

Universidade Federal do Piauí

ISSN 1518-0743

Linguagens, Educação e Sociedade

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Linguagens, Educação e Sociedade	Teresina	n. 11	1 - 74	jul./dez. 2004
----------------------------------	----------	-------	--------	----------------

Capa: Profa. Ms. Pollyana Jericó Pinto Coelho

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação – n.11, (2004) – Teresina: EDUFPI, 2004 – 74 p.

Semestral

ISSN1518-0743

1. Educação – Periódico

CDD 370.5

I. Universidade Federal do Piauí

CDU 37(5)

Indexada em:

IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa – Universidade Nacional Autónoma do México

EDUBASE – Faculdade de Educação / Unicamp.

– Editorial	4
– Sociedade do Conhecimento, Educação e Pós-Graduação: estamos preparados para as mudanças? • Osvaldo Balmaseda Neyra	5
– Educação e Saberes: a legitimação de verdades e sujeitos • Janine Moreira	15
– Considerações sobre leitura e escritura de professores numa experiência de formação continuada: relato de uma pesquisa-ação • Celdon Fritzen e Gladir da Silva Cabral	24
- Contribuições Didático-metodológicas do monitoramento eletrônico das tarefas extraclasse na formação escolar de professores • Elena Maria Mallmann, Fábio da Purificação de Bastos e Felipe Martins Müller	37
– Formando o educador: um despertar de potencialidades no processo grupal • Elzenita Falcão de Abreu	44
– Violências em escolas de Teresina • Maria do Carmo Alves do Bomfim e Vilma Dias de Araujo	50
– Educação ambiental integrando escola e comunidade rural • Elizabete Picada Emanuelli e Djalma Dias da Silveira	58
– Experiências vivenciais de velhos kalunga com a educação escolar. • Maria de Jesús e Silva	65
– Endereços dos autores dos trabalhos constantes neste número	74
– Instruções para o envio de trabalhos	75

EDITORIAL

Linguagens, Educação e Sociedade é uma revista de divulgação científica vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que tem sido editada, ininterruptamente, desde 1996.

Este número 11 representa mais um avanço no cumprimento de exigências do Sistema de Avaliação e Qualificação da CAPES, Qualis, para periódicos na área de Educação, do qual a mesma faz parte. As mudanças incluem:

- Ampliação do Comitê Editorial, com predominância de pesquisadores de IES de outras unidades da federação e representação internacional;
- Publicação semestral;
- Referências Bibliográficas e Citações de acordo com as normas da ABNT;
- Indexação em IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa), da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM);
- Tempo de publicação da revista.

Por outro lado, temos a satisfação de informar aos leitores que o Curso de Mestrado em Educação da UFPI obteve a nota 4, na avaliação trienal da CAPES.

O Editor

SOCIEDADE DO CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO: ESTAMOS PREPARADOS PARA AS MUDANÇAS?¹

Oswaldo Balmaseda NEYRA
Doutor em Ciências Pedagógicas

Dirección de Educación de Posgrado, Ministerio de Educación Superior, Cuba
Dirección Regional AUIP Centroamérica y Caribe

RESUMO

Discute a temática – a informação como instrumento no processo de educação – a partir da inter-relação entre informação, conhecimento e educação, no contexto da sociedade do conhecimento. Com ênfase no ensino da pós-graduação, destaca a estreita vinculação entre conhecimento, pesquisa científica e educação, ressaltando a interação entre informação e comunicação no processo educacional, face à expansão das inovações tecnológicas, responsáveis pela avalanche de dados disponibilizados no ciberespaço. Mas, se tais mudanças determinam a falência dos sistemas educacionais tradicionais e trazem à tona novas formas de conceber a educação, esta prevalência da tecnologia não refuga o elemento humano. A tecnologia posiciona-se como mero instrumento a favor da circulação da informação e da expansão da educação, o que assegura o seu caráter social, não obstante a exclusão digital ainda presente na sociedade contemporânea.

Palavras-Chave: Informação e educação, novas tecnologias e educação

ABSTRACT

The information as an instrument of the education process is discussed through the interrelation among information, knowledge and education. Emphasis is given on graduation courses and based on this, the relation among knowledge, scientific research and education is focused. It discusses the close interaction between information and communication and its relevance on the educational process in times of expressive technological advances, which leads to the huge amount of information available in the cyberspace. Considering that these advances can lead to significant changes that would promote dramatic changes into the conventional educational processes and give place to a brand new way of facing the educational process, it is worth to consider that the human element still has its importance in this new scenery. Technology can be considered as an important tool that is able to provide information diffusion and expand educational process, even though part of the contemporary society still doesn't have the ways of accessing all these possibilities.

Keywords: Information and education, new information and communication technologies

1 INTRODUÇÃO

A partir do tema – a informação como instrumento no processo de educação – apresentamos, a seguir, algumas reflexões acerca das inter-relações existentes entre informação, conhecimento e educação, diante dos novos desafios da denominada sociedade do conhecimento. Enfatizamos, então, a importância que a pós-graduação desempenha neste novo contexto.

Para tanto, a princípio, destacamos a estreita relação entre conhecimento, pesquisa científica e educação, ressaltando a interação entre informação e comunicação no processo educacional, acentuada com a expansão das inovações tecnológicas, responsáveis por um número quase incalculável de dados disponibilizados no ciberespaço. Por outro lado, ao mesmo tempo em que as mudanças em andamento determinam a fa-

lência dos sistemas educacionais tradicionais, trazem à tona novas formas de conceber a educação, como a educação à distância, sem que tais transmutações determinem a prevalência da tecnologia em detrimento do elemento humano. Em outras palavras, a tecnologia não é tudo, mas mero instrumento a favor da circulação da informação e da educação, o que assegura o seu caráter essencialmente social, não obstante a exclusão digital ainda presente na dita sociedade do conhecimento.

2 CONHECIMENTO, PESQUISA CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO

Freqüentemente, defrontamo-nos com as expressões – sociedade do conhecimento e/ou sociedade da informação. A estas, associam-se várias concepções, como conhecimento, conhecimento explícito, conhecimento tácito, economia do co-

* Recebido: setembro de 2004

* Aceito: novembro de 2004

¹ Fundamentado em palestra proferida na VI Reunião Regional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em mesa-redonda, sob o título: A informação como instrumento no processo de educação, Teresina-Piauí, Brasil, 19 de abril 2004.

nhcimento, gestão do conhecimento, tecnologias da informação e da comunicação, revolução digital, teleformação, teletrabalho, exclusão digital, infotecnologia, World Wide Web (web) da ciência, web do conhecimento, capital intelectual, valor agregado e assim por diante. É possível prosseguir tal enumeração, mas os termos mencionados já comprovam a complexidade que a sociedade enfrentará no futuro, ressaltando-se que alguns destes termos estão diluídos ao longo deste texto.

A princípio, questionamos: estamos vivendo, de fato, na sociedade do conhecimento? Decerto, as respostas possíveis expressam facetas e pontos de vista distintos. Mesmo assim, graças às repercussões sociais que acarretam, os conceitos fundamentais – informação e comunicação – vêm provocando significativo impacto nos debates atuais sobre a renovação educacional. Neste sentido, como mostra a FIGURA 1, a gestão da informação e do conhecimento figura como ferramenta indispensável, no contexto do processo educativo em todos os níveis, sobretudo no ensino superior. Ademais, os processos de ensino e aprendizagem, pesquisa, extensão e gestão que se desenvolvem nas instituições de ensino superior (IES) inserem-se, de formas diversificadas, nos processos de geração, armazenamento e transferência do conhecimento.

Podemos, então, denominar de gestão do conhecimento o processo caracterizado pela transformação contínua de dados em informações, de informações em conhecimento, e este em saber, com o intuito de conduzir o procedimento de busca para a solução de problemas. O dado transforma-se em informação, quando assume significado. A informação transforma-se em conhecimento, quando apreendida e assimilada. Assim sendo, o professor, em qualquer instância, deve levar em conta que a recepção de informação é sempre contextualizada e individual.



Figura 1 – Informação e Comunicação na Renovação Educacional

Por outro lado, o recurso fundamental que as IES empregam para gerar informações e conhecimento é a pesquisa científica, cuja transmissão, projeção e extensão à sociedade se dão através de serviços e consultorias com vistas à resolução de problemas que afetam a população, e mais especificamente, mediante a aplicação dos resultados das pesquisas efetivadas e da participação dos pesquisadores e acadêmicos em projetos, como a FIGURA 2 sintetiza.



Figura 2 – Gestão do Conhecimento e Instituições de Ensino Superior

A Conferência Mundial sobre Educação Superior da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), ocorrida em outubro de 1998, recomendou adotar uma modalidade de pesquisa mais pertinente à realidade das IES, inter-relacionando disciplinas, integrando equipes de trabalho de distintas áreas e favorecendo maior integração entre pesquisa básica e aplicada. Este paradigma emergente de pesquisa, conhecido como o modo 2 (GIBBONS, 1997), na atualidade, constitui um dos maiores desafios da educação superior. Trata-se de um sistema de produção de conhecimento no âmbito da universidade, que se opõe ao modo 1, tradicional e eminentemente disciplinar. O modo 2 caracteriza-se pela produção de conhecimento frente à heterogeneidade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e maior participação dos diversos atores sociais não somente na produção, mas também na difusão e avaliação da qualidade das pesquisas e de seus resultados.

Nesta nova forma de fazer ciência nas instituições acadêmicas, ou seja, quando da apropriação social do conhecimento que se dá, como antes dissemos, sobretudo, na pós-graduação, graças ao incentivo à pesquisa científica, a comunicação desem-

penha papel importante. Então, os cientistas se integram em redes formais ou informais; e numerosos periódicos eletrônicos mantêm seções abertas para que os resultados de seus trabalhos sejam divulgados, julgados e, então, aceitos ou rejeitados pelo público, favorecendo a referida apropriação do conhecimento científico.

Logo, o ensino de pós-graduação assume função essencial na construção e solidificação da sociedade do conhecimento, ou, como preferem alguns autores, sociedade da aprendizagem. Deve, pois, preparar para a docência, pesquisa, aplicação tecnológica ou para o exercício especializado de uma profissão, graças à sua peculiaridade de ser, ao mesmo tempo, a detentora de conhecimentos que geram pesquisas científicas e a promotora das pesquisas, que geram tais conhecimentos.

A proposta de acesso aberto (open access), graças às tecnologias web, permite a divulgação dos novos conhecimentos, previamente avaliados pelos pares, tanto para a comunidade científica, como para a sociedade em geral. No entanto, exige dos usuários – tanto emissores como receptores – o domínio de novas formas de produção e recepção textuais, muito diferentes das adotadas nos periódicos impressos de divulgação científica, porquanto a estrutura discursiva dos textos disponibilizados na web, em geral, não é linear e assume a feição de hipertextos. Por outro lado, a web não tem limite de páginas e nem sequer exige uma redação que guarde seqüência semântica, como ocorre com as publicações impressas. Além do mais, as páginas web podem incluir além dos elementos visuais, materiais audiovisuais, como sons, gráficos e o emprego de uma quantidade ainda maior de dados. A comunicação, neste caso, deixa de ser unidirecional. Agora, os autores não somente podem ser consultados, mas também podem atuar como receptores de opiniões expressas pelos leitores ou como convidados para participarem – como um elemento a mais – em foros de debate, onde se discutem temas distintos, inclusive, os seus próprios artigos.

Sem dúvida, nem todas as possibilidades da web são exploradas. Isto porque, além do temor relacionado com a legitimidade e o valor dos conteúdos disponibilizados no espaço cibernético, e mais especificamente, na internet, há certa desconfiança dos leitores quanto às publicações eletrônicas face à arraigada tradição ao texto impresso. A tudo isto, alia-se o fato de que nem todos os proble-

mas associados à propriedade intelectual das publicações eletrônicas estão devidamente solucionados e nota-se a tendência crescente para a comercialização do conhecimento, restringindo-se, mais e mais, o acesso a sites com informação gratuita.

3 INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL

Muitas idéias e procedimentos utilizados no mundo empresarial para a solução de seus problemas, cada vez mais complexos e diversificados, podem ser transpostos para a prática educativa. Isto é, as organizações empresariais, buscando maior competitividade, adaptação mais rápida às transformações da sociedade contemporânea e, também, para efetivar importantes inovações e transferências de tecnologia, realizam um trabalho fundamentado e consistente, a fim de transmutarem conhecimentos tácitos em conhecimentos explícitos.

O conhecimento tácito é fundamentalmente pessoal, advindo da experiência empírica, sem que resulte de uma reflexão teórica. Como não é expresso formalmente, não pode ser repassado com facilidade. Este tipo de conhecimento se aprende dos outros, mediante a observação, a imitação e a prática. Em contrapartida, o conhecimento explícito é teórico, estruturado, sistemático e provê os fundamentos do conhecimento tácito, uma vez que é expresso formalmente. As atividades efetivadas a partir destes conceitos podem ser úteis no processo docente, no contexto da educação superior e da pós-graduação, mais especificamente. Pôr em prática estratégias pedagógicas visando transformar conhecimentos tácitos em conhecimentos explícitos possui benefícios, como:

- incentivo ao trabalho em equipe (aprendizagem colaborativa);
- oportunidade aos discentes de autoconhecimento e de melhor conhecimento dos demais;
- criação de ambientes positivos de confiança e ajuda mútua;
- desenvolvimento da habilidade de observação;
- fortalecimento da capacidade de reflexão e imaginação;
- prática da análise de dados, do processamento de informações e da estruturação de conhecimentos;

- formação de habilidades para a resolução de problemas.

Muitos são os recursos para desenvolver um processo docente de natureza dialógica, objetivando o intercâmbio de informações, conhecimentos e saberes. Dentre as estratégias pedagógicas, algumas são mais inovadoras do que outras. Eis as mais usuais: (1) técnicas e dinâmicas de grupo; (2) aprendizagem baseada em problemas (ABP); (3) estudos de caso. Além disto, alguns recursos pedagógicos atuais recorrem às inovações tecnológicas ou novas tecnologias de informação e de comunicação (NTIC), como o argumento baseado em casos.

Acrescentamos que o emprego da expressão – NTIC – nomeia os sistemas e recursos na elaboração, no armazenamento e na difusão digitalizada de informações, mediante o emprego da informática (MOREIRA, 1998). Tais sistemas e recursos têm tido significativo impacto na produção, transferência e apropriação do conhecimento na esfera da educação superior contemporânea, de tal forma que se faz necessário tecer algumas considerações acerca de sua utilização no processo educacional.

A priori, é inegável que as NTIC intervêm no sistema educativo, permitindo ampliar, qualitativa e quantitativamente, a capacidade de investigação científica, circular e utilizar a informação científica, assim como transmitir os conhecimentos adquiridos. Assim sendo, devem ser elas incorporadas à prática docente, consolidando um processo renovado e renovador de ensino-aprendizagem, de modo a formar indivíduos preparados para aprender ao longo da vida.

Ordem no caos

No entanto, quando da abordagem acerca do fluxo informacional e de sua relevância na educação via novas tecnologias, estamos nos referindo ao incremento imensurável de informações. A todo o conhecimento acumulado pela humanidade no decorrer dos anos, armazenado e preservado em milhares de bibliotecas dispersas no planeta, se acrescentam, agora, incessantemente, milhões de milhões de páginas disponibilizadas, acumuladas e atualizadas na Rede. Antes, a busca de informações limitava-se a um único lugar ou a alguns

lugares. Era quase sempre tão-somente manual e as informações obtidas, em forma de texto. Agora, com a expansão veloz das redes eletrônicas, a busca se dá no imensurável ciberespaço, a navegação é fundamentalmente hiperdocumental e a informação tem ou pode ter natureza multimidiática. Porém, ter muita informação não significa, necessariamente, estar mais bem informado.

Como decorrência, no momento atual, uma das metas educacionais mais importantes, em qualquer nível de ensino, é capacitar os educandos para que estejam aptos a extrair informações relevantes em meio a este extraordinário volume de dados e textos, o que corresponde a impor ordem no caos. Isto é, treiná-los para enfrentar a superdose de informações ou “info-intoxicação”. Neste sentido, registram-se avanços – mesmo que com certa desconfiança – em torno de algumas tecnologias emergentes, como “minério de dados” ou “minério de textos”, já aplicadas a diversas atividades profissionais, sobretudo, no mundo empresarial.

Ensinar a extrair o “valioso” significa identificar, com agilidade e precisão, informações úteis e coerentes com as demandas informacionais de cada um, dentre um manancial de dados quase inesgotável. Estudos relativamente recentes demonstram que um núcleo essencial de publicações (aproximadamente 2.000 revistas científicas, dentre um universo estimado de 70.000 títulos) é responsável pela denominada “informação de fronteira”, ao deter o monopólio de 85% dos artigos publicados e cerca de 95% dos mais citados (GARFIELD, 1996). Ademais, até 2002, já existiam mais de 200 mil sítios web conformados por bases de dados.

Então, se, empiricamente, os docentes, em geral, concordam que os alunos não têm suficiente habilidade para manejar as informações disponíveis, buscá-las, processá-las, sintetizá-las ou estruturá-las de modo ordenado e coerente, uma das causas principais para isto é que eles mesmos, quase nunca, lhes ensinam a buscar informações relevantes e nem tampouco a identificar os suportes físicos onde estas podem estar. As bibliotecas – mesmo as escolares – não são freqüentadas por uma quantidade satisfatória de crianças e de adolescentes. E quando estes o fazem, poucas vezes, são orientados adequadamente para buscar informações e transmutá-las em conhecimento. Decerto, por isto, muitos jovens, chegam à universidade, sem domínio acerca dos recursos disponíveis numa biblioteca.

Em suma, quando falamos em informação e comunicação no processo docente, referimo-nos à alfabetização em informação. Não basta ensinar onde e como buscar e encontrar informações, mas também orientar como confrontar dados, estruturá-los, sintetizá-los e integrá-los ao repertório cognitivo prévio dos educandos. A este respeito, perguntamos: estão os docentes preparados para mais esta tarefa? Lamentavelmente, há muitos professores analfabetos no uso destas ferramentas em muitas das nossas IES, mormente, no caso da realidade latino-americana. São instituições e profissionais que não descobriram, ainda, quão valioso é a conexão à Rede mundial de informação, acrescentando-se que muitos mestres sabem menos do que seus próprios alunos no que concerne ao domínio das novas tecnologias.

Então, para cumprir as prescrições da UNESCO quanto à nova postura das IES, como mencionado, pesquisadores e docentes universitários devem aprender a usar as ferramentas informáticas que lhes auxiliem a selecionar informações valiosas, com eficiência, aplicando-as ao longo do processo docente a fim de evitar que os alunos naufraguem e sucumbam nos insondáveis oceanos de informação. Aliada aos recursos da hipermídia e da telepresença, a navegação em Rede adquire grande importância, por ser um processo de exploração cognitiva.

Sobre esta questão, Seraphin (2004) mostra-nos, numa criativa metáfora, um “guia do navegante digital” que pode ser útil como “caderno de navegação” dos professores para que ensinem a seus alunos a trafegar. Este guia (FIGURA 3) inclui os seguintes pontos:

1. O projeto (O que busco?)
2. A manobra (Como navegar?)
3. A estimativa (Onde estou?)
4. A carta (Para onde vou?)
5. A delimitação (Onde devo parar?)
6. O porão (Onde guardar?)
7. A sentinela (O que localizar?)
8. O diário de bordo (O que aprendeu?)



Figura 3 – Guia do Internauta

ADAPTAÇÃO DA FONTE: SERAPHIN, A. Información, saber y ciberespacio: un desafío para la autoformación. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, n. 11, feb. 2000. Disponível em: < <http://www.uib.es/depart/gte/edutece/Revelec11/ALAVA.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2004.

Em se tratando da seleção de ferramentas gerais da web, os motores de busca, os metabuscadores, os diretórios de matérias, os guias de matérias, os grupos e listas de discussão, as grandes bases especializadas de dados, como as do Institute for Scientific Information (ISI), remetem a indicações bibliográficas ou a textos completos. Portanto, todas são alternativas essenciais à pesquisa científica. No entanto, sua utilização requer treinamento, que proporciona a melhoria do processo educacional, ao permitir aos educandos suprir suas demandas informacionais dentro das informações eletrônicas, dispostas anárquica e caoticamente.

A falência dos sistemas educacionais tradicionais

As empresas de hoje não perdem tempo para capacitar e atualizar os seus recursos humanos, sem esperar, muito frequentemente, pela universidade. Peter Singer denomina de “sociedade que aprende” a este espaço organizacional, onde os empregados ampliam, de forma permanente e sistemática, sua capacidade de assimilar novos saberes coletivamente. A este respeito, Portaencasa (2004) afirma que a aprendizagem organizacional é uma das características das instituições bem sucedidas na sociedade da informação. O principal meio para esta aprendizagem é a telecomunicação. Estas experiências conduzem a um replanejamento obrigatório dos atuais esquemas de formação e aprendizagem no contexto da educação superior.

A introdução e adoção das NTIC na vida do homem contemporâneo configuram-se como oportunidade (pelo menos, em nível teórico) para a de-

mocratização da educação, face ao incremento do acesso à informação que pode oferecer a todos. Neste sentido, sistemas de ensino abertos estão ocupando os espaços que as formas convencionais não são capazes de cobrir. A educação à distância, por exemplo, vem conquistando terreno frente às formas presenciais de ensino, ao apresentar atributos superiores, tais como: flexibilidade, estratégias pedagógicas centradas na aprendizagem, independência e possibilidade de acessos remotos. A virtualização da educação também vem se transformando em realidade mais e mais presente.

Para tanto, as NTIC oferecem novos meios para converter a formação tradicional em algo completamente novo, criando uma plataforma de trabalho e aprendizagem contínua com o fim de fornecer os conhecimentos necessários no momento em que realmente estes são necessários. A teleformação está começando a transformar o papel dos educadores. O ápice das novas tecnologias de informação – sem as quais não se pode conceber o processo educativo da sociedade do futuro – reduz (ou elimina) as distâncias e transforma a noção de tempo, em particular, a “nossa” tradicional noção de tempo acadêmico ou escolar. É premente, pois, dar nova feição às metodologias de ensino e aos conceitos vigentes em torno da aprendizagem. Isto será – e já o é – o verdadeiro desafio que se impõe às universidades e IES, em geral.

Então, que características deverá ter o processo educativo ante a volumosa quantidade de informações ora acumuladas? De imediato, é consensual que a universidade precisa formar profissionais capazes de autogestionar seu processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, este processo não se dá de forma isolada. O conceito de “aprendizagem colaborativa” está conquistando novos adeptos. Aprende-se a partir do fazer profissional, da socialização e do intercâmbio de experiências compartilhadas entre todos, além do processamento das distintas fontes de informação disponíveis. Há registros de valiosas experiências que vêm ocorrendo no ensino de pós-graduação, mediante o emprego destas estratégias pedagógicas. A formação de doutores através de grupos e redes associados a projetos integrados de pesquisa científica, por exemplo, é uma prática que vem se generalizando.

Podemos, então, sintetizar, afirmando que as novas tecnologias, no contexto das universidades, têm efeito profundamente transformador e impactante em: (a) velocidade de renovação do

saber e o saber fazer; (b) nova natureza do trabalho com melhor peso no conhecimento; (c) mudança nos paradigmas do processo de ensino-aprendizagem. Em tudo isto, a informação é valiosa e indispensável como elemento absolutamente indispensável à preparação da sociedade face à consolidação da sociedade do conhecimento.

Educação à distância e sem distância

Na sociedade contemporânea, os países enfrentam o incremento da demanda no setor da educação, em qualquer instância, inclusive na educação continuada. De modo geral, todos necessitam de mais vagas nas escolas de ensino fundamental e médio, maior quantidade de professores e melhor qualificação para eles. Diante desta realidade, algumas nações estão recorrendo à educação à distância, entre demais alternativas, como meio capaz de suprir tais necessidades, porquanto se destina a todos e pode estar presente ao longo da vida, dentro do sonho de massificação com qualidade.

Milhões de pessoas de diferentes faixas etárias já participam de cursos à distância assistida. No entanto, somente uma minoria tem acesso a ofertas mediadas pelas NTIC, face aos elevados custos do material educativo. A efetivação destas possibilidades de aprendizagem depende, em grande parte, da vontade política e econômica de investir numa educação sólida que conte com infraestrutura e equipamentos adequados.

Porém, a bem da verdade, a educação à distância suscita reações, receios e controvérsias em torno de sua validade como promotora de um ensino de qualidade e equidade. Muitos confrontam a modalidade presencial com a modalidade à distância, exaltando as vantagens da primeira, sobretudo as de caráter afetivo, uma vez que permite o contato face a face. Além disto, opositores da educação à distância temem que as inovações tecnológicas desprestigiem o docente e reduzam a sua autoridade. Mas, na verdade, os maiores problemas da educação à distância estão nas dificuldades de introduzi-la nas regiões mais distantes, onde o fornecimento de eletricidade é quase inexistente ou irregular ou os recursos de telefonia são escassos e de difícil manutenção. Nessas regiões, a manutenção do material eletrônico é difícil, caro e lento.

Acrescentamos, ainda, que tão-somente a

disponibilidade de recursos tecnológicos não garante a aprendizagem. Esta depende de fatores distintos, entre os quais estão: motivação, orientação adequada e disposição do educando de aprender por si mesmo. A estes, somam-se a competência dos autores dos programas de ensino, a qualidade das ofertas e a possibilidade de convocar e integrar fatores distintos da comunidade a que a educação se destina, como tutores e espaços físicos. Porém, paradoxalmente, o avanço tecnológico pode reforçar as diferenças sociais, de tal forma que é preciso considerar, sempre, outros aspectos: facilidade de acesso, conteúdo, respeito às diferenças culturais, incluindo idiomas, crenças religiosas etc.

De fato, a expansão das ultramodernas tecnologias aplicadas à informação e comunicação está acarretando mudanças, não apenas no processo de educação à distância, mas também conduzindo a universidade e seus processos substantivos até a realidade virtual, que corresponde ao que chamamos de virtualidade da aprendizagem. Por conseguinte, em termos genéricos, vislumbramos o uso da virtualidade, nas seguintes circunstâncias: (a) educação à distância; (b) simulação e uso de laboratórios; (c) trabalho colaborativo por computadores; (d) entornos virtuais do processo de ensino-aprendizagem; (e) realidade virtual como um todo.

Conseqüentemente, há perspectivas de que o processo docente ocorra numa aula virtual; a investigação científica, num laboratório virtual; o armazenamento e a busca de informações, numa biblioteca virtual; as atividades de extensão, num espaço virtual de extensão e a gestão acadêmica, num escritório virtual. Esta estrutura corresponderia a um campus virtual, onde os espaços básicos da vida universitária estariam inter-relacionados. E para integrar tecnologias e atores sociais envolvidos na educação, é necessário pensar a virtualidade como premissa para:

- estimular professores e pais para que utilizem as NTIC nas escolas e no ambiente familiar;
- promover estratégias inovadoras com vistas ao uso das tecnologias em sala de aula;
- identificar as necessidades de formação do corpo docente e lhes dar a devida atenção;
- seleccionar as tecnologias que merecem maiores investimentos;
- analisar como se utilizam e se complementam as

diferentes tecnologias, tanto as mais tradicionais como as mais antigas, integrando diferentes tecnologias;

- detectar os níveis de impacto causados no processo educacional face à adoção das modernas tecnologias;
- divulgar as experiências mais bem sucedidas;
- garantir o sistema de superação de professores e pesquisadores.

A tecnologia não é tudo

Entretanto, nada disto significa redução da função social do docente. O tutor virtual tem responsabilidades idênticas às atribuídas ao professor da modalidade presencial. Em outras palavras, é função do professor on-line ensinar o aluno a aprender, pensar, decidir por si mesmo, relacionar-se e conviver com os demais, e a comunicar-se eficientemente. Da mesma forma, precisa trabalhar outros elementos afetivos, qualidades e valores inerentes ao ser humano, já que o computador, decididamente, não sabe fazê-lo.

Aqui, lembramos que a formação presencial apresenta sérias deficiências, resultantes, sobretudo, do papel que os mestres desempenham num sistema inadequado de ensino, em que a qualidade da aprendizagem é mensurada por notas obtidas pelos educandos nos exames. Portanto, a versão on-line não pode e nem deve reproduzir tais práticas, limitando-se a virtualizar as práticas presenciais. O aluno não deve ser mero espectador no processo ensino-aprendizagem. Muito menos agora que está sozinho com o computador, em meio a abrangentes e extensas autopistas de informação. A solução não se restringe a pôr o aluno a ler na tela do computador o que antes lia em papel, nem tampouco em lhe fornecer a tecnologia mais potente ou processadores mais rápidos.

Caráter social das novas tecnologias

Ora, se como vimos, a tecnologia não se esgota per se, e constitui instrumento em prol do fluxo informacional e, por conseguinte, do processo educacional, isto significa atribuir às novas tecnologias uma função eminentemente social. Enquanto opositores da virtualização da educação chamam a

atenção para o isolamento dos indivíduos, exacerbando a individualidade das pessoas e atribuindo à virtualização uma suposta impossibilidade para formar valores, o emprego racional das tecnologias pode alcançar o efeito contrário. A integração da tecnologia à educação científica das pessoas contribui, sim, para melhor compreensão de sua dimensão social e humana. A introdução das inovações tecnológicas na educação pode, inclusive, ajudar a superar a divisão da cultura em humanística e científico-tecnológica.

Como Bello (2002) afirma, a internet é um lugar de hibridismo e nomadismo (FIGURA 4). O hibridismo estabelece uma dimensão que articula o global e o local. O nomadismo, por sua vez, diz respeito à inexistência do binômio espaço-tempo, que propende à mobilidade, direcionada face às necessidades de formação e de saber. Porém, os novos nômades não somente procuram informações. Ao contrário. Também buscam inter-relações, sentimento de afirmação e sensação de pertencimento a grupos, mudança de papéis e cooperação. Neste sentido, o espaço cibernético transforma-se em cenário propício às dinâmicas sociais, permitindo que indivíduos com interesses convergentes se encontrem, se comuniquem e interajam com vistas à construção coletiva de novos conhecimentos e à solidificação de alianças e redes.

Incentivar o trabalho em equipe nestas circunstâncias é uma possibilidade, mas também, um dos maiores objetivos da atividade docente. A internet permite a comunicação de todos com todos. Assim, qualquer um pode ser ao mesmo tempo provedor e consumidor, receptor e emissor de conhecimento. O único caminho para gerar valores e desempenhos satisfatórios é a cooperação com os demais, a consolidação do sentimento de confiança, a colaboração irrestrita, a criação de redes, a formação de comunidades, o estabelecimento de alianças, como antes dito.

A vida real, construída com base num tecido de relações, ambigüidades, desacordos, interpretações errôneas, intuições e conflitos, reproduz-se em Rede. Neste âmbito, elementos axiológicos e traços de personalidade, como a autoconfiança e autocontrole, a gestão da relação com os outros (o trabalho em equipe, o exercício da liderança, a comunicação ou a multiculturalidade) assumem valor decisivo. Esta modalidade de educação propicia, pois, a participação de numerosos tutores provenientes do mundo profissional, em proporção similar ou talvez maior

do que a do setor acadêmico, com a vantagem de que os tutores virtuais, tal como os alunos, podem realizar seu trabalho independente do espaço físico. Isto abre possibilidades significativas para contar com os melhores expertises onde quer que se encontrem, sem desconsiderar o fato de que um bom profissional não é, necessariamente, um bom professor, da mesma forma que um excelente professor presencial também não é, necessariamente, um excelente formador on-line.

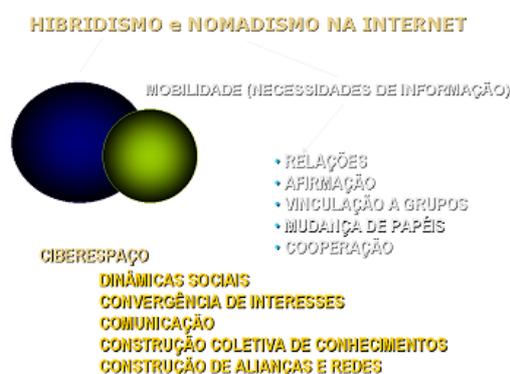


Figura 4 – Hibridismo e Nomadismo na Internet

ADAPTAÇÃO DA FONTE: BELLO, R. Virtualización de la educación. Santo Domingo: Unicaribe, 2002. p. 147.

De fato, o docente terá que renunciar a sua autoridade totalitária e a desempenhar um papel para o qual não foi preparado, o que pressupõe uma transformação em todos os sentidos. Sua vida profissional torna-se diferente. Em lugar de limitado a uma sala de aula, participa, agora, do planejamento de cursos e simulações, da construção de plataformas, das atribuições de autor e de tutor, do acompanhamento e avaliação dos alunos, da seleção de conteúdos, da concepção de rotas formativas mais personalizadas, enfim, da gestão do conhecimento. Ademais, precisa estar consciente de que, efetivamente, os alunos dominam alguns temas mais do que ele, e assim sendo, os papéis podem se intercambiar, o que lhe propicia oportunidade imemorável para continuar aprendendo. Também deve compreender que se trata de ensinar as pessoas a pensar. Para este fim, precisa incutir objetivos, fazer com que alcancem suas expectativas, oferecendo-lhes recursos e ferramentas que possibilitem o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e a aprendizagem efetiva e eficaz.

A exclusão digital

Nesse momento, chamamos a atenção para um ponto crucial. Há muita gente carente, que,

quando muito, tem acesso à escola, água potável, luz elétrica ou um teto. Carlos Fuentes (1999) denuncia que, somente nas ruas da civilizada Londres, existem cerca de 15 mil pessoas sem teto, a cada noite. Perguntamos: estes indivíduos mais os milhões de crianças e adultos que vivem em longínquas áreas rurais terão possibilidades de possuir computador e acessar programas educativos? A resposta é não. Aliás, mais ou menos 900 milhões de adultos analfabetos necessitam de educação básica para gozar dos benefícios da educação à distância mediada pelas inovações tecnológicas, as quais dependem muito dos códigos escritos.

Neste sentido, os Estados Unidos da América (EUA) e a União Européia (UE) levam muita vantagem em relação à América Latina, de tal forma ser impossível alcançar a almejada equidade na nova era do conhecimento, ou seja, na sociedade da informação. Em consequência, às graves diferenças sociais, financeiras e econômicas, agora, se soma uma expressiva exclusão digital, com a perspectiva de que esta se acentua, cada vez mais, com prejuízos ainda maiores para os que vivem nos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. A distribuição atual de apropriação do conhecimento não permite dúvidas, como sintetiza o QUADRO 1:

Quadro 1 – Índícios da Exclusão Digital

ACESSO A(O)	AMÉRICA LATINA	EUA/EU
Ensino superior	2 de 100	6/4 de 100
Estudos de pós-graduação	4 de 10.000	70/35 de 10.000
Internet	3 de 100	50/25 de 100

ADAPTAÇÃO DA FONTE: CRUZ, V. La educación superior avanzada en América Latina y el Caribe y su contribución al desarrollo: la construcción de una sociedad del conocimiento. In: SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE POSTGRADO EN LA REPÚBLICA DOMINICANA, 1., 2003, Santo Domingo. Anais... Santo Domingo: SEESCYT, 2003. p. 15.

Estudos regionais e internacionais da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO), expostos ao longo da Primera Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, ocorrida, em Genebra, ao final do ano de 2003, comprovam que existem mais de mil milhões de pessoas ignoradas pela revolução da informática. O mencionado evento teve o propósito explícito de impulsionar a vontade política para

se dar um passo em direção ao futuro da sociedade da informação global e promover o acesso universal às tecnologias da informação, ao conhecimento e à comunicação, elementos imprescindíveis ao combate da fome e pobreza.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exposto até então, ao discorrer sobre a relevância embutida no trinômio informação, conhecimento e educação (com ênfase para a pós-graduação), explicita a premência de mutações significativas envolvendo a educação e, por conseguinte, determinando mudanças de paradigmas no processo de ensino-aprendizagem. No que concerne, por exemplo, às condições espaço-temporais da educação, as distinções são bem nítidas, como mostra o QUADRO 2:

QUADRO 2 – Condições Espaço-Temporais das Modalidades Presencial e à Distância da Educação

EDUCAÇÃO PRESENCIAL	EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
Fortes restrições	Praticamente sem restrições
Calendários e horários rígidos	Não limitação de espaço e tempo
Programações preestabelecidas de atividades	Programações em qualquer lugar e tempo

Ainda no que diz respeito às mudanças que afetam a sociedade da informação no presente século, graças às NTIC e ao conseqüente incremento do fluxo informacional, acarretando, inevitavelmente, sérias repercussões na educação, observamos diferenças marcantes entre as duas modalidades acima referidas. Enquanto a educação presencial está centrada no ensino (ensino por lotes), no caso da educação à distância, o enfoque recai na aprendizagem (ensino individualizado), o que permite assim sintetizar:

Ensino constante □ Aprendizagem variável
 Ensino variável □ Aprendizagem constante

Por fim, lembramos que a educação não é apenas um componente a mais na identificação e diferenciação entre países avançados e periféricos. É ela elemento básico nessa avaliação, a qual se

juntam dados econômicos e sociais, bem como elementos atrelados aos investimentos que cada nação faz em investigação científica. Logo, aos números reais que posicionam os países em termos de pesquisa e desenvolvimento (P&D), publicações de caráter estritamente científico, co-autoria internacional em obras e papers também científicos, o custo por gigabyte das informações armazenadas e o número de internet hosts por cada mil habitantes, também são parâmetros que indicam o nível de preparação dos diferentes povos para as mudanças contínuas que afetam a sociedade do conhecimento. Educação e pós-graduação ocupam lugar de destaque. Mais do que nunca, agora, nas mãos dos docentes, está depositada a esperança das populações em meio ao fluxo vertiginoso que caracteriza a sociedade do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLO, R. Virtualización de la educación. Santo Domingo: Unicaribe, 2002. p. 147.

CRUZ, V. La educación superior avanzada en América Latina y el Caribe y su contribución al desarrollo: la construcción de una sociedad del conocimiento. In: SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE POSTGRADO EN LA REPÚBLICA DOMINICANA, 1., 2003, Santo Domingo. Anais... Santo Domingo: SEESCYT, 2003. p. 15.

FUENTES, C. Por un progreso incluyente. México, DF: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1999.

GARFIELD, E. The significant scientific literature appears in a small core of journals. *The Scientist*, [s.l.], v.10, n.17, Sep.1996.

GIBBONS, M. Facteurs qui influencent l'équilibre entre l'enseignement et la recherche dans les universités du vingtième et unième siècle. En *Enseignement Supérieur en Europe*, [s. l.] v. 22, n. 1, 1997.

MOREIRA, A. M. Recursos sobre tecnología educativa en la red. *Revista NETDIDÁCTICA@*, n. 1, oct. 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Hacia un Programa 21 para la educación superior. Documento de trabajo. Paris, 1998. ED-98CONF.202.CLD.23

PORTAENCASA, R. La universidad y la teleformación. In: JUNTA CONSULTIVA SOBRE EL POSGRADO EN IBEROAMÉRICA, 7., 2004, Havana. Anais... Havana: Ministerio de Educación Superior de Cuba, 2004. 1 CD-ROM.

SERAPHIN, A. Información, saber y ciberespacio: un desafío para la autoformación. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n. 11, feb. 2000. Disponível em: < <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/Revelec11/ALAVA.pdf> >. Acesso em: 30 mar. 2004.

EDUCAÇÃO E SABERES: A LEGITIMAÇÃO DE VERDADES E SUJEITOS

Janine Moreira (Doutora em Educação)
Professora da UNESC - SC

RESUMO

O texto constitui-se numa revisão bibliográfica e objetiva refletir o porquê, a despeito da crítica que a educação vem construindo, mesmo os chamados “professores críticos” não conseguem, de forma geral, construir de fato o conhecimento com seus alunos e romper com o “messianismo” de levar a verdade a eles. Percorrendo uma parte da trajetória da educação européia, estabelece relações entre a gradual legitimação de determinados saberes e sujeitos com o contexto social da época. Conclui com questões colocadas já no início: se quisermos romper com a diferenciação entre os saberes necessitamos romper com o olhar hierárquico com que nos direcionamos àqueles que não participam de nosso saber legitimado. Este seria o principal ponto para se conseguir construir o conhecimento com os alunos (em contexto escolar ou fora dele), assim como valorizar o saber que possuem.

Palavras-chave: Educação, saberes legitimados, relações desiguais.

ABSTRACT

The text constitutes on a bibliography review and its goal is to think about why the “critical teachers”, as a general form, do not achieve to build the knowledge with their students and to rupture with the “messianic” to conduct the truth to them. Going through a part of the European education trajectory, it establishes the relation between the gradual legitimation of some knowledge and subjects with the social context of the epoch. It concludes with questions put in the beginning if we want to rupture with the differentiation between the knowledge we need to rupture with the herarchical that direct us to those do not participate in our legitimated knowledge with the students as well as to valorize the knowledge that they have.

Keywords: Education, legitimated knowledge, unequal relation.

Provocações iniciais...

Foucault (2000; 2002)¹ já nos dizia que uma escola difere pouco de um hospital, de um asilo, de uma fábrica, e todos se parecem com uma prisão. Ivan Illich (1982)², defendendo uma sociedade sem escolas, mostra a necessidade de se superar a institucionalização das vidas em sociedade, que mutila o homem ao associar a permissão à criatividade e à criação com aquilo que as instituições ditam que é possível. As pessoas se tornaram dependentes das estruturas diretivas da vida em sociedade, da permissividade institucional, que dita o que é e o que não é legítimo: “o medicar-se por si próprio é considerado irresponsabilidade; o aprender por si próprio é olhado com desconfiança; a organização comunitária, quando não é financiada por aqueles que estão no poder, é tida como forma de agressão ou subversão. A confiança no tratamento institucional torna suspeita toda e qualquer realização independente”.³

Seguindo os vieses institucionais, chegamos à postura autoritária e burocrática do professor em aula, com sua postura de “foco do conhecimento” e detentor do saber, tornando-se problema corrente na educação crítica. Mas esta crítica referente à educação parece não ser suficiente para proporcionar mudanças em seu interior. Nós mesmos, educadores comprometidos com a construção de uma sociedade igualitária, justa, participativa, não o conseguimos em nossa prática com os alunos. “Construir o conhecimento” com eles é uma utopia difícil de se transformar em realidade. E surge a pergunta: por quê?

Voltemos a atenção para nossa construção enquanto professores, ao longo de nossa trajetória profissional e pessoal. Considerando-se os oito anos do ensino fundamental, os três anos do ensino médio, uma média de quatro anos do ensino de terceiro grau, somam-se quinze anos de escolaridade. Se considerarmos mais uma média de dois anos para o mestrado e três para o doutorado (diminuição de anos advinda

Recebido: setembro de 2004

Aceito: novembro de 2004

¹ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir* – nascimento da prisão. 22. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

² ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1982.

³ Illich, op.cit., p. 23.

da política neoliberal que chegou à educação), chegamos a vinte anos de estudos. Vinte anos de inculcação de que o progresso da nação e da humanidade está de mãos dadas com a ciência e com a educação.

Para os pensamentos mais conservadores, este valor da educação comumente aborda a compreensão do mérito próprio por haver chegado aonde se chegou, através de sacrifícios, renúncias de lazer e descanso, trazendo a idéia de que os outros, que não chegaram a este "topo", preferiram uma vida fácil, e assim não vão progredir. Méritos próprios hierarquizando o olhar até o outro que não é do meio acadêmico. Os pensamentos mais críticos, por outro lado, reconhecem sua condição de privilegiados em poder chegar aonde chegaram em uma sociedade desigual, onde não todos conseguem estudar, e sentem um compromisso ético e político em devolver à sociedade o que aprenderam na conjuntura da exclusão da maioria, e pelo preço da "ignorância" das classes populares, impossibilitadas de "ascender à educação". É necessário ver: qual é o conteúdo de continuidade destes argumentos, que perpetua as desigualdades, inclusive no chamado "grupo crítico"?

Neste vinte anos de formação a pessoa não apenas aprendeu habilidades profissionais e científicas. Aprendeu também, e basicamente, que seria um técnico, um professor, um mestre, um doutor. Seria um detentor do saber a ser transmitido para os outros. Estes "outros" comumente são aqueles que vieram depois dele, mais jovens (explicação segundo a escala evolutiva cronológica), ou então aqueles que se esforçaram por aprender para melhorar de vida: se demonstraram interesse foram adiante, se foram displicentes não o conseguiram (explicação segundo a meritocracia). Mas a principal lição que este professor aprendeu no decorrer de seus anos de preparação é que ele não é como os outros. A apreensão do saber acadêmico o coloca em condição diferenciada para com a maioria, com os que não chegaram ainda a este nível, quer por sua idade, quer por falta de oportunidade, quer por falta de interesse. O olhar a si mesmo tendo o outro como diferente e hierarquizar esta diferença é o que aprendeu este professor (ou qualquer profissional que recebeu uma educação formal), não apenas na escola, também na família e na sociedade em geral.

"Levar a verdade" é uma atitude totalmente reconhecida por nossa sociedade. E, exatamente por isto, seu agente também a reconhece como legítima de sua função, ou mesmo de sua tarefa. Assim que o "professor crítico" - ao contrário do "professor tradicional" - pode diferenciar-se por, em suas aulas, fazer a crítica à estratificação social, à concentração de riqueza, à falta de participação política da população, enfim, à exclusão. Porém, é mais difícil que ele critique outra "exclusão", presente na própria sociedade que o legitima: a organização social que permite que todas estas coisas aconteçam, concretizada na estrutura hierárquica que "exclui" aquele que "não sabe". Só existe a hierarquia do conhecimento porque a sociedade está organizada hierarquicamente. O "messianismo da ciência" caminha junto à esta hierarquia. É exatamente esta estrutura que é necessário criticar, a estrutura que dá espaço de legitimidade ao professor e a todos os "conhecedores". Por isto, a verdadeira crítica à organização social volta-se às relações estabelecidas, aos "olhares" e à "construção do outro", buscando novas relações na instituição de ensino em específico e na relação educativa em geral. A relação é a chave para a possibilidade de outra organização institucional. Se ela não muda, permanecerão as similaridades entre as chamadas posturas tradicional e crítica. É a desconstrução da sociedade disciplinar, a desconstrução dos valores que "normalizam" as pessoas em uma organização social.

Na revolução da razão, o Iluminismo trouxe a construção de novas subjetividades. O conhecimento racional, exato, verificável se tornou o protótipo do progresso da sociedade. A ciência passou a cumprir o papel de porta do progresso, este entendido como o acesso à tecnologia, que faria elevar o nível de vida da população. O trabalho se tornou a condição de aplicação do desenvolvimento da ciência e de seus descobrimentos. Junto com ele, "o culto ao trabalho" do protestantismo, sendo que a formação da subjetividade também contribuiu para formar a estrutura, no caso, o capitalismo⁴.

A educação passa a cumprir seu papel na nova ordem, formar uns para ocupar os degraus mais altos da sociedade mediante "conhecimentos elevados, e outros para mão-de-obra "não qualificada" para os serviços "mais baixos", apenas munidos de conhecimentos "práticos". A instrução em geral e a ci-

⁴ WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1992.

ência em específico passa a ser a salvação do subdesenvolvimento.

Mas que contradição vivemos, pois sabemos que os filhos dos trabalhadores são os primeiros que saem da escola – são expulsos dela por sucessivas reprovações que lhes dizem que são inaptos para o mundo letrado, inaptos para a ciência, são de outra categoria, melhor “não forçar a natureza”. Quando se sabe que a escola não está feita para os filhos dos trabalhadores, e sim para os filhos da classe média e alta, já que nem a linguagem nela usada é entendida pelas crianças pobres, talvez por não conseguirem entender este “nível mais alto” de falar... A despeito de tudo isto, ainda se continua a venerar a escola e a educação como a salvação da civilização e a encarar o analfabetismo como sinônimo de ignorância. Que lógica faz com que, a despeito desta conjuntura, ainda continuemos a considerar do mesmo lado as ciências, as letras, a educação, a escola, o saber, a cultura... e do lado oposto a ignorância, a não escolaridade, o analfabetismo, a falta de cultura, o não saber... como se estas tivessem que se curvar àquelas, como se houvesse uma linha que as dividisse formando uma sociedade com dois tipos de pessoas: as cultas e as ignorantes. O que é cultura? O que é ignorância? Se antropologicamente compreendemos que todos têm cultura e todos ignoram coisas, o uso pejorativo destes termos só pode estar sendo usado para configurar uma relação de dominação legitimada.

O analfabetismo é uma violência? Seguramente que em um país onde há pessoas que morrem de fome a falta de acesso à alfabetização é uma violência. Mas também é violência considerar os analfabetos menos cidadãos que os letrados. No Brasil, somente em 1988, na última constituição federal, foi dado o direito de voto (o voto facultativo) aos analfabetos; para os letrados o voto é um dever (voto obrigatório). O problema não é o analfabetismo em si. O problema é a forma discriminatória com que se trata aos analfabetos em uma cultura letrada. Ainda temos indígenas em nosso território (que “insistem” em resistir à extinção) que não sabem nosso idioma escrito, assim como nós não sabemos seu idioma oral. O problema não está em que eles não saibam o português, o problema está

em nós considerarmos a eles inferiores por não o saberem, ainda que também não saibamos o deles. Mas em nossa sociedade hierarquizada, existem uns “saberes” mais dignos que outros. É a organização social baseada nos valores racionais iluministas.

A apropriação dos saberes pela educação trouxe esta sutil construção subjetiva de que uns são portadores do saber legítimo, e por isto, são mais dignos e possuem uma qualidade superior. São indivíduos de outra categoria. Na construção de saberes-poderes retirados do homem comum, e que nos envolve a todos em uma sociedade disciplinar, a educação é vítima e cúmplice da construção social. E nós – professores, técnicos, mestres, doutores – vítimas e cúmplices da construção social e singular de cada um.

A apropriação dos saberes pela educação

Vamos trilhar alguns trechos do caminho traçado pela educação - como exemplo vamos tomar a Europa Ocidental e, mais especificamente a França - para refletirmos a respeito desta legitimação/deslegitimação de saberes, fazendo um paralelo com o contexto social em vigor. O início desta história é anterior ao Brasil colonizado, mas também se percorreu um caminho semelhante por aqui. Nosso convite é que o leitor reflita sobre as semelhanças deste trecho da história com o que encontramos em nosso país.

Segundo André Petitat⁵, as primeiras escolas separadas de casa, primórdios das que conhecemos, datam do século XIV, em cidades de Flandes e Itália, precisamente os países que estavam desenvolvendo a atividade comercial, preponderante nos séculos XV e XVI. Anteriormente a esta época, a educação medieval se dava a partir das corporações de ofício, onde o mestre artesão recebia jovens aprendizes, que entravam em sua família, já que o trabalho era praticado em casa, não existindo separação entre local de trabalho e de moradia.

Nas primeiras escolas elementares do século XIV, então separadas do ambiente doméstico – privadas e municipais – se ensinavam conhecimentos úteis ao comércio e outros ramos de atividades. Nessas escolas, pessoas de distintas posições sociais se mesclavam; o ensino era administrado em sala única, sem separação de séries nem graus de desenvolvi-

⁵ PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade* – análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

mento; não existia a reprovação, avaliações sistemáticas, eliminações por falta de desempenho, nem concessões de títulos (apenas a licença quando se estava apto para exercer a profissão); não tinham o tempo de capacitação regulamentado, nem conteúdos programáticos progressivos. Os alunos aprendiam a seu ritmo, todos juntos, permanecendo na escola o tempo necessário.

Assim também funcionavam as universidades neste período. Ascendiam a elas uma minoria pertencente à nobreza e também uma minoria pertencente à pobreza, a maioria era formada pelos filhos dos patrícios, artesãos e comerciantes em ascensão, assim como os filhos de médicos, juristas e professores⁶. Sendo poucos os nobres, se destacavam em sua honra por suas vistosas roupas e eram considerados o protótipo do “estado ideal” a ser alcançado por todos. A idéia era que a virtude dos estudos poderia colocar ao alcance dos não-nobres a condição de vida da nobreza.

A cultura oral é uma característica importante do ensino medieval. As aulas escolares eram fundamentalmente orais, com um mínimo de apoio bibliográfico. Estava de acordo com a cultura popular, também de tradição oral. O letrado, nesta época, era exceção. A transmissão oral era a transmissão vivida: “A civilização oral se perpetua sobre um fundo de memória coletiva, reativada periodicamente por ocasião de eventos, festividades, mudanças de estações, colheitas. A palavra acompanha, formula novamente, repete a interpretação, volta a dizer as palavras certas, as canções, os provérbios...”⁷

Por uma crescente necessidade do comércio, que se desenvolve aceleradamente, o comerciante precisa dominar noções de manejo de diferentes moedas, vendas à distância, utilização sistemática da escrita. A escola deve contemplar esta formação, inaugurando a cultura escrita, suplantando a oral. A cultura livresca, do texto, passa a dominar a cultura do vivido. Como diz Petitat (1994), o texto elaborado despreza a palavra tradicional. Neste mesmo movimento aparece a dominação das elites urbanas em expansão:

A partir deste momento, veremos formar-se a oposição entre trabalhadores manuais e intelectuais, a qual reveste outra oposição, esta de classe, e existente entre a elite urbana alfabetizada e “cultura” e o artesão médio, o diarista e o andarilho. A posse da capacidade de escrever e ler dá acesso a todo tipo de obras e de conhecimentos afastados da vida imediata – o quinhão da maioria – e garante um prestígio simbólico a seu proprietário. Lentamente, o uso da escrita levará a desvalorização dos “analfabetos”. Os depositários e os praticantes da tradição oral estão em vias de se tornarem “ignorantes”.⁸

A identificação do “analfabeto” e “iletrado” como “ignorante” começa timidamente no século XVI, ganhando espaço mais tarde, com a suplantação definitiva da tradição oral; então será significativo o desconhecimento do alfabeto, tornando-se “ignorância”. Isto se deu primeiro na cidade do que no campo. Foi no século XVIII, com o desenvolvimento da “razão iluminista” que a noção de “progresso” se separou da tradição, criando-se o desprezo ao “analfabeto”, que agora não será só “ignorante”, mas também “selvagem”. O progresso endossa o desprezo à cultura do vivido, e exalta a simbolização da escrita. Como ressalta Petitat, “sem alfabeto, sem as luzes da cultura escrita, os camponeses e os operários são uma espécie de selvagens”.⁹

Assim, vemos a noção de progresso tomar corpo:

O discurso acerca dos progressos da civilização encontra também aplicação na França, através de uma oposição constante entre o mundo antigo e o novo: entre a ignorância supersticiosa e a razão, entre a província isolada e a circulação de idéias e de mercadorias, entre as ruelas malsãs e as avenidas ensolaradas, entre sujeira/micróbios e higiene, entre dialetos regionais e a língua francesa unitária, entre a cidade escura e propícia ao crime e a cidade iluminada, entre os naufrágios de outrora e os faróis de hoje, entre a modestia do trabalho artesanal e os grandiosos sucessos científicos e tecnológicos. Razão,

⁶ Segundo Petitat, apesar de que nas salas de aula das universidades medievais existisse mistura de classes sociais, havia uma separação dos alunos segundo o avanço nos estudos. O primeiro nível de estudos avançados era as Artes. Depois se poderia escolher entre o Direito, a Medicina e a Teologia. Em geral, as pessoas de classe mais baixa que conseguiam seguir os estudos optavam pela Teologia, ficando as duas outras profissões como redutos dos mais abastados.

⁷ Petitat, op.cit., p. 68.

⁸ Petitat, ibidin, p. 68.

⁹ Petitat, ibidin, p. 153.

progresso, luzes, República e Estado encontram-se identificados [...] A escola é o veículo por excelência do progresso e das luzes, o escolar assíduo e respeitoso se porta como um pequeno cidadão que trabalha para a grandeza da pátria.”¹⁰

A partir daí, do Renascimento até as vésperas da Revolução Industrial, se assiste ao desenvolvimento dos colégios como os temos hoje: com a divisão por séries – de acordo com a capacidade e com a idade de cada um – e o ensino avançando progressivamente. Também se assiste à divisão do dia em horas, e à principal característica do colégio: a disciplina. A criança medieval passa, de um ser indiferenciado do adulto, que freqüentava os mesmos espaços que ele, a ser vista como um ser diferenciado, a ser moldado, retirado da influência perniciosa da vida adulta. Segundo Petitot (1994), a pedagogia moderna se baseia na divisão entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças e adolescentes, e os métodos pedagógicos se constituem mediante o controle e a divisão espaço-temporal. Tem início a noção de “ganho e perda de tempo”: o bom aluno é aquele que assimila o conteúdo programado no tempo de sua série, advindo, então, a divisão entre alunos “brilhantes” e “preguiçosos”, e os conseqüentes prêmios e censuras.

A sociedade disciplinar está nascendo. Parte desta época o recolhimento dos pobres, mendigos e vagabundos das ruas. O primeiro Hospital Geral data de 1656, em Paris, e não é um hospital como conhecemos hoje, mas sim um lugar para recolher a estes “marginais ociosos”. Foucault (1997)¹¹ cita uma parte do édito real que criava o Hospital Geral, que se atribuía a tarefa de impedir “a mendicância e a ociosidade, bem como as fontes de todas as desordens”. São casas de trabalhos forçados que substituem os leprosários medievais e que irão originar, mais tarde, os hospícios. Mariano Fernández Enguita¹² assinala que estes setores encarcerados da população são a antecipação da grande massa que seria despojada de seus meios de vida na Revolução In-

dustrial. Não se pode deixar de estabelecer relações entre estas que não são coincidências na forma em que a “Idade da Razão” começa a produzir e a tratar seus “diferentes”¹³.

Se os “marginais adultos” são internados em hospitais gerais ou workhouses, as crianças órfãs ou filhos dos pobres – ameaçadores da ordem pública e do desperdício para a nação de seus braços inativos – são internados em orfanatos. A internação respondia à prevenção de futuros criminosos, que poderiam se formar se fossem deixados a sua própria sorte. Fernández Enguita destaca que o momento de maior internamento e disciplinamento das crianças se deu no século XVIII, paralelo ao desenvolvimento das manufaturas, que tornou estas crianças cobiçadas pelos industriais, por dois motivos: “diretamente, como mão de obra barata, e indiretamente, como futura mão de obra necessitada de disciplina”.¹⁴ O autor coloca que o essencial já não era colocar os vagabundos e seus filhos em um trabalho útil para se manterem, mas sim educá-los na disciplina e nos hábitos necessários para trabalharem posteriormente.

Se no período medieval os pobres eram protegidos por Deus e até considerados uma graça, por permitirem aos ricos terem a sensação da salvação por praticarem caridade, na lógica racional, que vai culminar com o Iluminismo, os pobres passam a ser uma desgraça divina, culminando com a visão protestante da salvação pelo trabalho e ao não desperdício de tempo e dinheiro. A acumulação de dinheiro passa a ser sinal de salvação da alma. Portanto, é necessário poupar, o que significa não desperdiçar dinheiro em “coisas supérfluas”, não ostentar um estilo de vida, e não desperdiçar o tempo em prazeres impróprios e excessivos ou em descansos desnecessários. Distração e repouso devem estar na medida apenas do restabelecimento do trabalho. O relógio reproduz um “tempo mecânico”, como diz Petitot. O desenvolvimento econômico e a importância do dinheiro trouxeram esta noção, e com ela, a atitude

¹⁰ Petitot, *ibidem*, p. 159.

¹¹ FOUCAULT, Michel. *História da Loucura* – na Idade Clássica. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997, p. 64.

¹² FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola* – educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

¹³ Fernández Enguita, *op.cit.*, p. 42, destaca que os “pobres e vagabundos” – o pesadelo dos séculos XV ao XIX em uma sociedade que necessita de forma crescente da regularidade e estabilidade dos hábitos de trabalho – eram os camponeses e artesãos expulsos de seus meios de produção, já que preferiam viver de favores de seus parentes e conhecidos ou de caridade pública, a trabalhar como assalariados nas emergentes fábricas. Podemos dizer que estes seus valores estavam inseridos nas “des-razões” frente à “razão” que começava a imperar.

¹⁴ Fernández Enguita, *ibidem*, p. 109.

pedagógica de avaliação pela rentabilidade e eficiência, inaugurando a competição. É a ideologia do trabalho, a que se assiste até hoje.¹⁵ Se “tempo é trabalho”, a luta será contra o ócio, como diz Petitat. Nesta lógica, os mendigos, os pobres, as pessoas sem trabalho não eram mais vistas como necessitando de ajuda, agora são pessoas a serem “corrigidas”. E a correção se faz pelo trabalho, que restabeleceria a grandeza à alma.

Em uma época em que as ciências se desenvolvem consideravelmente depois da (mal) chamada “Idade das Trevas”, o conhecimento científico, letrado, técnico, é considerado a base para o progresso. As escolas se transformam em lugares onde as crianças necessitam ir para saírem da influência danosa das ruas, para formarem seus espíritos, já que a famílias não o conseguem. O tempo da escola é o tempo da educação, mais que da instrução. Tão importante – ou mais – que os conteúdos ensinados, são os ritmos, os horários, o culto ao trabalho: a disciplina.

Com a preocupação pela educação das camadas pobres, as paróquias, sociedades religiosas e de caridade começam com as escolas elementares de caridade na França, no século XVII. O objetivo era moralizar as crianças pobres, tirá-las dos perigos das ruas, cultivar-lhes o amor ao trabalho e o desprezo ao ócio – o perigo número um da desordem – e dar-lhes conhecimentos apropriados ao seu destino de trabalhadores. Este “medo ao populacho”, como designa Petitat, surgia em relação a uma série de levantes populares contra a fome e a penúria, tanto no campo como na cidade. A pobreza se torna sinônimo de perigo e desordem e por isto é necessário enquadrá-la em uma ordem e disciplina, cultivando o trabalho. A “indolência” é o pior dos vícios em um pobre, agora visto como perigoso, ocioso, vagabundo. A “cura” da “enfermidade” da pobreza é o trabalho.

As escolas elementares de caridade, ao lado dos colégios, formam o dualismo escolar. Petitat cita

o Cardeal Richelieu (1582-1642), ao defender que aos pobres se deveria ensinar somente o necessário:

Assim como um corpo que tivesse olhos por toda parte seria monstruoso, da mesma forma o seria um Estado em que todos fossem sábios. Aí se veria também pouca obediência, enquanto que o orgulho e a presunção seriam comuns; o comércio das letras baniria totalmente o das mercadorias que cobre os Estados de riqueza; ele arruinaria a agricultura, verdadeira mãe que amamenta os povos; em pouco tempo tornaria deserta a sementeira onde nascem os soldados que se criam melhor na rudeza da ignorância do que na polidez da ciência [...].¹⁶

Mas se os ensinamentos da moral cristã – de resignação na pobreza – eram suficientes para a submissão passiva do trabalhador, não o eram para a exigência que o emergente trabalho industrial passara a ter, de submissão ativa, de aceitar trabalhar para o outro nas condições impostas. Para tal, era necessário não só as condições de expropriação de sua força de trabalho como valor de troca, como destaca Fernández Enguita, mas também de seu valor de uso, ou seja, que ele quisesse submeter-se. Para isto, seria necessário modelá-lo em sua formação. A melhor instituição para esta formação era a escola, que não necessariamente fora criada para isto, mas estava ali e se poderia tirar proveito dela.¹⁷

Seria o caráter disciplinador da escola, com seus horários, tarefas, “hábitos de laboriosidade”, enfim, sua estrutura hierárquica, para formar hábitos, comportamentos, traços de caráter condizentes ao trabalho obreiro industrial, como aponta Fernández Enguita. Não era mais a instrução o principal, mas a modulação do comportamento. É estimulado o trabalho alienado (falta de controle do estudante sobre seu processo de aprendizagem); a meritocracia das notas como estímulo ao trabalho – a seu resultado apenas, não a seu processo –; a fragmentação do trabalho escolar cultivando a competição, em sua clas-

¹⁵ Uma reflexão histórica sobre o tema está em CARMO, Paulo Sérgio. *A ideologia do trabalho*. 9 ed. São Paulo: Moderna, 1997.

¹⁶ Richelieu apud Petitat, *op.cit.*, p. 120. A obra de Richelieu consultada por Petitat é *Testamento Político*. Paris: André, 1947.

¹⁷ Fernández Enguita, 1989, *op.cit.*, pag. 161, mostra formas de autoridade distintas entre o chefe da família – paternalista – e do empresário sobre os operários – burocrática. Para a formação de aceitação do campesinato das relações de dependência pessoal e de serviços mútuos frente ao senhor feudal, poderia ser adequada e suficiente a socialização operada na família, mas não o seria para a adaptação à organização impessoal e regulamentada na empresa moderna. A obra do autor segue com uma ampla discussão sobre a produção, os “ritos” da escola, os valores que formarão os futuros trabalhadores, diferenciados em seus lugares na produção. Podemos destacar como exemplo a formação de valores de heteronomia, em que os alunos não se apropriam de seu processo de aprendizagem, se aprende a estar constantemente preparado para ser medido, classificado, rotulado, a aceitar a avaliação do outro (o professor) e até a desejá-la. (pág. 203-204).

sificação pelas notas, individualizando o conhecimento, fazendo-o “propriedade privada”; a valorização do lado intelectual e não do emocional. A hierarquia escolar preparava a futura mão de obra trabalhadora – e também os patrões, com os mesmos valores, todavia em outro pólo da relação – para a hierarquia fabril. Fernández Enguita observa a dualidade da formação disciplinar na escola entre futuros operários e patrões. Os operários eram formados na “disciplina externa” – submissão às normas e autoridades – e os patrões na “disciplina interna” – atitude de iniciativa e internalização das normas.

Fernández Enguita destaca que na estratificação produzida na escola, seguindo a estratificação social dos alunos – está a classificação hierárquica dos saberes, onde as crianças aprendem cedo que existem saberes mais nobres que outros, configurando a divisão entre os teóricos e os práticos. A concretude desta hierarquia se faz de várias maneiras: seu peso na avaliação global, seu lugar no horário das aulas, o professorado que o ministra. Esta hierarquia é, segundo o autor, uma avaliação e um ditame sobre a cultura a que pertence os próprios alunos, mais próximos ou longe destes distintos saberes.

Petitot conclui que mesmo os defensores da técnica para todos não viam que os conhecimentos técnicos racionais e científicos levariam ao oposto de suas intenções:

[...] os conhecimentos incorporados às máquinas-ferramentas irão minar o artesanato que combina com sucesso o domínio manual e o conhecimento intelectual [...] Em lugar da colaboração na igualdade entre “artes liberais” (a esfera culta, tecnológica e científica) e “artes mecânicas” desejada, dirigimo-nos rumo a um deslocamento na oposição hierárquica entre manuais e intelectuais.¹⁸

Petitot recorda que as tentativas de estabelecer relações entre as duas esferas se chocam com os preconceitos decorrentes da divisão entre trabalho intelectual (valorizado) e manual (difamado e desprezado). Observa-se, pois, que andando correlatamente a esta divisão de saberes, está a divisão de classes sociais.

Na França, esta separação continua com a cria-

ção dos cursos de secundária com preparação para a faculdade e seu distanciamento do ensino profissional técnico secundário. Isto mantém a separação da clientela entre os dois cursos, afirmando a dualidade da escola e a dominação do trabalho intelectual (aos abonados, a universidade) sobre o trabalho artesanal (aos pobres, os ofícios mecânicos). E a universidade, lugar máximo da ciência, fica elitizada, e o conhecimento científico também. Como aponta Petitot, a “verdadeira” ciência não pode rebaixar-se ao nível dos conhecimentos exigidos pelo comércio e a indústria. Novamente a hierarquização dos saberes, com aquilo que é “o prático de todos os dias” rebaixado como menos nobre em relação ao abstrato da “ciência culta”. Como diz o autor, a supremacia do espírito sobre o trabalho manual.

A partir da segunda metade do século XVIII inicia-se na França a estatização do ensino primário, antes, deixado para a Igreja. Na economia e na política liberal, a Revolução Industrial no regime do *laissez-faire*, a formação do Estado-Nação fazem com que o Estado chame para si o compromisso de formar o cidadão para a nova ordem. Diminui o poder da Igreja na educação. A ela cabe o ensino das leis divinas, mas a moral cabe ao Estado. E a moral será aquela que ensina que o bem maior é a liberdade. Qual liberdade? Liberdade de propriedade. Todos têm igual liberdade de possuir os bens materiais, ainda que a posse seja distinta por motivos de desigualdades pessoais. A ordem natural das coisas é o direito que todos têm ao acesso à propriedade. Mas esta igualdade de direitos se alia, como diz Petitot, à desigualdade de fato, no que diz respeito à propriedade, justificada pela desigualdade das faculdades individuais. É a ordem natural que torna os indivíduos desiguais. Cabe à educação pública inculcar as bases da ordem natural, pois somente um indivíduo esclarecido pode compreender a justiça do direito da propriedade como uma nova ordem social.

Como bem aponta Petitot, a ignorância é vista como a ignorância da ordem natural, considerada como a pior fonte de instabilidade. Esta ordem natural é a ordem encontrada na sociedade, a leitura que dela se faz. Assim, o autor coloca que a função da escola é convencer que esta ordem calcada na propriedade, liberdade e segurança torna a todos iguais, mas também deve fazer entender que esta igualdade só não é possível na ordem da natureza e na ordem

¹⁸ Petitot, 1994, op.cit., p. 137.

social porque se é naturalmente desigual.

Assim como há defensores da educação pública para se garantir a ordem social, também há defensores dela para corrigir os efeitos nocivos dos excessos do *laissez-faire*, que torna os trabalhadores “estúpidos e ignorantes” ao repetirem em sua vida inteira um “número limitado de operações simples”, portanto, limitado para servir a uma “sociedade civilizada e com indústria avançada”, como diz o próprio Adam Smith (1723-1790), citado por Petitat¹⁹.

Mas como aponta o autor, a intenção das classes dirigentes de formar uma coalizão nacional, dominando a rebeldia do povo, se lhes escapa das mãos com a disseminação da cultura escrita: “o ‘populacho’ agora chama-se classe operária ou povo trabalhador; sabe ler e escrever, possui suas organizações políticas e sindicais, adquire uma consciência coletiva própria que se alimenta das lutas cotidianas; constrói uma coerência ideológica através dos jornais, de panfletos, brochuras, comunicados”.²⁰

A história é mais descontínua do que os projetos unificadores querem supor, e em meio às continuidades, sempre vamos encontrar as pontas das descontinuidades...

Reflexões finais...

Retornando às questões iniciais deste texto, encontramos-nos diante das reflexões de porquê, a despeito de toda a crítica que a educação vem construindo, ainda está longe da realidade a construção efetiva do conhecimento com os alunos (seja em uma educação formal ou informal), a ruptura de relações de poder que ensejam um certo messianismo de se “levar a verdade” aos despossuídos dela. Provocávamos então o leitor com a reflexão de que esta construção efetiva e esta ruptura não se poderiam dar se

não enfrentássemos o que chamamos ser o principal, qual seja, o olhar em direção ao “outro” que não participa da “cultura” legitimada de que nós - professores, mestres, doutores - participamos; o essencial a ser mudado seria a relação em face deste outro, enxergando-o como diferente, mas não como desigual ou inferior.

Percorrendo um certo trecho de uma certa história, fomos vendo o caminho seguido pela educação – europeia e, por vezes, francesa – no sentido da legitimação e deslegitimação de certos saberes e agentes sociais, no contexto social das épocas. O caminho foi da transição de uma formação oral para a letrada, do âmbito doméstico para o âmbito escolar, do chamado dualismo escolar – preparando-se distintamente classes sociais distintas para seus lugares específicos na estrutura social –, da construção do cidadão produtivo, do culto ao trabalho, da manutenção da ordem social. Ao lado de tudo isto caminhava também a distinção entre os saberes, a legitimação de uns com a deslegitimação de outros.

Podemos dizer, então, que sabemos o caminho que trilhamos e no qual continuamos a trilhar, uma vez que nossa época não parece ter feito uma ruptura com este passado, ainda que Paulo Freire e seguidores, e uma certa trajetória da Educação Popular, tenham construído rupturas concretas. A despeito destas rupturas, no entanto, a atualidade mostra que elas não são hegemônicas, que a formação de nossos profissionais continua nos moldes iluministas, que os saberes populares continuam sendo vistos em degraus inferiores dos saberes científicos legitimados. E, como a história é feita de descontinuidades, como apontava Foucault, cabe-nos, profissionais da educação, refletir sobre esta alteridade que encontramos no cotidiano: este “outro”, que não comunga das experiências legitimadas socialmente, quem é, qual sua verdade, qual seu saber?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARMO, Paulo Sérgio. *A ideologia do trabalho*. 9. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola – educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

¹⁹ Smith apud Petitat, 1994, op.cit., p. 145. A obra de Adam Smith consultada por Petitat é *Pesquisa acerca da natureza e causa da riqueza da Nações*, reimpressão de 1843, Zeller, Osnabrück, 1966, t.II, p. 443.

²⁰ Petitat, 1994, op.cit., p. 162.

- FOUCAULT, Michel. História da Loucura – na Idade Clássica. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- _____. Vigiar e Punir – nascimento da prisão. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. Microfísica do poder. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.
- ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.
- MOREIRA, Janine. La dimensión educativa de la extensión rural en el contexto de la agroecología: las relaciones entre los saberes tradicional y moderno. Córdoba / Espanha, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Córdoba, 1999.
- PETITAT, André. Produção da escola/produção da sociedade – análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1992.

CONSIDERAÇÕES SOBRE LEITURA E ESCRITURA DE PROFESSORES NUMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: RELATO DE UMA PESQUISA-AÇÃO

Celdon Fritzen

Doutor em Letras pela UNICAMP, professor de Crítica Literária do
Curso de Letras e membro do Grupo de Pesquisa Consolidado em
Educação da Unesc. E-mail: celdon@hotmail.com.

Gladir da Silva Cabral

Doutor em Letras pela UFSC, professor de Literatura Inglesa e Norte-Americana do
Curso de Letras e membro do Grupo de Pesquisa Consolidado em
Educação da Unesc. E-mail: gladirc@unesc.rct-sc.br.

Resumo

Nascida de um projeto anterior que abordou as concepções de ensino presentes nos livros didáticos usados em escolas públicas do sul de Santa Catarina, esta pesquisa teve como intuito indagar a compreensão que professores de Português e Matemática do ensino fundamental possuíam de categorias manifestas em seu discurso sobre essa ferramenta de ensino: contextualização, conhecimento e criticidade. Nosso interesse era, ao longo de um ano, promover a reflexão e o debate a fim de desenvolver a formação continuada dos professores. Como suporte, foi escolhida a metodologia de pesquisa-ação, pela exigência que ela requer de comprometimento ativo dos pesquisados no processo de produção do conhecimento e transformação da realidade. Definido um grupo de 19 professores, num primeiro momento, os sujeitos da pesquisa foram estimulados a expressar os conceitos que possuíam daquelas categorias. Posteriormente, textos teóricos de Gramsci, Vygotsky e Foucault foram distribuídos para leitura, discussão e produção textual com o objetivo de problematizar o uso específico feito por esses autores dessas categorias. Por fim, buscou-se comparar e estudar alterações na compreensão inicial dos sujeitos da pesquisa promovidas pela leitura dos textos teóricos. Na análise que fizemos dos dados, o ponto mais debatido passa pelas inabilidades quanto à leitura e escritura dos sujeitos da pesquisa e as possíveis razões dessa deficiência. Tais inabilidades, de qualquer modo, seriam causas da inexpressiva alteração da concepção dos professores quanto às categorias em questão. Porém, esses obstáculos por nós enfrentados em nossa pesquisa não a invalidam, quando a comparamos com metodologias que tomam os professores como recipientes passivos de informações. Esse juízo é comprovado pelos próprios depoimentos finais dos sujeitos da pesquisa, auto-valorizados pelo desafio de conhecer.

Palavras-chave: Pesquisa-ação, formação continuada, leitura e escritura.

Contexto da pesquisa

No período de 2001 a 2002, o Grupo de Pesquisa Consolidado em Educação da UNESCO buscou resgatar e analisar dados concernentes ao ensino da Língua Portuguesa e de Matemática nas esco-

Abstract

Originated in a previous project which approached the teaching concepts present in the text books used in public schools in the South of Santa Catarina, this research aimed to ascertain the Portuguese and Mathematics teachers' comprehension of the categories of contextualization, knowledge and critical attitude, evident in their discourse about the text book as a teaching tool. Our interest was to promote reflection and debate in order to develop the teachers' continual education. We selected the action-research methodology because of the active commitment of the participants to the process of production of knowledge and transformation of reality it demands. In the first moment, a group of 19 teachers was stimulated to express their concepts about the three categories. Later on, theoretical texts by Gramsci, Vygotsky and Foucault were distributed for reading, discussion, and textual production, with the objective of problematizing the specific use made by these authors of the three categories. Finally, we compared and studied the alterations in the participants' initial comprehension affected by the reading of the theoretical texts. The analysis of the data revealed the reading and writing inability of the teachers, and the possible reasons for that deficiency. Such inabilities, anyway, were the causes of the teachers' inexpressive change of comprehension in relation to the categories focused. However, the difficulties met in our research do not invalidate it, when compared to methodologies that take the teachers as mere passive recipients of information. Our perception is confirmed by the final remarks made by the participants in the research, who felt self-esteemed by the challenge to know.

Keywords: Action-research, continual education, reading and writing.

las da rede pública estadual de Criciúma. Naquele momento, nosso objeto principal eram os livros didáticos utilizados no ensino fundamental. Nossa perspectiva era diacrônica, queríamos resgatar um pouco da história recente do ensino catarinense, utilizando como fio condutor a presença do livro

didático nas escolas públicas. Limitamos nossos estudos ao período de 1964 a 1996, época em que a política nacional foi drasticamente marcada por um regime militar ditatorial e pela abertura política posterior. Desse modo, pudemos acompanhar as mudanças históricas que impeliam a vida política nacional e as repercussões e reflexos na educação. Esse primeiro projeto nos possibilitou o contato com professores da rede pública (alguns em atividade e outros já aposentados) e um resgate dos livros didáticos usados na época e do tipo de relação que se estabelecia entre professor e livro didático.

Naquele primeiro projeto, intitulado *A Produção e a Socialização do Conhecimento: uma compreensão dos livros-texto nos anos de 1964-1996 nos municípios de Araranguá e Criciúma (SC)*,¹ que nos colocou em contato direto com estabelecimentos de ensino e com os educadores de nossa cidade, pudemos perceber o grande poder que o livro didático tem como elemento central do planejamento pedagógico e como ingrediente importantíssimo na formação de professores. Percebemos também o quanto a história política e econômica do País se refletiu na escolha e no uso do livro didático. Mais do que apenas uma ferramenta à disposição do profissional da educação, o livro didático muitas vezes se tornou fonte única de conteúdos escolares, sem que se fizesse uma crítica mais consistente do seu uso cotidiano.

Na tentativa de estender a pesquisa para o período que vem até o tempo presente e desejando contribuir para a formação crítica dos profissionais que trabalham em nossas escolas, resolvemos convidar os professores de Português e Matemática da rede pública da região para participarem de um segundo projeto de pesquisa, que foi desenvolvido entre 2002 e 2003 e que teve como título: *Reflexão-ação sobre a prática docente à luz do livro didático*. Como o próprio nome sugere, muito mais do que mera pesquisa informativa e crítica, nossa intenção era contribuir para o ensino, permitindo que a relação professor-livro didático ganhasse consciência. Nosso intento primário era permitir que os professores ponderassem sobre sua própria prática de escolha e uso do

livro didático, mas que não ficassem simplesmente no nível das constatações cotidianas, e que pudessem fazer uma reflexão crítica baseada em leituras de textos teóricos consistentes que pudessem supri-los de farto material para exame e debate.

A partir da contribuição dos próprios professores, conforme as necessidades e fragilidades apontadas no primeiro projeto de pesquisa, foram definidas três importantes categorias de análise dos livros didáticos: contextualização, conhecimento e criticidade. Essas categorias, segundo os professores, deveriam ser levadas em consideração quando da escolha do livro didático. Nosso trabalho foi, em primeiro lugar, discutir com os professores o conceito que eles tinham de cada categoria, produzindo a partir das discussões, individual e coletivamente, vários textos reflexivos. Em seguida, foram lidos e debatidos em encontros quinzenais textos críticos de três importantes teóricos da educação, do conhecimento e da sociedade: Gramsci, Vygotsky e Foucault. Toda essa discussão foi registrada em forma de vídeo e de textos individuais e coletivos produzidos nos encontros. Ao final, fez-se um comparativo das primeiras produções (anteriores aos textos teóricos) com as últimas, a fim de perceber as variações do pensamento, alteração nas conceituações.

Metodologia: pesquisa-ação

A metodologia de trabalho foi a pesquisa-ação, conforme ela é proposta e debatida por pesquisadores como Michel Thiollent (1986), Menga Lüdke (2001), Marli André (1995) e Pedro Demo (1995). Nosso intuito era o de estudar a realidade educacional catarinense e, ao mesmo tempo, contribuir para que os professores das escolas públicas pudessem participar ativamente da pesquisa e experimentar o exercício do pensamento crítico, garantindo assim a prática de uma formação continuada. Evidentemente, diferente da pesquisa científica convencional, centrada na coleta e análise de informações e interferência na realidade, a pesquisa-ação traz inúmeros e novos desafios ao grupo de pesquisadores e aos professores participantes. A metodologia pressupõe, muito mais que a mera participação dos pro-

¹ Os resultados dessa pesquisa podem ser encontrados nestas publicações: DAMAZIO, Ademir; FRITZEN, Celdon; PEREIRA, Antonio Serafim; LUCIANO, Fábila Liliã; CABRAL, Gladir da Silva. Reflexão-ação sobre a prática docente e o livro didático. In: IV ANPED – SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2002, Florianópolis (SC). IV ANPEd: Na contracorrente da Universidade Operacional. Florianópolis: Editora da UFSC, NUP, CED, 2002. p. 102-103. FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva. Uma abordagem histórica dos livros didáticos de Língua Portuguesa. *Linguagens Educação e Sociedade: Revista do Mestrado em Educação*, Teresina, n. 8, p. 63-71, 2002.

fessores envolvidos, uma ação planejada, uma interferência organizada e projetada na realidade social (THIOLLENT 1986, p.7), no nosso caso de caráter basicamente educacional. Há uma série de dificuldades a serem superadas: o real envolvimento de todos os participantes, as diferenças de formação, a falta de uma prática cotidiana de leitura e reflexão crítica, a inércia em que os professores estão mergulhados, sedimentada após anos de rotina de trabalho, e a falta de modelos de pesquisa e formação continuada realmente participativa e autônoma, circunstâncias históricas que marcam a história da educação em Santa Catarina.

De fato, de acordo com Michel Thiollent, a pesquisa-ação é mais do que simples alargamento do grupo de participantes e agregação de novos integrantes a um trabalho investigativo, busca, sim, a detecção de um problema, a análise de um fenômeno social e a ação social organizada visando à solução do problema (p. 14). Nesse sentido, nosso problema estava relacionado à formação de professores e ao trabalho com o livro didático, aos problemas que os professores enfrentam quanto à seleção e uso do livro como ferramenta de trabalho. Nossa ação se remete a uma tomada de consciência quanto aos aspectos críticos e ideológicos presentes na escolha e no uso do livro. Queríamos oferecer aos professores a oportunidade do exercício da pesquisa, o convívio com a leitura teórica, a reflexão da prática cotidiana e dos materiais educacionais convencionalmente colocados à disposição.

O grande desafio nosso, implícito na própria escolha pela metodologia da pesquisa-ação, foi equacionar a justa medida da interferência no processo de análise da situação, leitura dos textos teóricos e debate das idéias. Até que ponto deveríamos participar e colaborar nas discussões? Por um lado, éramos pressionados pelo rigor científico convencional tão presente em nossa própria formação, que demandava objetividade e distanciamento em relação aos objetos da pesquisa, aos dados fornecidos e aos próprios informantes. Não queríamos confundir nossos próprios conceitos, hipóteses e inferências com aqueles produzidos pelos professores participantes, pois isso contaminaria a percepção da realidade estudada e impediria um trabalho mais objetivo e livre de interesses ideológicos. Por outro lado, queríamos contribuir ativamente para a formação dos professores participantes, oportunizando a tomada de consciên-

cia da realidade educacional do nosso Estado e o exercício da criticidade, valor tão caro em nosso projeto de pesquisa-ação.

Ainda com relação à questão da interferência dos pesquisadores na experiência investigativa dos professores, tivemos que lidar com o problema da matriz teórica selecionada para fundamentar o trabalho, marcadamente política e historicamente posicionada, e o risco de manipulação ideológica e oferecimento de uma crítica já pronta. Não gostaríamos de forjar e controlar a produção crítica por parte dos professores participantes, isso poria a perder nosso objetivo de salvaguardar a sua autonomia. Nosso intento era que os professores pudessem agir com isenção e fazer suas escolhas políticas e críticas com liberdade de pensamento e ação. Contudo, esse caminho era bastante delicado, pois queríamos fazer uma interferência na realidade social, sem agir ideologicamente e sem manipular os atores do processo de desvelamento e transformação do real. Como bem nos alertava Thiollent, “a atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de ‘escuta’ e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias” (1986, p. 17). O problema é como operacionalizar e coordenar a reflexão crítica sem dirigir o processo a um determinado interesse ideológico.

Uma questão que Thiollent levanta em relação à metodologia da pesquisa-ação diz respeito aos “problemas de aceitação dos pesquisadores no meio pesquisado” (op. cit., p.15), de como devem que ser equacionados no decurso da pesquisa. Tivemos, em nossos encontros de avaliação e preparação, que lidar com essa delicada questão das expectativas e da aceitação do grupo de pesquisadores pelo grupo de professores participantes. Isso afetou grandemente o desempenho e as ênfases dadas pelos pesquisadores, isto é, havia a preocupação constante com o esvaziamento do grupo, com a frustração das expectativas dos participantes, com a motivação para a leitura dos textos, a participação nas discussões e a produção textual. O esvaziamento das reuniões ou a esterilidade nas discussões poderia pôr a perder todo o projeto original, inviabilizando nosso trabalho. Desse modo, havia, sim, uma tensão constante em relação aos problemas de aceitação. A rejeição por parte dos participantes não seria interessante para nós. Contudo, essa pressão nos fez muitas vezes enfatizar o caráter formativo da pesquisa, antecipando benefícios e ganhos do trabalho, prometendo ao fim uma toma-

da de consciência, uma instrumentação crítica e uma produção acadêmica que, a bem da verdade, não chegou a se concretizar plenamente. Isso foi criando uma expectativa ainda maior à medida que chegavam os últimos momentos do trabalho, os encontros de avaliação e os encaminhamentos de ação (produção de artigos, cursos de formação, divulgação dos resultados).

Um outro risco enfrentado pela pesquisa-ação e apontado por Thiollent é o de produzir “muita participação e pouco conhecimento” (1986, p. 20). De fato, nos inúmeros encontros que tivemos, houve inúmeros debates sobre a realidade educacional vivida pelos professores, e mesmo as discussões que deveriam ser centradas nos textos teóricos e nas categorias de análise tendiam a sofrer com as constantes digressões, caindo na vala comum das questões cotidianas e tecnocráticas, fugindo dos problemas de caráter mais científico, filosófico ou simplesmente crítico. A participação só se torna realmente produtiva quando há resultado de um conhecimento sólido e crítico. Por isso, há trabalho duro a ser feito do ponto de vista intelectual: leitura de textos mais áridos, análise de questões mais complexas e profundas, produção de textos e ensaios, trabalho que não pode simplesmente ser abandonado em troca do lucro fácil dos temas mais amenos, mais brandos, dos textos mais familiares e categorias já surradas e domesticadas. A ação é importante, mas não dispensa nem desautoriza o trabalho intelectual e científico que, ainda que rigoroso, precisa ser feito a fim de que a realidade seja desvendada com honestidade intelectual consciência política. Na verdade, sem o critério da ciência, o risco da metodologia é cair no “irracionalismo”, no obscurantismo e na manipulação dos dados e das categorias de análise (p. 21). Ora, a pesquisa-ação quer também “produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (p. 22).

Referencial teórico

As categorias das quais nos dispúnhamos a questionar a significação usada pelos sujeitos da pesquisa comportavam uma grande abrangência. Contextualização, conhecimento e criticidade são termos que se espriam em discursos diversos, assumindo nuances de sentido específicas em relação ao lugar de sua emergência, seja na

epistemologia ou na pedagogia libertária, por exemplo. O objetivo não era estabelecer uma conceituação definitiva dessas categorias, mas problematizá-las com os sujeitos da pesquisa, de modo que pudessem refletir sobre a atitude e alcance da compreensão que delas possuíam. Interessava-nos mais o debate, a discussão do que a precisa definição imperturbável de seu sentido. Acreditávamos que o processo de reflexão sobre a realidade conceitual, com a possível dissolução das certezas arraigadas, a verificação de possíveis significações vinculadas a contextos específicos que antes não se supunha, seria nossa maior contribuição. De modo a vivenciar o processo de investigação, nosso objetivo era dar a compreender a importância da ação de pesquisador na atividade docente.

Três autores, então, foram escolhidos a fim de suscitar entre os sujeitos da pesquisa a interrogação sobre as categorias em questão: Gramsci, Vygotsky e Foucault. Vê-se que o referencial de nossa pesquisa não guardava uma unidade de perspectiva teórica, já que apelava para autores cuja filiação remontava do marxismo ao estruturalismo, passando pela psicologia social. Essa diversidade, frise-se, pensávamos válida unicamente para os objetivos propostos de despertar a reflexão e o debate em nossos encontros, não nos cabendo defendê-la como procedimento rotineiro numa atitude intelectual, na vertente de um ecletismo pós-moderno descompromissado com o rigor teórico. Registre-se, por fim, que esses autores e não outros também foram escolhidos por sua presença na formação específica de integrantes de nosso grupo de pesquisa.

A partir desses autores, definimos textos cujo teor mais se vinculasse à reflexão que pretendíamos gerar. Estabelecemos que as obras *Os intelectuais e a organização da cultura*, *Pensamento e linguagem* (1998) e *Vigiar e punir* (1987) seriam as consideradas e, delas, devido a questões que remetiam à disponibilidade de tempo de nossos voluntários sujeitos da pesquisa, concentraríamos nossa atenção em alguns capítulos em particular, sem deixar de recomendar a leitura integral das obras. Da obra de Gramsci, foi proposta a leitura de “A organização da escola e da cultura” e “Para a investigação do princípio educativo”; de Vygotsky, “O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância”; de Foucault, por fim, “Os corpos dóceis” e “Recursos para o bom adestramento”. Era necessário, em seguida, que discutíssemos internamente o modo

de problematização das categorias em cada um desses textos.

Escritos à época da expansão da indústria na Itália, no segundo quarto do século XX, os textos de Gramsci discutiam as mudanças necessárias na educação para se dar conta das exigências que a nova organização do processo produtivo demandava. Verificando, na Itália, a proliferação do ensino especializante, voltado para a formação técnica em detrimento da clássica formação humanista, de caráter amplo, Gramsci defenderá a implementação da escola unitária. Esta se caracterizaria pela síntese do ensino humanista, de formação geral, e do ensino técnico, de formação profissionalizante, numa tentativa de conciliar o conhecimento da tradição às exigências da modernidade. Outro aspecto também vinculado à categoria de contextualização manifestado nos textos de Gramsci é a relação do professor com o aluno. O trabalho do professor representa a ponte entre o conhecimento popular que os alunos traziam e o conhecimento científico que a escola deve divulgar, “consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior” (p. 131). Nessa passagem, em que o professor é compreendido como um mediador na transição para o conhecimento científico, já se percebe um aspecto da concepção epistemológica de Gramsci, a qual, fundada na tradição iluminista, entende o conhecimento como sistematização lógica da experiência com a natureza, em detrimento do conhecimento folclórico, de origem popular. A escola é primeiramente o espaço em que a superação do saber não científico e o conhecimento dos deveres e direitos civis ocorrem complementarmente; a feição moderna da educação é aquela “cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana” adequável e modificável ao seu desenvolvimento (p. 130). Vê-se que é uma concepção racionalista e histórica, amparada pela crítica social marxista, a que se depreende da visão de Gramsci sobre o conhecimento. Enfim, em relação à criticidade, outra categoria que queríamos explorar no texto aparecia na defesa do ensino de grego e latim na escola unitária, os quais foram negligenciados pela escola de formação para o trabalho, com o argumento de que, embora ninguém os aprendesse para a vida profissional comum, com eles aprendia-se a “conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessá-

rio da civilização moderna a fim de ser e de conhecer conscientemente a si mesmo” (p. 133.), o que fazia com que o ideal de autonomia da escola unitária pudesse ser aproximado à consciência crítica.

A proposta do texto de Vygotsky é discutir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento por meio da relação entre os conceitos cotidianos e os científicos. Contrapondo-se principalmente à tese de Piaget de que desenvolvimento e aprendizagem são dimensões excludentes e independentes, Vygotsky defenderá que aquele pode ser afetado por esta. Para justificar tal posição, o autor proporá que os conceitos científicos e cotidianos articulam-se: a sistematização e reflexão da atitude científica recaem sobre o saber imediato da experiência da criança, fazendo-o ascender a um grau maior de abstração de forma a produzir um desenvolvimento mútuo.

Para nossa proposta, era evidente que toda uma concepção de conhecimento científico – caracterizado pelo domínio consciente das operações intelectuais e pela sistematização conceitual, em contraste com a espontaneidade dos conceitos cotidianos – ali se apresentava. A categoria contextualização, pensamos, poderia ser problematizada a partir da proposta vygotskiana de que a aprendizagem pode promover, por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal, a evolução das faculdades mentais das crianças. Essa tarefa de articular o conhecimento científico com o cotidiano caberia formalmente ao professor. Por fim, no que se refere à criticidade, sua emergência não teria no texto vygotskiano em questão a mesma dimensão política vista em Gramsci. A crítica se apresentava antes no aspecto epistemológico – dirigida a Piaget, Thorndike, Koffka, etc. – que no político-social. Em todo caso, não seria possível dizer que todo um posicionamento seletivo e autônomo diante da herança cognitiva – atitude característica da criticidade – não se manifestava ali.

A obra de Foucault é marcada pelo questionamento das relações entre saber e poder, o que dava à discussão sobre conhecimento uma nova face. Assumindo um ponto de vista investigativo sobretudo histórico, seus estudos privilegiam a abordagem dos objetos – seja a loucura, a linguagem, o trabalho, a prisão, etc. – não como entidades dotadas de substância própria, mas como fenômenos cuja percepção e funcionalidade constitui-se numa determinada formação discursiva historicamente situada. Filósofo da ruptura, sua compreensão da epistemologia revela o saber não como um processo contínuo, no qual, através do tempo, os esforços e

resultados cognitivos se somassem num grande projeto evolutivo, porém como práticas localizadas que respondem a determinados arranjos das formações sociais e das formas de poder que as atravessam. No texto em questão de Foucault, tais relações produtivas entre poder e saber também poderiam ser debatidas. O poder não só reprime, mas organiza regras de ação metódicas; não só pune, mas cria registros do histórico de cada indivíduo; não só premia as condutas conformes, mas dissemina um ideal de verdade. É o que acontece com a escola a partir da segunda metade do século XVIII. O poder disciplinar atuaria no ambiente escolar de forma a torná-lo o espaço em que três tipos de efeitos seriam engendrados: a vigilância sobre os indivíduos é exercida sob diferentes graus e desde diversas instâncias; uma distribuição hierárquica dos indivíduos opera segundo um sistema classificatório que compara os comportamentos apresentados àqueles esperados; uma individualização dos seres ocorre como consequência da produção de registros que acumulam os dados da experiência escolar de cada um, tratando-os como uma especificidade que se busca conhecer e dominar. Ora, toda essa abordagem trazia para a categoria contextualização um olhar renovado, posto na própria organização visível e discursiva sobre a qual a educação decorre modernamente. Ainda, afóra a ausência de uma perspectiva de resistência mais claramente formulada, a criticidade do autor em relação às tecnologias de construção da subjetividade e do saber modernos eram flagrantes.

Por fim, registre-se que nossa idéia não era controlar as possibilidades de problematizar as categorias contextualização, conhecimento e criticidade, vinculando-as exclusivamente a nossa leitura, mas construir um roteiro mínimo de abordagem dos textos que nos permitisse prever as questões levantadas pelos sujeitos da pesquisa. Evidentemente, outros aspectos dos textos que propúnhamos para a leitura também poderiam, com maior ou menor ginástica intelectual, ser articulados àquelas categorias: o que levantávamos anteriormente ao debate de cada texto nos passava como o mínimo.

Análise dos dados

Instrumentalizados pela metodologia da pesquisa-ação e tendo definido o referencial teórico de nosso trabalho, começamos nossos encontros com os professores, que, por meio da leitura individual,

do trabalho em grupo, da discussão aberta e da produção textual individual e coletiva, foram produzindo conhecimento, reflexão e crítica da prática pedagógica. Analisando o material produzido, pode-se perceber que os aspectos problemáticos que mais chamam a atenção estão relacionados à prática da leitura e da escritura, à aplicação das categorias de análise aos livros didáticos selecionados e à reflexão sobre o processo de formação continuada dos professores.

1. Leitura e escritura

As condições para a leitura dos textos garantiam a nossos sujeitos da pesquisa o material de leitura, o uso da biblioteca, um prazo de quinze dias para cada discussão. Nesses encontros, a produção de um texto, individual e em grupo, era solicitada a eles: o registro deveria mencionar como as categorias de nossa pesquisa emergiram nas suas leituras de Gramsci, Vygotsky e Foucault. De modo a permitir-lhes a expressão e pensamento, sem afetá-los com nossas posições, pedíamos que, primeiramente, em pequenos grupos, articulassem os resultados de suas leituras para depois apresentá-los ao grande grupo, depois fazíamos uma intervenção para esclarecer, suscitar novas questões ou fazer rever algumas observações a partir da leitura mais atenta de partes do texto em questão.

Logo verificaram-se dificuldades para atingir um nível satisfatório de leitura e produção textual. Pensamos que elas decorreram da leitura fragmentada, da projeção de conceitos pré-concebidos, do manejo precário da modalidade de expressão escrita e da não-realização de leitura prévia. Passemos a abordá-los.

Dois pontos nos pareceram preocupantes como resultado dessa atividade de leitura e que se evidenciaram no primeiro encontro: a fragmentação e a projeção de conceitos prévios. Ao invés de se proceder a uma compreensão geral do texto antes de problematizar os usos e valores que as categorias perseguidas por nossa pesquisa ali assumiam, recortaram-se trechos, pervertendo-se sua significação global. No caso de Gramsci, por exemplo, a proposta da escola unitária e o seu sentido integrado do velho e do novo como forma de gerar cidadãos críticos e qualidade de trabalho para uma justa sociedade moderna ficaram obscurecidos pela leitura de algumas passagens, isoladas do movimento de progres-

são argumentativa de que faziam parte, e que, equivocadamente, acusariam Gramsci de ser um tecnicista, um exemplo da pedagogia idealista.

No caso de Vygotsky e Foucault, a discussão do uso e valor das categorias nos textos acabou também por ser prejudicada pelas interferências na leitura de experiências anteriores e de percepções muito pessoais que conduziram à angústia com a profissão. Desse modo, não se percebe se há leitura propriamente do texto. Vygotsky já havia sido estudado pelos sujeitos da pesquisa em outras oportunidades – seja nos cursos de licenciatura, seja nos cursos de formação continuada oferecidos pelo Estado de Santa Catarina – o que fez com que a leitura e discussão do texto em questão ficassem obscurecidas por um discurso já de antemão preparado ou dado.² Com Vigiar e punir, a sensação de reproduzir ingenuamente o poder em seus mínimos gestos de profissional decorreram numa certa angústia de não saber como educar sem reprimir, o que impediu de ultrapassar os limites pessoais em direção à compreensão da formação histórico-social dos saberes sobre o sujeito moderno proposta por Foucault. De modo geral, percebe-se que o professor faz aplicação direta do texto teórico ao seu cotidiano na escola, sem ficar mais tempo no texto em si.³

É certo que, para Foucault, poder disciplinar produz conhecimento. E uma das professoras faz a conexão entre disciplina e conhecimento, mas de forma mais pessoal, subjetiva. Para Foucault, a sociedade disciplinada produz conhecimento; para a professora, o indivíduo disciplinado produz conhecimento. Cremos que aí há diferenças entre o que disse Foucault e o que entendeu a professora. Vejamos: “... mas a disciplina, uma pessoa disciplinada, se ela quer chegar no conhecimento, ela chegou. A disciplina é uma coisa indispensável pra desenvolver esse conhecimento, né...”. A categoria de disciplina foucaultiana é traduzida em termos meramente pes-

soais, individuais, o que não deixa de ser plausível, mas que acaba distorcendo o sentido mais amplo de disciplina em Foucault.

Em alguns momentos, a discussão da questão disciplinar em Foucault enveredou-se pelo caminho da disciplina escolar, disciplina aqui entendida como a repressão da anarquia, do caos. Uma das professoras comenta:

Eu já acho que a gente tem que tomar cuidado quando se fala de disciplina. A gente ficou assim se perguntando se tá certo, tá errado, tudo o que faço tá errado. Acho que a gente tem que ter um limite, porque daqui a pouco a gente acaba caindo num erro de deixar virar bagunça. O que que é disciplina? Então tudo o que eu faço tá errado? Então ter um horário pra entrar na escola tá errado? E se liberarem em uma escola de quinhentos e tantos alunos, então eles vão entrar no horário que eles bem entenderem? Vai dar certo? Eu acho que a gente tem que se preocupar com essas coisas. É lógico que no tempo da palmatória é um absurdo, mas tem coisa que eu acho que tem ser mantida se vai...

Percebe-se um tom moralista nos comentários dos professores, que parecem discutir o que é bom para o aluno, o que é ideal. A discussão passa a caminhar pelas veredas do questionamento moral, de valores. Alguém diz, em certa altura: “Então nossos adolescentes não têm objetivos, não têm valores, não têm nada. Eles perderam a noção disso, então eu acho que nos temos que colocar isso”. Com certeza, de todos os textos, o que mais impactou os professores foi o de Foucault, o mais provocativo, o que mais despertou participação e opinião, pois questiona diretamente a instituição escolar e a relação professor-aluno.

O leitor de novo se revela angustiado e hesi-

² Segundo uma das professoras: “O livro de Vygotsky é bem marcante nas categorias estudadas: contextualização e conhecimento. Ele fala da psicologia infantil, do pensamento e do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Quando a criança chega na pré-escola, ela tem conhecimento do seu pequeno mundo. Ao chegar na escola, ela vai aprendendo a elaborar os conceitos científicos. Isso se dá com a associação que a criança faz com o que já é conhecido para o desconhecido. A criança domina a língua materna, mesmo sem nunca ter ido à escola, esse domínio é natural e é adquirido por meio da convivência com sua família. Se contextualização é favorecer a reflexão, raciocínio e a construção do conhecimento científico e respeitar a individualidade do aluno, o conhecimento é uma série de informações que são adquiridas ao longo da vida através de experiências, contato com outros indivíduos, meios de comunicação e produzido ao longo da história e passando de geração a geração. Vygotsky faz isso em seu livro, a criança parte do conhecimento elabora os conceitos científicos, etc.”

³ Uma das professoras comenta: “A gente vai lendo o livro, o capítulo, os dois capítulos e percebe que a gente, claro, enxerga a sala de aula o tempo todo, né, coisa que nós fazíamos ou não. Sou ou não sou maldosa? Não sou tradicional, não sou isso, não sou aquilo, mas a gente lê aquilo ali e vê que muitas vezes a gente pune algum aluno ou porque isso aqui tá torto, faz uma fila reta, porque que o papel tá no chão, porque quem falou mais alto, porque levantou na hora errada, porque que gritou... E isso tudo, isso tudo foi feito no molde, foi um modelo de disciplina que a sociedade foi criando ao longo da história, é o que o autor coloca...”

tante. Não sabe se conseguiu ler o texto, que para ele parece contraditório:

Mas é por isso que a gente se perde aqui, porque a gente não sabe se ele tá criticando esses moldes, esses modelos. Na verdade a gente vê que aquilo ali é uma crítica. Mas assim ó, se ele diz que aquilo não é totalmente errado, então ele tá criticando, ele tá contando, ele tá narrando, ele tá afirmando, então, ó, quer dizer, a gente tira conclusões assim, ó. Então agora eu tô concluindo isso, daí leio mais um pouquinho, daí não tô mais concluindo isso, já tô concluindo outra coisa. Daí tu lê mais um pouco, daí volta e tira conclusões que acaba confundindo. E essa conclusão dá uma certa angústia que a gente não sabe mais o que é certo e o que é errado até dentro das nossas próprias ações, e eu já queria perguntar o que é certo o que é errado. Me diz, né, me diz, se não já quero chorar né.

Em parte, o processo de leitura é assim mesmo, constituído de conclusões provisórias, de dúvidas, de crise. Entretanto, ao final da leitura, deve haver um somatório de conclusões, um posicionamento mais ou menos equacionado a respeito do texto lido. O que os professores revelam é a falta desse ponto final, de repouso, de entendimento. A angústia do professor é que o texto os deixou em dúvida quanto ao saber o que é certo, o que é errado.

Observe-se ainda que tanto carrear informações já processadas ou vivenciá-las intimamente são modos legítimos no ato de leitura; contudo, eles devem funcionar como estratégias dialógicas, não como silenciadores da especificidade e posição geral do texto estudado. Porque se tal inversão ocorre, a leitura deixa de se exercer como janela entre o sujeito e o mundo para torna-se um anteparo narcísico.⁴

Em relação à não-realização da leitura prévia, a elevada carga horária de aulas que nossos sujeitos da pesquisa possuíam, além de contratempos pessoais, foram apresentados como justifica-

tiva.⁵ O alto número de aulas que um professor deve assumir para garantir seu orçamento faz, infelizmente, parte do cotidiano do magistério brasileiro e não é dado que será questionado aqui. Todavia, ele com certeza se articula a outra deficiência que percebemos no decorrer de nossos encontros: a dificuldade dos sujeitos em realizar a leitura dos textos propostos com as competências mínimas, ou seja, ser capaz de reconhecer as hipóteses e teses que eram propostas, contra quem elas se erguiam, que consequências delas advinham, quais efeitos poderiam ser dali vislumbrados em relação ao mundo do sujeito leitor que eles eram. Um de nossos sujeitos da pesquisa, no primeiro encontro em que Gramsci foi debatido, após a nossa intervenção com o intuito de sanar alguns equívocos interpretativos comentados acima, expôs que a leitura deveria ser encarada na escola como estudo, exercício, atividade que demanda tempo, consulta à dicionários entre outras ferramentas, e por isso deve ser considerada como um trabalho. Pensamos que não poderia ser de outra maneira.

O que queremos frisar é que há no ambiente da escola e na formação dos sujeitos da nossa pesquisa fragilidades da prática de leitura, entendida esta não como mero ato de decodificação (FOUCAMBERT, 1994), mas como atitude que coloca o sujeito na posição de teorizador da sua realidade sociopolítica e, por tal, capaz de intervir renovadamente nela:

A defasagem entre leitores e não leitores reproduz a divisão social entre o poder e a exclusão, entre as classes dominantes e os que são apenas executores. Nesse confronto, a leitura aparece também como um instrumento de conquista de poder por outros atores, antes de ser meio de lazer ou evasão. O “acesso à leitura” de novas camadas sociais implica que leitura e produção de texto se tornem ferramentas de pensamento de uma experiência social renovada; ela supõe a busca de novos pontos de vista sobre uma realidade mais ampla, que a escrita ajuda a conceber e a mudar, a invenção recíproca de novas relações, novos escritos e novos leitores (p. 121).

⁴ “Leitores menos proficientes utilizam com muita frequência seu conhecimento prévio para compensar suas deficiências de decodificação, deixando de utilizar informações presentes no próprio texto. Conhecimento prévio e informações contextuais são importantes no reconhecimento de palavras e na construção de sentido, porém é preciso que o leitor tenha domínio das habilidades de monitoramento para poder checar as hipóteses que antecipou” (PELANDRÉ, 1999, p. 27). Sobre a leitura como ato interacional, confira Silva (1999).

⁵ No último encontro, quando se fazia a avaliação geral do processo, uma das professoras compartilhou sua limitação na área de leitura: “Francamente realmente não tenho aquele hábito de escrever, não tenho aquele hábito de leitura também. Eu me envolvo muito com muitas coisas também, mas na hora de sentar e ler é difícil, porque é difícil de eu ter o tempo, ali, de sentar pra leitura, procuro fazer assim quando eu quero, assim o máximo, assim, mas é difícil”.

As considerações acima também nos oferecem um indicativo das causas que estariam por trás de um outro resultado negativo de nossa pesquisa: a ínfima produção textual de nossos sujeitos. Ela se resumiu à confecção de cinco textos, dos quais dois de um mesmo autor, mestrando, portanto mais ambientado ao processo de leitura e produção textual. Num grupo de 19 integrantes, é um número inexpressivo, o que mostra um fracasso de nossa experiência formativa, já que não conseguimos levar nossos sujeitos da pesquisa ao uso pleno das “ferramentas de pensamento”. Evidentemente, isso não deslegitima o trabalho de formação continuada na perspectiva investigativo-reflexivo que propusemos, mas sugere a criação de novas oportunidades que permitam que a leitura e a escrita tornem-se uma experiência cotidiana e essencial, ultrapassando a formalização em que parecem estar engessadas na escola (KRAMER, 1999; OSWALD, 1999).

Teorizando sobre esse fracasso, é pertinente pensar que são propostas de formação continuada como esta, encampadas sobre o modelo da pesquisa-ação (LÜDKE, 2001), que podem não só identificar as fragilidades do magistério, mas atuar efetivamente para saná-las, pois implicam o envolvimento dos sujeitos da pesquisa como leitores e escritores. Não nos parece que o modelo de formação continuada proposto pela Secretaria de Educação de Santa Catarina, alicerçado na concepção de transmissão e não de pesquisa do conhecimento, possa combater a precariedade da experiência de leitura e escritura que nossos sujeitos da pesquisa demonstraram.

2. O livro didático e as categorias de análise

Em dado momento de nossa pesquisa, em nosso penúltimo encontro, os professores se reuniram para analisar os livros didáticos de sua área (Português e Matemática) que estavam sendo utilizados por eles em seu trabalho de classe. Nosso objetivo era verificar até que ponto o trabalho de leitura e as discussões anteriores teriam causado alguma modificação no olhar do professor em relação ao livro didático. Para isso, os professores foram convidados a selecionar e analisar, por questões de tempo, apenas uma unidade do livro, a partir de uma questão proposta. Esta visava a fazê-los inquirir sobre o uso da criticidade, contextualização e conhecimento, a partir das leituras e discussões realizadas. Em seguida,

os professores deveriam produzir um texto sobre sua investigação e posteriormente comunicá-lo ao grande grupo, para discussão.

Foram produzidos 10 textos individuais, dos quais seis da área de Língua Portuguesa e quatro da área de Matemática. Comparados à produção anterior, sobre os textos teóricos, nota-se que houve uma multiplicação tanto do número de textos produzidos quanto do número de produtores. A razão desse maior volume, atribuímos ao fato de que nossos sujeitos estavam lidando, naquele momento, com um tipo de texto com o qual conviviam mais freqüentemente. É de se supor que, em outra circunstância, também já tivessem se indagado sobre o valor educativo do material com o qual trabalham, o que lhes permitiu ter mais desenvoltura na construção das respostas. Todavia, esse aspecto pode ser positivo só aparentemente, porque também pode indicar que, além dos textos de uso pedagógico, nossos sujeitos – e de modo geral o professorado – revelam resistência, descaso ou omissão quanto à leitura de textos mais exigentes, próprios para a reflexão sobre sua prática.

Evidência do que foi observado anteriormente, foi a ausência, nas produções dos sujeitos da pesquisa, de qualquer tipo de conceito debatido nos textos teóricos anteriormente estudados. Nas análises dos livros, as leituras dos autores estudados (Gramsci, Vygotsky e Foucault) não são utilizadas, há apenas uma referência explícita e coerente a um deles. Em função até da pergunta proposta, vê-se que as categorias são citadas pelos professores, mas não os teóricos trabalhados.

Poder-se-ia crer que, mesmo estando os autores mencionados ausentes dos textos dos sujeitos da pesquisa, seus conceitos e a especificidade do seu pensar pudessem ser contemplados. Não é isso, entretanto, o que nos pareceu acontecer. Em geral, os textos produzidos acabam voltando às mesmas idéias do início do projeto: contextualizar está relacionado ao cotidiano, ao atual, de modo a motivar, pela mediação do professor, a aprendizagem. Conhecimento e criticidade aparecem associados, um contribuindo para a consolidação do outro. Conhecimento ainda é visto na perspectiva da polarização científico e popular, e como patrimônio cumulativo da história da humanidade. Por fim, criticidade se apresenta como atitude ativa diante de algum dado, seja texto ou a realidade, e como promotora de mudança. Para ilustrar o que foi dito, transcrevem-se as

palavras de uma professora, que comenta: "... as três categorias estão presentes neste livro, favorecendo aos alunos, através da mediação do professor, atividades que promovam a ampliação do conhecimento de maneira contextualizada e o seu posicionamento crítico não apenas diante do texto, mas também diante da vida".

3. Formação de professores

É perceptível pelo exposto anteriormente que um grande desafio que enfrentamos foi o desajuste entre o nível de profundidade e complexidade dos textos teóricos escolhidos para leitura e debate e os diferentes níveis de habilidade de leitura e análise textual dos professores participantes, o que se agravou pela necessidade de se trabalhar com fragmentos de textos teóricos, isto é, com capítulos de livros, e não com um texto completo, um livro inteiro. A falta de hábito de leitura e de familiaridade com textos mais densos por parte dos professores participantes, o que já era de se esperar em virtude da realidade nacional conhecida e observada inclusive em nosso primeiro projeto de pesquisa, dificultou ainda mais o curso das discussões.⁷ Dessa forma, percebemos o choque causado pela diferença de nível de linguagem e teorização oferecido pelos textos teóricos. Nesse momento, ainda diante do impasse de intervir ou não na situação observada, reconhecemos que havíamos subestimado os obstáculos relacionados à falta de leitura, à necessidade de contextualização dos textos e à profundidade e densidade dos textos selecionados.⁸

Contudo, como prova da validade do formato de formação continuada que, por intermédio da leitura, debate e escrita, transforme os envolvidos em participantes ativos, capazes de auto-promover a sua educação como processo investigativo, levemos em conta as manifestações positivas que foram expressas na avaliação final de nosso percurso, quando indagamos nossos sujeitos da pesquisa sobre a metodologia que usamos em nossa pesquisa com eles.

Sujeito da pesquisa 1 – Eu não, dessa maneira, já tive em outros encontros, mas não com essa metodologia assim, de eu estar sendo agente da pesquisa. Eu, assim ó, eu já passei por vários cursos de capacitações que o governo nos fornece e eu já participei de praticamente de todos e eu gostei dessa parte porque essa diferenciação em que eu me senti formadora também de conceitos aqui, de idéias, enquanto que no outro a gente recebia a informação pronta, né. Me deu, assim, mais ânimo de procurar, estudar mais, porque agora eu sei que eu posso falar alguma coisa. Então a impressão que dá é que eu só tinha pra receber, eu não tinha nada pra contribuir.

Professor 2 – O que seria pôr em prática? É essa construção de texto?

Sujeito da pesquisa 2 – Já foi levada a buscar esses conceitos. Como eu falei no outro dia, que eu necessitava que a equipe dissesse qual seriam os conceitos daquelas três categorias ali [aponta para o quadro-negro, onde está escrito "contextualização, conhecimento e criticidade"], e eu fui levada a buscar esses conceitos, então eu acho que essa foi a prática que até tentei usar com os alunos. Eu já havia ouvido falar em contextualização, eu mesma já falei várias vezes, mas eu não havia parado para refletir o que eu sabia de contextualização e criticidade, e isso foi feito aqui por nós, né, essa metodologia de trabalho que eu procurava de eu ser agente.

Sujeito da pesquisa 2 – Já participei daqueles que o governo dá, daqueles que a gente vai para fora, que a gente fica lá no hotel. Tanto que não ficou nada pra mim. Tanto que não lembro desses conceitos eu já havia trabalhado. E eu achava que eu precisava só ter a teoria, que eu não precisava ter a prática, e nesses cursos eu não tive a prática. Por isso eu acho que esse, pra mim, teve um valor muito grande.

Parece-nos que a busca tantas vezes sugerida de tornar o professor capaz de teorizar sua prática (DEMO, 1995) se evidencia nas falas acima. As falas situam-nos diante do sentimento de revalorização de si pelo exercício do papel de produtor do conhe-

⁷ Sobre uma análise do contexto profissional do magistério após a implementação da nova LDB, confira Kuenzer, 1999.

⁸ Os próprios professores participantes, em função de modelos convencionais de formação continuada e pela falta de uma prática mais autônoma e crítica, imaginavam que os pesquisadores tivessem respostas prontas a oferecer, conclusões definitivas sobre os problemas levantados pela análise da situação cotidiana escolar e dos textos teóricos. Havia sempre uma expectativa quanto ao que haveríamos de falar, nosso veredito a respeito das contribuições dos professores participantes. Ao término do projeto, nos últimos encontros, essas expectativas surgiram em forma de certa frustração em relação à falta de interferências mais contundentes e conclusivas por parte dos pesquisadores. Essas tensões tiveram que ser administradas e equacionadas pelo grupo a cada semana, e permitiram-nos aprender muito sobre esse jeito novo de fazer pesquisa.

cimento. Contudo, tais declarações não diminuem o caráter problemático que o domínio capacitado da leitura e da escritura do texto como polifonia e diálogo (RÖSING, 1996) assumem entre os professores do magistério. Se levarmos em conta que os sujeitos de nossa pesquisa ainda se destacam entre os demais pela sua disposição e comprometimento voluntários, atitudes que podem não ser observadas em boa parte da categoria, já amortecida pelo repetição insuperável de um ciclo de ações desprovida de reflexão, o quadro geral deve ser, então, mais grave. O grupo que se envolveu em nossa pesquisa, ao final e de modo geral, com um mínimo de exceção, demonstrou a necessidade de desenvolver-se ainda mais como leitor e escritor autônomos.

Em relação ao modo de compreensão das categorias que pesquisamos, no encontro final os professores tiveram a oportunidade de reler o que haviam escrito antes de estudarmos o referencial teórico proposto. A resposta predominante foi que pouco mudaram acerca de suas posições, embora as leituras e a discussão propostas tenham feito um incremento ao seu saber. Contudo, com a exceção de um breve comentário de um dos sujeitos da pesquisa, as respostas escritas não evidenciaram a incorporação de nenhuma contribuição dos textos que havíamos debatido, ou seja, as leituras realizadas, seja como comprovação ou contestação, não haviam sido incorporadas na escrita (no discurso) de nossos sujeitos da pesquisa, embora surgissem na fala destes um sentimento de progressão formativa.

Nesse mesmo encontro final, uma das professoras comentou que agora continuará pesquisando e que o projeto foi de grande valor para ela como professora. Parece que o projeto trouxe um diferencial, a experiência da pesquisa, o desafio à busca de formação continuada, o exercício do pensamento crítico quando na seleção do livro didático e na preparação das aulas. Uma outra professora, inclusive, compara a experiência atual com cursos de formação convencionais, nos quais o professor é mero assistente e receptor, e diz que um dos aspectos críticos em outras experiências de formação é a assimilação de determinados termos pedagógicos. Confessa que os professores, de um modo geral, em função de inúmeros cursos de formação anteriores, acostumaram-se a repetir chavões da pedagogia, termos destituídos de conceituação clara: "Uma série de termos, de

expressões que nós utilizamos é por hábito, mesmo, por que ouvimos...".

A análise final não parece muito diferente da inicial. Uma das professoras argumenta que agora tem critérios para escolher os livros didáticos, reconhece que o livro não é suficiente, que é necessária muita pesquisa e que o papel do professor é o de mediador. Outra fala claramente que sua opinião não mudou, e que os debates apenas acrescentaram e confirmaram o que já sabia. Uma terceira também diz que sua posição inicial não se modificou e que houve apenas confirmação e informação – "conhecer um pouco mais de Gramsci, Vygotsky e Foucault é sempre positivo". Entretanto, outra professora confessa que agora consegue avaliar os exercícios do livro didático "de uma forma mais clara". E outra disse no último encontro que sua visão do livro didático havia se modificado, mas seu texto apresenta a mesma visão do início do projeto: "É o professor que torna o livro didático atraente, através de sua experiência, captando a atenção do aluno". Mais alguém ainda comenta que agora tem maior conhecimento quanto às categorias, porém continua afirmando que "é preciso que os livros didáticos transmitam o conhecimento ao aluno, onde ele possa ampliar seus conhecimentos". Uma outra diz que sua posição inicial continua a mesma. Deixa a responsabilidade com o professor. E uma outra diz ter superado o paradigma conhecimento cotidiano e científico, pois agora busca "as diversas significações dos conceitos", enquanto outra fala de reforço das idéias originais: "Posso dizer que não mudei os conceitos aqui relatados, mas tenho maior controle das idéias..."

Conclusão

A pesquisa-ação apresenta-se como uma metodologia desafiadora, pois busca agregar o aspecto da produção do conhecimento a uma intervenção crítica e formativa na realidade. A tarefa de detectar e estudar o problema para promover a sua solução pelos próprios sujeitos da pesquisa, e não pelos pesquisadores, exige, contudo, que a auto-crítica seja conjuntamente realizada à pesquisa, de modo a verificar os desvios e equívocos que o seu desenrolar pode apresentar. Em nosso caso, pressupomos que o nível de exigência e a quantidade de textos teóricos oferecidos à leitura seriam adequados, o que, como

vimos anteriormente, não se confirmou. Um melhor ajuste nessa equação entre a teoria e a experiência dos sujeitos poderia ser buscado.

Essa fragilidade que constatamos em nossa pesquisa não pode, contudo, ser desvinculada da emergência de um outro problema que parece ser nevrálgico no cotidiano do professor: a semi-formação dele como leitor e escritor. Como vimos nos depoimentos e nas produções dos próprios professores, o domínio dessas ferramentas de pensamento não

se mostra devidamente consolidado. De tal forma que esse problema encontrado confirma a urgência de se produzir experiências de formação continuada que privilegiem o envolvimento dos professores como pesquisadores, produtores de conhecimento. A leitura é uma experiência formativa só quando nos entregamos a ela numa atitude investigativa capaz de articular, pela palavra, o livro e o mundo. A oferta de formação continuada em que a vivência da produção de pesquisa é privilegiada, substituindo o formato da aula reprodutiva, é uma estratégia incontornável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

DAMAZIO, Ademir; FRITZEN, Celdon; PEREIRA, Antonio Serafim; CABRAL, Gladir da Silva. *A produção e a socialização do conhecimento: uma compreensão dos livros-texto nos anos de 1964-1996*. In: IV SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2002. CD-ROM.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas: Papyrus, 1995.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva. *Uma abordagem histórica dos livros didáticos de Língua Portuguesa*. *Linguagens Educação e Sociedade: Revista do Mestrado em Educação da UFPI, Teresina*, n. 8, p. 63-71, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, [19--].

KRAMER, Sonia. *Leituras e escritura de professores em suas histórias de vida e formação*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 106, p. 129-157, mar. 1999.

KUENZER, Acácia Zeneide. *As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando*. *Campinas, CEDES, Educação e Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LÜDKE, Menga. *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2001.

OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. *Alfabetização, leitura e escola*. São João Del-Rei, FUNREI. *Verbetes*, n. 13, p. 46-54, jan./jun. 1999.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. *Compreendendo o processo de leitura: algumas considerações*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas. *Perspectiva*. Ano 17, n. 31, p. 21-19, jan./jun. 1999.

RÖSING, Tania M. K. *A formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo: EDIUPF, 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções sobre o texto de leitura e suas conseqüências no ensino. *Perspectiva*. Ano 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS DO MONITORAMENTO ELETRÔNICO DAS TAREFAS EXTRACLASSE NA FORMAÇÃO ESCOLAR DE PROFESSORES*

Elena Maria Mallmann
Mestre em Educação, doutoranda do PPPGE/CED/UFSC
e-mail: emallmann@mail.ufsm.br

Fábio da Purificação de Bastos
Doutor em Educação, Professor do PPGE/CE/UFSM
e-mail: fbastos@ce.ufsm.br

Felipe Martins Müller
Doutor em Engenharia Elétrica, Professor do PPGE/CT/UFSM
e-mail: felipe@inf.ufsm.br

Resumo

Sistematizamos o processo de ensino-aprendizagem investigativo desenvolvido em torno do monitoramento eletrônico das Tarefas Extraclasse (TE), as quais são realizadas majoritariamente a distância pelos estudantes, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Descrevemos o trabalho escolar, pautado pelos princípios teórico-metodológicos da investigação-ação e diálogo-problematizador freireano, implementado com as TE na formação de professores através do Ambiente Multimídia para Educação Mediada por Computador (AMEM), disponível no endereço <<http://amem.ce.ufsm.br>>. As potencialidades e desafios gerados nesse empreendimento escolar sinalizam que a inserção de ferramentas telemáticas, nas aulas e TE, permitem implementar estratégias potencializadoras de auto-reflexões retrospectivas e prospectivas, tendo em vista o acoplamento das aprendizagens presencial e a distância.

Palavras-chave: Formação de professores, monitoramento eletrônico, tarefas extraclasse

Abstract

In the following article, we systematize the development of the process of investigative teaching-learning around electronic monitoring of homework, which are done in a majority way and from distance by the students, as much in the basic education as in the university. We describe the schoolwork, ruled with the principles of the action-research and problematizing dialogue, implemented with the homework in the teacher education through the "Ambiente Multimídia para Educação Mediada por Computador" (AMEM), available in the following address <http://amem.ce.ufsm.br>. The potentialities and challenges created in this school undertaking signalized how the insertion the telematics tool, in the homework and class, permit to implement potential strategies of retrospective and prospective auto-reflection, to accomplishment of present and a distance learning.

Keywords: Teacher education, electronic monitoring, homework

A preocupação temática

A discussão em torno da educação a distância está presente em eventos e literatura científica das áreas de educação e tecnologia informática no Brasil. (BELLONI, 1998; 2003; RAMOS; FREIRE, 2000; CASTANHO et al., 2001; PAIVA; MACIEL, 2001; MATTOS, 2002; VIANNEY, 2003). Diante dessa temática, fazemos o recorte aprofundando nossa investigação numa das estratégias tão presentes ao longo da história escolar a distância: as Tarefas Extraclasse (TE).

As TE, conhecidas também como Temas de Casa, Deveres para Casa, Trabalho de Casa (RODRIGUES, 1998; PAULÚ, 1998; HAURY; MILBOURNE, 1999; ANDRADE, 2000) entre outras denominações, são atividades utilizadas pela maioria dos professores desde a escolaridade básica, perpassando o ensino superior da graduação à pós-graduação. Na maioria das vezes, são realizadas pelos estudantes fora do período e espaço escolares, geralmente nos ambientes domiciliares e/ou familiares. Com a criação e utilização de ferramentas informatizadas, o trabalho escolar a distância tem

- Recebido: setembro de 2004
- Aceito: novembro de 2004

aumentado, o que acaba contribuindo para distanciar cada vez mais os estudantes dos espaços escolares.

Embora as TE figurem, no contexto escolar, como componentes do processo avaliativo, a investigação em torno de suas potencialidades na aprendizagem tem sido restrita. Mesmo nos cursos de formação de professores elas não têm sido objeto de estudo nos eixos curriculares disciplinares que perpassam tanto os fundamentos da educação quanto os situados no campo da didática ou metodologia do ensino. As TE, por serem estratégias que exigem, muitas vezes, tempo igual ou maior ao cumprido na sala de aula, merecem mais atenção investigativa tanto na educação básica quanto no ensino superior (MALLMANN, 2004).

Diante dos resultados que a realização ou não das TE gera no processo de ensino-aprendizagem-investigativo, tanto para professores quanto para estudantes centramos, o foco na investigação ativa do monitoramento eletrônico dessas atividades curriculares. Implementamos estratégias que permitem ao professor acompanhar, mesmo a distância, a realização das TE. A colaboração do professor, enquanto os estudantes realizam as TE, é fundamental no sentido de desafiar os mais obstaculizados a se ativarem diante do diálogo-problematizador em torno dos conhecimentos científico-tecnológicos.

Inserção dos meios tecnológico-comunicativos na formação escolar de professores

Desde 1998, atuamos nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria na perspectiva da inserção dos Meios Tecnológico-Comunicativos (MTC), especialmente os informatizados, nas aulas e TE (Mallmann et al., 2002a, 2002b). Nossas experiências iniciais, como a utilização do correio eletrônico, indicaram a necessidade de investirmos na construção de uma ferramenta tecnológica, através da qual pudéssemos sistematizar melhor as aprendizagens presencial e a distância conforme as orientações teórico-metodológicas da Investigação-Ação Escolar (IAE) (CARR; KEMMIS, 1986; ELLIOTT, 1978) e Educação Dialógico-Problematizadora (EDP) (FREIRE, 1987).

Ao longo do segundo semestre de 2000, respondendo a um edital da Fundação de Amparo à Pesquisa no Rio Grande do Sul (FAPERGS), elaboramos, em parceria com profissionais da área de informática e design, o projeto Ambiente Multimídia para Educação Mediada por Computador na Perspectiva da Investigação-Ação (AMEM) (MÜLLER et al., 2000; LAUERMAN, 2002; FERNÁNDEZ, 2003; MALLMANN, 2004. Atendidos com financiamento por essa agência de fomento à pesquisa, iniciamos a construção do ambiente de ensino-aprendizagem investigativo para internet disponível no endereço: <<http://amem.ce.ufsm.br>>.

Como atuamos nos espaços de formação escolar de professores vinculados às instituições de ensino formais, a utilização do AMEM, nas aulas e TE, não implicou na alteração dos eixos curriculares ou negligência das exigências contidas nas políticas públicas nacionais para formação de professores.

Para sistematizarmos mais claramente os avanços, obstáculos e desafios, gerados em torno do monitoramento eletrônico das TE na perspectiva do acoplamento das aprendizagens presencial e a distância, sinalizaremos, inicialmente, como se configura a operacionalização dos procedimentos investigativos e dialógico-problematizadores do trabalho de ensino-aprendizagem mediado pelo AMEM.

Realização e monitoramento eletrônico das TE no AMEM

Para acessar a área de trabalho no AMEM tanto estudantes quanto professores necessitam realizar um cadastro informando a identificação e optando por uma senha. A partir disso, passam a ter acesso aos seis módulos com as respectivas ferramentas de trabalho: Pessoal, Comunicação, Disciplinas, Biblioteca, Ajuda e Sair. Nessas instâncias, estudantes e professores, ao elaborarem, realizarem e monitorarem as TE, podem operacionalizar reflexões, programações escolares, colaborações, acessar bibliografias, mensagens e agenda.

Nesse texto, destacamos o módulo Disciplinas porque nele ocorre a maior parte do

trabalho escolar com as TE. Escolhemos alguns exemplares para ilustrarmos, a seguir, a organização de cada uma das instâncias onde:

a) os estudantes realizam as TE:

As nossas aulas são programadas e conduzidas numa sequência de Três Momentos Pedagógicos (TMP) descritos em Abegg, De Bastos e Mallmann (2001) a partir da proposta de Angotti e Delizoicov (1990). Trata-se de um Desafio Inicial (DI), no qual propomos um problema a ser resolvido pelos estudantes. Na Melhor Solução Escolar no Momento (MSEM) conduzimos o diálogo-problematizador em torno dos conhecimentos científico-escolares, contrapondo-os, se necessário, às concepções alternativas apresentadas pelos estudantes no DI. Finalmente, propomos um Desafio Mais Amplo (DA) tendo em vista a operacionalização dos principais conceitos abordados na aula.

A disponibilização, passo a passo, da programação implementada, novamente, após a aula, serve como registro do acontecido, auxiliando os estudantes nas suas auto-reflexões retrospectivas, meta formativa das TE, como podemos verificar na Figura 1. No exemplo citado, o diálogo-problematizador girou em torno da temática dos Livros Didáticos utilizados na tarefa docente de organização das aulas na educação básica.

Na seqüência, apresentamos a orientação para realização da TE, como explicitamos através da Figura 2. Essa tarefa sempre está relacionada aos conceitos sobre os quais dialogamos na última aula. Ela contém as diretrizes das atividades a serem efetuadas em termos da operacionalização desses conceitos pelos estudantes.



Figura 2 – Lista ds Estudantes Matriculados



Figura 2 – Lista ds Estudantes Matriculados

b) os professores monitoram as TE:

Na Figura 3 apresentamos uma tela que contém a lista de estudantes matriculados numa turma. A essa lista fica vinculado um quadro com as datas das TE solicitadas, as quais são marcadas com V se foram realizadas e com X se não foram efetuadas.



Figura 3 – Lista ds Estudantes Matriculados

A partir dessa tela, o professor pode optar por iniciar a análise individualizada das TE dos estudantes. Selecionando um número de matrícula e clicando sobre este número, abrirá, na seqüência, uma página contendo o montante das atividades solicitadas, com dados mais específicos como a data e horário em que foram realizadas. Antes mesmo de acessar o texto propriamente da resposta enviada, como exemplificamos na Figura 4 através de um exemplar, o professor já possui informações a respeito de toda trajetória do estudante ao longo do semestre.



Quando lemos as respostas dos estudantes, como uma das fases do monitoramento eletrônico das TE, verificamos em que medida conseguiram operacionalizar os principais conceitos do conhecimento científico-escolar abordado na aula. Atentamos, também, para informações tais como horários e locais, em que os estudantes realizam as TE, fornecidas pelos registros no banco de dados do AMEM. Através da triangulação dessas informações investigamos, processualmente ao longo do semestre, quais são as principais dificuldades dos estudantes. Os mecanismos de comunicação do AMEM, principalmente, as mensagens também tem nos auxiliado nessa tarefa.

O destaque desse empreendimento investigativo em torno do monitoramento eletrônico das TE fica por conta da superação de situações-limite na aprendizagem dos estudantes e do desenvolvimento profissional dos professores envolvidos diante da geração de novas estratégias dialógico-problematizadoras.

A contribuição didático-metodológica do monitoramento eletrônico das TE

Propomos a reflexão em torno da sistematização do trabalho escolar de professores e estudantes, tendo em vista a construção e utilização de MTC para o acoplamento de aprendizagens presencial e a distância.

O monitoramento eletrônico das TE no AMEM contempla como uma das potencialidades a utilização integrada de diversos mecanismos tecnológicos. Além do AMEM ser um bom "organizador" das nossas produções escolares

permitindo, por exemplo, registros sistemáticos de programações e materiais didáticos no banco de dados, implementamos um processo de ensino-aprendizagem mais investigativo e dialógico-problematizador porque: a) associamos monitoramento eletrônico das TE à utilização das ferramentas de comunicação como as mensagens, fórum e salas de discussão; b) criamos perfis distintos através de áreas de trabalho diferenciadas, tendo em vista que as responsabilidades pela condução do processo escolar são distintas para professores e estudantes; c) a interface entre os módulos do ambiente permite criar links entre as programações das aulas, materiais didáticos utilizados e bibliografias sugeridas; d) os registros das aulas e as respostas das TE se tornam bons indicadores dos avanços e/ou situações-limite na aprendizagem dos estudantes e no desenvolvimento profissional dos professores.

Portanto, temos vivenciado as diferenças entre a organização didático-metodológica do trabalho escolar com as TE anterior e posteriormente à construção, utilização e otimização do AMEM. Ao dispormos de um ambiente organizado ergonomicamente com opções, por exemplo, de comunicação entre os sujeitos envolvidos, elaboração de programações, inclusão de bibliografias, agendamento e verificação de atividades, nosso papel no monitoramento eletrônico das TE se torna muito mais sistemático.

Ao incorporarmos o AMEM às nossas atividades escolares assumimos também como meta formativa e investigativa o deslocamento das TE restritas ao espaço domiciliar e/ou familiar para o espaço escolar. Ao criarmos e implementarmos estratégias de realização das TE na escola, via ferramentas eletrônicas como o AMEM, um dos nossos objetivos sempre foi superar a natureza doméstica dessa atividade. O caráter extraclasse ou mesmo a distância das TE não significa que nossas residências sejam o ambiente mais privilegiado e adequado para estudar. Com o advento dos MTC, principalmente da internet a partir da década de 90, isso se tornou mais problemático, uma vez que as pessoas acabam fazendo de suas casas uma extensão do ambiente de trabalho. Via monitoramento eletrônico das TE constatamos que isso não é diferente com as atividades escolares, visto que muitos

estudantes acessam o AMEM durante a madrugada ou aos finais de semana.

É cada vez mais pertinente a responsabilidade do professor na condução do processo escolar de ensino-aprendizagem investigativo, embora muitos pesquisadores afirmem o contrário. Atribuindo, inclusive, sob os cânones da “aprendizagem autônoma”, de forma muito pessimista, ao professor o papel de “recurso do aprendente” nos sistemas de educação a distância (Belloni, 2003). Em outro momento já escrevíamos que apesar dos avanços nos MTC, principalmente dos ambientes virtuais de aprendizagem, a orientação rigorosa das aulas e TE é tarefa imprescindível do professor (MALLMANN; DE BASTOS; MÜLLER, 2004).

O monitoramento das TE tem nos fornecido muitos subsídios para fortalecermos o diálogo-problematizador e o caráter investigativo de nossas aulas. Temos percebido isso, principalmente, ao longo do desenvolvimento de nosso trabalho escolar no AMEM, uma vez que temos intensificado o acoplamento entre aprendizagens presencial e a distância. O que antes não funcionava tão sistematicamente, mesmo com a utilização de ferramentas informáticas como o correio eletrônico.

Com o AMEM funcionando, nós professores, temos acesso às informações com muito mais rapidez, de modo que conseguimos diagnosticar com mais agilidade e rigorosidade as situações-limite dos estudantes. Nesse sentido, o acoplamento das aprendizagens presencial e a distância através do monitoramento eletrônico das TE no AMEM ocorre em dois eixos distintos da reflexão: a retrospectão e a prospecção.

O caráter retrospectivo e prospectivo das TE envolve tanto os professores quanto os estudantes. Ao trabalharmos com as duas instâncias no AMEM (Programação e TE) a realização de auto-reflexões em torno do implementado é fortalecida. Os estudantes conseguem refletir em termos do apreendido na sala de aula escrevendo suas considerações acerca do recorte temático-curricular explicitado. E os professores, por sua vez, conseguem extrair, desses escritos, indicadores suficientes para construir boas avaliações e deliberações.

Os avanços na otimização das estratégias que

utilizamos para implementar esse trabalho, principalmente no que se refere aos MTC envolvidos, têm sido fundamentais. Isso não significa dizer que conseguimos resolver todos os nossos problemas pelo fato de utilizarmos tecnologias informáticas. O que tem se tornado cada vez mais claro é a necessidade de incorporarmos essa discussão nos cursos de formação de professores.

Há que se ressaltar, nesse caso, que o mais importante não é a ferramenta informatizada envolvida. Ela é, antes de mais nada, instrumento de mediação entre quem ensina e quem aprende e não o objeto de estudo em si. É preciso explicitar de que forma os MTC podem ser utilizados na composição de processos investigativos, dialógicos e colaborativos. Quando se trata de formação escolar de professores a discussão prioritária em termos de contribuição teórico-metodológica da pesquisa e prática educacional precisa estar centrada também em torno de preocupações temáticas como a aprendizagem, seleção, produção e utilização de materiais didáticos, sistemas de avaliação, currículo, entre tantas outras. É preciso compartilhar os problemas e, também, as soluções porque isso nos permite, atuar educacionalmente via constantes diagnósticos, avaliações e deliberações.

Nesse sentido, apontamos, com êxito, que diante da preocupação temática, focalizada no monitoramento eletrônico das TE para acoplamento das aprendizagens presencial e a distância, avançamos na desmobilização de conhecimentos didático-metodológicos “bancários” em relação às estratégias de ensino-aprendizagem a distância.

Primeiro, por fazermos o recorte temático em torno das TE como uma estratégia pedagógica amplamente presente em todos os níveis escolares, porém tão negligenciada no escopo investigativo. Em segundo lugar, porque incorporamos MTC aos eixos curriculares/disciplinares dos cursos de formação de professores em consonância com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (Brasil/MEC, 2002).

Como terceiro ponto, chamamos atenção para a perspectiva de acoplamento entre aprendizagens presencial e a distância inscritas no monitoramento eletrônico das TE. Em nenhum momento abrimos mão do espaço presencial como boa oportunidade de mantermos o diálogo-problematizador em torno do conhecimento científico-escolar envolvido nas nossas

aulas. Contribuímos com o entendimento de que não podemos mais conceber aulas sem TE e essas sem monitoramento. A esse vinculamos um quarto destaque: a afirmação da tarefa escolar dos professores como organizadores e condutores das

aulas e TE. E, num quinto ponto, não menos importante, tratamos de especificar que trabalhos teórico-práticos dessa natureza fortalecem os entendimentos dos princípios das concepções de ensino, aprendizagem e investigação envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEGG, I; DE BASTOS, F. da P.; MALLMANN, E. M. Pedagógicos Dialógico -Problematizadores: sendo desafiado nas aulas. Santa Maria: UFSM/PPGE, 2001.

ANDRADE, S. G. Ações Colaborativas na Escola: (re) interfaceando educação e psicologia. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

ANGOTTI, J. A.; DELIZOICOV, D. Metodologia do ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 1990.

BELLONI, M. L. Educação a distância mais aprendizagem aberta. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21., 1998, Caxambu. Anais Rio de Janeiro, 1998.

BELLONI, M. L. Educação a distância. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, fevereiro de 2002.

CARR, W.; KEMMIS, S. Becoming Critical: education, knowledge and action research. London: The Falmer Press, 1986.

CASTANHO, C. et al. Ferramentas para cooperação a distância em ambientes virtuais de aprendizagem: a experiência no Laboratório de Ensino a distância (LED). Disponível em: <<http://www.widilica.com.br/virtualeduca.html>> Acesso em: 02 jul. 2000.

ELLIOTT, J. What is action research in schools? *Journal of Curriculum Studies*, v. 10, n. 4, 1978.

FERNÁNDEZ, E. G. Ambiente Multimídia para Educação Mediada por Computador na Perspectiva da Investigação-ação: modelagem e implementação. 2003. Dissertação (Mestrado) - PPGE/CT/UFSM, Santa Maria, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

HAURY, D. L. e MILBOURNE, L. A. Helping students with homework in science and math, 1999 Disponível em: < <http://www.ericse.org/digests/dse99-03.html>> Acesso em: 01 out. 2002.

LAUERMAN, R. A. C. Ambiente Multimídia para Educação Mediada por Computador na Perspectiva da Investigação-ação: avaliação e tutorial. 2002. Dissertação (Mestrado) -PPGE/CT/ UFSM, Santa Maria, 2002.

MALLMANN, E. M et al.. Eixos curriculares ativos na prática de ensino-investigativa em ciências naturais e suas tecnologias. In: ENCONTRO SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA. LAJEADO, 3, 2002. Anais ... Lajeado: UNIVATES, 2002a.

MALLMANN, E. M et al. Ensino-investigativo em ciência naturais e suas tecnologias na formação inicial de professores. In: REUNIÃO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANDPED-SUL, 4, 2002. Florianópolis. Anais ... Florianópolis: UFSC, 2002b.

- MALLMANN, E. M. Monitoramento eletrônico das tarefas extraclasse: acoplando aprendizagens presencial e a distância. 2004. Dissertação (Mestrado) - PPGE/CE, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.
- MALLMANN, E. M.; DE BASTOS, F. P.; MÜLLER, F. M. O monitoramento eletrônico informando a investigação e o diálogo-problematizador nas aulas e tarefas extraclasse. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12, 2004. Anais ... do Curitiba: PUC-PR, 2004.
- MATTOS, F. L. Precariedade de práticas colaborativas em cursos on line: avaliação de uma experiência de formação de professores. . In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11, 2004. Anais ...Goiânia: 2002.
- MÜLLER, F. M et al. Ambiente Multimídia para Educação Mediada por Computador na Perspectiva da Investigação-ação (AMEM). Porto Alegre: FAPERGS, 2000.
- PAIVA, J.; MACIEL, I. M. Redes cooperativas virtuais e formação continuada de professores: estudos para a graduação, 2001. Disponível em: < <http://www.anped.org.br>> Acesso em: 16 jul. 2002.
- PAULÚ, N. Cómo Ayudarle a su Hijo com la Tarea Escolar. Departamento de Educación de los Estados Unidos, 1998. Disponível em: <<http://www.ed.gov/pubs/parents/tarea>> Acesso em: 13 maio 2002.
- RAMOS, R.; FREIRE, M. M Do presencial para o virtual: um desafio para o professor de inglês. 2000 VI Congresso Internacional de Educação a Distância. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/antiga/htdocs/paper-visem/rosinda-de-castro.htm>> Acesso em: 29 abr. 2002.
- RODRIGUES, R. M. G. Tarefa de casa: um dos determinantes do rendimento escolar. Revista Educação e Filosofia, v. 12, n. 24, 1998.
- VIANNEY, J. A universidade virtual no Brasil: o ensino superior a distância no país. Tubarão: UNISUL, 2003.

FORMANDO O EDUCADOR: UM DESPERTAR DE POTENCIALIDADES NO PROCESSO GRUPAL¹

Elzenita Falcão de Abreu²

RESUMO

O estudo descreve as experiências de aprendizagens significativas (des)veladas em grupos de encontro, por 23 alunas do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores de Petrolina - Universidade de Pernambuco, no período de fevereiro a junho de 2003, ressaltando o que revelam para o crescimento pessoal/profissional do educador. Inspirado na fenomenologia, teve como fundamento a psicologia humanista e como referência principal Carl Rogers, com a Abordagem Centrada na Pessoa e os Grupos de Encontro. Os fenômenos observados foram analisados qualitativamente de forma compreensiva, sem preocupação com explicações. Foi possível compreender que, na experiência intensiva em grupo, o participante experimenta um processo de crescimento pessoal, decorrente dos contatos internos e externos vivenciados, que possibilita mudanças significativas na sua prática profissional.

Palavras-chave: Formação do educador, fenomenologia, abordagem centrada na pessoa, grupos de encontro.

ABSTRACT

This study was performed, from February up to June of 2003, with 23 students of the Teach Course of the Petrolina's Professors Formation College from University of Pernambuco, arranged in meeting groups. It describes the experiences of significant learnings and stands out what these experiences add to the pessoal and professional growth of the educator. Based on the phenomenology, it was well-grounded in the humanist psychology and had Carl Rogers as main reference, with the View Centered in the Person and the Meeting Groups. The observed phenomena had been analyzed qualitatively in a comprehensive form, without concerns with explanations. It was possible to understand that, in the intensive group experience, the participant tries a process of personal growth, decurrent of lived deeply the internal and external contacts, that make possible significant changes in his or her practical professional.

Keywords: Professors formation, phenomenology, view centered in the person, meeting groups.

INTRODUÇÃO

Basicamente, este artigo não foi só escrito por mim, mas para mim. Não sei se será significativo para você e para sua experiência pessoal.

Busquei descrever as experiências de aprendizagens significativas, (des)veladas em grupos de encontro, pelas alunas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores de Petrolina/Universidade de Pernambuco, ressaltando o que essas experiências revelam para o crescimento pessoal/profissional do educador. Além disso, procurei analisar compreensivamente as vivências, considerando as expressões verbais e não-verbais, surgidas na relação pessoa-pessoa, sem perder de vista o movimento do grupo.

O interesse em desenvolver esse estudo não foi interrogar o ensino ou aprendizagem, mas sim o sujeito/pessoa que está ensinando e que está

aprendendo, aquele que vivencia o fenômeno educacional.

Pode-se notar, nos últimos anos, que o profissional da educação tem sido bastante "cobrado" quanto a sua formação, e a pergunta do momento pode ser: Que profissional se deseja formar? O que é necessário, na sua formação, para atuar na sociedade atual?

Historicamente, há um aumento claro das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades, para as quais nem sempre está preparado. Essas situações têm gerado atitudes de desilusão e de renúncia desenvolvidas na medida em que se vem degradando sua imagem social. Investir na formação do professor faz-se necessário para que ele seja capaz de adaptar-se às mudanças; de trabalhar com o novo, criativamente, utilizando as novas tecnologias, respeitando os valores humanos, enfrentando as incertezas; não com a refle-

Recebido: julho de 2004

Aceito: outubro de 2004

¹ Artigo baseado na Dissertação de Mestrado em Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação do Professor Doutor Jaime Roy Duxsey.

² Mestra em Educação pela UFES, professora da Universidade de Pernambuco/Faculdade de Formação de Professores de Petrolina e da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

xão pura e simples, mas com a reflexão na e sobre a ação.

A mudança proposta exige desse professor um arriscar-se, um colocar-se numa posição nunca vivida antes. Ele não consegue, na maioria das vezes, assumir, na prática, essa nova perspectiva aprendida nas capacitações as quais se submete, mesmo que o queira racionalmente. Viver o novo, assumindo uma visão de homem e mundo diferente, implica uma nova maneira de organizar o pensamento e nortear a conduta diante da vida, numa mudança que não se restrinja apenas ao racional, ao intelectual, mas uma mudança que perpassa o âmbito do corpo, do vivido, dos sentidos; uma mudança que se presentifique no cotidiano das ações das pessoas.

Nessa perspectiva, faz-se necessário que as propostas de formações de professores assumam essa dimensão da formação da "pessoa" do professor, para que ele possa, transformando-se pessoalmente, atingir mudanças significativas enquanto profissional e assimilar uma proposta que traga novas concepções de homem e mundo. Acredito que, só dessa forma, ele terá mais condições de atuar, condizentemente, em termos de discurso e prática, contribuindo de maneira eficiente para um processo de ensino-aprendizagem voltado para a formação do aluno cidadão.

Apoiei-me, sobretudo, nos estudos do psicólogo norte-americano Carl Ransom Rogers³ (1970), utilizando a "Abordagem Centrada na Pessoa" e nos "Grupos de Encontro", naquilo que ele chama o "encontro básico", a relação imediata de pessoa-a-pessoa, descrevendo as qualidades humanas que surgiam.

Procurei uma inspiração fenomenológica (BICUDO, 2000), na tentativa de entender o comportamento, compreender como os indivíduos vêem a si mesmos, isto é, as suposições que fazem sobre quem e o que são, e sobre a natureza de seus relacionamentos com os outros. Destaco Amatuzi (1996), quando afirma que "a fenomenologia pressupõe que o vivido seja um caminho importante e, em alguns momentos, insubstituível para a verdade, ou seja, para a formulação de conhecimentos e para as decisões que devemos tomar" (p.5).

Foi nesse ser humano que resolvi investir minha atenção, entendendo que, ao oferecer-lhe as condições necessárias de liberdade, ele irá crescer, não só pessoalmente, mas também profissionalmente⁴.

DESCREVENDO O CAMINHO

O estudo foi desenvolvido nos encontros grupais, que ocorreram uma vez por semana, durante um período de três horas, na sala ambiente do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores de Petrolina. Trabalhei com esse grupo, formado por 23 estudantes do sexo feminino de vários períodos do Curso de Pedagogia, que optaram pela disciplina Dinâmica de Grupo, de fevereiro a junho de 2003.

Optei pela pesquisa qualitativa, com inspiração fenomenológica (FORGHIERI, 1993), visando descrever os fenômenos estudados e buscando uma compreensão da experiência grupal a partir dos depoimentos e/ou expressões dos participantes, não me preocupando com explicações.

Tentei construir no grupo um clima psicológico de segurança, no qual a liberdade de expressão e a redução de defesas psíquicas pudessem se mostrar. Nesse clima, muitas reações imediatas de cada membro, em relação aos outros e de cada membro em relação a si próprio, tenderam a expressar-se.

Não tive inicialmente um foco específico de observação; tentei ficar atenta para as experiências e aprendizagens vivenciais que ocorreram durante o processo grupal, que facilitaram descobrimentos dos participantes sobre si mesmas e possíveis (re)construções, seja na identidade, auto-conceito seja na auto-estima dessas pessoas. Assim, questionei: Até que ponto tais experiências e aprendizagens, durante um processo grupal, funcionaram como uma via para possibilitar essas (re)construções? Quais as possíveis transformações que acontecem com as pessoas num processo de grupo? Esse foi o meu caminho. Busquei descrever e organizar os dados coletados, tendo como base essas interrogações levantadas para estudo e as reflexões teóricas que lhes deram sustentação.

³ Carl Ransom Rogers nasceu em 8 de janeiro, em Oak Park, Illinois e faleceu em fevereiro de 1987. O leitor interessado em sua biografia poderá consultar Goobi & Missel (1998)

⁴ Escolhi o uso a primeira pessoa do discurso para deixar claro meu envolvimento participativo, experimentando junto, permitindo penetrar na experiência, tão livre quanto possível de preconceitos, tentando colocar em suspensão qualquer tipo de inferência.

As experiências de aprendizagens, descritas pelas participantes, foram transcritas, em alguns momentos, tais como foram escritas por elas, em forma de depoimentos ou narrativas, de maneira expressiva e significativa, pelo meu olhar/sentido, como um convite a participar da análise compreensiva do fenômeno estudado. Procurei preservar a identidade dos sujeitos/pessoas, utilizando a letra "P" (pessoa/participante) e a denominação "PA.....PZ" (aleatoriamente atribuída às 23 alunas, componentes do grupo) para situar o leitor quanto aos depoimentos transcritos.

Foram os aspectos das situações vividas pelas participantes, nas suas diversas formas de expressão, que constituíram as unidades significativas de análise. Coloquei em evidência os constitutivos relevantes na descrição e expressei através da convergência (ou categorias abertas) das unidades de significado. O fenômeno investigado foi focalizado considerando três categorias:

1. A contribuição do grupo na formação teórico/prática do educador – considere, como o alcance mais significativo, o crescimento pessoal/profissional das participantes (declarado direta ou indiretamente por elas), exemplificado a seguir:

Quadro 1:

DEPOIMENTO	ANÁLISE COMPREENSIVA
Foi graças às experiências vividas no grupo, ao incentivo e às oportunidades de desenvolver meu lado afetivo, que consegui a primeira experiência, com bastante sucesso como educadora [...] fui capaz de desafiar minhas capacidades [...] consegui desenvolver um ótimo trabalho em minhas aulas e o melhor aconteceu: os alunos aprenderam a se valorizar e valorizar os seus futuros alunos [...] me ajudou a perceber o quanto me identifiquei com a profissão de educadora - quero, posso, serei uma. Talvez se não tivesse participado do grupo, jamais descobriria o lado excelente que tenho. Mudei muito meu jeito, minhas atitudes, meus atos (P. F).	Considera que as experiências de grupo foram marcantes para a sua vida pessoal e profissional; daí a relação que faz com mudanças que já passaram a ocorrer em sua prática.

2. As possíveis mudanças pessoais e/ou profissionais ocorridas decorrentes do processo grupal – captadas através da estrutura descritiva do alcance da vivência, tais como: segurança, aceitação de si e do outro, autoconhecimento, auto percepção e percepção social, auto-estima, autoconfiança, melhoria na comunicação com o outro,

autovalorização e mudança no conceito do eu, ampliando a consciência de si, algumas delas registradas no quadro abaixo:

Quadro 2.

DEPOIMENTOS	ANÁLISE COMPREENSIVA
Senti que os encontros mexeram muito comigo, na forma com que me percebo e percebo o mundo (P. A). A partir dos encontros me abri ao diálogo, a querer resgatar o meu eu, fazer o que gosto (P. B).	ACEITAÇÃO DE SI - observa-se que a vivência mobilizou conteúdos internos que a levaram a ter uma nova relação intrapessoal e, consequentemente, a uma nova visão de mundo e do outro. MUDANÇA NO CONCEITO DO EU - apresenta a possibilidade de estabelecer um contato mais real com ela mesma, de forma mais autêntica.

3. As experiências de aprendizagens vivenciadas - considere, como significativas: a autenticidade e liberdade na expressão dos sentimentos (expressão fluída), contato maior com os sentimentos, confiança naquilo que sente, abertura à experiência imediata, identificação com os membros do grupo, relações psicossociais afetivas, respeito, consideração, ouvir o outro. No quadro a seguir, estão descritas algumas situações.

Quadro 3:

DEPOIMENTOS	ANÁLISE COMPREENSIVA
... confesso que estou, aos poucos, me abrindo, ou seja, abrindo meu coração e isso está me fazendo um enorme bem, pois estou me sentindo mais leve, mais à vontade para falar com o grupo, até no meu trabalho estou mudando o meu comportamento" (P. G). Acho que muitas colegas precisam valorizar mais os sentimentos ou atos das outras, sabendo o que falar ou como agir durante o processo de compartilhar em grupo (P. G). Por que você não tenta compartilhar conosco o que está sentindo? Talvez se sentisse melhor (P. N).	CONTATO MAIOR COM OS SENTIMENTOS - a vivência do processo permite uma maior abertura à experiência e facilita uma abertura que proporciona uma sensação de liberdade. CONFIANÇA NAQUILO QUE SENTE - o ambiente afetivo proporciona uma relação de confiança e sinaliza a necessidade de respeito mútuo entre os membros. RELAÇÕES PSICOSSOCIAIS AFETIVAS - OUVIR O OUTRO - momento especial de entrega e de permissividade.

ROGERS COMO REFERÊNCIA: A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA E OS GRUPOS DE ENCONTRO

A Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), proposta por Carl Rogers na década de 1970, foi uma expressão utilizada para fazer referência a uma forma específica de entrar em relação com o Outro, estando implícito um modo positivo de

conceitualizar o ser humano (AMATUZI, 2001). Como uma abordagem fenomenológica, privilegia as experiências subjetivas da pessoa, implicando que o conhecimento que se tem do Outro surge a partir de seu quadro de referências.

Para uma melhor compreensão do modelo rogeriano, é preciso entender alguns de seus principais conceitos. Rogers e Kinget falam na tendência à atualização como

a mais fundamental do organismo em sua totalidade, pois preside o exercício de todas as funções, tanto físicas quanto experienciais. E visa constantemente desenvolver as potencialidades do indivíduo para assegurar sua conservação e seu enriquecimento, levando-se em conta as possibilidades e os limites do meio (1977, p. 41).

De acordo com Rogers (1975), a tendência atualizante é o singular motivo básico do ser humano e, assim como sua noção do "eu", faz parte de um mundo fenomenológico. Logo, o que importa é a percepção da experiência pelo indivíduo.

Wood et al (1997) enfatizam que, para haver uma mudança construtiva de personalidade, no âmbito da abordagem de Rogers, é necessário que haja algumas atitudes, como facilitadoras. Primeiramente, é preciso que seja estabelecido um verdadeiro contato psicológico entre as pessoas e que elas estejam num estado de incongruência, vulneráveis ou ansiosas e que o facilitador esteja congruente. Congruência, por exemplo, é possível entendê-la como um aspecto facilitador das relações humanas, pois estar congruente ou ter autenticidade significa estar transparente na relação com o outro. Ser congruente na relação com o Outro significa ser ele mesmo, que se faz sentir na relação, sem "máscaras"; estar aberto e não defensivo, no que diz respeito aos seus sentimentos para com o Outro. Para isso, é importante que exista uma atitude, também, facilitadora, chamada de positiva incondicional, da pessoa por parte da outra, o que significa aceitá-la nas suas manifestações, sem críticas ou juízo de valor, sendo ela mesma, e não como gostaríamos que ela fosse.

Quanto a estabelecer uma atitude facilitadora de empatia, não é uma tarefa fácil, pois exige um movimento de aproximação do Outro, para que se pos-

sa sentir a partilha dos sentidos e dos sentimentos; de distanciamento, para poder compreender e agir sobre todo o envolvimento relacional em presença. Significa compreender o Outro à luz do seu quadro de referências internas, como se fosse o Outro, sem perder a sua condição ou deixar de ser quem é. No entanto, é preciso que a comunicação da compreensão empática e da consideração positiva incondicional do facilitador aconteça, pelo menos num grau mínimo, para ser efetivada.

Ele defende que, se essas atitudes estiverem presentes na relação, a pessoa entra num processo de aceitação de si própria e dos seus sentimentos, tornando-se, por isso, a pessoa que deseja ser, mais flexível nas suas percepções, adaptando objetivos mais realistas para si própria e, simultaneamente, torna-se mais capaz de aceitar os outros.

Esse estudo, desenvolvido na fase dos Grupos de Encontro, pretendeu analisar, de forma compreensiva, sua influência na formação pessoal/profissional do educador, focalizando, especialmente, suas potencialidades transformadoras.

O Grupo de Encontro (Rogers apud Goobi; Missel, 1998), específico da prática rogeriana, refere-se a uma experiência planejada e intensiva dentro de um contexto psicológico. No entanto, é preciso entender que a consideração positiva, colocada por Rogers como uma atitude facilitadora, não caracteriza uma experiência necessariamente positiva para os participantes. Algumas pessoas resistem ao processo e não consideram a vivência como positiva, principalmente quando enfrentam seus sentimentos "negativos" de dor, medo ou angústia, por exemplo. Esse processo de encontro tem como foco principal um incremento no crescimento pessoal, conduzindo-as ao aperfeiçoamento da comunicação e melhoria das relações interpessoais.

Rogers (1994), apoiado em sua experiência pessoal com grupos, descreve os fatos observados, agrupa-os e apresenta-os, numa ordem e seqüência mais ou menos elaboradas, em forma de etapas ou fases do processo de encontro.

- Fase de hesitação, de andar à volta: trata-se de um período inicial de confusão quanto à compreensão das "regras", o que falar, como se comportar, de um silêncio incômodo com a desestruturação da situação. Acho interessante a proposta, professora, mas vamos ver se dar certo [...] qual é o nosso papel aqui? (P. J).

- Resistência à expressão ou explorações pessoais: diante do receio de se revelar, os membros tendem a mostrar só o eu exterior; gradualmente, é que vão revelando algo mais íntimo. Eu sou assim: alta, loira, cheirosa, vaidosa, simpática, supersticiosa, brincalhona, persistente, obediente... (P. X).
- Descrição de sentimentos passados: os participantes, ainda como forma de resistência inicial, preferem trazer para o grupo eventos passados por lhes parecerem mais seguros e pouco passíveis de críticas. Em alguns momentos estive imersa no meu passado... Reportei-me à infância e à adolescência e pude reviver sentimentos de alegria, tristeza, esperança... e muitas dúvidas em relação a minha existência... Foi muito legal (P. D).
- Expressões de sentimentos negativos: costumam serem voltadas para os outros elementos do grupo ou para a pessoa do facilitador. Os sentimentos positivos profundos, por serem mais difíceis de se expressar, dão lugar aos negativos nesse momento do processo. Acho que a professora devia arranjar um jeito de fazer as pessoas aprenderem a ouvir e respeitar a fala dos outros [...] me incomoda muito as conversas paralelas. Devíamos aproveitar esses momentos para crescer (P. G).
- Expressões e exploração de material com significado pessoal: começam a surgir expressões de sentimentos imediatos de significação pessoal. Confesso que estou, aos poucos, me abrindo, ou seja, abrindo meu coração e isso está me fazendo um enorme bem, pois estou me sentindo mais leve, mais à vontade para falar com o grupo, até no meu trabalho estou mudando o meu comportamento (P. G).
- Expressões de sentimentos interpessoais imediatos no grupo: há uma troca nas expressões de sentimento, tanto negativa quanto positiva, entre os membros. É impossível haver uma verdadeira sintonia se cada "músico" tocar um ritmo diferente. Só haverá harmonia se todos tocarem uma mesma música (P. L).
- O desenvolvimento de uma capacidade terapêutica no grupo: essa é uma fase interessante porque começa a surgir, entre os participantes, a capacidade natural e espontânea de "cuidar" do outro, de ajudá-lo. Isso acontece porque o vínculo entre eles já está mais estreito. Acho que se você não vai se sentir bem, colocando seus sentimentos, não fale!(P. Z).
- Aceitação do eu e começo da mudança: o processo começa a acontecer de forma mais clara quando as pessoas começam a se aceitar, a chegarem mais perto da congruência. O grupo vem me ensinando a compreender que, quando se trabalha em conjunto, é necessário ser flexível, tolerante, compreensiva, paciente...(P. A).
- O estalar das fachadas: é normal que alguns membros ainda não tenham conseguido se expressar; no entanto, o grupo parece cobrar o envolvimento desses para que possam viver mais profundamente as experiências significativas, desprovidos de defesas. Amiga, tire a máscara e se mostre para o grupo! Você costuma ficar num discurso bonito e usa isso para se esconder. Por que não se mostra de verdade? Só assim iremos conhecê-la melhor (P. F).
- O indivíduo é objeto de reação (feedback) por parte dos outros: ao se expressar, o indivíduo permite ao outro uma reação que pode levá-lo a uma tomada de consciência. A aceitação do retorno, seja ele qual for, certamente indicará um processo de crescimento. Não sei por que, mas acho muito difícil chegar perto de você. Na verdade não me sinto à vontade para me aproximar, porque sinto medo da sua reação. Sinto-me insegura pela sua frieza (P. O).
- Confrontação: é um momento delicado do grupo. Normalmente, ocorre quando um se coloca em pé de igualdade com o outro. Dependendo da carga emocional expressa, a experiência pode ser considerada positiva ou negativa para o crescimento pessoal e/ou grupal. Você, realmente, não tem jeito. Faz questão de ser chata e intolerante com os outros, não é? (P. G).
- Relações de ajuda fora das sessões de grupo: além das relações de ajuda, que costumam ocorrer no decorrer dos encontros, algumas pessoas continuam buscando apoio após o término das sessões do grupo. Agora vejo que não estou mais sozinha. Sei que posso contar com pessoas que me ouvem, não só aqui dentro, mas lá fora também... (P. Z).
- O encontro básico: o ponto alto e significativo do processo acontece nesse momento de contato mais íntimo entre os membros. ... Percebi que, como pessoa, estou cada vez mais disponível para olhar o outro e me colocar no lugar dele para, assim, ajudá-lo no que for necessário (P. S).

PÓS-ESCRITO: RENOVAÇÃO DA CRENÇA NO POTENCIAL HUMANO

Apostei na crença do potencial humano para o crescimento e, no caso desse estudo, na figura do professor/educador, tão desacreditado, responsabilizado e (des)humanizado. Mergulhei por inteiro no processo grupal, penetrei num mundo, até então pouco conhecido, arriscando-me a enfrentar todo tipo de sentimento e a viver as mais diversas emoções. Mantive-me junto ao grupo e com ele vivenciei momentos significativos de mobilizações, experienciando uma capacidade empática surpreendente.

Não tenho dúvidas quanto aos alcances do grupo - a experiência é riquíssima e por isso precisa ser oportunizada. É meu desejo que o curso de Pedagogia resgate momentos de reflexão no processo de formação do educador, como diz a aluna: Acredito que o grupo é capaz de nos auxiliar e modificar, vez que estamos sempre analisando nossa postura, prática essa que não costumamos desenvolver no nosso cotidiano (P. S).

Não é possível pensar na formação do educador centrada apenas nos conteúdos das disciplinas, sem investir no seu aspecto mais humano e verdadeiro. Os futuros professores não costumam encontrar, nos seus ambientes "acadêmicos", oportunidades de

vivenciar momentos de introspecção, para estabelecer contatos internos importantes que os levam ao crescimento enquanto pessoa. Na verdade, não há uma preocupação com essa realidade tão necessária nos cursos de formação.

No entanto, se queremos mudar o perfil de nossos educandos e transformar a prática educativa em momentos de prazer, assumindo uma postura de autenticidade, como facilitadores do processo de aprendizagem, precisamos oferecer aos alunos um ambiente acolhedor e permissivo para que possam vivenciar esse processo. A intensidade das relações desenvolvidas no grupo sugere a criação desses espaços para a livre expressão.

A experiência na facilitação do grupo, tendo como referência a Abordagem Centrada na Pessoa, reforçou minha credibilidade no alcance das vivências em grupo e abriu questões para reflexões futuras a respeito dos grupos. Despertou-me para a necessidade de aprofundar, ainda mais, meus estudos sobre a ACP e Grupos de Encontro e me mostrou a viabilidade do enfoque qualitativo fenomenológico na investigação científica.

Enfim, as experiências vividas e as mudanças delas decorrentes irão contribuir para uma formação mais humana das futuras educadoras, além de provocarem mudanças significativas na pessoa desta pesquisadora, com repercussões na sua prática profissional;

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMATUZI, M. M. Apontamentos acerca da pesquisa fenomenológica. Estudos de Psicologia. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BICUDO, M. A. V. Fenomenologia: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.

FORGHIERI, Y. C. Psicologia Fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisa. São Paulo: Pioneira, 1993.

GOOBI, S.; MISSEL, S. Abordagem centrada na pessoa: vocabulário e noções básicas. Tubarão: Universitária UNISUL, 1998.

ROGERS, C. R. Grupos de Encontro. [tradução Joaquim L. Proença]. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. Liberdade para aprender. Belo Horizonte, MG: Interlivros, 1975.

_____.; KINGET, G. Marian. Psicoterapia e Relações Humanas. Vol. 1. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

WOOD, J. K. (Org.) et al. A abordagem centrada na pessoa. 3. ed. Vitória: Edufes, 1997.

VIOLÊNCIAS EM ESCOLAS DE TERESINA

Maria do Carmo Alves do Bomfim¹
Vilma Dias de Araujo²

RESUMO

Este artigo discute a problemática Violências nas Escolas como parte dos resultados da pesquisa "Violências, Práticas Pedagógicas e Movimentos Contra-Violência em Escolas da Rede Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Teresina e Timon", realizada em 23 escolas desta capital e 02 de Timon - MA, na qual foram abordados docentes, diretoras(es), discentes, funcionário(as) e mães/pais de alunas(os); desenvolvidas observações dentro da escola e no seu entorno e consulta a documentos oficiais. Dentre os resultados, destaca-se a constatação de que autores e vítimas de violências em escolas são, em sua maioria, jovens, sendo os tipos de violência mais frequentes: moral, física, sexual, político-ética e deprecação do patrimônio público.

Palavras-chave: Juventude, violências, escola, direitos humanos e cidadania.

ABSTRACT

This article is about the violence problems in schools as part of the results of the research "Violence Pedagogical practices and movements against violence in public schools in Teresina and Timon", this research was realized in 23 schools from Teresina and 2 from Timon-MA, there were observed teachers principals, students, administrative workers, parents; there were developed observations inside the school and around it, and discriminants were analysed, The results shows that the praticants and victims of violence in schools are young and the most frequent sort of violence are: moral, physical, sexual, political-ethical and the destruction of public property.

Keywords: Environmental education, school, rural community.

1. Introdução

A violência se constitui, hoje, um sintoma de graves problemas econômicos, sociais, políticos, éticos enfrentados pelas sociedades contemporâneas, afetando fundamentalmente os Direitos Humanos e de Cidadania. Nos últimos anos, esse fenômeno tem sido mais acentuado no seio de muitas famílias urbanas com várias conotações (sexual, moral e física), nos bairros (homicídios praticados por assaltantes e gangues) e nas escolas (deprecações do patrimônio público, agressões moral, psicológica e física; estereótipos, discriminação racial, de gênero e política; institucionalização de avaliações, predominantemente, quantitativas e discriminadoras e com estímulo à competição). Contribui, também, para o agravamento dessa problemática a ação da mídia ao divulgar, de forma sensacionalista e agressiva, muitos atos de violência.

Muitas dessas ocorrências, em virtude dos requintes de crueldade com os quais foram cometidos,

têm chocado a população. A exemplo disso, podemos citar, dentre tantos casos, o assassinato ocorrido na porta da Escolinha Presbiteriana, na cidade de Camaçã - BA, no dia 15 de setembro de 2003. Esse crime lamentável foi cometido por um menino de apenas nove anos que, após uma discussão, atravessou o peito de um colega da mesma idade com uma barra de ferro³.

Em Teresina a presença desse fenômeno também já se constitui uma realidade concreta, sendo várias as ocorrências divulgadas pela imprensa local e comprovadas pelo Pelotão Escolar⁴. A última e mais grave delas foi o assassinato de um estudante, a golpes de faca, por um colega, no pátio de uma escola da região do "Grande Dirceu", onde ambos estudavam, diante do olhar atônito de dezenas de estudantes e funcionários. Esse episódio aconteceu no dia 19 de abril de 2004, em uma das escolas da referida região⁵. A despeito disso, numa busca feita por policiais em várias escolas da capital piauiense, no último dia 22 de abril do corrente ano, foram apreendidas muitas ar-

* Recebido: novembro de 2004

* Aceito: Novembro de 2004

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI.

² Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI (Mestrado)

³ Jornal Correio da Bahia, 16 de setembro de 2003.

⁴ Órgão da Secretaria Estadual de Educação do Piauí em parceria com a Secretaria de Segurança Pública, que tem como objetivo prevenir e coibir a violência e o uso e tráfico de drogas nas escolas de Teresina.

⁵ Jornal Meio Norte, 21 de abril de 2004

mas e uma quantidade considerável de drogas ratificando, portanto, a existência da problemática⁶.

Diante dessas situações, uma equipe - duas professoras e um professor, mais quatro estudantes do Curso de Pedagogia da UFPI - passou a levantar uma série de questionamentos e realizar algumas reflexões sobre o fenômeno da violência na escola, considerando que o espaço escolar, embora tentando construir valores novos e práticas pedagógicas transformadoras da realidade, reproduz, também, valores que depreciam a condição humana e cidadã. Tal atitude se inspirou na idéia de que os educadores que trabalham em qualquer área de conhecimento, pela sensibilidade individual e, se capacitados, podem desencadear um processo para redução do fenômeno da violência nas escolas, trabalhando práticas educativas fundadas em estudos científicos, a fim de ampliar o debate e proporcionar a construção de uma nova cultura na escola e, por extensão, na família e em outros espaços de socialização de crianças, jovens e adultos na medida em que exercita o cultivo de valores pró-cultura solidária.

Assim, a mesma equipe passou a levantar uma série de questões, dentre as quais: que concepções de violência e de incivilidade permeiam as consciências dos docentes, administradores, alunos, mães e pais de alunas(os)? A violência nas escolas de Teresina aumentou, realmente, nesses últimos anos? Quantos casos já ocorreram nas escolas da capital piauiense? Quais os segmentos mais envolvidos (docentes, estudantes, funcionários, mães/pais, gangues, policiais...)? Que gerações (adolescentes, jovens, adultos, idosos) são mais envolvidas em atos violentos como vítimas ou agentes de violência? Que concepções de escola, de educação e de sociedade são expressas pelos atores escolares? Que iniciativas poderiam contribuir para a reversão de um possível quadro de violência nas escolas?

Com estas perspectivas, dentre os objetivos definidos para esta pesquisa, trata-se neste artigo daquele que visava caracterizar situações de violência em 23 (vinte e três) escolas públicas de Teresina, ocorridas no período de 1999 a 2002 (03 escolas na zona norte, 04 na zona centro, 09 na zona sul, 01 na zona leste, 06 na zona sudeste) e 02 na vizinha cidade maranhense Timon. O critério para escolha das escolas de Teresina baseou-se na maior incidência

de atos de violência, variando de 06 a 12 no período de 1999 a 2002, registrado pelo Pelotão Escolar da Secretaria Estadual da Educação. Já a pesquisa realizada em escolas de Timon foi feita por solicitação de professoras que nelas trabalham. O maior número de escolas selecionadas situa-se nas zonas sul e sudeste de Teresina, em virtude de serem, conforme dados do Pelotão Escolar, as áreas da cidade onde ocorreram mais situações de violências no período indicado.

2. O conceito de violência: uma construção histórico-social

A violência é um fenômeno social que tem se manifestado em todos os momentos da história da humanidade e, contraditoriamente, quase sempre tem sido utilizada para resolver conflitos. Seu significado, no entanto, varia de acordo com o contexto sócio-histórico, com as normas e valores próprios da história e cultura de cada organização social, expressando assim valores e contradições de cada sociedade. Dessa forma, não há, como salienta Michaud (1989, p. 14), "discurso nem saber universal sobre a violência: cada sociedade está às voltas com a sua própria violência segundo seus próprios critérios e trata seus próprios problemas com maior ou menor êxito".

A categoria violência encerra, pois, leituras diferenciadas e é abordada sob diferentes critérios e perspectivas e, nesse sentido, não se pode tratar da violência, mas de violências que se configuram em contextos e situações particulares.

Bartolomé Sorge (1993, p.09) destaca, dentre os fatores que caracterizam a violência, o uso da força e a violação de um direito. Dessa forma, a violência se configura, segundo ele, quando há

O uso injusto da força física, moral e psicológica - com a finalidade de privar um ser humano do seu legítimo direito à vida, à saúde e à liberdade. [...] Quando o homem é impedido de ter uma opção livre, quando é obrigado a fazer o que é contrário à sua vontade, ideais e interesses.

Segundo Michel Maffesoli, apud Ilana Laterman (2000), esse é um fenômeno inerente a toda

⁶ Jornal O DIA, 23 de abril de 2004.

formação social estando sempre presente em qualquer relação humana, sendo pela sua constante presença criada a necessidade de negociação, do estabelecimento de normas de convivência e estrutura social, portanto, "a violência pode até ser indesejável, mas é, exatamente, por sua presença permanente e desagregadora que a sociedade se organiza e se estrutura" (p.30). Dessa forma, a violência inclusive física, sempre foi utilizada nas diversas formações sociais, em todas as épocas, para forçar o consenso, defender uma ordem, enfim, para manter a unidade.

Na perspectiva antropológica, esse fenômeno é visto como positivo por seu papel na sobrevivência individual e de determinadas culturas, bem como na estruturação das sociedades. Assim, nas sociedades primitivas os rituais sagrados de sacrifícios de animais e até de seres humanos, portanto de violência, são justificáveis.

Por outro lado, em algumas sociedades contemporâneas, por mais contraditório que isso possa parecer, a violência utilizada contra o indivíduo violento é legítima⁷. Por isso, para punir os indivíduos que praticam atos de violência a pena de morte é legalizada em muitos países e, mesmo onde essa prática é ilegal, muitas pessoas que se dizem pacíficas a defendem.

A guerra, uma das mais estúpidas manifestações da violência, também tem historicamente sido não apenas defendida, mas utilizada para garantir a estruturação das sociedades sendo que a lógica para a utilização dessa estratégia é a de que os fins (resolução de conflitos) justificariam os meios - a sua utilização. Em contrapartida, até hoje não se tem constatado nenhum benefício que possa justificar seus nefastos e devastadores efeitos.

Outra manifestação da violência que tem se perpetuado em quase todos os modelos de sociedade é o filicídio - violência praticada contra crianças e adolescentes pelos seus próprios pais. Segundo Sueli Damergian (1986), essa é a mais cruel e inaceitável de todas as formas de violência, e, mesmo em países onde essa prática é ilegal, como no Brasil, ela é amplamente utilizada, o que pode ser comprovado diariamente através da imprensa escrita, falada e televisiva, bem como nas inúmeras denúncias recebidas pelos órgãos competentes: oficiais e privados.

3. Violência nas escolas: um objeto em construção

Inserida nesse concreto contexto de violência, a escola tem, infelizmente, se constituído palco para a prática de atos violentos, desconstruindo as representações sociais de infância como símbolo de inocência e de escola como refúgio intocável de paz e segurança. Assim, nesse espaço que, em tese, deveria ser reservado apenas às práticas socializadoras e educativas que elevem a dimensão humana dos jovens, professoras (es) e alunas (os) têm se revezado como autores e vítimas da violência, seja ela física, moral ou simbólica.

Não obstante à relevância e premência do tema, no Brasil, o interesse acadêmico por ele ainda é bastante restrito como nos mostra o estudo de Marília Sposito (2001) que, ao examinar a produção acadêmica na Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 1980 a 1998, constatou que o estudo sistemático da violência nas escolas era escasso e "... não havia, ainda, grupos de pesquisadores que buscassem traçar um programa conjunto de investigações, abrangendo cidades e situações sócio-culturais diferentes em todo o país" (p.85). Nesse estudo, foram analisados 8.667 trabalhos, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado e, desses, apenas nove investigaram a problemática da violência escolar o que, segundo a própria autora, explica-se pela limitação nas linhas de pesquisa nessa área, além da resistência de muitas escolas quanto à disponibilização de dados.

Apesar da comprovada limitação, a produção existente sobre o problema já permite a identificação dos principais tipos de violências que ocorrem no espaço escolar, dentre os quais podemos destacar as ações contra o patrimônio (depredações e pichações), as agressões interpessoais, sejam verbais ou físicas e a violência simbólica.

Alba Zaluar e Maria Cristina Leal (1999) constataram que o fenômeno da violência escolar ganhou mais visibilidade, começando a ser discutido no início do processo de redemocratização do país (pós-ditadura militar) passando esse fenômeno a ser alvo de denúncias das populações mais atingidas que, por sua vez, reivindicam mais segurança para os estabelecimentos de ensino. É, pois, nessa conjuntura que a sociedade civil organizada parte para a

⁷ Isso em virtude dos direitos de cidadania prescritos nas leis específicas de determinados países.

busca de um modelo mais democrático de gestão escolar, no qual toda a comunidade usuária desses estabelecimentos pudesse participar da tomada de decisões e, nesse contexto, o tema passa a ser objeto de investigações acadêmicas.

Laterman (2000) registra também que a presença significativa de práticas de incivildades no espaço escolar é, segundo essa autora, equivocadamente, tratada como violência. Nesse estudo, a autora destaca que há uma íntima relação entre o fenômeno da violência escolar e das práticas de incivildades com o modelo de sociedade em que está inserida a escola, podendo refletir-se na política dos próprios estabelecimentos escolares.

A esse respeito, Vicente Tavares dos Santos (2001) também discute a questão das incivildades na escola e prefere denominá-las de conflitos de civildades, tendo em vista que entre professores (as) e alunos (as) coexiste a presença de diferentes códigos e normas de condutas, o que pode gerar conflitos entre os grupos, colocando em risco a função social da escola que é a de socialização das novas gerações. Para esse autor, qualquer análise sobre o fenômeno da violência nas escolas deve levar em conta a relação de poder que existe entre professores (as) e alunos (as), na qual a violência simbólica é sempre utilizada como forma de controle social.

Corroborando com esse pensamento, Sposito (1998) afirma que a violência praticada por adolescentes na escola pode ser um indicativo concreto de protesto contra os valores transmitidos nessa instituição, os quais não respondem as suas expectativas e necessidades concretas. Para essa autora,

Práticas pedagógicas que acenem apenas com incertas possibilidades de melhoria para o futuro não são suficientes para construir relações significativas com a escola. Na falta de outras referências, a indiferença e a violência serão respostas freqüentes e banalizadas expressões parciais da crise que atinge os sistemas escolares (p. 73).

Nesse mesmo estudo, a referida analista estabelece diferenças entre a "violência escolar" e a "violência na escola". A violência escolar se refere às manifestações da violência como forma de demonstrar insatisfação em relação à instituição 'escola'.

Como exemplos dessas manifestações, podemos destacar: as depredações do patrimônio, roubos, ameaças contra funcionários da escola, dentre outras. Quanto à "violência na escola", trata-se de atos violentos que, embora aconteçam no espaço escolar, não têm relação com esse universo e poderiam acontecer em qualquer outro lugar.

Além das produções acadêmicas, algumas iniciativas do Poder Público no sentido de mapear as ocorrências de violência nas escolas são registradas na década de 1980. No entanto, dadas as inúmeras dificuldades de sistematização, os dados e diagnósticos dessas pesquisas ficaram comprometidos.

Já na década de 1990, alguns diagnósticos e pesquisas de natureza descritiva sobre a problemática da violência escolar são produzidos também por algumas organizações não-governamentais, entidades de profissionais da educação e organismos públicos. Dentre esses estudos, podemos destacar os que foram realizados pela UNESCO em escolas de 14 capitais brasileiras, a partir de 1997, depois do lamentável e violento episódio ocorrido em Brasília no qual cinco jovens de classe média alta assassinaram um índio, ateando fogo em seu corpo, fato que motivou a realização de pesquisas sobre violência, juventude e cidadania.

No referido estudo, cujos dados foram organizados por Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2002), estas autoras tecem uma série de comentários sobre as manifestações de violência ocorridas nas escolas, a partir da análise das percepções de todos os segmentos da comunidade escolar sobre o fenômeno, bem como do ambiente escolar desde o seu entorno às dependências internas. Foram analisadas ainda as regras disciplinares, as percepções dos atores sobre a escola e o ensino nela ministrado e, por fim, os tipos de violência com maior freqüência de ocorrência e suas possíveis causas.

Na presente pesquisa trabalhou-se, ainda, com a referência de Sérgio Adorno (1994) que concebe a violência como a transgressão aos direitos humanos e de cidadania, ou seja, aqueles que dizem respeito à integridade física do indivíduo, à igualdade perante à lei, à liberdade de pensamento e convicção, ao direito de não estar sujeito à vontade de outrem, aos direitos coletivos (associação, cooperativa etc.) sociais (saúde, educação, maternidade etc.), aos direitos das categorias de gênero (expressão de feminilidades, de masculinidades etc.) e aos direitos de

geração (infância, juventude e terceira idade).

Em suma, o arcabouço teórico que trata da violência nas escolas brasileiras, embora ainda incipiente, nos aponta para a complexidade do tema e, portanto, para a necessidade de análises aprofundadas, que discutam o fenômeno considerando a multiplicidade de seus aspectos e especificidades e que o façam numa perspectiva dinâmica e multidimensional, considerando seus determinantes socioeconômicos, políticos e culturais e, sobretudo, o contexto histórico-social no qual ele se manifeste.

4. A pesquisa em escolas de Teresina e Timon: sujeitos abordados, tipos de violências fatores desencadeadores de violência

Nessa pesquisa foram abordados 96 sujeitos (docentes, discentes, diretoras/es, funcionárias/os e mães/pais de alunas/os) em 25 escolas, sendo 23 de Teresina e 02 de Timon - MA. Do total de pessoas abordadas, 83 (89,5%) afirmaram que as maiores vítimas de violência na escola são jovens e 63 (65,6%) disseram, também, que estudantes jovens são autores de atos violentos, confirmando asserções de Dallari (1986): "quando são negados o 'direito de ser', 'o direito de querer', 'o direito de pensar', 'o direito de sentir' e o 'direito de sonhar' que pode gerar sentimentos de insatisfação, revolta... que podem constituir-se fatores desencadeadores de violência". Fato registrado ainda por Araújo e Bomfim (2000) ao constatarem que, em Teresina, dezenas de crianças e adolescentes que buscam nas ruas do centro da cidade alternativas de sobrevivência, estando inseridas nas mais diversas situações de negação de seus direitos mais básicos, dentre as quais trabalho infantil, exclusão escolar, prostituição infanto-juvenil e o tráfico de drogas, envolvem-se nas mais diversas situações de violência seja como autores ou vítimas.

Os tipos de violência apontados pelos sujeitos pesquisados podem ser caracterizados em cinco categorias: violência moral (33%), violência à integridade física da pessoa (14%), violência aos equipamentos públicos com depredação de prédios e equipamentos escolares (35%), violência político-ética (14%) e violência sexual (4%). Ressalte-se que a violência contra os equipamentos públicos obteve o maior percentual nas respostas dos pesquisados, talvez porque os seus autores, em sua maioria jovens,

pelas ambigüidades próprias da idade, pelas fragilidades das referências em vários campos de ação, até mesmo o educacional, e as desesperanças que enfrentam pela falta de resposta da família, da escola e do conjunto da sociedade aos seus anseios, cometam práticas que culminam com atos de violência contra o que é de "mais fácil": o prédio e aparelhos públicos. A violência moral (xingamentos, palavrões etc), também muito citada, hoje é uma prática banalizada tanto pelo uso por parte de pessoas adultas e, particularmente, pela difusão através da mídia nas falas de apresentadores de programas e de atores de novela. Dessa forma, como a imitação é uma característica dos jovens, a linguagem corriqueira transforma-se em regra, por isso considerada normal.

Vale ressaltar que, dentre os sujeitos pesquisados, como afirma Laterman (2000), há uma certa confusão em conceber atos de violência e atos de indisciplina (incivilidades). Por exemplo, alguns docentes juntaram "discussão entre estudantes", "conversas em sala de aula" com "depredação do prédio escolar e agressão física". Presume-se que esses profissionais (e outros) têm carências de fundamentação sobre essa temática, negligenciada seja pelos cursos de formação de professores seja pela formação continuada.

Quanto aos determinantes de violências na escola, os resultados da presente pesquisa confirmam as asserções de Sposito (2001), Abramovay (2002), Santos (2001) e Araújo (2003) quando registram que esses são múltiplos e parte deles está relacionada ao uso de drogas (cola de sapateiro 9%, solvente 10%, maconha 20%, fumo 29%, álcool 24 %, outros 8%). Daí, serem apontados determinantes relacionados à vulnerabilidade dos jovens (inquietações, rebeldia, ansiedades provocadas pelas mudanças orgânicas no corpo juvenil); impulsos provocados pela contradição incentivos ao consumo x impossibilidade de consumir determinados bens materiais incentivada (SPOSITO, 2001 e MELLO, 1999), sobretudo, pela mídia com uma forma agressiva e sensacionalista ao divulgar cenas violentas praticadas no cotidiano da sociedade (WARTELLA, OLIVAREZ; JENNINGS 2000, p. 64), bem como: o repasse de notícias sem análises críticas consistentes, pela fragilidade ou mesmo a falta de referências positivas na família, na política, nas igrejas, na escola e em outros espaços de convivência; pela presença de normas escolares autoritárias, sobretudo nas sistemáticas de avaliação de desempenho escolar; pelos preconceitos presentes

nas relações intra e extra-escolares; pela recorrência freqüente ao Pelotão Escolar por parte de administrações das escolas cujos integrantes, despreparados pedagogicamente, muitas vezes agem de forma autoritária.

Nesse contexto de visível crescimento da violência, estudos como o de Graciani (1997), Frontana (1999), Mello (1999), Laterman (2000), Macià (2000) e Sposito (1988) constataam que os jovens, pela constante necessidade de auto-afirmação e conflitos existenciais tão comuns nessa fase da vida, constituem o contingente geracional mais vulnerável ao envolvimento com as drogas, bem como com autoria ou vitimização de atos violentos. A esse respeito, Sposito (1998) aponta como fator determinante para o envolvimento de jovens em atos de violência a falta de referenciais positivos e de perspectivas de um futuro melhor, fato também observado em estudo de Araújo e Bomfim (2000) sobre representações e perspectivas de futuro de meninos e meninas de e na rua, bem retratado na chocante resposta de um adolescente ao ser questionado sobre as expectativas em relação ao futuro: "Da vida eu só espero a morte mesmo".

Levisky (2000, p. 30) também aponta

Falta de perspectivas que campeia a vida de muitos adolescentes como um ingrediente para o incremento da violência como reação a um estado frustrante e contraditório insuportáveis. Preparam-se durante anos para encontrar um caminho na vida adulta [...], mas deparam-se com elevadas doses de desesperança (falta de emprego, baixos salários...).

Pelos elementos acima mencionados, reafirma-se que os determinantes da violência são múltiplos, por isso o tratamento deles exige abordagens multifacetadas, principalmente pela multiplicidade de incertezas presentes na vida dos adolescentes derivadas de várias perspectivas, dentre elas: a disponibilidade de possibilidades sociais, a variedade de cenários nos quais as escolhas podem ser situadas (MELUCCI 1997, p. 8-9).

5. Considerações finais

A execução dessa pesquisa mostra que os estudos da problemática violências na escola, no nosso meio, ainda é incipiente, mas foi deveras promissora para o conjunto de pessoas que nela trabalhou, uma vez que proporcionou um confronto direto com o problema vivenciado na escola, mas, principalmente porque ampliou a visão do problema, antes quase limitado à idéia de agressão física, na medida em que demonstrou que a violência tem várias dimensões, sendo muito forte no campo do simbólico, do não-visível, "a olho nu". Isto revelou que a violência na escola, atualmente, é um dos mais graves sintomas a serem enfrentados pelos governantes e a sociedade em geral, como questão de sobrevivência dos que nela convivem. Mais que direitos de cidadania, são os Direitos Humanos que estão afetados. É o direito à vida que está sendo tirado, sobretudo dos jovens. A construção de uma Cultura de Paz numa sociedade onde se tornou comum a apologia à violência é, pois, um desafio a ser enfrentado.

É gritante o dado de que os adolescentes e jovens (estudantes) são os que mais praticam e as maiores vítimas dos atos de violência e, muitas vezes, por falta de perspectivas, o que significa dizer que a brutalidade da sociedade na qual estamos inseridos é tão forte que, pela natureza da sua geração, é um segmento que está se degladiando e se matando. Nessa fase que deveria ser privilegiada para que todos pudessem cultivar sonhos, nutrir esperanças individuais e coletivas de um futuro melhor, esse direito tem sido negado a muitos jovens! Nós, as pessoas adultas, estamos fazendo muito pouco. E aqui é preciso ressaltar o papel dos docentes, por serem aqueles que mais se confrontam com as situações de violência na escola, em razão de ser o segmento profissional que tem maior tempo de convivência com as alunas e os alunos no espaço escolar.

Portanto, é urgente trabalhar o conteúdo violência escolar e violência na escola em todas as atividades de formação dos profissionais da educação, tanto na perspectiva de prevenção e combate quanto na prática de uma Cultura de Paz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena W.; FREITAS, Maria V. de e SPOSITO, Marília P. (Orgs.) 2. ed. Juventude em Debate. São Paulo: Cortez, 2002.

- ABRAMOVAY, Miriam et al. *Escolas de paz*. Brasília: UNESCO, Governo do Estado do Rio de Janeiro / Secretaria de Estado da Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.
- ADORNO, Sérgio. *Violência, um retrato em branco e preto*. São Paulo: FDE, 1994. (Série idéias; nº 21).
- ARAÚJO, V. D. ; BOMFIM, M. do C. A do. *O futuro de crianças e adolescentes nas ruas de Teresina: representações x perspectivas*. Teresina (texto digitado). Trabalho de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq/UFPI, 2000.
- CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília von. *A criança e a violência na mídia*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre - RS: Artes Médicas, 2000.
- COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert; PERDRIAULT, Marguerite. *A violência na escola*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1989.
- DAMASCENO, Maria Nobre; MATOS, Kelma Socorro L. de; VASCONCELOS, José Gerardo (Orgs.). *Trajetórias da juventude*. Fortaleza: LCR, 2001.
- FERREIRA, Dalva Maria Macedo. *Juventude, violência e políticas públicas: entre o direito e a (in)justiça institucionalizada*. Tese (Doutoramento). PUC / SP, 2003.
- FRONTANA, Isabel. C. R. C. *Crianças e adolescentes nas ruas de São Paulo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GRACIANI, M. Stela. S. *Pedagogia social de rua: análise de uma experiência vivida*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GUIMARÃES, Áurea M. A. *Dinâmica da violência escolar. Conflito e ambigüidade*. Campinas - SP: Autores Associados, 1996.
- LANTERMAN, Ilana. *Violência e incivilidade na escola: nem vítimas, nem culpados*. Florianópolis - SC: Letras Contemporâneas, 2000.
- LEVISKY, David Léo (Org.). *Adolescência pelos caminhos da violência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- LIMA, Antônia Jesuíta; SANTOS, Maria das Graças. *Estudo sobre a realidade da criança e do adolescente em situação de rua em Teresina-Piauí*. Teresina, Relatório de Pesquisa, 2003.
- MACIÁ, Diego. A. *Drogas: conhecer e educar para prevenir*. Trad. Mônica Stael. São Paulo: Scipione, 2000.
- MELLO, Sílvia. L. *A violência urbana e a exclusão dos jovens*. In: Sawaia, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis - RJ: Vozes, 1999, p. 139-140.
- MELUCCI, Alberto. *Juventude, tempo e movimentos sociais*. Rev. Brasileira de Educação / ANPED, n 5, maio / jun. / jul. / ago. / set. / out. / nov. / dez. 1997. p. 5-14.
- MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Ática, 2001.
- NOLETO, Marlova J. (Org.). *Abrindo espaços. Educação e cultura para a paz*. Trad. de Romes de Sousa Ramos. Brasília: UNESCO, 2001.

SANTOS, José Vicente T. dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. Rev. da FEUSP, v. 27, n. 01, jan./jun., 2001, p. 105-122.

SPOSITO, Marília P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Rev. da FEUSP, v. 27, n.01, jan./jun., 2001, p. 87-103.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL INTEGRANDO ESCOLA E COMUNIDADE RURAL*

Environmental Education Integrating School and the Rural Community

Elizabete Picada Emanuelli

Naturalista, Especialista em Educação Ambiental, Professor colaborador na
Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim José da Silva Xavier.

Djalma Dias da Silveira

Engenheiro Químico, Doutor, Prof. Adjunto do Departamento de Engenharia
Química da Universidade Federal de Santa Maria – RS.

RESUMO

Neste trabalho realizou-se o estudo das condições sócio-econômicas e ambientais da comunidade rural de Val de Serra, município de Júlio de Castilhos – RS, bem como a implementação de um programa de Educação Ambiental na escola local (Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim José da Silva Xavier). O programa de Educação Ambiental consistiu na realização de palestras, caminhadas ecológicas, exibição de filmes educativos, visita a colégio agrícola e a uma cooperativa de reciclagem de lixo. Foi desenvolvido com a participação da comunidade local, além de funcionários de órgãos técnicos e administrativos municipais e estaduais (Clube de Mães, Círculo de Pais e Mestres, EMATER e Prefeitura Municipal), o que permitiu a adoção da coleta seletiva de lixo na comunidade.

Palavras-chave: Educação ambiental, escola, comunidade rural.

ABSTRACT

In the present work the study of the socio-economical and environmental conditions of the rural community of Val de Serra, located in the countryside area of Júlio de Castilhos city – RS was conducted and the implementation of an environmental education program at the local school (Joaquim José da Silva Xavier City School of Elementary Learning) was performed. The environmental education program comprised the promotion of lectures, ecological walks, exhibition of educative movies, visit to an agricultural school and to a cooperative society of waste recycling. The environmental education program was developed with the involvement of the surrounding community and of employees of technical and administrative agencies of the city and of the state (Mothers Association, Parents and Teachers Association, EMATER and City Hall), which allowed the implementation of the regular selective waste collection in the community.

Keywords: Environmental education, school, rural community.

INTRODUÇÃO

O novo milênio encontra nosso planeta com graves problemas ambientais, resultantes da contínua utilização dos recursos naturais sem a preocupação de que os mesmos são finitos e que a terra constitui um sistema integrado, que mantém relações interna e externamente e que a manutenção desse sistema fica ameaçada, quando a ação do homem atinge os limites de tolerância.

Os problemas da sociedade moderna, porém não são somente esses, conforme Guattari (1990) além dos problemas ambientais, as relações sociais e mentais também encontram-se deterioradas. Considera também que atualmente temos um paradoxo, de um lado o desenvolvimento científico e tecnológico

potencialmente capaz de resolver a problemática ecológica e social dominante, de outro, a incapacidade das forças sociais organizadas e das formações subjetivas constituídas de se apropriar desses meios e efetivamente colocá-los em execução. A crise ambiental revela a crise da modernidade e do atual modelo de desenvolvimento. Hoje a maioria dos países convive com desemprego, fome, miséria, falta de saneamento básico, marginalização, massificação e os mais diversos tipos de desajustamento social.

Sachs (1996, p. 10) também salienta que o mundo hoje convive com uma crise ambiental e uma crise social, e acrescenta: "O fato é que geramos padrões de crescimento que se traduzem pela incorporação predatória de recursos naturais no fluxo da renda (incorporação predatória do capital da natureza

* Recebido em: outubro de 2004

• Aceito em: novembro de 2004

no fluxo da renda), o que significa descapitalizar a natureza..." E acrescenta que ao mesmo tempo: "... ainda geramos poluições, ou seja, tudo se passa como se o sistema de produção atual fosse um sistema de produção de riqueza, que se acompanha da reprodução ampliada da pobreza e da exclusão social a nível da sociedade e pela degradação ambiental".

No meio rural é grande o desgaste que a natureza vem sofrendo, especialmente pelas técnicas inadequadas utilizadas na agricultura como as queimadas, o uso abusivo de produtos químicos e o manejo inadequado do solo. A ausência de uma política de apoio por parte dos órgãos governamentais ao pequeno agricultor e o despreparo para superar as dificuldades, acarretaram a carência, e o empobrecimento desses agricultores. O uso inadequado do solo tem ocasionado empobrecimento e perda do solo, contaminação das águas e do ar com desequilíbrio e destruição de ecossistemas, o que também vem contribuindo para a extinção de espécies animais e vegetais, contaminação das pessoas, não apenas no campo como também nas cidades, pela ingestão de alimentos com altos índices de resíduos químicos.

Essa crise tem provocado a evasão do meio rural e o inchaço das periferias das maiores cidades, sem capacidade para absorver essa população, acarretando uma crescente marginalização e violência. Com isso a crise sócio-ambiental cresce nos centros urbanos onde os ecossistemas naturais são rápida e violentamente transformados sem condições de sustentabilidade, provocando cada vez maior degradação ambiental.

A Educação Ambiental pode contribuir para a fixação do homem no meio rural ao ser desenvolvida de um modo contextualizado a partir da vivência da comunidade, buscando melhoria das condições sócio-ambientais, contribuindo para uma maior conscientização em relação a utilização e cuidados com os recursos naturais, utilizando técnicas mais adequadas de produção que busquem a sustentabilidade com preservação do solo, das águas e dos ecossistemas. Com isso o papel da escola é fundamental no momento que ela assume um trabalho integrado com a comunidade, que favorece o aprendizado e o crescimento de todos os participantes e a busca de melhores condições de vida com o exercício da cidadania.

A Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

No capítulo I, artigo 1º conceitua, dizendo:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A Lei Estadual Nº 11.730 de 09 de janeiro de 2002 dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Estadual de Educação Ambiental, cria o Programa Estadual de Educação Ambiental, e complementa a Lei Federal nº 9795 de 27 de abril de 1999, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul. Em seu artigo que se refere a zona rural, diz:

Art. 21 As escolas situadas nas áreas rurais deverão incorporar os seguintes temas:

I – programa de conservação do solo;

II – gestão dos recursos hídricos;

III – desertificação e erosão;

IV – o uso de resíduos de agrotóxicos, seus resíduos e riscos ao ambiente e a saúde humana;

V – queimadas e incêndios florestais;

VI – conhecimento sobre o desenvolvimento de programas de microbacias;

VIII – proteção, preservação e conservação da fauna e flora;

IX – resíduos sólidos

X – incentivo a agroecologia.

O conceito de meio ambiente conforme Medina (1994), vem evoluindo ao longo do tempo. Antes considerado apenas nos aspectos físico e biológico hoje é consenso que este conceito deve também contemplar o meio social, cultural, político, econômico e que os problemas ambientais não são apenas os que derivam do aproveitamento dos recursos naturais e os que se originam da contaminação, mas também, aqueles advindos do subdesenvolvimento.

Para a superação dessas concepções fragmentadas de mundo Moraes apresenta a proposta de uma estratégia educacional tendo como fundamento a construção de um conhecimento integrado. E concluindo acrescenta:

[...] a compreensão crítica do mundo só é possível se levarmos em conta a sua complexidade decorrente do emaranhado de interações entre os seus componentes físico-químicos, biológicos e humanos. Essa compreensão implica superação da fragmentação do conhecimento que tem como uma das suas bases de sustentação o sistema educacional vigente. Assim um processo educacional consequente em termos do enfrentamento do Desafio Ambiental deve incluir entre os seus objetivos centrais a construção de um conhecimento integrado que permita a compreensão plena do mundo em que vivemos considerando as complexas interconexões dos seus componentes (MORAES, 1998, p. 39).

Vaz salienta a importância da Educação Ambiental ser trabalhada no sistema de ensino escolar sob o aspecto interdisciplinar, "reconhecendo a realidade sob um prisma holístico, contrapondo-se à fragmentação imposta pelo sistema reducionista, que dissocia todo o conhecimento sob a forma individualizada de disciplinas". E adiante ainda acrescenta: "A proposta de organização das atividades pedagógicas através de projetos é uma forma de se construir a interdisciplinaridade." (VAZ 1998, p. 22).

Esse trabalho de pesquisa-ação integrando escola e comunidade rural, teve como objetivo resgatar a história da vila de Val de Serra e realizar um estudo das condições sócio-econômicas e ambientais dessa comunidade, bem como implementar um programa de Educação Ambiental na escola local a ser desenvolvido com a participação da comunidade e de funcionários de órgãos técnicos e administrativos municipais e estaduais como: Clube de Mães, Círculo de Pais e Mestres, Agente Comunitária de Saúde, EMATER e Prefeitura Municipal.

METODOLOGIA

Identificando uma população muito carente e com vários problemas ambientais, foi proposto um trabalho a ser desenvolvido através de pesquisa-ação, envolvendo pesquisador e membros da comunidade, procurando conhecer e melhorar as condições sócio-ambientais, favorecendo o desenvolvimento local com preservação ambiental.

3.1. Seleção da área de estudo

Definiu-se a comunidade de Val de Serra, em

torno da Escola Estadual de Ensino Fundamental Joaquim José da Silva Xavier como o local para a execução do trabalho de Educação Ambiental.

3.2. Determinação da amostra

Considerando que na vila de Val de Serra o número de casas abastecidas pela rede de água é de apenas 107 e o número de famílias é de 160 (segundo relatório da Agente de Saúde), determinou-se que a pesquisa seria realizada com amostragem total da população, num raio de 04 km a partir da escola, incluindo também residências que se encontravam fora da rede de abastecimento de água.

3.3. Contato com entidades comunitárias

3.4. Formação de um grupo de trabalho na escola

3.6. Apresentação do programa a toda a comunidade.

3.7. Realização de Seminários para discussão e organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido no Programa de Educação Ambiental.

3.8. Resgate da história da comunidade de Val de Serra

3.9. Estudo das condições sócio-econômicas e ambientais através levantamento de dados com a aplicação de questionários.

3.10. Análise dos dados coletados.

3.11. Discussão dos resultados e identificação dos maiores problemas da comunidade.

RESULTADOS

Val de Serra é uma comunidade rural que pertence ao município de Júlio de Castilhos, localizada na divisa com os municípios de Itaara e São Martinho da Serra, junto ao trevo da BR-158, a 30 km da cidade. O município de Júlio de Castilhos, foi emancipado em 14 de julho de 1891 e segundo o relatório da EMATER (2001), tem uma área de 1964 km² com a altitude de 514 m em sua sede.

A vila de Val de Serra localiza-se na região das nascentes de duas grandes bacias do estado que são: Uruguai (Ibicuí) e Jacuí, sendo que os trilhos da rede ferroviária, na parte mais elevada, dividem a drena-

gem de água para essas bacias. A oeste dos trilhos constitui a região de drenagem de águas da sub-bacia do rio Ibicuí-mirim, no leito do qual foi construída a Barragem de Val de Serra, que abastece a cidade de Santa Maria.

Atualmente a vila tem 107 residências abastecidas pela rede de água, a partir de um poço artesiano. Sua população se concentra entre o trevo da BR-158 e os trilhos da rede ferroviária. É uma comunidade rural, em uma região predominantemente agrícola, na qual é cultivada soja, batata inglesa, milho, trigo e feijão, além da criação de animais, especialmente bovinos e suínos.

Segundo a pesquisa a povoação de Val de Serra desenvolveu-se em torno da antiga Estação da Viação Férrea, constituindo nas décadas de 40 e 50 o polo central, encarregado do recebimento e embarque de produtos agrícolas. Esses produtos segundo os entrevistados vinham principalmente das colônias de diversos municípios como: Cruz Alta, Carazinho, Espumoso, Giruá, Ivorá, Júlio de Castilhos, Pinhal Grande, Santa Rosa, Silveira Martim e outros. O único transporte para os produtos agrícolas eram as carroças cobertas que viajavam durante vários dias e ao chegar a vila formavam longas filas nos armazéns para descarregar. Na vila os produtos como milho, trigo, alho, erva-mate, ovos, feijão, etc. eram depositados nesses grandes "Armazéns Exportadores" como eram denominados, para serem comercializados e embarcados pela Viação Férrea. Na década de 30, segundo os entrevistados, destacaram-se como os primeiros grandes comerciantes de Val de Serra, Oscar Albrecht e José Emanuelli, e posteriormente: Claudio Leite e Lino Zambonato.

Além dos produtos agrícolas, Val de Serra constituía a única estação da região para o embarque de animais, especialmente bovinos e suínos para os frigoríficos de Rosário do Sul (Swift) e Porto Alegre (Riograndense), sendo a atividade tão intensa que, os animais eram embarcados dia e noite, pois eram inúmeros os trens de carga que faziam esse transporte.

Alguns acontecimento marcantes da época foram narrados pelos entrevistados como o ocorrido durante a Revolução de 1930, quando vários vagões de cavalos vindos principalmente da fronteira eram desembarcados para descanso em Val de Serra, para depois serem enviados a São Paulo, a

fim de servirem às tropas. Outro fato importante, segundo as informações, foi a grande enchente de maio de 1941 quando alagamentos atingiram vários pontos das estradas ferroviárias no estado. Com isso, os armazéns ficaram com tanta mercadoria estocada, sem poder ser embarcada, que quebraram quase todos os comerciantes locais.

Nessa época a rede ferroviária era utilizada tanto para o transporte de cargas como de passageiros. Na vila existiam três lojas, dois hotéis, o Esporte Clube Farroupilha, um clube social o Grupo Escolar, a Capela de São Manuel, a telefônica, o correio, um posto da Brigada Militar e aproximadamente cinquenta residências. Interessante salientar que já haviam telefones nas diversas firmas aí existentes, o que já não acontece hoje, quando a população luta há vários anos pela instalação de telefones fixos residenciais.

Com a redução do transporte ferroviário e a melhoria e ampliação da malha rodoviária foi suspensa a parada dos trens de carga em Val de Serra e assim a principal atividade da vila deixou de existir, ocorrendo o abandono dos antigos armazéns e a vila foi perdendo muito de sua antiga infra-estrutura, iniciando a migração da população para a cidade.

As construções mais antigas como os armazéns, os hotéis, o antigo prédio da Estação Ferroviária e algumas residências já não existem mais ou encontram-se em ruínas. A Capela de São Manuel com o passar dos anos ficou em precárias condições.

Desse modo a partir dos anos 60 a vila de Val de Serra, que alcançara seu maior desenvolvimento nas décadas de 40 e 50, entrou em decadência, a qual se manteve até mais ou menos 1995, quando surgem os primeiros sinais de recuperação e crescimento, com a chegada de novos moradores, a recuperação da Capela. Alguns deles eram constituídos por desempregados, vindos de cidades vizinhas, em busca de trabalho temporário nas culturas de batata inglesa, próximas da vila e outros, pessoas que adquiriam velhas casas ou terrenos para morar.

O estudo das condições atuais da comunidade foi realizado através de observação, entrevistas e documentação fotográfica acompanhando a Agente de Saúde em suas visitas à população. Entre os problemas ambientais observados destacava-se a falta de cuidados com os resíduos domésti-

cos, esgoto a céu aberto em algumas residências, má qualidade da água utilizada por alguns moradores, descarte inadequado e utilização de embalagens de agrotóxicos para coleta de água para uso doméstico, bem como a formação de depósitos de lixo em vários pontos da vila, com proliferação de insetos e ratos.

A Educação Ambiental foi desenvolvida de modo integrado pelo grupo de trabalho constituído pela Escola, Círculo de Pais e Mestres, EMATER, Clube de Mães, Agente Comunitário de Saúde com apoio da Prefeitura Municipal de Júlio de Castilhos representada pelas Secretarias da Educação e Cultura e da Saúde e de representantes da comunidade local. Assim foi implantado o programa: "EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE INTEGRANDO ESCOLA E COMUNIDADE DE VAL DE SERRA", coordenado pelos professores de ciências e de técnicas agrícolas.

A Semana do Meio Ambiente foi comemorada com várias atividades envolvendo escola e comunidade como: gincana do meio ambiente, visita às residências dos moradores da vila com a distribuição de mudas de plantas nativas da região e apresentações de teatro envolvendo temas ambientais. Além disso a Educação Ambiental foi trabalhada em todas as disciplinas dando ênfase ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos de cuidado com o meio ambiente a partir da sala de aula, o pátio, o lixo escolar e o lixo doméstico para um ambiente limpo e saudável, porque uma grande preocupação da comunidade era em relação aos depósitos de lixo que surgiam em terrenos baldios. Foram realizadas caminhadas com coleta de lixo pelas ruas da vila por alunos, professores e comunidade. Essa etapa do trabalho escolar acompanhava o trabalho na comunidade onde começava a ser feita a coleta semanal de lixo pela prefeitura municipal, atendendo a reivindicação do Clube de Mães e da escola.

O levantamento sócio-ambiental realizado apontou diversos problemas ambientais na comunidade. Em relação a utilização de agrotóxicos nas culturas a pesquisa apontou que embora somente 25,6 % tenha lavoura, observa-se que 46,6 % utiliza agrotóxicos, o que pode ser observado na TABELA 01.

TABELA 01 – Uso de agrotóxicos nas culturas que produz.

Alternativa	Nº de Casos	Percentual(%)
Não	31	53,4
Sim	27	46,6
Total	58	100,0

Fonte: Os dados foram coletados na vila de Val de Serra, município de Júlio de Castilhos – RS. A coleta foi realizada através de questionários aplicados diretamente nas residências de 78 moradores numa população de 160 famílias, durante o mês de abril de 2001

A pesquisa apontou que em relação ao descarte das embalagens de agrotóxicos a grande maioria, 53,9 % queima, destacando-se o fato de que um total de 92,3 % estão tendo um destino prejudicial em relação ao meio ambiente, e a saúde das pessoas, contaminando o solo e as águas, conforme a TABELA 02.

TABELA 02 – Destino das embalagens de agrotóxicos utilizados em sua propriedade.

Alternativa	Nº de Casos	Percentual(%)
São queimadas	14	17,9
São enterradas	05	6,4
Deixadas nas lavouras ou em terrenos nos baldios	05	5,1
Recolhidas	02	2,6
Não responderam	52	66,7
Total	78	100,0

Fonte: Os dados foram coletados na vila de Val de Serra, município de Júlio de Castilhos – RS. A coleta foi realizada através de questionários aplicados diretamente nas residências de 78 moradores numa população de 160 famílias, durante o mês de abril de 2001.

Os problemas com a falta de instalações sanitárias adequadas (24,4 %) e a presença de latrinas (18 %) talvez sejam responsáveis pela disseminação de doenças, como os três casos de hepatite ocorridos em crianças em 2001, nos locais mais afetados pelo problema sanitário conforme TABELA 03.

TABELA 03 – Tipo de instalação sanitária nas residências da vila.

Alternativa	Nº de Casos	Percentual(%)
Instalação sanitária completa	59	75,6
Banheiro só com chuveiro e latrina	19	24,4
Total	78	100,0

Fonte: Os dados foram coletados na vila de Val de Serra, município de Júlio de Castilhos – RS. A coleta foi realizada através de questionários aplicados diretamente nas residências de 78 moradores numa população de 160 famílias, durante o mês de abril de 2001.

A maioria da comunidade, conforme a TABELA 04 indicou a segurança como o principal problema local (60,3%), seguida do desemprego (35,9%) e das dificuldades para o atendimento médico (25,6%). Uma pequena parcela da comunidade apontou como mais importantes os problemas relativos aos aspectos físicos do meio ambiente, tais como agrotóxicos (7%), pavimentação das ruas e iluminação pública (6%), abastecimento de água e coleta de lixo (5%)

TABELA 04 – Maiores problemas que identifica na comunidade.

Alternativa	Nº de Casos	Nº Total	Percentual (%)
Segurança	47	78	60,3
Falta de trabalho	28	78	35,9
Saúde e atendimento médico	20	78	25,6
Alagamentos	13	78	16,7
Agrotóxicos	07	78	9,0
Infra-estrutura urbana	06	78	7,7
Água	03	78	3,8
Lixo	02	78	2,6

Fonte: Os dados foram coletados na vila de Val de Serra, município de Júlio de Castilhos – RS. A coleta foi realizada através de questionários aplicados diretamente nas residências de 78 moradores numa população de 160 famílias, durante o mês de abril de 2001.

CONCLUSÃO

A proposta de implantação de um programa

interdisciplinar de Educação Ambiental integrando a escola e a comunidade rural de Val de Serra foi plenamente atendida, pois foi desenvolvido um trabalho do qual participaram entidades da comunidade como: Clube de Mães, Agente de Saúde, CTG, direção, professores, alunos e Círculo de Pais e Mestres (CPM) da escola, autoridades municipais e estaduais ligadas a essa comunidade bem como todos os moradores da vila foram chamados a participar. A comunidade assumiu o programa e no terceiro ano desse trabalho, os projetos se sucedem, atualmente concentrando ações em torno da coleta seletiva do lixo e da implantação de hortas ecológicas na escola e na comunidade.

O levantamento sócio-ambiental da vila de Val de Serra apontou diversos problemas, destacando-se os seguintes:

- Baixa renda familiar com 80 % da população recebendo até 2 salários-mínimos mensais e 50 % recebendo até um salário;
- 12 % da população é analfabeta e 70 % tem apenas o 1º grau incompleto;
- Os três maiores problemas apontados pela comunidade foram: segurança, falta de trabalho e saúde;
- 47 % da população utiliza agrotóxico nas plantações e há uma desinformação quanto a possibilidade de reutilização de embalagens vazias desses produtos;
- Apenas 2,6 % da população considera que as embalagens de agrotóxicos são recolhidas para os revendedores, sendo as restantes queimadas, enterradas ou deixadas em terrenos baldios;
- Falta saneamento básico, com instalações sanitárias precárias em muitas residências;
- A água consumida pela maioria da população da vila é canalizada e proveniente de poço artesiano, sendo depositada em uma caixa d'água que não recebe limpeza periódica.

Durante o desenvolvimento do Programa de Educação Ambiental, foram várias as conquistas da comunidade, das quais salienta-se:

1. Toda a população da vila de Val de Serra recebe água canalizada, o que para os moradores mais

- distante do centro da vila, foi conseguido através do trabalho do Programa de Educação Ambiental desenvolvido;
2. A partir de julho de 2002 a comunidade conta com um Posto Ambulatorial de Saúde, construído no interior da vila, que realiza atendimento médico, odontológico e de enfermagem;
 3. Foram instituídos dois tipos de coleta de lixo na vila de Val de Serra: uma coleta semanal de lixo feita pela prefeitura municipal e uma coleta mensal de material seco reciclável como: metais, vidro, papel, papelão e plástico, coordenada pela EMATER e uma cooperativa de materiais recicláveis;
 4. Instalação de horta ecológica na escola com participação de alunos, professores, técnico da EMATER, e pessoas da comunidade;

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL . Lei Federal Nº 9.795 de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde - PCN / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

GUATTARI, F. As três ecologias. Campinas, SP: Papirus, 1990.

GUIMARÃES, R. P., Desenvolvimento sustentável: da retórica à formulação de políticas públicas. In BECKER; B. K.; MIRANDA, M. A geografia do desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1997.

MEDINA, N. M. Elementos para introdução da dimensão ambiental na educação escolar – 1º Grau. In: Amazônia uma proposta interdisciplinar de educação ambiental: documentos metodológicos. Brasília: IBAMA, 1994.

MORAES, E. C. A construção do conhecimento integrado diante do desafio ambiental: uma estratégia educacional. In In: NOAL, F. O. et alí.(orgs). Tendências da Educação Ambiental brasileira.Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

REIGOTA, M. Meio Ambiente e representações sociais. São Paulo : Cortez, 1994.

RIO GRANDE DO SUL Lei Estadual Nº 11.730 de 09 de janeiro de 2002. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e cria o Programa Estadual de Educação Ambiental.

SACHS, I., Desenvolvimento sustentável. Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA, Brasília. 1996.

SOUZA, M. A., SANTOS, M., SCARLATO, F. D., ARROYO, M., O novo mapa do mundo – Natureza e sociedade: uma leitura geográfica. 3. ed. São Paulo: Hucitec. 1997.

STOREY, C. In: NOAL, F. O. et al. (orgs). Tendências da Educação Ambiental brasileira. EDUNISC, Santa Cruz do Sul. 1998.

VAZ, D. M., Educação Ambiental: uma proposta de interdisciplinaridade nas escolas. 1998. 36f. Monografia (Especialização em Educação Ambiental) Universidade Federal de Santa Maria, 1998.

VIEIRA, P. F., HOGAN, D. J., (orgs.) Dilemas sócio-ambientais e desenvolvimento sustentável. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

EXPERIÊNCIAS VIVENCIAIS DE VELHOS KALUNGA COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR.

Maria de Jesus e Silva
Membro do NEPPED- Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação/
Professora do Instituto de Ensino Superior Múltiplo
Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO:

Este trabalho apresenta um estudo em comunidades do Sítio Histórico Kalunga do norte de Goiás. O objetivo geral é apreendermos as vivências de velhos Kalunga com a educação escolar no contexto de modernização que ali se configura. Colhemos histórias de vida e depoimentos de cinco pessoas entre 60 e 70 anos, cujos sentidos foram desvelados através do método fenomenológico. Dão-nos a conhecer as suas experiências em meio a dois posicionamentos divergentes: a posição modernizante dos “mais novos” e a preservacionista de instâncias científicas e políticas. A educação, neste contexto, é vista como facilitadora do diálogo com a modernidade em oposição a uma educação como espaço de preservação da tradição, pois entendem que esta é vivida cotidianamente. Necessitam dos “conhecimentos de fora” para manterem o espaço de autonomia e de liberdade construído durante toda a vida e, atualmente, reivindicada nas suas relações internas e externas.

Palavras chave: Tradição, modernidade, experiências vivenciais, conhecimentos de fora.

ABSTRACT

This paper presents a study about communities of the historical site Kalunga, in the North of the State Goiás. The general goal is to apprehend the experiences lived by the older members of the Kalunga community with respect to the scholar education in the context of modernisation that is there configured. We have collected the life stories and reports of five people from 60 to 70 years old, whose meaning were unveiled by means of the phenomenological method. Such life stories and reports allow us to understand their experiences, via two divergent positions: the modernising positions of the “younger” members of the community and the preserving positions from the scientific and political instances. The education, in this context, is seen as a way that turns better the dialog with the modernity in opposition to the education as a place of tradition preservation, for they understand that tradition is lived everyday. They need the “foreign knowledge” in order to keep their place of self-government and freedom built during their whole life and, nowadays, vindicated in their inner and outer relations.

Key words: Tradition, modernity, living experiences, foreign knowledge.

No nordeste de Goiás, nos municípios de Monte Alegre de Goiás, Cavalcante e Terezina de Goiás, localiza-se o Sítio Histórico Kalunga, formado por quase uma centena de comunidades de remanescentes de quilombo, constituídas originalmente por negros fugidos das minas da região, aos quais se juntaram, em períodos seguintes, escravos forros e grupos indígenas.

Mapa do território Kalunga

A história do povo Kalunga, em Goiás, remonta à história do tráfico de negros africanos para o Brasil, iniciado pouco menos de meio século após a chegada dos portugueses. A descoberta do ouro provocou um fluxo migratório desordenado para aquela região, e, a partir da implantação de garimpos de ouro, nasceu e cresceu o Estado de Goiás, sendo o trabalho do negro escravizado a base do desenvolvimento da região. A existência desses quilombos, portanto, associa-se ao período de exploração do ouro na região.

A história desse povo ainda precisa de mais estudos. A “[...] história dos Kalunga resume-se no seu discurso: ‘Existia uma mina de ouro ali perto, nessa mina trabalhava muitos escravos.

Eram maltratados, o trabalho era por demais’.” (BAIOCCHI, 1990, p. 13). Os estudos antropológicos de Baiocchi (1990) possibilitaram o reconhecimento da região Kalunga como um antigo quilombo. Para afirmar que os Kalunga representam um quilombo, baseou-se no conceito definido pelo Conselho Ultramarino, em 1740: “[...] quilombo é toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (VILA REAL, 1996, p. 74).

Somam-se, aproximadamente, 250 anos de vivências no antigo quilombo, desde que seus fundadores escravos fugiram para locais de difícil acesso no sertão goiano, ou largados à própria

sorte, tal como relatam. A geografia local foi a barreira que lhes permitiu construir uma vida com liberdade e certa independência.

A nossa inserção no Sítio Histórico Kalunga ocorreu no período de 1998 a 2001, durante a realização do nosso Mestrado em Psicologia Social na Universidade Federal de Minas Gerais. Contatamos os membros da comunidade, convivemos com eles no seu cotidiano, com seus problemas, suas angústias, seus sonhos, seus desejos, com aquilo que é significativo para esses homens e mulheres que vivem em um antigo quilombo transformado em sítio histórico e hoje vêm experienciando uma modernização no seu cotidiano. Este fato nos chamou a atenção por ocorrer dentro de um quadro de conflitos entre gerações Kalunga e entre estas e instâncias científicas e políticas que lhes dirigem propostas e ações.

Desde a primeira estada na comunidade, compreendemos que a relação dos Kalunga com as mudanças que ocorriam no seu cotidiano deveria ser investigada, pois era assunto constante nas suas conversas e clara fonte de preocupações.

As leituras sobre a Fenomenologia de Husserl, nos permitiram adotar o método fenomenológico para compreendermos a relação que se estabelecia, enquanto processos conscientes ligados ao conteúdo das suas experiências.

A preocupação de Husserl vai além da consciência individual, volta-se para a subjetividade e para a intersubjetividade, pois entende que a consciência humana não surge de si e por si própria, é sempre consciência de alguma coisa. No entanto, precisávamos de outras contribuições teórico-metodológicas que nos permitissem aprofundar a natureza social dos fenômenos psicológicos. Encontramos, a princípio, em Schutz (1979a, 1979b), em Berger et al (1979) e em Berger e Luckmann (1999), os fundamentos que nos ajudaram a formular de outro modo esta pesquisa sobre a comunidade Kalunga. São leituras que se configuram no quadro da Psicologia Social Fenomenológica, ao trazerem para o campo que denominam de Sociologia do Conhecimento estudos que revelam a importância da busca da compreensão de um fe-

nômeno a partir da estreita relação existente entre a subjetividade e a realidade social objetiva, e ainda aprofundando os processos intersubjetivos, tal como elaborado por Schutz (1979b).

Posteriormente, outras leituras foram se revelando importantes na realização da pesquisa. Os estudos elaborados por Halbwachs (1990) e apreendidos por Bosi (1994) nos seus trabalhos em Psicologia Social a respeito da memória coletiva, nos deu um suporte seguro para compreendermos, através da evocação dos Kalunga, as suas experiências com a modernização. O método fenomenológico formulado por Leeuw (1970), embora realizado nas áreas de História e Antropologia, nos fundamentou para uma cuidadosa leitura do processo de elaboração das experiências, importantes na Psicologia Social.

Concluimos, em 2001, o estudo sobre a comunidade Kalunga e o apresentamos, em forma de dissertação, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal de Minas Gerais (SILVA, 2001). O objetivo geral era apreendermos as experiências vividas pelos Kalunga com o processo de modernização que se configurava no cotidiano da comunidade, dando especial atenção à relação entre a Tradição¹ e a Modernidade², a partir dos sentidos por eles atribuídos ao processo vivenciado.

Colhemos histórias de vida e depoimentos de duas gerações: "mais velhos" e "mais novos". Através da dinâmica própria das memórias evocadas no contexto das preocupações de então, apresentaram-nos as suas experiências que são desveladas em contextos de sentidos, através do método fenomenológico. Analisamos e descrevemos algumas categorias que se revelaram importantes para alcançarmos o objetivo proposto. Dentre as categorias analisadas, daremos a conhecer, neste texto, as experiências vividas por velhos Kalunga com a educação escolar.

Consideramos este um tema relevante, no contexto da Psicologia da Educação, por revelar elementos da educação escolar tais como percebidos pelos sujeitos no mundo no qual estão mergulhados e por trazer uma preocupação com os mo-

¹ Compreendida nas suas experiências, como memória coletiva da comunidade, tal como elaborada pela teoria psicossocial de Maurice Halbwachs. "(...) Halbwachs amarra a memória das pessoas à memória do grupo; e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de uma sociedade." (Ecléa Bosi, 1994, p.55)

² Berger et al. (1979, p.14). compreende a modernidade como um processo contínuo de modernização representada pelo crescimento, difusão de uma série de instituições baseadas na transformação da economia por meio da tecnologia e que tem como componente essencial a consciência humana.

dos pelos quais essas pessoas desenvolvem uma consciência sobre a educação com o que privilegiavam como conhecimento valorizado como base para a sobrevivência e para as interações sociais estabelecidas.

Escolhemos, na comunidade Kalunga, as localidades Riachão e Tinguizal para pesquisar, por mostrarem sinais claros de um processo de modernização e de confronto entre o tradicional e o moderno, engendrado a partir da crescente inserção de elementos modernos, materiais ou simbólicos, no seu universo.

Analisamos histórias orais de vida (aprofundadas por depoimentos) de cinco pessoas na faixa etária de sessenta a setenta anos, cujos representantes eram capazes de revelar experiências vividas com a modernidade de um modo claro. Acompanhem, então, as suas experiências.

Escasso era o contato com o mundo além das serras. A vida era significativamente organizada dentro do modo típico de viver: fazer roça e cuidar dela com a família; comprar panos para fazer roupas e, mais antigamente, fiar o algodão e costurar; vender farinha ou animais que criavam para comprar outras coisas de que necessitavam e que não tinham condições de produzir; cuidar dos netos, que sempre estavam a sua volta; participar das festas religiosas; viajar em lombo de burro ou a pé. Esses são alguns aspectos que apontam o “sossego” que afirmam ter existido antigamente na vida do grupo. Podem ser traduzidos como permanência e circularidade, traços típicos de comunidades tradicionais³. O que mudou, então, na vida dos Kalunga? Como são sentidas as mudanças?

Antigamente, não tinham “conhecimento de fora”⁴; viviam dos conhecimentos da própria co-

munidade. A vida sempre se dava na extensão das suas próprias relações cotidianas, acompanhando o seu modo próprio de produzir a existência, desde os tempos de dantes. As modificações que vêm ocorrendo têm trazido uma profunda necessidade de aquisição de outros conhecimentos, diferentes daqueles elaborados no espaço específico da tradição. Mas esses mesmos conhecimentos também causam estranheza e perplexidade: “Hum, muito estranho isso. Num vê que hoje tá muito diferente? É assim, nós num sabia ler e hoje tudo eles [as crianças] sabem ler. Hoje, eles estão conhecendo mais as coisa de fora do que daqui mesmo”. (SILVA, 2001, p. 75).

Os mais velhos percebem mudanças: é estranho hoje as crianças saberem mais das coisas de fora do que das coisas da tradição. Constatam diferenças entre a vida que as crianças têm hoje e a que eles tinham antigamente. De que modo os mais velhos se relacionam com os novos saberes da comunidade? Que sentido esses saberes tomam nas suas vidas?

Segundo Berger et al. (1979), a educação escolar tem dirigido um processo de modernização até mesmo em lugares rurais e remotos do interior. Os autores mencionam os aparatos tecnológicos e a relação com professores portadores de urbanidade⁵ como eficientes meios de pluralização⁶ e urbanidade da mente. Podemos, então, perguntar: de que modo os mais velhos vivenciam a pluralização das relações sociais?

Tendo em vista o exposto, é útil acompanharmos as tematizações a respeito da escola construída na comunidade Riachão, comumente comentada no cotidiano e nos relatos de vida que colhemos.

A construção da escola nessa localidade resultou de um projeto de Mari Baiocchi⁷. Os ha-

³ “Na maioria das sociedades ‘pré-modernas’, o indivíduo vive em um mundo mais coerente. Um mundo, por conseguinte, que lhe resulta firme e possivelmente inevitável. Por outro lado, como o indivíduo moderno experimenta uma pluralidade de mundos sociais, isto o leva a relativizar tudo e cada um destes mundos sociais”. (BERGER et al, 1979, p. 76, tradução nossa).

⁴ Conhecimento aqui tem um sentido amplo, como tudo aquilo que a comunidade lhes dispunha para a sobrevivência.

⁵ Para Berger et al (1979, p. 66, tradução nossa), a urbanização é um fenômeno da modernidade e impõe aos habitantes serem “urbanos” e “sofisticados” em relação aos estranhos e em relação a outros modos diferentes de enfocar a realidade. “A cidade tem criado um estilo de vida (incluindo os modos de pensar, de sentir e experimentar normalmente a realidade) que constitui a norma da sociedade em geral. Neste sentido “é possível urbanizar-se e seguir vivendo em um pequeno povoado e até mesmo num sítio.”

⁶ Para Berger et al. (1979, p. 67), pluralização é a coexistência de mundos sociais muito distintos e frequentemente discrepantes na vida das pessoas. Para o autor, a pluralização debilita a integridade e a plausibilidade (estruturas de consciência que se produzem em circunstâncias sociais determinadas) de seu mundo domésticos, ao mesmo tempo em que, por outro lado, esse processo amplia a mente do indivíduo.

⁷ Em 1991, surge o Projeto Kalunga-Educação, de uma parceria da Universidade Federal de Goiás e da Secretaria Estadual de Goiás, objetivando a alfabetização de duas mil pessoas adultas da região do Kalunga. A escola foi construída segundo os padrões das residências Kalunga. O material pedagógico utilizado nas aulas constava de uma cartilha intitulada Kalunga: estórias e textos, elaborada por Mari de Nasaré Baiocchi. A cartilha foi escrita no dialeto da comunidade, composta por estórias contadas por seus membros e a concomitante transcrição para a norma culta.

bitantes do Riachão asseveram que este foi elaborado e executado conforme o que a pesquisadora pensava ser o melhor para a comunidade. Foi construída, então, uma escola de palha, de modo a confirmar os costumes locais. Os habitantes aceitaram esse padrão de construção, pois, não sendo acostumados a conviver com pessoas de fora, não sabiam pedir de outro modo; além do que, não tinham conhecimentos que permitissem a elaboração de um projeto próprio de escola.

A escola de palha ruiu por causa de uma construção mal realizada. Os Kalunga reclamam do fato de os engenheiros não terem aceito as suas orientações, uma vez que a escola estava sendo implantada nos padrões locais. Pediram uma escola de alvenaria, que seria mais segura e resistente. Precisavam de uma que durasse por muito tempo.

A escola de alvenaria, além da resistência requerida, tem o sentido de afirmar a necessidade, por eles sentida, de adquirir os conhecimentos do mundo daqueles com quem passavam a conviver. Dão-nos a compreender que os conhecimentos propostos pelo currículo da escola ali construída não lhes oferecem os instrumentos simbólicos que, naquele momento, é importante dominar. Sentem-se até mesmo lesados nos seus direitos: é como se lhes fosse negado o direito de enxergar os acontecimentos que agora os envolvem. Opõem-se à escola anterior como espaço de discussão e afirmação daquilo que lhes é próprio, por compreenderem que os conhecimentos referentes à sua tradição são de transmissão exclusiva das relações cotidianas, específicas da comunidade. A escola tem uma outra função.

Dão-nos a entender que as “pessoas de fora” chegam dizendo do que os Kalunga precisam e explicando coisas que eles não entendem. Sentem a necessidade de saber pedir, fazer projetos, rejeitar, avaliar e entender o que aquelas pessoas dizem. Precisam defender a “vida sossegada” de antes, tumultuada por jornalistas e pesquisadores que chegam e lhes tomam depoimentos, e que dizem coisas que lhes são ininteligíveis. São também constantemente convocados para reuniões a

fim de discutir sobre suas terras, sobre educação e sobre a fundação de associações. Estão imersos em um mundo muito diferente daquele no qual viviam antigamente, e que lhes exige até mesmo conhecimentos a respeito da burocracia⁸, com a qual têm se relacionado.

Os velhos Kalunga depararam-se com a burocratização na vida pessoal e coletiva e querem compreendê-la. Precisam sentir-se burocraticamente competentes para lidar com instâncias e relações burocráticas⁹. Que tipo de educação poderá dar conta dessa necessidade? E, mais amplamente falando, que tipo de educação é preciso oferecer-lhes, considerando-se essas necessidades?

Ainda um outro sentido se expressa no interesse dos Kalunga pela educação escolar: sem estudo não se arranja emprego¹⁰. Percebemos uma demanda por conhecimentos que permitam a adaptação às novas exigências sociais surgidas durante o processo de modernização. A instituição escolar, nesse sentido, é valorizada como fator facilitador do diálogo com a modernidade, da avaliação sobre o que é necessário, bom ou ruim para eles, e da adaptação às mudanças que vêm ocorrendo e que são consideradas relevantes, como a possibilidade de acesso ao mercado de trabalho.

[...] nós também precisa de entender as coisa de fora, num é, nós ficar sabendo só o que é de nós aqui não... que o que é de nós aqui nós já sabe. Nós também precisa saber das coisa de fora, do desenvolvimento de fora, porque do jeito que tá aqui hoje já tem estrada, vem gente de tudo quanto é lugar, o pior porque eu num sei lê, povo vem me explica muita coisa, eu vejo aí num sei o que eu tô... eu... eu num enxergo nada. E os menino aqui aprendendo daqui uns dia já fica mais desenvolvido pra eles, eu daqui uns dia eu num tô aí mais, mas tem as criança que precisa de desenvolvimento, precisa dum emprego, porque de hoje em dia, quem num tem um emprego num... quem num tem estudo não tem emprego e as coisa tá tudo difícil. Se não estudar pra onde vai? Mas hoje tá mais melhor porque já tem escola do Estado já tendo das prefeitura. (‘D. P.). (SILVA, 2001, p. 80).

A consciência da necessidade dos “conhecimentos de fora” revela-se nos relatos referentes,

⁸ “Quanto mais freqüentemente o indivíduo entra em contato com a burocracia, mais freqüentemente se verá submetido a certas estruturas de significação que transcendem as de sua vida privada.” (BERGER et al, 1979, p. 61, tradução nossa).

⁹ As instâncias burocráticas com as quais os Kalunga se relacionam são as instâncias governamentais e científicas. O termo competência é usado por Berger et al (1979) como noção-chave para caracterizar a burocracia.

¹⁰ Quando instituíram escolas na comunidade, pessoas que sabiam ler e escrever foram contratadas para ocupar cargos auxiliares nas escolas. “O que acontece com um lavrador promovido a monitor (categoria social que não existe no seu próprio mundo)?” (BRANDÃO, 1985, p. 37).

contraditoriamente, ao momento em que se buscava um currículo escolar que enfatizasse a preservação da sua identidade¹¹ e da sua cultura¹². Não se percebeu que a escola apresentava aos Kalunga, ao mesmo tempo, o diferente, o novo, o estranho, e que eles não ficariam alheios a isso.

Isso remete-nos a uma importante reflexão sobre a especificidade da educação reivindicada. Os velhos Kalunga reivindicam uma educação para a vida, para o diálogo com a modernidade, uma educação para a autonomia. Para Freire (1992), todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência sobre a situação real vivida pelo educando, de modo que essa tomada de consciência tenha um caráter essencialmente libertador. Porém, é importante ficarmos atentos para os limites dessa ação pedagógica, limites estes apontados por Brandão (1985), quando de seu estudo sobre a educação popular e de minorias étnicas¹³. As suas colocações provocam importantes reflexões que nós, pesquisadores, precisamos realizar. De que modo nossas ações não refletidas, e mesmo aquelas cuidadosamente pensadas, brotarão no terreno da vida, no campo da consciência dos sujeitos com os quais nos relacionamos durante a pesquisa?

Os velhos Kalunga expressam muito fortemente, no momento vivido e apreendido por nós, a sua demanda dos “conhecimentos de fora” com o objetivo de manter o espaço de autonomia e de liberdade construído durante toda a vida no interior da sua tradição, preocupação esta reveladora tanto de sua identidade étnica,¹⁴ quanto das novas necessidades que sentem para sobreviver, uma vez que percebem “que as coisa tá tudo difícil”. É nesse momento que se dão conta de que suas antigas receitas já não funcionam tão bem, que precisam encontrar outras para conviver com essa nova realidade e não sair prejudicados naquilo que lhes é próprio, que é a ação de decidir sobre as próprias vidas e o sentido que isso tem para eles.

A educação também emerge nas suas consciências como aquilo que pode auxiliá-los a elucidar o que não entendem e não conseguem acompanhar, como é o caso do próprio movimento de modernização vivido na comunidade, que vão descobrindo pouco a pouco.

A situação da maioria dos velhos Kalunga na comunidade, quando a pesquisa foi produzida, entre 1988 e 2001, revela-se permeada de sofrimentos. Afirmam a necessidade de “compreender”, pois têm se sentido ultrapassados, desinvestidos da posição de “enfrentadores”¹⁵, de conselheiros. Nos apontam os “mais novos” da comunidade como aqueles que têm lutado ativamente pela implantação de instituições e pelo emprego de maquinário na produção agrícola. Dão-nos a entender que, através de projetos de desenvolvimento, os “mais novos” têm tentado impor-lhes esse novo modo de produzir a vida material.

O moderno lhes põe frente a frente com suas próprias limitações, exige-lhes certos conhecimentos que já não podem possuir, e por isso têm experimentado ressentimentos: não sabem ler, e os que sabem ler reclamam que “as vistas já estão ruins, a cabeça já não tem mais idéias boas...” Isso tudo é vivido com profundo sofrimento. É sentido o peso de não conseguirem acompanhar as transformações, de não compreenderem o que tem chegado, de não terem mais o controle da situação na comunidade: “[...] é como eu tô explicando pra senhora, eu só vou hoje na estrada dos novo eles que me leva, eu num mando em nada não a lei é nova, o mundo mudou. Não adianta eu testar com uma coisa que me dobra, me dobra. (‘S. L.’)”. (SILVA, 2001, p. 82).

Se eu souber ler eu sabia o que era essa associação se era bom ou se era ruim, mas não sei. Eles explicam, explicam e eu não tô entendendo e se eu souber ler eu mesmo olhava assim eu sabia se era bom ou se era ruim, mas eu num sei fico no engano, fico sem saber que resultado que ela dá que eu nunca vi. (‘D.P.’) (SILVA, 2001, p. 82).

¹¹ Ciampa (1992, p. 62), ao tratar da identidade, coloca que não podemos privilegiar a permanência e a estabilidade e patologizar a mudança e a transformação. “Identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose.”

¹² A cultura aqui deixa-se compreender como modos de viver ancestrais que necessitam ser preservados.

¹³ Para Brandão (1985, p. 34), “[...] por maior que seja a vontade do professor do povo ou do índio de educar conscientizando, a partir dos valores culturais do grupo de educandos e sem invadi-los no varejo, na verdade eles sempre são invadidos no atacado”.

¹⁴ Revela-se uma identidade étnica enquanto auto-apreensão de si mesmo em situação. Identificam-se como pessoas que afirmam a liberdade na relação constrastiva com outros diferentes, nos termos de Oliveira (1976). Para Berger et al. (1979, p. 75, tradução nossa): “A identidade enquanto tal é parte integrante de uma concreta estrutura da consciência e suscetível, portanto, de ser descrita fenomenologicamente.”

¹⁵ Compreendem pessoas que enfrentam as situações, que agem, que lutam, que chegam.

E o que fica é um forte sentido de declínio diante do mundo. Revelam que os mais novos já não querem ouvir as suas opiniões. Mas, resta-lhes a esperança de que os mais novos consigam educar-se e a seus filhos, para que estes tenham mais sossego e uma vida independente; coisas que os mais velhos já não podem mais ter. Precisam dos conhecimentos de fora, pois são eles que também podem mudar positivamente a vida dos seus netos. Suas experiências os levam a constatar que “sem estudo ninguém faz nada”.

Uma vez que a interpretação do passado, conforme ensina Halbwachs (1990), relaciona-se ao modo como se vive o presente, há quem olhe para o tempo de dantes e o veja como o tempo do primitivismo e da ignorância, e considere o conhecimento como elemento responsável pela sua “humanização”.

[...] nós era igual uns índio. Esses pessoal de fora que chegava aqui nós era feito um bicho, feito um índio, não sabia nem receber eles, não sabia falar com eles, então tudo era estranho prá nós, quando chegava um pessoal aqui igual chegou a senhora hoje, nós achava que ou vinha pegar nós ou então matar nós (risos) e hoje não, hoje não tá bom, mas já tá mais ou menos, porque já tem essa escolazinha aqui de roda né, já tamo tudo vendo, os que não tá na escola, mas tá enxergando né, tá mais ou menos no rumo vendo aquelas coisinhas, e já tá mais ou menos por dentro. (S. P.) (SILVA, 2001, p. 82).

Os conhecimentos transmitidos pela escola são como “janelas” que lhes abrem outro mundo, outros modos de pensar e agir, que lhes fazem enxergar coisas diferentes. A escola permite a mudança do que são e do que os outros pensam sobre eles. É, portanto, um elemento que imprime mudanças na identidade. Será esse o efeito da educação recebida, atualmente, na comunidade?

Ainda ao falarem das dificuldades enfrentadas, atualmente, na busca de entendimento sobre esse mundo que se moderniza, todos evocam a memória de seus antepassados, recorrendo a tes-

temunhos que confirmem o que sentem. Revelam que, antigamente, o encontro com as pessoas de fora e com aquilo que elas traziam sempre era conflituoso. Os velhos não queriam ser levados para as cidades para aposentar-se, pois receavam ser jogados às feras como comida. Não deixavam os funcionários da Superintendência de Campanha de Saúde Pública (SUCAN) entrar nas casas para borrifar veneno e não permitiam a coleta de sangue para o controle da malária. O encontro com o novo era compreendido de modo particular, a partir de conteúdos próprios da tradição: não permitiam a coleta do sangue por acharem que “era para o capeta”, ou para serem identificados como escravos e serem levados embora. Pelo mesmo motivo, muitos não permitiam as fotografias¹⁶.

O encontro com o novo sempre foi cheio de “conversa de gente” (falácia). Como não existiam relações tão próximas com “pessoas de fora” no interior da comunidade, e nem com o mundo moderno exterior, as relações estabelecidas fizeram aparecer sentidos cuja elaboração dar-se-ia através de interpretações próprias, a partir das experiências ministradas pela tradição, as quais, no encontro com o moderno, desencadeavam perplexidades, medos e conflitos. Porém, nem para todos. Há experiências diferentes que nos fazem testemunhar a existência de dois tipos de relações para com a modernidade entre os mais velhos: há velhos Kalunga já “modernizados” e uma maioria que sente fortes pressões para modernizar-se.

Alguns parecem já estar totalmente envolvidos no processo de modernização, a ponto de olharem para o passado como o lugar do primitivismo. Enxergam a si mesmos, no passado, como bichos; hoje, como “mais modernos”, por terem apreendido conhecimentos que incluem hábitos e costumes de pessoas modernas. Sentem-se mais humanos e aceitos.¹⁷ Vêm na educação escolar um meio de adaptação à nova ordem que se instala, a qual compreendem como benéfica e até criadora de uma “humanidade”.¹⁸ Terão sido estes os riscos avistados por Mari Baiocchi, quando atentou

¹⁶ Em relação a isso, Berger et al (1979, p. 17, tradução nossa) nos apontam que a “[...] consciência da vida diária é entremeada de significados que permitem ao indivíduo ‘navegar’ a seu modo entre os acontecimentos cotidianos e encontros com outras pessoas que se produzem na sua vida.” Assim, o sentido que se dá ao mundo, às coisas, aos acontecimentos, está dialeticamente relacionado ao conjunto de significados dispostos no contexto social ao qual se pertence.

¹⁷ Ideologias do mundo moderno podem ser analisadas como fazendo parte das estruturas de consciência que fazem reconstruir o passado com essa aparência. O que está além desse propósito inicial. Quando falamos em ideologia, tomamos por empréstimo o conceito de Berger et al. (1979, p. 153, tradução nossa): “[...] um termo muito amplo que se refere a quaisquer proposições teoricamente articuladas acerca da realidade social.”

¹⁸ Esse modo de sentir a educação escolar remete-nos a Anísio Teixeira (1976 apud GOMES, 1989, p. 34), para quem a missão primordial da escola “é ser a grande estabilizadora social, transmitindo hábitos, atitudes, práticas e modos de sentir e julgar.” Nesse caso, o repasse é de conhecimentos modernos que integra parte dos velhos Kalunga à ordem dos portadores de modernidade e, ao mesmo tempo, os diferencia daquilo que eram. Tem-se a ideologia redentora da educação. Esse modo de pensar a educação é amplamente criticado por aqueles que se baseiam nos processos dissociativos da sociedade.

para a necessidade da valorização da cultura e da identidade?

Outros buscam “conhecimentos de fora” ou pela preocupação com as novas gerações, que agora precisam de empregos, ou na intenção de adquirir subsídios que lhes permitam compreender esse momento vivido e buscar aquilo que julgam bom para todos. É preciso saber dialogar com a modernidade, é preciso lutar pela autonomia. Essa busca revela-se de dois modos: diante das pessoas de fora que lhes trazem benefícios e ao mesmo tempo invadem-lhes o espaço; e diante dos mais novos, que hoje invertem antigos valores, obrigando-os a lutar pela manutenção das suas posições na comunidade. Porém, sentem o peso da velhice, quando pensam em adquirir novos conhecimentos e instrumentos que possam auxiliá-los a lidar com a nova situação.

As suas experiências ocorrem em meio ao forte antagonismo entre duas posições divergentes existentes na comunidade e que solicitam sua adesão: a postura “preservacionista”, advinda,

principalmente, de trabalhos científicos a eles dirigidos; e a postura modernizadora, por parte dos mais novos.

Essas análises apontam uma questão muito delicada no contexto educacional de comunidades étnicas. Que currículo oferecer-lhes? De que modo a educação poderia implementar um processo de modernização que representasse melhorias para as suas vidas, que considerasse antigas posições, que reafirmasse uma tradição, também ligada a uma identidade étnica reconhecida e comprometida com os interesses da comunidade?

Uma coisa é possível afirmar: as propostas pedagógicas precisam considerar os aspectos psicossociais vividos. É preciso nos abirmos para uma escuta atenta dos sujeitos, para os sentidos por eles produzidos enquanto expressão de grupo, antes de dirigirmos propostas e ações educacionais fundamentadas, muitas vezes, em teorias que apenas tocam por fora a realidade vivida, sem contemplar suas verdadeiras necessidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAIOCCHI, M. de N. Relatório técnico científico para demarcação do Sítio Histórico Kalunga. Goiânia: UFG, 1990.

BERGER, L. P. et al. Un mundo sin hogar: modernización e conciencia. España: Sal e Terra, 1979.

BERGER, L. P.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOSI, E. Memória e Sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, C. R. Lutar com a palavra. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: LANE, T. M.; CODO, W. (Org.). Psicologia social e o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1992.

GATES JR. H. L. Writing “race” and the difference it makes. *Critical Inquiry*: “race”, writing, and difference, Chicago, University of Chicago, v. 12, n. 1, p. 1-19, autumn 1985.

GOMES, C. A. A educação em perspectiva sociológica. São Paulo: EPU, 1989.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HALBWACHS, M. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.

LEEUW, G. V. D. La religion: dans son essence et ses manifestations. *Phénoménologie de la Religion*. Paris: Payot, 1970.

OLIVEIRA, R. C. Identidade, etnia e estrutura social. São Paulo: Pioneira, 1976.

SCHUTZ, A. Bases da Fenomenologia. In: WAGNER, H. R. Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos de Alfred Schutz. Rio de Janeiro: Zahar, 1979a. p. 53-71.

_____. Relações interativas. In: WAGNER, H. R. Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos de Alfred Schutz. Rio de Janeiro: Zahar, 1979b. p. 159-195.

SILVA, M. de J. e. Entre a Tradição e a Modernidade: experiências vivenciais com o processo de modernização de comunidades negras do Sítio Histórico Kalunga do Norte de Goiás. 2001. 158 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

VILA REAL, R. N. de S. Cultura e currículo: um estudo da escola Kalunga. 1996. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996.

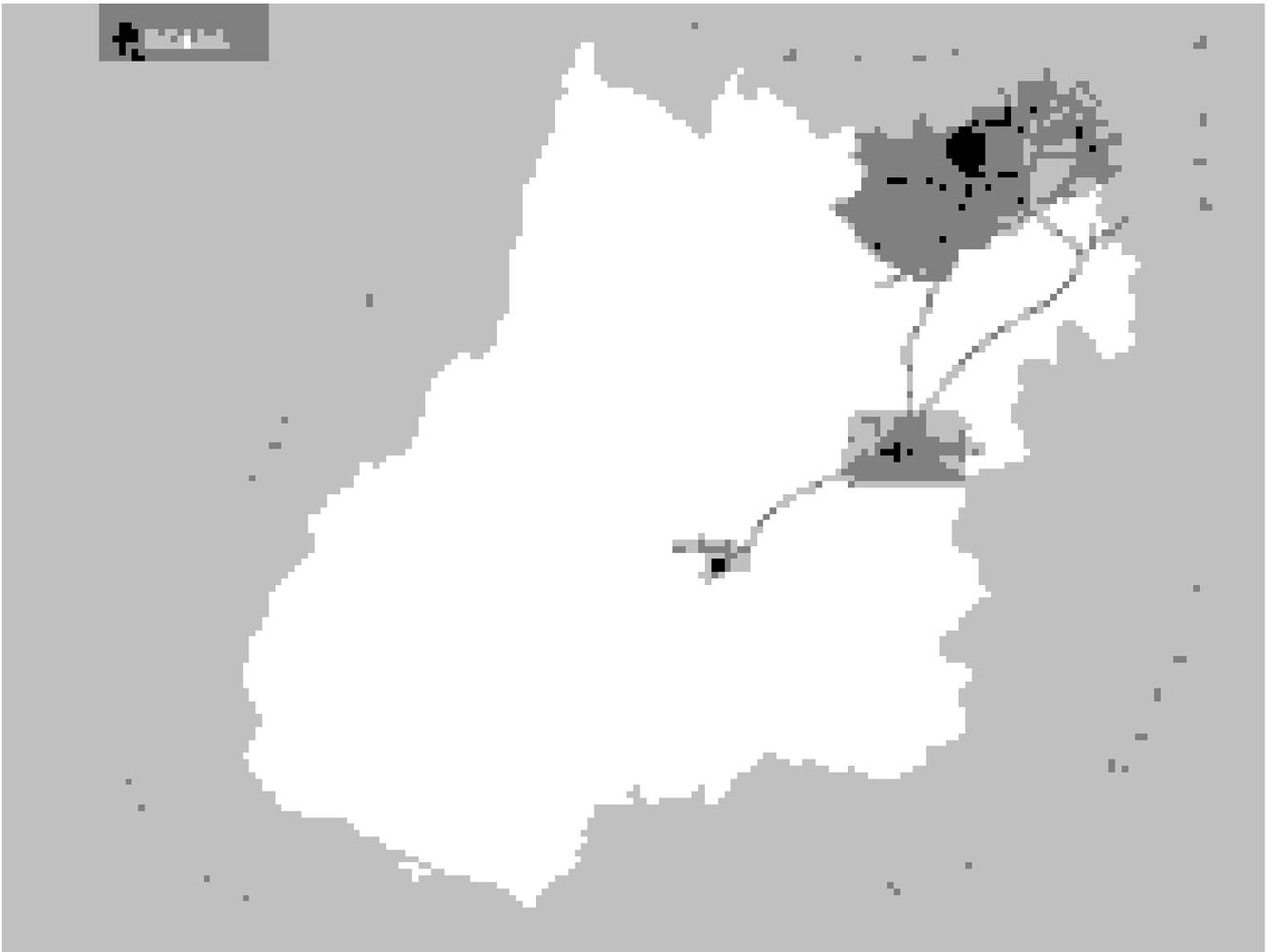


Figura 1: Sítio Histórico Kalunga. In: BAIOCCHI, Mari de Nazaré. Kalunga: Povo da Terra. Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999

ENDEREÇO DOS AUTORES DOS TRABALHOS CONSTANTES
NESTE NÚMERO

- Osvaldo Balmaseda Neyra
Ministério da Educación Superior, Cuba
Dirección Regional AUIP Centroamérica y Caribe
Dirección de Educación de Posgrado
Cale 2 n. 565 esq. a F. Vedado. CP 10400
Ciudad – Habana, Cuba
e-mail: obalneura@yahoo.com
- Janine Moreira
UNESC – Criciúma – SC
jmo@unesp-rct.br
- Celdon Fritzen
UNESC – Criciúma – SC
e-mail: celdon@hotmail.com.
- Gladir da Silva Cabral
UNESC – Criciúma – SC
e-mail: gladirc@unesp-rct-sc.br
- Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Catarina,
Programa de Pós-Graduação em Educação
da UFSC, CED
Campus Universitário, Trindade, Florianópolis,
SC. CEP.: 88010-970
- Fábio da Purificação de Bastos
Universidade Federal de Santa Maria,
Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Campus Universitário,
Bairro Camobi, Sala 3284,
Santa Maria, RS, Cep.97119-900
- Felipe Martins Müller
Universidade Federal de Santa Maria,
Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Campus Universitário,
Bairro Camobi, Sala 3284,
Santa Maria, RS, Cep.97119-900
- Elzenita Falcão de Abreu
Rua da Amorosa, 45, Areia Branca
Petrolina - PE
CEP: 56.28-400
- Elizabete Picada Emanuelli e
Djalma Dias da Silveira
Rua Araújo Viana n. 1585 Apto. 401
Centro - Santa Maria - RS
CEP: 97015-040
- Maria do Carmo Alves do Bomfim
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Min. Petrônio Portela
64.040-060 Teresina - Piauí
- Vilma Dias de Araujo
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Min. Petrônio Portela
64.040-060 Teresina - Piauí
- Maria de Jesús e Silva
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação/ NUPPED
Campus Min. Petrônio Portela
64.040-060 Teresina - Piauí

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INTRUÇÕES PARA O ENVIO DE TRABALHOS

- 1 – Linguagens, Educação e Sociedade - ISSN – 1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas pelo(s) autor(es) em Educação e área afins;
- 2 – Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área e pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
- 3 – A apresentação de artigos devem seguir ao disposto na NBR 6022 da ABNT e possuir a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação etc), resumo, palavras chave, abstract, keywords, o texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e os elementos pós-textuais como as referências bibliográficas, anexos e apêndices. As referências bibliográficas e as citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor;
- 4 – O resumo (120 palavras aproximadamente) deve sintetizar o(s) objetivo(s), a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo;
- 5 – Os artigos devem ser encaminhados ao editor, em três vias impressas e em disquete, sem preocupação com a estética ou formatação, preferencialmente em Word 97, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5, contendo em média 12 páginas, incluindo referências bibliográficas.
- 6 – A identificação dos autores, titulação e local de trabalho e ilustrações devem ser fornecidas em arquivos separados;
- 7 – A responsabilidade por erros gramaticais é exclusivamente do(s) autor(es), constituindo-se em critério básico para a publicação;
- 8 – A revista não se sente obrigada a devolver originais enviados para apresentação, nem responsabiliza-se pelo conteúdo das idéias e artigos assinados;
- 9 – O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes sobrinho
Linguagens, Educação e Sociedade
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
edumest@ufpi.br
Campus da Ininga
Teresina – Piauí CEP: 64.040-730