicas discutem a representação social e abrem perspectivas para uma nova definição a ser conquistada por novas maneiras de interagir com seus alunos, enquanto as considerações antropológicas devem tornar o professor

consciente de quem são seus alunos e como pode ajudá-los a construir um futuro para eles próprios. Já as considerações epistemológicas e históricas devem engajar o professor num processo de reavaliação de o que importa incluir no currículo. Como avaliar sem excluir, como construir conhecimentos significativos.

Deste modo, o professor que trabalha com Matemática nas séries iniciais precisa também comprometer-se com um ensino crítico. A Matemática cria realidades para o indivíduo, como, por exemplo, por meio da escolha social de modelos que determinam o preço de serviços essenciais (como água, luz e telefone) e os índices de inflação. A análise desses modelos que criam realidades é essencial à formação crítica do aluno.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, M.A.S. "Porque Ensinar Geometria nas Séries Iniciais do 1º Grau". **A Educação Matemática em Revista**, Santa Catarina: SBEM, V. II, N.3, p. 12-16. 1994.
- BECKER, Fernando. **Da Ação a Operação: O Caminho da Aprendizagem em JEAN PIAGET e PAULO FREIRE**. São Paulo: PUC/São Paulo: 1983. (Tese de Doutorado).
- _____. **A Epistemologia do Professor: O cotidiano da Escola**. Petrópolis: Vozes,

- 1993.
- BORDIN, J. & GROSSI, E.P. **Paixão de Aprender**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- BRINGUIER, Jean C. **Conversando com Jean Piaget**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1978.
- CARRAHER, Terezinha. N; CARRAHER, David e SHIELMANN, Ana L. **Na vida Dez na Escola Zero**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- CARRAHER, Terezinha N; (org.). **Aprender Pensando**; Contribuições da Psicologia Cognitiva para a Educação. Recife: SEE/PE, 1983.
- _____. “Uma Construção Matemática.” **Caderno AMAE EDUCANDO**, Belo Horizonte: V.1, n.1, p.30-38, 1992.
- _____ & SCHIELMAN, Ana L. “Matemática da rua para a escola.” **Caderno AMAE EDUCANDO**, Belo Horizonte: V.1, N.1, p.30-44, 1992.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação, reflexões sobre Educação e Matemática**. São Paulo: Summus, 1986.
- DANTE, Luíz. R. **Didática da Resolução de Problemas em Matemática**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- DIAS, Fátima R.T. & FARIA, Vitória. L.B. “Como a Criança Constroe o Conceito de Número?”: **Caderno AMAE EDUCANDO**. Belo Horizonte: V.1, N.1, p. 19-25, 1992.
- FERREIRO, Emília. “Alternativas a la 1ª Comprension Del Analfabetismo em la Region,” In: **INEP - ANAIS Alternativas de Alfabetização para a América Latina e o Caribe**. Brasília: 29-42, 1988.
- FRANCHI, Anna. “Onde está o Problema?” **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. Santa Catarina: SBEM, V.II, N.3, p.29-33, 1994.
- FRYDMAN. O. & BRYANT, P. “Sharing and the Understanding of Number Equivalence by Young Children.” **Cognitive Development**, V.3. p. 323-339, 1988. (Mimeog.).
- HUGHES. M. “Children and Number Difficulties” In: **Earning Mathematics**. Oxford: Brasil Blackwel, 1986. (Mimeog.).
- KAMII, Constance. “As Novas Perspectivas na Aritmética”; Comunicação oral realizada no Seminário Internacional, Belo Horizonte: 1995.
- _____ & DECLARK, G. **Reiventando a Aritmética**; Implicações da Teoria de Piaget, Campinas: Papirus, 1988.
- _____ & JOSEPH, L. **Aritmética Novas Perspectivas**; Implicações da Teoria de Jean Piaget. Campinas: Papirus, 1992.
- LERNER, DÉLIA. **A Matemática na Escola: Aqui e Agora**. Tradução Juan Acunã Liorens. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MACEDO L. “As Novas Perspectivas na Aritmética,” Comunicação Oral Realiza-

da no Seminário Internacional, Belo Horizonte: 1995.

MAGNUSSON, JÚNIOR M. & MAMERI, M. “Dos Primeiros Passos aos Primeiros Números”. **Ensino em Re-vista UFU**: Uberlândia: V.1, N.1, Jan./Dez, p. 23-28, 1992.

MOURA, M. O. “A Séria Busca no Jogo; do Lúdico na Matemática”. **A Educação Matemática em Revista**. Santa Catarina: SBEM, V.II, N.3, p.17 - 24, 1994.

PIAGET J. & SZEMINSKA, A. **A Gênese do Número na Criança**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. et. alli. **Abstração Reflexionante;**

Relações Lógico-Aritméticas e ordem das Relações Espaciais. Tradução Fernando Becker & Petronilha Beatriz G.Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

RANGEL, Ana. C. S. **Educação Matemática e a Construção do Número pela Criança**; Uma Experiência em Diferentes Contextos Econômicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SPINILLO, Alina G. “O Conhecimento Matemático antes do Ensino da Matemática na Escola.”: **A Educação Matemática em Revista**. Santa Catarina: SBEM, V.II, n.3, p.41-50, 1994.

TOLCHINSKY, Liliana. “Progresso com os Números.”, **Revista Nova Escola**. Ano X, n.87, Set., p. 56-57, 1995.

O MUNDO EXISTENCIAL DO ALUNO NA AULA DE CIÊNCIAS*

Delma Faria Shimamoto**

Resumo: Estudo qualitativo da relação entre o processo formal de ensino de Ciências e o mundo do aluno na escola pública de 1º grau (5ª à 8ª séries). Procede-se à descrição e interpretação fenomenológico - existencial do discurso de professores, alunos e orientadores educacionais no caso de 05 (cinco) escolas estaduais da 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia-MG. Evidencia-se uma manifesta desconexão de sentido entre o processo formal de ensino-aprendizagem e o mundo existencial do aluno na aula de Ciências.

Abstract: Qualitative study of the meaningful connection/disconnection between the student's existential world and the formal process in teaching-learning Science at public elementary school. It proceeds to the description and phenomenological existential interpretation of the discourse of teachers, student's and educational advisers in the case of 05 (five) state schools belonging to the 40th. Regional School District in Uberlândia-MG. Becomes evident a disconnection of meaning between formal process of teaching-learning Science and the student's existential world.

Contextualizando a pesquisa...

O ensino de Ciências faz parte do Núcleo Comum determinado pelo parecer 853/71 da Lei nº 5.692/71, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no País. Os objetivos do ensino de Ciências são determinados pela Resolução 8/71 do CFE: *“A Ciência no ensino de 1º grau tem como objetivo o desenvolvimento do pensamento lógico e a vivência do método científico e suas aplicações”*.

Desse modo, o ensino na área de Ciências deveria de fato permitir a criança

vivenciar o processo de construção do conhecimento e elaborar um pensamento científico. Isto é, criar e sistematizar através de um processo investigativo.

No entanto a prática do ensino de Ciências não tem fugido ao padrão geral do ensino no País: mantém-se inadequada à realidade do aluno. Basicamente, o ensino de Ciências tem-se constituído na transferência de conhecimentos para um aluno intelectualmente passivo, privilegiando os esquemas lógicos abstratos da Ciência em detrimento ao conhecimento cotidiano do aluno e da sua forma real de pensar e/ou agir.

* Este artigo é parte da Dissertação de Mestrado "O mundo existencial do aluno na aula de Ciências, perspectivas metodológicas no ensino de Ciências na escola pública de 1º grau (5ª a 8ª)", realizada junto ao Programa de Mestrado em Educação da UFU e defendida em 1993.

** Professora de Ciências na Escola de Educação Básica da UFU

Segundo AMARAL (1988:68), vários fatores têm sido apontados como responsáveis pelo fracasso do ensino de Ciências. Nesses fatores incluem-se: preparação deficiente de professores, programação inadequada dos guias curriculares, má qualidade de livros didáticos, falta de laboratórios e equipamentos para aulas práticas, dentre outros.

A análise retrospectiva sobre os rumos gerais dos movimentos de inovação no ensino de Ciências revela que os apelos de renovação concentraram-se principalmente sobre a importância de se estimular o aluno a participar ativamente do processo ensino-aprendizagem. Isto é, estimulá-lo a buscar as respostas aos porquês e a aprender a aprender.

Entretanto, na prática, essa tentativa de inovação tem sido insuficiente no sentido de se introduzir no trabalho docente alterações significativas. De forma geral, a atividade docente se manteve inalterada, centrando-se principalmente em aulas expositivas, e mais raramente em atividades práticas que visassem ilustrar fenômenos concretos ou a demonstrar a aplicação efetiva de conceitos e princípios.

Atualmente é imperioso repensar o ensino de Ciências no âmbito dos objetivos mais gerais da escola de 1º grau. Essa escola pretende a formação intelectual do aluno de

modo a contribuir para que ele compreenda o seu meio físico e social e dele participe.

Entretanto perseguir tal finalidade exige que se estabeleça relação entre o mundo do aluno e o ensino de Ciências.

O estudo da relação entre o mundo existencial do aluno e o processo formal de ensino-aprendizagem de Ciências de 1º grau visa uma dupla finalidade: a) subsidiar a prática pedagógica visando fundamentar sugestão, proposta ou atitude viável de superação qualitativa no ensino de Ciências de 1º grau; b) propiciar, indiretamente, ao aluno condições favoráveis de aprendizagem para a compreensão e interpretação crítica e criativa da relação homem-mundo.

Revendo a literatura...

Na literatura científico-educacional consultada sobre o ensino de Ciências constata-se várias referências conceituais ao mundo do aluno, que se aproximam da conceituação fenomenológica de mundo. Mantidas as proporções devidas no contexto de convergências conceituais, isto é de particular importância numa preocupação qualitativa com o processo de ensino-aprendizagem.

TURRA (1975:28) compreende o mundo como a sua realidade, as suas reais

possibilidades cognitivas, sociais e emocionais, extremamente relevantes para o planejamento de qualquer conteúdo educacional. Nesse sentido, o conhecimento que os alunos já dispõem, seus questionamentos, seus interesses, seriam utilizados como matéria-prima do processo educacional.

A partir desta postura teórico-metodológica desenvolvem-se considerações várias com o objetivo de caracterizar o mundo existencial do aluno como elemento básico para o processo ensino-aprendizagem. Assim, por exemplo FLEMING (1974:82) afirma que **“o currículo para a criança pode ser organizado em torno dos seus problemas, antes que em torno das matérias do programa”**. Noutras palavras, propõe que o ensino de Ciências deva estar de acordo com as experiências vividas pelo aluno.

O mundo do aluno assume uma dimensão essencial na educação. Estabelece o ponto de partida do ensino, identificado pelas condições sociais, emocionais e cognitivas nas quais se encontram os alunos.

Para FRACALANZA (1987:19) esse mundo representa o conteúdo vivido pelo estudante nas peculiaridades sócio-econômico-culturais. Ter-se-ia nisso que o cotidiano é uma dimensão particular de cada criança.

Nesta perspectiva, TAGLIEBER (1984) e KRASILCHIK (1985) consideram

que o processo formal de ensino-aprendizagem deve manter imprescindivelmente vínculos com o cotidiano dos alunos. Estudos realizados por esses pesquisadores explicitam as dificuldades ocorridas nas aulas de Ciências devido a inobservância nesse sentido.

Por sua vez, GARDNER (1985), MORAES (1988) e CANIATO (1987), também reconhecem que as práticas de ensino desvinculadas da realidade, sem adaptação a problemas e características dos alunos, conduzem forçosamente ao desânimo e frustração que substituem o interesse e a curiosidade natural da criança.

O que acaba de ser exposto estaria a evidenciar a importância das experiências de vida da criança na apreensão significativa de conhecimentos. Isto independeria desta ou daquela perspectiva teórica.

A conceituação fenomenológica de mundo configura-se oportuna conforme evidenciado no que segue deste estudo. Assim, tanto nesta revisão bibliográfica sobre a temática do mundo do aluno no ensino de Ciências quanto na pesquisa bibliométrica em ensino de Ciências não foi detectada a existência de estudo em essência semelhante ou coincidente com a preocupação específica desta dissertação.

Delimitando o problema

O estudo se orienta pela pergunta-problema:

Qual a relação entre o mundo existencial do aluno e o processo ensino-aprendizagem de ciências de 5ª a 8ª séries na escola pública de 1º grau?

Quanto a uma explicitação preliminar da expressão “o mundo existencial do aluno” toma-se por referência MAY (1977:88) segundo o qual na perspectiva existencial distinguem-se três aspectos que caracterizam o ser-no-mundo¹: 1) mundo ambiente constituído pelo mundo biológico; 2) mundo social que designa o âmbito das relações sociais; 3) mundo interno que compreende as relações pessoais do indivíduo consigo mesmo.

Assim, preliminarmente, o mundo existencial do aluno pode ser compreendido como a síntese dos mundos ambiente, social e interno.

Esta compreensão possibilitará relacionar o ensino de Ciências ao mundo existencial do aluno na sua experiência pessoal em sala de aula. Isto constitui uma tarefa de especial relevância no processo de ensino-aprendizagem.

Fundamentando teoricamente a Pesquisa.

Conforme referido anteriormente, na perspectiva analítico-existencial distingue-se três aspectos constitutivos do mundo: ambiente, social e interno. Aspectos estes, indissociáveis entre si.

Na expressão de MAY (1977:86) , o conceito de mundo ambiente corresponde ao que se entende de modo evidente por mundo circundante, ou “**mundo natural no qual estamos ajustados de alguma forma**”.

Desta maneira, a realidade do mundo natural comportaria elementos bióticos e abióticos que constituem o meio circundante, no qual o indivíduo produz sua experiência.

Por sua vez, CRAIG (1964:4) , numa manifesta convergência conceitual com a perspectiva fenomenológica, também considera que as experiências que as crianças vivenciam em seu meio lhes são extremamente significativas e delas decorrem as diferentes maneiras de reação ao ambiente. Estes significados, por assim se constituírem, são designados por esse autor como “*significados experienciais*”.

Ainda segundo MAY (1977:88), entende-se por mundo social o mundo da in-

¹ Ser-no mundo: expressão usada por HEIDEGGER (1989:90), que significa, morar, habitar, deter-se, estar acostumado a, habituado a, familiarizado com.

ter-relação entre os homens. A relação mútua dos indivíduos entre si determina um sistema complexo de relações. Sistema social esse, do qual a família e a escola constituem elementos fundamentais.

A escola e o lar como campos de experiências internas das crianças constituem a base de seu mundo social. Daí a necessidade dessas experiências serem coerentemente organizadas e se tornarem de fato significativas.

O mundo interno corresponde aos próprios pensamentos. Nesse âmbito tem-se as sínteses pessoais das vivências ou experiências de vida.

Desconsiderar o mundo interno do aluno equívale a acreditar que o ser não possua individualidade e características próprias. Na prática isso significa afastá-lo do possível contato com o conteúdo formal de ensino.

A compreensão adequada do conceito fenomenológico do mundo exige a devida clareza significativa das três dimensões conceituais de mundo: ambiente, social e interno. Segundo MAY (1977:89) supervalorizando-se qualquer uma dessas dimensões perde-se a realidade do ser-no-mundo.

No indivíduo, tais dimensões não se manifestam isoladamente mas relacionam

entre si de modo essencial. Pois o mundo ambiente, o mundo social e o mundo interno são três aspectos constitutivos do ser-no-mundo.

O conceito fenomenológico de mundo adquire, pois, interesse especial ao se pensar sobre o ensino de Ciências. O modo particular do aluno existir no mundo, suas vivências, os significados que atribui ou obtêm das experiências sobre a realidade são condições que precisam ser reveladas/conhecidas para que se promova uma aprendizagem efetiva.

Segundo REZENDE (1990:51) “*ao falar de aprendizagem humana, queremos dizer que se trata de aprender de maneira humana a ser homens para existirmos como tais*”.

A Fenomenologia Educacional não propõe um modelo de aluno abstrato. O aluno é visto na totalidade de seu pensar, sentir e agir na vida cotidiana, isto porque a pretensão da fenomenologia é reunir dialeticamente o homem e o mundo, a existência e a significação.

Neste sentido é que a Fenomenologia Educacional prefere sempre relacionar educação ao mundo por reconhecer que é em seu âmbito que se situam todas as experiências significativas para o sujeito.

No entanto, para que o indivíduo possa apreender o sentido da sua existência, deve ser o sujeito da sua aprendizagem. Esta é a condição básica que a fenomenologia coloca para que a educação possa ser um projeto de personalização do indivíduo.

Nesta perspectiva fenomenológica a educação é um processo de aprendizagem humana e significativa na qual busca-se compreensão existencial para que o indivíduo possa viver “*percebendo o sentido que sua vida realmente tem*”. (REZENDE 1990:31).

Descrevendo a trajetória metodológica...

Dada a natureza do objeto de pesquisa “a relação entre o mundo do aluno e o processo de ensino-aprendizagem de Ciências de 1º grau “propõe-se a estudá-la enquanto PHAINOMENON, no seu sentido grego que quer dizer aquilo que se manifesta.

A Fenomenologia enquanto uma praxis ou forma de ação, opera através de um caminho próprio que interroga o fenômeno na tentativa de captar-lhe a essência e assim compreendê-lo.

Segundo MARTINS (1989:25) o que ocorre é uma análise qualitativa das diferentes formas de experiências (fenômenos) sem perder de vista a vivência consciente do sujeito.

Assim:

“A forma mais adequada para tratar-se com os significados é procurar descobrir a realidade investigada tal como experiência pelo sujeito, a qual é exposta nas suas descrições.” (grifos meus)

Com efeito para a Fenomenologia consciência e objeto não são duas entidades separadas. A consciência é sempre consciência de alguma coisa e se o objeto é sempre objeto para a consciência é inconcebível que se possa sair dessa correlação.

Assim se encontra delimitado o campo de análise da fenomenologia ela deve elucidar a essência dessa correlação que se manifesta no próprio mundo que a contém.

O estudo dessa relação consiste numa análise descritiva que conduz HUSSERL, segundo DARTIGUES (1973:26) a definir a fenomenologia como a “Ciência descritiva das essências da consciência e de seus atos”.

Para se alcançar a inteligibilidade do fenômeno é preciso se despojar de qualquer referencial teórico. Ao colocar o fenômeno analisando-o em “suspensão” não se deve, segundo HUSSERL conformá-lo a qualquer teoria pré-existente, pois, o método fenomenológico não possui princípios explicativos ou teorias:

“É uma atitude de abertura de ser humano para compreender o que se mostra (abertura no sentido de estar livre para perceber o que se mostra e não preso a conceitos ou pré-definições)”.

MASINI(1991:63)

A epoché husserliana é um desafio a investigação porque implica num distanciamento de qualquer posição de certeza, de valor, de interesse que poderia comprometer a investigação.

Os sujeitos deste estudo correspondem à amostra de 25 (vinte e cinco) alunos, 05 (cinco) professores e 05 (cinco) orientadores educacionais de 05 (cinco) escolas.

Os dados da pesquisa são obtidos a partir de entrevistas com orientadores educacionais, professores e alunos. Foram elaborados relatórios descritivos de observação de: a) aulas, b) atividades dirigidas e c) comportamento manifesto do aluno.

Os respectivos discursos registrados surgiram a partir de perguntas abertas nas quais os sujeitos tinham plena liberdade de expressar seus sentimentos.

A entrevista com orientadoras educacionais fundamenta-se na seguinte questão: “A escola tem acesso ao histórico de vida dos alunos?”.

Para os professores a pergunta foi a seguinte: “Você se utiliza das informações do histórico de vida dos alunos para o planejamento das aulas de Ciências?”.

O relatório descritivo de observação de aula visa coletar dados sob a forma com a qual o professor conduz a introdução, o desenvolvimento e a conclusão de sua aula. A observação das atividades dirigidas foi complementar.

Por sua vez, a entrevista com os alunos fundamenta-se na questão: “Como você vê a relação das aulas de ciências e o seu dia a dia?”.

O comportamento manifesto do aluno em aula, foi observado na intenção de obter dados fidedignos sobre o seu envolvimento ou não com a aula.

Deve ser registrado que na elaboração de relatórios descritivos foram considerados itens das sugestões de CARVALHO (1987:84). Isso, com as devidas adaptações à natureza qualitativa deste estudo.

A expectativa foi que os dados obtidos veiculassem significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno investigado da relação entre o mundo existencial do aluno e o processo ensino-aprendizagem na aula de Ciências. A análise deverá permitir descrever e compreender a natureza ou estrutura essencial dessa relação.

A análise também chamada por MARTINS (1989:102) “*momentos de reflexão*” é o contato direto com o fenômeno vivido através do estudo das descrições.

O material de pesquisa é descrito e interpretado de coerência com o referencial fenomenológico existencial. Procede-se assim em dois momentos: descritivo e analítico ou interpretativo.

Analisando resultados...

Perspectiva dos orientadores educacionais

Das 05 (cinco) escolas selecionadas, duas delas por dificuldades legais não apresentavam esses especialistas no seu quadro de pessoal, as entrevistas foram realizadas com as próprias diretoras das escolas, as demais foram realizadas com as respectivas orientadoras.

Do material apresentado depreende-se que as informações sobre o mundo do aluno, no contexto extra-escolar não são registrados na escola. Nível sócio-econômico, ocupação dos pais, estrutura familiar, lugar de residência e tipo de moradia, espaços ou ambientes físicos, convivência do aluno, seriam de fato desconhecidos em 04 (quatro) escolas. Apenas 01 (uma) escola apresenta uma ficha na qual estes dados são registrados. Mais ainda, nível de expectativa, gostos, preferências e outros dados subjetivos do

mundo do aluno, tão pouco seriam conhecidos.

O que acaba de ser expresso não se identifica obviamente com uma atitude burocrática de se dar mais importância a uma ficha ou formulário do que o aluno, enquanto tal. O que se procurou nas escolas foi detectar possível sistematização de informação a respeito do mundo e/ou projeto de vida do aluno.

As escolas pesquisadas, segundo o discurso das respectivas orientadoras, adotam uma filosofia educacional que concebe as expectativas cotidianas do aluno como relevantes para o processo ensino-aprendizagem. No entanto, a prática não revela esta preocupação.

Perspectiva dos professores

Do material coletado a respeito da perspectiva dos professores no caso das 05 (cinco) escolas selecionadas evidencia que:

- 1) As aulas de Ciências são programadas e preparadas orientando-se pelo **livro didático**. Na escola desprovida de recursos o conteúdo é mimeografado ou passado no quadro. Quanto ao planejamento de ensino, aparece somente como um processo burocrático que pode ser suprimido.
- 2) O professor apenas “aproveita aulas que já foram dadas”, evidencia uma não

despreocupação com o **mundo do aluno** que compõe a renovada clientela de cada período letivo. O mundo do aluno aparece como estático, imutável.

3) O professor, embora considere importante os **interesses, habilidades e curiosidades** do aluno não os incorpora ao ensino de Ciências. Ao invés disso, a preocupação é somente “vencer o programa”.

4) Não é dada importância devido à **conversa informal** como oportunidade na qual o aluno coloca suas expectativas.

5) A metodologia manifestamente se propõe apenas a ministrar **conteúdos**. Mas o conteúdo a ser ministrado nem sempre está em relação direta com as experiências e expectativas do aluno.

6) o suposto conhecimento da realidade sócio-cultural do aluno parece não influenciar o professor na sua maneira de pensar e executar um planejamento de ensino.

7) **Teoricamente**, em seu depoimento, o professor até reconhece suas limitações no ensino, mas não consegue vislumbrar soluções nem sente motivado a procurá-las. Índices de reprovação com certeza se devem a deficiências dos alunos ou do próprio sistema. O mundo existencial do aluno não é relevante no processo de ensino aprendizagem, não há possibilidades de vinculá-lo à aula: isso implicaria o não

cumprimento do programa. Programa este que por sua vez também não contempla interesses de professores, alunos e comunidade.

Sobre as aulas expositivas pode se considerar que:

1) A dinâmica das aulas é muito limitada pois quase não há **participação ativa** dos alunos.

2) A estrutura conceitual dos conteúdos é pouco trabalhada pelos professores. Em nenhuma das aulas assistidas os professores exploram experiências ou conceitos preparatórios do domínio dos alunos. Os conceitos são repassados já cientificamente elaborados, o que justifica a incompreensão dos mesmos por parte dos alunos. Esta incompreensão por sua vez impossibilita o aluno a estender conhecimentos adquiridos a novas situações.

3) As contextualizações são muito raras. Não há referências ao contexto ambiental, social e pessoal do aluno. Esta atitude empobrece a abordagem do conteúdo porque sugere que o mesmo seja restrito ao ambiente escolar. As contextualizações do livro didático longe estão de se aproximar do real vivido pelos alunos. Mais ainda, tais contextualizações sugerem uma referência única de realidade para todos os alunos. As experiências pessoais/cotidianas perdem seu significado nesta perspectiva.

4) A maneira pela qual os professores encerram as aulas denota a ausência de habilidade didática. A revisão de conteúdos ou aplicação de conteúdos a novas situações, mesmo que oralmente, garantiria uma síntese de conteúdo o que é de vital importância para a sua fixação. A aplicação do questionário nem sempre se adequa à conclusão de uma aula caso os alunos ainda se mantenham inseguros e desmotivados a respondê-lo.

5) De maneira geral o discurso do professor não mantém sintonia com a realidade de suas aulas. Não há aproveitamento das experiências vivenciadas pelo aluno e nem da sua participação pessoal o que com certeza compromete qualitativamente a aula de Ciências.

O caráter livresco das aulas e dos exercícios dificultam o raciocínio do aluno e a participação restringe-se a absorver conhecimentos que não compreende.

Este caráter das aulas de Ciências denuncia a dicotomia entre teoria e prática. O fazer coloca ao aluno a possibilidade de construir o conhecimento e é através da prática que pode o aluno operar no mundo que lhe é dado.

O ensino de Ciências não se abre ao projeto existencial do aluno e por isso revela-se sem significado para o aluno. O desinteresse e a desmotivação desocultam-

se no discurso do aluno que não podendo se apropriar do conhecimento científico tal como gostaria não consegue também visualizar relações entre o seu mundo cotidiano e o ensino de Ciências.

O discurso dos alunos sugere um redimensionamento do ensino de Ciências no qual a Ciência seja fundamentada na relação teórico-prática, numa abordagem dialética, para que o aluno possa realmente possuir consciência de si próprio e do mundo no qual é sujeito.

Sobre o comportamento manifesto dos alunos alguns comentários podem ser relacionados:

1) De maneira geral os alunos apresentam conhecimento prévio do conteúdo o que reforça que as **experiências pessoais** extra escolares possibilitam esta aquisição.

2) O **dinamismo** dos alunos está relacionado a sua participação/envolvimento durante a aula.

3) Muitas interferências (sugestões, comentários) dos alunos sugerem uma abertura ao seu **mundo cotidiano**. No entanto, estas interferências são analisadas pelo professor sob a ótica da indisciplina, e o professor acaba perdendo excelentes oportunidades de explorá-las e incorporá-las a aula de Ciências.

4) Quando questionados limitam-se a repetir frases contidas nos livros ou nos cadernos. Porém, evidencia-se que na maioria das vezes não conhecem o significado daquelas respostas, pois são frutos de **memorização e não de compreensão**.

5) Em termos de comportamento os alunos das cinco escolas apresentam tendências semelhantes. Mostram-se **interessados mas não tolhidos**; apresentam sugestões mas não atendidos; fazem perguntas mas não são ouvidos.

6) O professor subestimando o comportamento dos alunos impede-lhes o **envolvimento necessário** à apropriação do conhecimento.

7) **O comportamento dos alunos**, desocultado pelos discursos dos próprios alunos, revela que a aula de Ciências não está possibilitando o aprendizado dos fenômenos que os rodeiam.

Tecendo considerações...

A análise do material apresentado sugere que o mundo ambiente do aluno é ainda pouco considerado no processo ensino-aprendizagem. Seria um conhecimento básico que poderia facilitar ao professor a organização de situações instrucionais mais interessantes que favoreceriam a aquisição de aprendizagem.

Lamentavelmente, observa-se que a expressão ou a exploração do ambiente pelo aluno não são suficientemente propiciadas nas aulas de Ciências de 5ª à 8ª séries.

A padronização social no ensino de Ciências obedece de fato a um aparente dilema. Ou é coerente de que as crianças possuam o mesmo meio social ou de que existam diferenças, mas são insignificantes para a questão da aprendizagem.

Tanto uma quanto a outra forma de pensar, por serem errôneas, conduzem ao insucesso do ensino de Ciências. Isto porque as relações sociais do indivíduo, as influências recebidas pela escola, família, comunidade interferem de maneira decisiva na aprendizagem.

Tais influências, de maneira geral, não são consideradas como informações relevantes para o processo de aprendizagem. Assim este ignorar o mundo social do aluno é, certamente, um determinante da qualidade do ensino de Ciências.

As necessidades, os desejos, anseios, emoções do aluno, se conhecidos pelo professor o auxiliariam no planejamento de melhores aulas. A aprendizagem pelo aluno do que lhe é mais interessante torna-á agradável. No entanto, o material analisado evidencia fatural desconhecimento destes fatores.

Nesta perspectiva, o mundo pessoal do aluno sendo subestimado acarreta o correspondente desinteresse pela aula de Ciências. Não vindo de encontro as suas necessidades pessoais, tornam-se distantes, desvinculadas daquilo que ele pretende conhecer.

O aluno não é um ser dicotomizado do seu mundo-vida. Se a aprendizagem possibilita o homem a conhecer a si mesmo, deve se considerar que o mundo é o palco da historicidade dos seres. É nele que o ser traduz em significação, em compreensão, e interpretação pela intencionalidade. Isolar homem e mundo é estabelecer uma dimensão artificial na qual a realidade perde o seu sentido.

Nesta concepção o mundo real do aluno deve se configurar no laboratório natural aberto a investigação. Obviamente o professor de Ciências não é um ser onisciente, na tentativa de tudo compreender e eliminar todos os possíveis bloqueios de aprendizagem. No entanto, o professor assumiu existencialmente a tarefa de promover a aprendizagem de seus alunos.

O ensino de Ciências interpretando o mundo natural distanciou-se do modo humano de ver o mundo. O sujeito conhecedor foi colocado fora desta atividade de compreensão e o mundo que lhe é apresentado e conhecido por outros não por

ele. Enquanto sujeito de um mundo real está impedindo de investigá-lo pois apenas constata fenômenos alheios a sua realidade. A artificialização da Natureza enquanto palco de fenômenos colocou o aluno em contato direto com técnicas de uma prática mecanizada que, destituída de significado próprio aliena-o ao processo de investigação.

O conhecimento científico tanto em conteúdo quanto em metodologia move-se dentro de um referencial desvinculado do contexto interpretativo do compreender os fenômenos do cotidiano. A forma pela qual o ensino de Ciências desvela o mundo parece vazia de significados para o aluno.

O aprender para um aluno, compreendido numa perspectiva fenomenológico-existencial, é uma atitude prazerosa pois ele dispõe-se a descobrir através da investigação a manifestação das coisas e de si próprio. Este estado de ânimo ou de afeto dos conhecimentos a partir do cotidiano possibilita uma aprendizagem humana e significativa.

Propondo sugestões...

Sugere-se como princípio de metodologia que o processo de ensino-aprendizagem centralize-se no mundo próprio do estudante. A adequação a este mundo garante um ensino de Ciências mais

humanizado e mais humanizante. Assim sendo, se faz necessário que seja o conteúdo atualizado; o material pedagógico de boa qualidade e suficientemente diversificado para o atendimento das diferentes características. Isso implica também um treinamento constante do professor de Ciências.

O mundo-vida dos alunos deve ser conhecido, para que seja o ponto de partida da aprendizagem. Ignorar o existir cotidiano do aluno é fechar possibilidades ao conhecimento. Cabe ao professor portanto, uma tarefa criativa e delicada.

Propõe-se que a seleção, a organização de conteúdo e o tratamento metodológico sejam norteadas por três princípios básicos: a) vínculo com o cotidiano, b) relevância social e científica e c) adequação ao desenvolvimento intelectual do estudante.

Os conteúdos selecionados devem estar adequados à realidade da clientela (alunos). Não somente aos aspectos físicos e sociais mas também aos aspectos cognitivos. Isto implica privilegiar conteúdos que tenham mais significados para os alunos deixando os demais para um momento mais coerente.

O emprego de vocabulário científico deve ser apropriado aos conteúdos das séries. Caso contrário, a excessiva formalização poderá fazer incorrer na utilização de termos destituídos de significados para os alunos. É importante que o vocabulário utilizado seja

do conhecimento de todos os alunos e que tenha o mesmo significado para todos eles.

A ordenação de conteúdos contida em Programas Oficiais e em livros didáticos devem ser entendido como sugestões abrangentes e por isso devem ser suprimidos e/ou incluídos conteúdos, segundo as especialidades de cada realidade.

A noção de ambiente deve ser construída a partir da compreensão de seus elementos e das relações estabelecidas entre eles. A abordagem dos seus aspectos físicos, químicos, biológicos, sociais, econômicos, culturais e tecnológicos deve permitir uma visão menos fragmentada do ambiente e portanto mais real com referência ao mundo do aluno.

Faz-se necessário esgotar ao máximo as possibilidades de exploração do ambiente através da observação direta da Natureza e dos demais elementos do mundo que cercam o aluno. Assim as atividades de laboratório seriam posteriores a esta exploração e objetivaria um trabalho experimental mais controlado.

As crianças ao chegarem à escola possuem muitos conhecimentos espontaneamente construídos. A ação pedagógica cabe articular os horizontes do saber ingênuo e do conhecimento científico dentro de uma dimensão dialética homem-mundo.

Do material apresentado e interpretado depreende-se uma conclusão necessária: a qualidade do ensino de Ciências esta ameaçada, pela desvinculação com o projeto existencial do aluno. Compete aos educadores sensibilizados a discussão das formas de prover as condições de realização de mudanças, sejam a nível teórico, sejam a nível prático. A perspectiva fenomenológico-existencial para o ensino de Ciências, se acena como uma possibilidade viável.

Referências Bibliográficas

- AMARAL, Ivan. O ensino de Ciências e o desafio de fracasso escolar. In: SANFELICE, José Luís (coord.) **A universidade e o ensino de 1º e 2º graus**. Campinas: Papyrus, 1988.
- CANIATO, Rodolpho. **Com-ciência na educação**. Campinas: Papyrus, 1987.
- CARVALHO, Ana Maria P. **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1987.
- _____. **Prática de ensino e estágio na formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.
- CRAIG, Gerald S. **Iniciação ao estudo de Ciências**. Porto Alegre: Globo, 1964. v. 1 e 2.
- DARTIGUES, André. **O que é a fenomenologia?** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Eldorado, 1973.
- FLEMING, Robert S. (org.). **Currículo Moderno: um planejamento dinâmico das mais avançadas técnicas de ensino**. Rio de Janeiro: Lidador/Instituto Nacional do Livro/MEC, 1974.
- FRACALANZA, Hilário et. al. **O ensino de Ciências nas séries iniciais**. Ijuí: Livraria Unijuí, 1986.
- GARDNER, Paul L. Students interest in Science and technology. In: LERKE, M. et. al. **Interest in science and technology education**. Kiel: Kiel University, 1985, p. 17-35.
- HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos**. Trad. e notas por Enildo Steins. São Paulo: Nova Cultura. 1989. (Os pensadores; 5). 7 p.
- HURSSSEL, E. **The Paris lectures**. The Hague: martins Nijhoff, 1975.
- KRASILCHIK, Myrian. **O professor e o currículo das Ciências**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1987.
- MARTINS, Joel e BICUDO, Maria A. V. **Pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989.
- MASINI, Elcie F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: Fazenda, Ivani (coord.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 60-67.

- MAY, R. et.al. **Existência: nueva dimensión en psiquiatria y psicologia**. Madrid: Gredos, 1977.
- MORAES, Roque. **Uma abordagem para o ensino de Ciências**. Porto Alegre: Sagra, 1988.
- REZENDE, Antônio Muniz. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- TAGLIEBER, José E. O ensino de Ciências nas escolas brasileiras. **Perspectiva**. Florianópolis, n. 3, p. 91-110, jul./ dez. 1984.
- TURRA, Clódia M. G. et. al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: PUC/EMMA, 1975.

