



CADERNOS DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Prof.ª. Ingelore S. de Souza

Reitora

Prof. José Carlos da Silveira Osório

Vice-Reitor

Prof. Jorge Luiz Nedel

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. João Brandalise

Pró-Reitor de Graduação

Prof. Francisco Elifalete Xavier

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Prof. Paulo Roberto Pinho

Pró-Reitor Administrativo

Prof. Paulo Silveira Júnior

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento

Faculdade de Educação

Elomar Tambara - Bernardo Buchweitz

Direção

Editora e Gráfica Universitária

Ari Luis de Lamare

Diretor

Ilustração da Capa: M.C.Escher, "Zeichnen", 1948 (Litografia)

Capa: Gilnei da Paz Tavares

Impressão Digital Laser

Fernando Faria Corrêa e Rodrigo Marten Prestes

Acabamento

Oscar Luís Bohms (chefe da Seção Gráfica)

Alexandre Farias Brião, Carlos G. Costa da Silva, Cláudio L. M. dos Santos, João Henrique Bordin, João

José P. Meireles, Marciano Serrat Ibeiro

Revisão Linguística

Ana Helena Beckenkamp

Editoração Eletrônica

Avelino da Rosa Oliveira

ISSN 0104-1371

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

NÚMERO 15

Julho/Dezembro 2000

Pelotas
Editora da UFPel

SEMESTRAL

Cadernos de Educação	Pelotas	n.15	p. 1-149	jul./dez. 2000
----------------------	---------	------	----------	----------------

Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas,

Faculdade de Educação, ano 9, n.15, jul./dez. 2000. - Pelotas: FaE/UFPel, 1992 - Semestral.

Solicita-se permuta
Exchange is requested
On demande échange

1. Educação - Periódico. I. Universidade Federal.Faculdade de Educação

CDD: 370.5

Indexado em:

- REDUC (Rede Latino-Americana de Informações e Documentação em Educação)
- Bibliografia Brasileira de Monografias e de Publicações Periódicas (Fundação Biblioteca Nacional)
- Ação Educativa (CD-ROM ANPED 99)

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

Alceu Ravanello Ferraro, Edith Barreto, Elomar Antonio Tambara, Gaudêncio Frigotto, Ilma Alencastro Veiga, Luiz Carlos Lucas e Maria Isabel da Cunha

Comissão Executiva

Avelino da Rosa Oliveira, Gomercindo Ghiggi, Jacira Reis da Silva e Marcos Villela Pereira.

Resumos e abstracts

Gomercindo Ghiggi (Resumos dos textos de G. F. Cirigliano e G. Morgade)
Neiva Afonso Oliveira (Abstracts dos textos de G. F. Cirigliano e G. Morgade)

Cadernos de Educação

Faculdade de Educação - UFPel
Rua Cel. Alberto Rosa, 154
Várzea do Porto
Pelotas - RS - Brasil - CEP 96.010-770
Tel. (053) 278.6908 - FAX (053) 278.6653
E-mail: oliveira@ufpel.tche.br

Consultores ad hoc (deste número):

Amarildo Luiz Trevisan (UFSM)
Álvaro Luiz Moreira Hypolito (UFPel)
Alceu R. Ferraro (UCPEL)
Cornélia Eckert (UFRGS)
Eliane Teresinha Peres (UFPel)
Jacqueline Pasuch (UFMS)
Jane Felipe (UFRGS)
Jarbas Santos Vieira (UFPel)
José Fernando Kieling (UFPel)
Marta Isaacson de Souza e Silva (UFRGS)
Neiva Afonso Oliveira (PUC/RS)
Patrícia Pereira Cava (UFPel)
Sebastião Peres (UFPel)
Valeska Fortes de Oliveira (UFSM)

SUMÁRIO

Reflexiones del viejo profesor – (Parte II)	
<i>Gustavo Francisco Cirigliano</i>	7
Memoria de un (des) encuentro entre mujeres: las maestras y las madres	
<i>Graciela Morgade</i>	17
[Pre]texto e contexto da integração curricular em Portugal	
<i>João M. Paraskeva</i>	35
Educação e crise de fundamento: contribuições ao estudo do sentido da educação numa perspectiva hermenêutica	
<i>Humberto Calloni</i>	57
O público estatal, a escola e o povo na modernidade brasileira	
<i>Jussemar Weiss Gonçalves</i>	69
A metodologia do ensino de história em questão: para além dos livros didáticos	
<i>Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo</i>	81
Sobrevoando dois lugares: o estar criança e o estar primitivo	
<i>Renata Sieiro Fernandes</i>	93
<hr/> <hr/>	
Relatos de Pesquisa	
<hr/> <hr/>	
Ensino do teatro e desenvolvimento cultural	
<i>Ricardo Ottoni Vaz Japiassu</i>	101
<hr/> <hr/>	
Ponto de Vista	
<hr/> <hr/>	
Identidade da pedagogia e formação do pedagogo	
<i>José Pedro Boufleuer</i>	123
<hr/> <hr/>	
Resenhas	
<hr/> <hr/>	
Teatro e formação de professores	
<i>Ricardo Ottoni Vaz Japiassu</i>	131
<hr/> <hr/>	
Clássicos	
<hr/> <hr/>	
John Locke - Alguns Pensamentos acerca da Educação	
<i>Avelino da Rosa Oliveira e Gomercindo Ghiggi</i>	137

Reflexiones del viejo profesor – (Parte II)

*Gustavo Francisco Cirigliano**

Resumo:

Nesta II Parte de “Reflexiones del Viejo Profesor”, o autor analisa o avanço dos meios de comunicação e o conseqüente controle que exercem sobre a vida das pessoas. A anunciada liberdade oferecida pela Internet, insiste em não passar de caos democrático e tempo de recreio. A celebrada era do mundo da comunicação leva a humanidade a confundir excesso de notícias com informação e abundância de dados com liberdade e saber. No quadro de mercantilização da informação, o autor analisa a educação a distância, defensável, apenas, se ajuda os homens a serem mais pessoas.

Palavras-Chave: educação; meios de comunicação e liberdade vigiada; educação a distância

Abstract:

In this second part of “Reflexions of the old teacher” the author analyzes the progress of media and its consequent control over people’s lives. The claimed liberty offered by the Internet isn’t but a democratic chaos and leisure time. The celebrated times of a world of communication leads mankind to a confusion between excess of news and information, abundance of data and liberty or knowlwdge. In a scenery of commodified information the author views distance education as supportable as long as it helps men to become persons.

Key-words: education; media; regulated liberty; distance education

* Doutor em Filosofia e Letras (UBA,1959).
E-mail: ciriglia@futuro.com.ar

1.0. Libertad vigilada

Simplificando. En tiempos pasados cualquiera, que más o menos podía, fundaba un diario. No necesitaba una autorización o licencia especial para editarlo. Luego vino la radio y se requirió permiso y autorización específica para el uso de la onda lo que originó el obvio control. Llegó la televisión y el control creció. No cualquiera puede tener un canal por las suyas. Hay regulación y sanciones para quien no acate. Curioso: cuanto más fácil el acceso a la tecnología de medios, mayor control aparece. (El viejo profesor de Política Educacional había comenzado así la exposición en su habitual Seminario).

Pero un día llegó la libertad. Apareció INTERNET. Una suerte de caos democrático, en el que cualquier interesado puede intervenir. 100 millones de personas ponen libremente su página, sus mensajes, sus intercambios y además acceden a millones de páginas donde cualquiera dice y ofrece lo que se le antoja, incluyendo ventas, prejuicios, pornografía, fascismo y hasta buena información y cursos a distancia. Es el tiempo del “recreo”. (Qué habrá querido decir con esta expresión, me estaba preguntando cuando escucho a Ricardo señalándole al viejo profesor: Vd. Nunca le tuvo simpatía a la computadora, por eso no me asombra que ahora desconfie de Internet y ande buscando el pelo en la leche, dicho sea con todo respeto).

A mí lo que me molesta (replicó el profesor) es esa suerte de confianza ciega y entusiasmada de los que, fanatizados con los slogans sobre el “siglo de la información”, la “sociedad del conocimiento” y el “mundo de la comunicación”, se niegan a percibir las posibles manipulaciones confundiendo exceso de noticias con información y abundancia de datos con libertad y saber.

Hasta el Ing. H. Reggini cita preocupado a Th. S. Eliot: *¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento? ¿Dónde está el conocimiento que hemos perdido en información?*

1.1. Reino de la cantidad

Millones de datos pueden ser basura (se encrespaba el profesor). Vale más el primer capítulo del Evangelio de Juan que miles de sitios en la bendita Web. (Pero Vd. no puede negar, ahora se encrespaba Claudia, las inmensas posibilidades que abren a la educación las carreras, los cursos, los posgrados que se están ofreciendo por Internet a cualquier país del mundo desde universidades serias de Europa, por cierto especializadas en educación a distancia. Ese saber atraviesa las fronteras y una persona en

Pico Truncado puede gracias a la Red seguir y concluir una carrera universitaria brindada desde España o de The Open University de Gran Bretaña).

Nada hay gratuito (cortó el viejo profesor). Quiero decir que no exija sacrificar algo (intentó aclarar). Ni nada absolutamente libre. La CONEAU tendrá que analizar el aluvión de ofertas educativas universitarias de diversas intenciones y dispares calidades, escondidas tras un poderoso y seductor marketing, que cruzan las fronteras, que las invaden y anulan, y no sólo ignoran la cultura local sino que la pisotean en cuanto pueden. Además de extraer fondos de los países invadidos. (Permítame ser franco -intervino Francisco- Vd., profesor, está mostrando la típica actitud reaccionaria y conservadora que se asusta y escandaliza ante cualquier innovación que no entra en sus hábitos y prefiere buscar siempre los aspectos negativos. Pero 100 millones de usuarios de Internet no pueden equivocarse. Han encontrado la biblioteca virtual más rica y completa y esto ¿quién puede negarlo honestamente?).

Cada tanto me toca ser Casandra, cuyo destino fue el de profetizar sin que nadie le creyera (dijo el profesor como resignado). No creo que ese millonario depósito de datos azarosos y arbitrarios y de informaciones que se multiplican, se cruzan, se anulan, se niegan, constituya una suerte de *democracia virtual*. El "caos democrático" no podrá subsistir largo tiempo. La Dinámica de Grupos señalaba, y ya lo había analizado Mannheim y anticipado Platón, que a la anarquía no le sigue la democracia sino la tiranía. Porque el caos, universalizado, suscita miedo en los poderosos. Por otra parte, no olvidar que América Latina ha tenido la dura y no lejana experiencia de que en los "recreos democráticos" alguien está "anotando" a los jugadores que creyéndose libres se sueltan pero luego llega el castigo y los diez minutos del recreo se pagan con la vida, la desaparición, la cárcel, el exilio. (Bueno, interrumpió Jorge, ¿adónde quiere llegar con esta desordenada, y hasta caótica diría, reflexión de hoy?)

1.2. Vigilando

A esta noticia que les voy a leer (aclaró el viejo profesor). No sé si será verdad o acaso sea una manipulación informativa de alguna central de poder. Les leo:

El Departamento de Defensa de los Estados Unidos revisa todo aquello que se publica o transmite en Internet y, además, puede borrarlo y adulterarlo.

(El profesor hizo una pausa como para que el texto produjera algún impacto. Y siguió:)

Así lo demostró el caso de Richard Tomlinson, un ex espía del M-16 -servicio secreto británico- quien, como represalia por su despido, publicó en la red los nombres de 115 agentes secretos británicos. En pocos minutos, una supercomputadora de la Defense Communications Agency de los Estados Unidos, que analiza sobre el ciberespacio mil millones de palabras por segundo, detectó y alertó sobre la página Web de Tomlinson. Una hora más tarde, la página fue borrada de Internet a pedido del Foreign Office, la cancillería británica.

Me parece que se vislumbra lo que pretendo se reflexione (urgió el profesor). Y escuchen con cuidado lo que sigue que aporta su carga de asombro:

Además de controlar las 300 millones de páginas de más de 3 millones de servidores Web, el equipo puede interferir, abrir y seleccionar los e-mails de 100 millones de computadoras conectadas a Internet, de acuerdo con las consignas que sean programadas por anticipado. La máquina puede archivar los correos electrónicos de millones de sospechosos y hasta elegir y almacenar todos los que contengan determinadas palabras o nombres clave.

(Me gustaría tener la certeza de que Vd. no inventó ese texto para fines, digamos, didácticos, reclamó desconfiado Ricardo). El texto fue publicado -le contesto- (precisó el profesor) por el diario *Página 12* el 17 de mayo de 1999.

Yo no sé si la noticia es verdadera pero sí parece posible. Quizá la sospecha se funde en que tal vez, siendo falsa, haya sido difundida con el ánimo de amedrentar, de impedir, de prevenir conductas. No sé. Pero un Big Brother planea sobre Internet y como hemos visto en las imágenes de la guerra en Irak o Yugoslavia, selecciona, ordena, valora, elimina, incluye, modifica los datos que ingenuamente se aceptan como la realidad.

Si esto es así, el Gran Vigilador controlará las carreras universitarias que se ofrezcan, analizará sus contenidos, revisará la bibliografía recomendada, y la modificará de ser necesario, expurgará los textos, someterá a escrutinio la biografía de los docentes, y no dejará de meterse con los cursantes mismos. Cuando Vd., es un decir, escriba un paper o monografía sobre la *Historia de la Escuela Soviética* de Luigi Volpicelli, habrá alguien, -que Vd. no lo tiene en sus planes- que lo estará leyendo

mientras lo escribe, como quien dice, por encima de su hombro. (Vd. siempre tan exagerado, observó Jorge, y siembra recelo por su propio recelo. Para mí, es evidente que Vd. magnifica. Si las cosas son como Vd. dice, ¿por qué el Vigilador no saca al subcomandante Marcos de Internet?). No lo sé (se franqueó el profesor). Lo que, según la noticia leída, sería seguro es que está siendo vigilado. (Luego de una pausa, reinició:)

1.3. Conflicto

Señalo dos cosas, primero no olviden el origen militar de la computadora y que ese rasgo fundacional, que supone un enemigo a controlar y derrotar, marca. Segundo: tengan presente que en estos tiempos la información es una mercadería, porque todo hoy es mercancía. El reino virtual de Internet es y será un mercado supervisado por alguien. Un mercado y no una plácida biblioteca donde conviven armoniosamente Marx y Santo Tomás.

En suma, (reflexionaba el profesor) uno puede llegar a preguntarse: ¿para qué se van a necesitar, en nuestros países, universidades nacionales si todo estará resuelto y disponible en el supermercado virtual del saber y sólo será cuestión de llegarse al estante pertinente y recogerlo?

Ahora bien, si los datos son saber, no hay sabio mayor que la guía telefónica (ironizó), cuya utilidad es comprobadamente escasa y a nadie se le ocurre manifestar fanática veneración por ella. Internet me produce una sensación similar a una guía telefónica local (ejemplificó). La tengo al lado mío. Contiene centenares de miles de direcciones. Me bastaría discar ocho números y puedo comunicarme con miles de personas. Pero no tengo ninguna razón para hacerlo. Siempre se tuvo por importuno y de mal gusto aprovecharse de la guía para entablar una relación telefónica. Díganme honestamente, les pregunto yo, ¿para qué quiere alguien comunicarse con cien millones de personas? ¿Por qué van a ser más interesantes que las direcciones de la Guía? Y dejo las preguntas flotando.

(Se detuvo para escuchar: su enfoque es lindante con el chauvinismo y el patriotismo, atacó Jorge. No quiere reconocer que nos estamos dirigiendo hacia una sociedad mundial, sin fronteras, unificada, interrelacionada, y que esto lo ha logrado la informática. Permítame decir que antes de escandalizarse o de simularlo, es más pertinente programar el futuro, casi inevitable, al que estos maravillosos avances de la tecnología electrónica nos conducen. No debemos dejarnos atrapar por las etapas iniciales de los cambios que siempre han manifestado componentes inocultablemente negativos).

Puede que sea así (aceptó a medias el profesor). Puede que no (pareció que quería salir del tema). Finalmente, yo querría agregar otra consideración. En todo nuevo mundo que se conquista, siempre hay piratas, corsarios, aventureros, víctimas, sometidos y conquistadores. Y el mundo virtual no escapará al conflicto. La conquista de América costó cincuenta millones de vidas. El mundo virtual será un campo de batalla ¿o lo está siendo? Y no un apacible reino del saber. (Y creció la discusión en la que todos participaron mostrando posturas optimistas y pesimistas, ambas producto del miedo, hubiera dicho el viejo profesor, si no se hubiera ido antes).

Buenos Aires, mayo de 1999.
GUSTAVO F.J. CIRIGLIANO
Puede ser reproducido.

2.0. Adonde va la educación a distancia

¿Adónde va la educación a distancia? (*repitió el viejo profesor de Política Educacional abriendo la reunión de su Seminario*). No me pregunten lo que no sé. Pero ya que está preguntado quiero señalar, primeramente, que la Argentina se encuentra demorada en esa materia. Retrasada desde la década del 70, pues aún no tiene un sistema de universidad a distancia comparable en su naturaleza, por ejemplo, con el de la UNED de España. Por lo que -se me ocurre- en nuestro caso más que preguntar hacia dónde va hay que preguntar cuándo comienza. En América Latina existe el SUA en México desde 1972, y fue en el año 1977 cuando empezaron a funcionar la UNA de Venezuela y la UNED de Costa Rica. Las tres son estatales, y la de España también. Parece que el tiempo oportuno fue aquella década. La Argentina lo perdió. (*Yo quiero saber, insistió Ester, cuál es el futuro presumible de la educación a distancia. ¿O acaso le ocurrirá como a la Instrucción Programada que apareció a comienzos de la década del 60 y parecía que iba a producir impacto, incluso se habló de Pedagogía Cibernética -Helmar Frank- pero fue lentamente desapareciendo?*).

2.1. Datos

Es muy difícil ejercer como profeta ante un fenómeno en evidente situación de desarrollo. En el mundo está en innegable expansión la

educación a distancia. Aquí tengo unos datos. En el nº 1 del volumen 2, de la RIED -*Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*- junio 1999, publicada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España [Ciudad Universitaria, 28040, Madrid] el Dr. Lorenzo García Aretio, su director, publica un actualizado trabajo "**Historia de la Educación a Distancia**" del que extraigo, si tienen paciencia, cifras que ilustran sobre su crecimiento cuantitativo:

- ⇒ -University of South Africa (UNISA) tiene 140.000 alumnos a distancia.
- ⇒ -Korea Air and Correspondence University, creada en 1972, cuenta con 200.000 alumnos.
- ⇒ -Sukhothai Thammathirat Open University, Thailandia, 200.000.
- ⇒ -Central Broadcasting and Television University, de China, 500.000.
- ⇒ -Anadolu University, Turquía, 600.000 alumnos a distancia.
- ⇒ -Universitas Terbuka, Indonesia, 350.000.
- ⇒ -Indira Gandhi National Open University, India, 250.000.

¿Qué les sugieren estos datos? ¿Marcan el futuro que solicita Ester? (Dijo el profesor y añadió:) Da la impresión de encontrarse en una indetenible dirección, y en parte me alegra ya que siempre le tuve simpatía a las intenciones y motivaciones de la educación a distancia, en tanto se proponía llegar a quienes no alcanzó la oportunidad presencial, especialmente la universitaria. Pero siempre creo que hay que ser muy cuidadoso... ("Del material impreso a la videoconferencia por Internet", *ésta es la ruta que está siguiendo la educación a distancia, y ése es el futuro, proclamó Sergio con -me pareció- una cierta intención provocadora. La educación a distancia está crecientemente telematizándose, sostuvo con convicción y agregó: Y yo le pregunto: ¿Cómo compagina, Vd. profesor, su apoyo a la educación a distancia con su desagrado y desconfianza en la computadora y la Red?*).

Creo que siempre -particularmente en educación- hay que tener una actitud de distancia, -valga la paradoja en este caso-, de análisis, de crítica y valoración, y no una actitud complaciente que acepta sin juicio y se maravilla casi infantilmente ante todo declamado "avance" tecnológico, aún antes de o sin conocer para qué va a servir efectivamente. Vds. saben bien que en nuestro estilo de sociedad, cuando se inventa algo nuevo, no se parte de las necesidades de la gente a fin de resolverlas sino que primero se inventa el artefacto y luego se le busca la utilidad social o el supuesto servicio a la gente o bien se crea una nueva necesidad artificial, porque el lucro suele ser la razón de ser de las invenciones de artefactos.

Por otra parte, muchos avances técnicos no han tenido continuidad, no son de futuro necesario, tal como aconteció en el caso de los dirigibles o

de la misma instrucción programada que Ester recordó, o -si prefieren- las catedrales góticas o las pirámides quedaron discontinuadas. En verdad confieso que no tengo una buena respuesta para Sergio. Pero (*se preparó el viejo profesor*) yo resumiría mi pensamiento del siguiente modo:

2.2. Actitud

2.2.1. Más importante que los "medios" es lo que va dentro: los contenidos. No hay que partir del medio porque éste puede salir para cualquier lado imprevisto. Internet tiene la misma ventaja y corre el mismo riesgo que su prima la televisión: convertir todo en espectáculo, aún las quejas de los sufrientes y las denuncias de los dañados. No es la posibilidad técnica del medio la que determina el mejoramiento social sino la voluntad del hombre comprometida en realizar lo valioso. (*Pero, objetó Norma, los medios son neutros, dependen de cómo se los use y a qué fin sirven*). **Los medios (corrigió con decisión el profesor) no son neutros**. La gran mayoría llevan ya dentro de sí una finalidad excluyente. ¿Qué otro fin tiene la ametralladora sino el de matar a muchos y rápidamente? ¿O acaso se la fabrica con algún fin estético? (*Aguardó un momento como reorganizando su pensamiento y prosiguió:*)

2.2.2. Mas pertinente que incorporar medios en educación es determinar primero bajo que teoría del aprendizaje han de funcionar u operan. ¿Qué es "aprender" con Internet? Pocos se han preocupado por investigar cómo se aprende con ella para saber cómo condicionar su concurso. El énfasis debiera colocarse en la educación que es suscitación de valores, no en las virtualidades del medio. Ocurre, en cambio, que éste se "substantiva" y se convierte él mismo en el valor dominante. Es corriente - no lo ignoran Vds.- que se declame que el aparato es sólo un instrumento pero enseguida, en la práctica, se lo substantiva y se opera con él como el determinante principal.

2.2.3. Si se llegó en su momento a cuestionar la educación tradicional como "libresca" ¿se cuestionará la actual tendencia como "electronizante" con connotación negativa? El futurólogo Agustín Merello acostumbraba señalar dos líneas posibles de futuro: la *bucólica o eglógica* o de la dimensión humana, y la *tecnológica* o aparatística. El hombre debe elegir y no aceptar ser pre-elegido por los aparatos. Los instrumentos son, en lo tocante a la dimensión humana muy limitados cuando no contraproducentes. Recordemos cuánto se ha hablado del "poder educativo" de la televisión. Pero hace más de cuarenta años que en la Argentina ese supuesto poder no aparece o no se notó, ¿por qué suponer que en Internet se usará? (*Si en la TV no se lo usó, ello no determina que no se haya de usar*)

en Internet, replicó Sergio. Y seguidamente preguntó: ¿Qué notas exigiría Vd. para que la Educación a Distancia tenga futuro?).

2.2.4. Todo este barullo y exaltación entusiasmada frente a los aparatos electrónicos no nos dejan ver ni cuestionan si permiten o conducen a que el hombre sea más respetuoso de la vida, si le permiten ser más sabio, más libre, más digno, más justo, más solidario, si hacen posible que en la Argentina haya menos chicos con hambre, menos chicos de la calle, y que no haya chicos golpeados; si condujeran a todo eso (*se le iluminó la cara*) yo me enamoro de los electrónicos. Lo demás son fantasías como los imaginarios poderes de Superman o de Batman. Quisiera concluir así: **la educación a distancia tendrá futuro** si ayuda a que los hombres sean más personas, sujetos de valores, y no lo tendrá si apunta central o únicamente al perfeccionamiento de las posibilidades técnicas, en tanto técnicas, de los medios. Y basta por hoy. (*Cerró como con cierta desazón porque seguramente sospechaba que a algunos les parecería la suya una posición ingenua*).

Buenos Aires, julio de 1999.
GUSTAVO F.J. CIRIGLIANO
Puede ser reproducido.

Memoria de un (des) encuentro entre mujeres: las maestras y las madres

*Graciela Morgade**

Resumo:

O presente artigo parte da afirmação de que a escola, em particular a educação básica, é um dos espaços sociais nos quais se cruzam as mulheres com mais frequência (professoras e diretoras, por um lado, e, por outro, mães). Encarregada de transmitir certo capital cultural à infância, a escola compete com a regulação familiar, quando, por exemplo, particulares versões sobre relações de gênero são constituídas. É uma relação conflituosa. A autora aposta na memória de suas raízes e no desvelamento de suas formas presentes como possibilidade de crítica de seu encontro/desencontro.

Palavras-Chave: educação; escola; feminilidade; história de mulheres

Abstract:

School, specially basic education, is one of the social fields where women intersect the more frequently (teachers and principals on a side, and mothers on the other). The school, whose role is to transmit a certain cultural capital to childhood, competes with familial regulation when, for instance, particular versions about gender relations are built. This makes up a conflictive relationship. The author makes the methodological option of reconstructing her memories and revealing her present state as a possibility of critics of her own (dis)encounter.

Key-words: education; school; feminineness; women's history

* Universidad Nacional de La Pampa - Argentina.
E-mail: academic@humgp.unlpam.edu.ar

“Ellas no olvidarán un momento que, tras los esfuerzos honrados y puros, en persecución de un alto y noble fin, está la recompensa amplia y completa del éxito que se obtiene para bien de la sociedad humana y que hablan con toda elocuencia de la virtud y de la inteligencia, que triunfan en esa lucha abierta contra la barbarie, la ignorancia, el fanatismo y la superstición que a veces oscurecen la vida de los pueblos”.

(Discurso de graduación, Mendoza, 1881)

“Debemos hacer las paces con las mujeres que enseñan a nuestras hijas e hijos y reconocer nuestra solidaridad con las madres de las hijas e hijos de los/as otros/as si vamos a reclamar que el aula sea un espacio de crecimiento para la infancia.”

(Madeleine Grumet, Bitter Milk, 1988)

La escuela, en particular en la educación básica, es uno de los espacios sociales en los que se cruzan las mujeres con mayor frecuencia. Desde que el sistema educativo argentino comenzó a convocar a las familias a fines del siglo XIX, la relación que las personas adultas responsables de los/as niños/as entablan en el contexto escolar generalmente tiene mujeres como protagonistas: maestras o directoras por una parte, madres por la otra. El vínculo abstracto entre comunidad y escuela es, en la mayor parte de sus manifestaciones concretas, una relación entre mujeres.

Esa importante presencia femenina en la docencia de las aulas se mantuvo durante más de un siglo y pervive en la actualidad. Además la posibilidad de hacer carrera en la escuela se fue haciendo real en forma progresiva y poco a poco las mujeres también fueron accediendo a los

cargos de dirección.¹ Por parte de las familias, tradicionalmente los padres varones han participado en las comisiones directivas de las Cooperadoras Escolares - aunque la desocupación de fines del XX habilitó una mayor (y pasajera según los deseos de la mayoría) presencia en la institución escolar - pero han sido y son masivamente las madres quienes han estado poblando la puerta de la escuela a la entrada o la salida, acercando el material olvidado, intercambiando “una palabrita” con la/el docente, dando el último beso, concurriendo a los actos y las reuniones.

La relación entre familias y escuela - es decir, entre madres y maestras - está signada, básicamente, por el conflicto. Una memoria de sus raíces y un repaso de sus formas en el presente permite la crítica de su encuentro/desencuentro.

Escuela obligatoria, maestras y madres: la violencia del estado a fines del XIX

En tanto aparato estatal de transmisión ideológica, la escuela es uno de las más potentes instituciones de “producción” de personas. Entre otras clasificaciones transmitidas, su particular definición de las relaciones de género moldea las identidades de alumnos y alumnas, de las y los docentes; y también, en cierta medida, de las madres y los padres. En este sentido, es una compleja y poderosa tecnología de construcción de femineidades y masculinidades.

En forma paralela, por su carácter de institución encargada de la transmisión de cierto capital cultural a “la infancia”, la escuela compite con otro poderoso ordenamiento de poder: la regulación familiar. Las familias también aportan sus propias historias y tradiciones; sus particulares maneras de valorar el conocimiento y de comprender y aplicar las normas; sus versiones acerca de las relaciones de género. Por ello, la escolarización no consiste solamente en un movimiento unidireccional desde el estado hacia las familias; la escuela es también sede de conflictos y negociaciones entre grupos y entre personas que intentan ejercer el poder estatal, doméstico y parental. En este sentido, es una de las instancias críticas en la articulación entre el estado y la sociedad civil.

El quiebre del orden patriarcal. El proceso de construcción y consolidación de los estados nacionales y, en particular, la organización de los sistemas educativos, implicó, entre muchas otras transformaciones, una inusitada intromisión en la dinámica de las familias.

¹ En la Ciudad de Buenos Aires por ejemplo, en 1998 representaban el 80% en esos puestos mientras que diez años antes eran el 57% y cuarenta años antes una fracción bastante menor.

Siguiendo a Pierre Bourdieu (1996)², entendemos al Estado en tanto “*resultado de un proceso de concentración de diferentes especies de capital, capital de la fuerza física o de instrumentos de coerción (ejército, policía), capital económico, capital cultural o, mejor, informacional, capital simbólico; concentración que, en tanto tal, constituye al Estado en una suerte de detentor de meta-capital que da poder sobre las otras especies de capital y sobre sus detentores*”. Y sigue: “*la construcción del Estado va de la mano de la construcción del campo de poder entendido como el espacio de juego en el interior del cual los detentores de capital (de diferentes especies) luchan especialmente por el poder del Estado*”. La escuela es justamente uno de los espacios sociales donde, a pesar de las luchas y contradicciones, el estado tiende a “producir” su poder. Por una parte, a partir de la imposición de un determinado capital cultural; por otra parte, mediante una suerte de “**absorción**” de una **parcela de la autoridad paterna**. En todo caso, mediante el quiebre de su supremacía absoluta.

La naturalización contemporánea de la obligatoriedad escolar resulta sin duda alguna un velo que tiende a mitigar - para el hoy - la virulencia de una medida que, desde fines del siglo XIX, exige la delegación de la autoridad sobre hijos e hijas en el plano intelectual, moral y también físico³. El derecho a la educación se ubicó por sobre la potestad parental⁴, ya que según la Ley 1420 de Educación Común de 1884, no solamente era obligatorio ir a la escuela para todos/as los/as niños/as entre 6 y 14 años sino que el estado podía recurrir a la fuerza pública para garantizar la educación infantil.

Un discurso de despedida a maestras jubiladas publicado en el Monitor de la Educación Común de 1911 lo expresa con elocuencia: “*...y es doblemente de admirar vuestra tenacidad y energía en prol de la educación, porque vuestro apostolado ha tenido la doble misión, no sólo de educar al niño, sino, y esta ha sido la tarea más ardua, habéis tenido que ir al seno de los hogares para arrancar al niño y traerlo a la escuela, luchando contra la ignorancia y bregando por imponer la verdad, sin haberos preocupado por los improperios ni las maledicencias de que fuerais objeto más de una vez por los incrédulos de vuestra benefactora obra, que os miraban como enemigos del hogar porque no creían que íbais*

² Bourdieu, Pierre (1996) “Espíritus de Estado” en Sociedad. Revista de Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

³ Donzelot, J.(1990). La policía de las familias. Madrid: Akal.

⁴ En el plano médico, las vacunaciones (aunque también se controlan en la escuela); en el plano legal, la existencia de defensorías de menores o instituciones para la denuncia de violencia familiar, etc. , etc.

*en busca del niño para transmitirle la nobleza de vuestra alma y todo el fruto de vuestro saber”.*⁵

La ampliación de la modernidad mediante la una expansión la ciudadanía hacia “los/as otros/as” del mundo doméstico implicó la dilatación de la esfera de “lo público”. Este mundo se atomizó en sujetos individuales con derechos establecidos en forma externa a la autoridad paterna masculina. Como, para la época, el “padre” de la casa era el responsable no sólo de niñas y niños sino también de todas las mujeres del núcleo doméstico, el discurso universalista estatal implicó, entre otros, una fisura en el orden hegemónico patriarcal.

Ahora bien, este principio, que se continuó en numerosas prácticas estatales extraescolares⁶, en el plano educativo (o también en el caso de la salud) tuvo algunas especificidades que lo diferencian de la plena vigencia de otros derechos.

En la ampliación del **derecho al voto** por ejemplo, se habilitó una posibilidad de la que solo algunos gozaban pero que **no constituía una práctica privada anterior a su sanción**. Es decir, la realización completa del derecho a elegir y ser elegido mediante el sufragio constituye básicamente una actividad del mundo público. En el **derecho a la educación**, que también tiene una dimensión pública en la escuela, **se transfirió al estado una práctica que ya venía desarrollándose en el ámbito familiar**: en los hogares ya tenían lugar procesos educativos, aun cuando se tratase de otros contenidos.

La implantación de los mecanismos tendentes a asegurar el ejercicio de este derecho afectó el vínculo con padres y madres en virtud de esa doble manifestación. En su aspecto extradoméstico, implicaba al poder paterno en el hogar. Sobre todo la concentración de su potestad en términos “físicos”, materiales, corporales. Fundamentalmente en el “dejar salir” de la casa. O no hacerlo. En este plano, no era la autoridad “educadora” del padre lo que estaba en juego en la obligatoriedad escolar - a lo sumo, sería alguna “marca de origen” nacional en tanto influencia cultural pero de alguna manera

⁵ Monitor de la Educación Común., 1911. Pp.354

⁶ En su trabajo ya clásico sobre “El estado y la institucionalización de las relaciones entre las mujeres y la infancia” (en Dornbusch, S y Strober, M. (1988) *Feminism, children and the new families*, London-New York: The Gilford Press), Meyer, Ramírez, Walker, Langton y O'Connor trazan no obstante algunas variaciones en este principio general, de acuerdo fundamentalmente al sistema político y cultural dominante. Así, encuentran tres formas de modernización: en los países más “liberales” (Estados Unidos por ejemplo) la visibilización de los conflictos familiares y por lo tanto la intervención del estado en los mismos es alta, mientras que aquellos con gestión comunitaria fuerte (como los países escandinavos) generan niveles intermedios de discusión pública y los sistemas denominados “corporativos orgánicos” (los países de América Latina por ejemplo, con fuerte incidencia de la tradición católica o del derecho “natural”) tienden a admitir bajos niveles de percepción pública de la vida y conflictos intrafamiliares y, en este sentido, la legitimidad de la acción estatal tiende a construirse más lentamente.

indirecta: la “pobreza” del lenguaje por ejemplo, o las prácticas disciplinarias violentas...

Por otra parte, la dimensión privada, que implicó un ataque contundente sobre las madres. La educación familiar estaba fundamentalmente en sus manos.

La expropiación y descalificación de la femineidad de las madres. En el mismo discurso de despedida de 1911 se expresa: “Era preciso llegar al local salvando obstáculos que ahora parecen superiores: persuadir al padre de la importancia de la escuela para decidirlo a que enviara a sus hijos; antes de educar al niño, asearlo, casi vestirlo; desempeñarse en cuartos de madera insalubres, como si fuera aulas; multiplicar los pocos elementos escolares, inventar ilustraciones, ingeniarse en todo y para todo, sin descuidar por cierto la otra gran tarea de atraer al vecindario a la escuela donde se hablaba el idioma nacional, se pronunciaba con respeto el nombre de los prohombres argentinos y se contaba su historia, que el vecindario en su gran mayoría ignoraba”.

Es evidente que las maestras no sólo debían enseñar a leer, escribir y contar, sino también desarrollar otras empresas estrechamente relacionadas con la dinámica doméstica. Estaba de su lado la tarea de convencer a los padres (y a las madres), ignorantes de los beneficios de la educación, de la importancia y a la vez de la obligación de enviar a sus hijos/as a la escuela. Una vez allí, su misión sería enseñar a niños y niñas los conocimientos necesarios para convertirse en ciudadanos/as y trabajadores/as. Pero para lograr ese objetivo, debían completar su obra enseñando hábitos “civilizados” - asumiendo ellas mismas inclusive el aseo infantil cuando era necesario - y transmitiendo a las masas inmigrantes o nativas la noción y el sentimiento de la nacionalidad.

Ahora bien, una de las paradojas estructurales de la relación escuela - familias es que la docencia se constituyó simbólicamente a partir de las características “femeninas” de las mujeres madres.⁷ Desde la perspectiva de los gobernantes de la época, lo “femenino” que las maestras concentraban en tanto mujeres era su aporte principal a la educación pública: dependientes económicamente, por lo que se les podría pagar menos que a un maestro varón; con un escaso espectro de ocupaciones alternativas, lo cual aseguraba su permanencia en el sistema; habilidad en el trato con la infancia por su ejercicio real o potencial de la maternidad - ellas mismas

⁷ En trabajos anteriores nos hemos referido largamente a este proceso Morgade, Graciela (1992) El determinante de género en el trabajo docente, Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila y también, de la misma editorial, Mujeres en la Educación, 1997.

eran percibidas como un poco infantiles y eran menores de edad desde el punto de vista jurídico.⁸

La exaltación de la “naturaleza femenina” en el sector de las maestras no sólo tendió a exacerbar las atribuciones de género en las docentes sino, de alguna manera, a enajenarlas en las madres. En la Argentina, esta suerte de delegación parcial, involuntaria en gran medida, se completó con un conjunto de mensajes implícitos y explícitos acerca de la vida familiar. La misión, denominada “moralizadora” proclamada reiteradamente en el momento constitutivo de la escuela, no solo marca una dirección frente al alumnado; también insinúa una tarea hacia las familias. Para Sarmiento, por ejemplo, **la moral** – que deriva de “moeurs”, “costumbres” en francés y de “mori” en latín, del cual también viene “morada” – **no es otra cosa que una abstracción basada en los hábitos de vida en el hogar.** “*Las buenas costumbres en las clases acomodadas dan la casa en que viven, el aseo a que se habitúan, el sentimiento de la dignidad propia, el fierro de la crítica, el bien parecer y las ideas de moral y decencia, que son comunes a todas las sociedades cristianas.(...)*”⁹.

Pero esas “clases acomodadas” tenían institutrices en casa. El encuentro entre madre y maestra – además de estar mediado por una menor distancia social – se producía en el terreno de la primera, que por añadidura era la patrona. Las familias que poblaban las escuelas provenían de sectores económicos más bajos, inmigrantes recién llegados/as, trabajadores/as de escasa calificación y “educación”. Y entre los políticos de la pedagogía y, probablemente, entre muchas maestras, existía la convicción de que las mujeres-madres de los alumnos y las alumnas criaban y educaban mal a sus hijos/as, en el plano de la salud, de la moral y las costumbres, en la transmisión de modos de vida y saberes cotidianos...

El panorama comienza con una constatación: las madres se dedican poco a la educación infantil. Por momentos, parece que “no se preocupan”; en otros documentos, parece que “no pueden” porque trabajan todo el día para asegurar la reproducción física de las personas a cargo en ambientes hacinados en los que escasea el agua, la energía, el alimento...La educación formal venía a rescatar a los niños y las niñas de esas realidades desesperantes bajo el supuesto de que “*las madres tienen por lo general su tiempo ocupado en cuidar el cuerpo de la prole, y las madres ideales son escasas*”¹⁰.

⁸ Cf. Yannoulas, Silvia (1996) *Educación, una profesión de mujeres?* Buenos Aires: Kapelusz; Di Liscia, M.H. et al. (1994) *Acerca de las mujeres.* Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

⁹ Sarmiento, D.F. en Recalde, H. (1987) *El primer congreso pedagógico.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

¹⁰ *Monitor de la Educación Común*, 1901, pp. 905.

La elevada mortalidad infantil de la época, que por otra parte contaba con una escasa o nula cobertura de la salud pública, era una de las cuestiones a “atacar”, indirectamente, por parte de la escuela. En los debates parlamentarios sobre educación de 1882, el diputado Varela fundamenta su argumento de que hay que enseñar todas las materias a las mujeres en la necesidad de que desarrollen su tarea de madres de una manera verdaderamente científica. “¿Son los hombres o las mujeres los que presiden la crianza hasta los cinco años de edad en que desaparece la fisiología y la higiene, no se echará en brazos, como sucede, de todos los curanderos y empiristas. De seguro que podrían contarse por millares, y los contará el porvenir, los verdaderos crímenes cometidos por la ignorancia de las madres, con la más santa buena fe del mundo, pero que dan por resultado las cifras aterradoras [de mortalidad infantil] de que he hablado”¹¹. Desde su perspectiva, compartida ampliamente en los sectores de gobierno de la época, las madres tienen buena voluntad – por supuesto, porque son buenas – pero se guían por habladurías no sustentadas en los saberes académicos y echan mano de lo que tienen cerca... abuelas, curanderos o comadres de barrio, que antes que evitar incrementan con sus “prejuicios” los trastornos alimentarios, los contagios masivos, las muertes tempranas.

Por otra parte, el ascendente pensamiento pedagógico contrario a los métodos disciplinarios apoyados en la violencia física también llevó a cuestionar las costumbres populares de disciplinamiento infantil. “Nuestros alumnos malos, brutales, hipócritas, groseros, son el triste producto de una educación dada por padres malos, brutales, que no tienen cuidado de las palabras que emplean en presencia de sus hijos. ¿Se cree acaso curar un niño aumentando la dosis de palos, de groserías que recibe en su casa? Desechad el sistema de las familias que crían mal a sus hijos”.¹²

Este genérico “padre” habla por cierto de los varones progenitores. Pero también en cierta medida de las mujeres... “Quién no ha oído a alguna madre cuando levanta bruscamente del suelo a un pobre niño llamarle ‘tonto’ con un tono de irascibilidad que presagia para toda su niñez una continuación no interrumpida de agrias reprimendas? (...) Cualquiera que eduque niños debe estar pues iniciado en las irregularidades posibles de esta primera educación, a fin de subsanarlas tanto como sea posible, y para no caer él mismo en irregularidades sino iguales, al menos análogas”¹³.

¹¹ Monitor de la Educación Común, Debates parlamentarios, 1882, pp. 538.

¹² Monitor de la Educación Común, 1888, pp. 811.

¹³ Monitor de la Educación Común, 1884, pp. 600.

Supersticiosas y sucias, violentas, indiferentes o sobreocupadas, se consideraba que las mujeres de los sectores populares tampoco “sabían”, en términos de conocimientos concretos, el cómo y el por qué de los quehaceres domésticos. La oposición saber popular - saber experto que signó la creación de la escuela tuvo su expresión particular de género con **la introducción de la “economía doméstica” como materia para las niñas.**

Según Marcela Nari (1995), el interés de esta inclusión estaba centrado en que las mujeres construyeran un “determinado tipo de estructura y relaciones familiares que convirtieran la vida familiar de los hombres (maridos e hijos), después de cumplidas sus jornadas laborales, en el ámbito preferencial de retiro/ocio/descanso.”¹⁴ Para ello, el ahorro y el aseo debían ser los pilares fundamentales de esa organización doméstica a través del correcto planchado, la cocina adecuada y la higiene de la casa y las personas.

Evidentemente ello no ocurría, al menos desde la perspectiva de pedagogos y maestras, en las casas de sus alumnos/as. “Podría objetarse que la madre es la mejor maestra de economía doméstica, y que todos esos cursos especiales deben perjudicar a los estudios esenciales. Pero la asistencia obligatoria de la escuela deja muy poco tiempo a los niños para cualquier trabajo un poco asiduo de la casa; y pocas mujeres del pueblo conocen realmente ‘el arte de arreglar una casa’”¹⁵ Pero no sólo se pensaba al sujeto “niña” en tanto futura madre sino también en tanto difusora, en su propia familia de origen, de los preceptos de la higiene, la economía doméstica y la correcta educación infantil.

Clase social y género van a la par porque la cosmovisión y los hábitos de “las clases acomodadas” no se transmitían solamente con la lectura y la escritura (y el derecho ciudadano a la instrucción). Una y otra vez se repiten testimonios - críticos - de las formas en que esos saberes adoptan en la vida cotidiana de las escuelas: se trata de versiones propias de esas mismas clases.¹⁶ Bordados deslumbrantes, finísimos encajes, magníficas tapicerías pasaban frente a los ojos de las niñas pobres que se esforzaban en largas jornadas de trabajo, antes gestando deseos de ascenso social que apropiándose de conocimientos relevantes para su vida real, dejando de lado “el pespunte, el dobladillo, el zurcido y el corte de vestidos.”

¹⁴ Nari, Marcela (1995) “La educación de la mujer” en Revista Mora del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

¹⁵ Monitor de la Educación Común, 1901. Pp 998.

¹⁶ En numerosas ocasiones aparecen artículos con preocupaciones en este sentido: cf. Monitor de la Educación Común, 1882, pp. 217, 1903, pp. 1081. También en la Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1883, pp. 5; 1884, pp. 489.

Estas significaciones y prácticas fueron configurando una forma de estructuración del vínculo escuela - familia. Cien años más tarde, las relaciones entre maestras y madres guardan fuertes reminiscencias de estos contenidos originarios.

Maestras y madres un largo siglo después

Después de la oclusión escolar de la dictadura iniciada en 1976 en la Argentina, el retorno de la democracia tuvo, entre otros, un discurso hacia las familias. La escuela reconoció que las madres y los padres tenían derecho a una mayor injerencia en los asuntos relacionados con la educación infantil y “abrió” sus (com)puertas a una participación que resultó incontrolable para muchos/as docentes, e invasiva para la mayoría. Las exiguas experiencias previas de ambos sectores derivaron en conflictos y descalificaciones mutuas, que tendieron a reforzar los prejuicios y la ruptura.

La hegemonía neoliberal de los noventa introdujo nuevos conceptos en la relación educación formal y familias. La idea de que las escuelas debían mejorar su calidad a través de “proyectos institucionales” que recuperasen las necesidades de la comunidad – impulsada en los documentos oficiales - se contrapuso a la cruda “competencia por el cliente” a la que se expusieron muchas escuelas, en las que la atención familiar enmascaró el objetivo de conservar la matrícula.

En la actualidad la escuela manifiesta transformaciones sociales y políticas que son expresión tanto de los intentos de implantación del nuevo orden neo - liberal como de la resistencia al mismo en la conservación y ampliación de la promesa democrática que orienta la vida social, en particular en el campo de las relaciones de género.

A más de un siglo de la creación del sistema, la escuela sigue manteniendo los valores del orden y la matriz moralizadora aún pervive en el ethos profesional de muchas maestras, pero quedó atrás el discurso civilizatorio explícito. No obstante, las “madres” y las familias siguen siendo para la escuela antes un supuesto que una realidad y la definición de su identidad que persiste mantiene, de alguna manera, el sello de la descalificación y/o los valores de género tradicionales.

En una investigación realizada en sectores populares de la Provincia de Buenos Aires, Beatriz Schmukler¹⁷ señala la doble sujeción que implica para las madres su lugar de intermediación entre la escuela y la familia. “*La idea, sustentada tanto por las propias madres como por las docentes, es que*

¹⁷ Schmukler, Beatriz (1990) La mujer y la democratización de la vida cotidiana: relaciones familia-escuela. Documento de Trabajo No. 1. GEST: Buenos Aires.

la madre debe completar la tarea de control y supervisión de la tarea en el hogar, sin que preocupen sus posibilidades reales, sus horarios de trabajo, sus intereses específicos como principal socializadora de los hijos y sin preguntarse en qué áreas ella podría contribuir, a través precisamente de su experiencia como criadora y educadora en el ámbito privado". La investigación muestra que **el modelo de madre que funciona en la escuela, en diferentes sectores socioeconómicos y culturales, es la de total disponibilidad para la atención de los/as hijos/as** y la colaboración en los momentos que la institución determine convenientes.

La **regulación del tiempo escolar** (el horario de clases, reuniones y actos escolares o la duración de las vacaciones) **sigue suponiendo de las/os adultas/os una dedicación exclusiva de la atención de la infancia**, un trabajo con una flexibilidad poco usual o la falta de trabajo.

La conceptualización y atención del "fracaso" muestra un patrón similar. La diferencia social aparece en las expectativas sobre los resultados de esa tarea: en general se supone que las familias de sectores pobres o empobrecidos ("*desorganizadas*", "*de divorciados/as*" o ausentes por sobrecarga de trabajo) no son capaces de contener el fracaso o los problemas menos graves. En los sectores medios la desconfianza se vuelca a la posibilidad material de hacerse cargo de la situación: en particular, las madres profesionales que están muchas horas fuera de casa. En todas las clases sociales, quienes no cuentan con el tiempo para concurrir a las citas o tienen poco éxito en la solución de los problemas de los/as hijos/as, son consideradas/os como abandonicos. Desde la perspectiva de los/as docentes, para estas familias, "*la escuela se transforma en un comedor con anexo educativo*", un "*depósito*" infantil.

Por otra parte, la clasificación de los/as alumnos/as mediante la evaluación, también tiene un impacto mediato en las familias y es una fuente permanente de conflictos. En este sentido "*la escuela no sólo tiene la posibilidad de disciplinar y formar a los alumnos, sino también de juzgar a los padres acerca de su capacidad de educar.*" El "**éxito**", la "**inteligencia**", la "**dedicación**" y "**buen comportamiento**" como **categorías de ordenamiento para el rendimiento infantil constituyen un parámetro a partir del cual también se mide la labor materna y/o paterna**. Para muchas/os, el fracaso se transforma en culpa propia; para otras/as sin embargo, se trata de la incapacidad de las maestras para atender las necesidades de sus hijos/as, sus reiteradas inasistencias o, sencillamente, su "desequilibrio" mental.

También **el ejercicio de la autoridad es un punto de tensión** en el vínculo. La autoridad pedagógica tiende a ser considerada potestad exclusiva de la escuela, en un discurso que "*profundiza, mediante*

mecanismos ideológicos implícitos en el mensaje, la fragmentación del grupo de padres y madres y el alejamiento de los más necesitados". La autoridad disciplinaria aparece más compartida: la heterogeneidad en las formas de vida de las familias hace que exista un mutuo reclamo tanto por el "exceso de límites" como la "falta de límites" a niños/as y jóvenes.

A estos ejes de conflicto se agrega la lógica predominante en ambos sectores. **Las madres piensan "en términos de intereses particularistas y privados" mientras que las escuelas tienen una misión universalista** y una incapacidad estructural de atender debidamente los casos puntuales. Además, si bien las/os docentes actúan de modo individual en los grupos, la respuesta frente a la demanda de la familia suele realizarse desde la institución en tanto sujeto colectivo, mientras que las madres (o los padres) suelen vincularse con la escuela en forma fragmentaria, dispersa y, en este sentido, en una configuración despareja en la relación de poder.

Schmukler matiza por ciclo escolar el papel de las madres en relación a la educación formal infantil. *"De la fuente principal de transmisión de representaciones sociales y valores en la socialización pre-escolar se transforma en intérprete o evaluadora para los hijos de las representaciones de la escuela en la escolaridad primaria, para luego reducirse aún más los límites de su lugar en relación a la escuela, convirtiéndose en acompañante del hijo para asegurar su rendimiento y evitar el fracaso escolar"*.

Según Birgin y Dussel, en una investigación desarrollada en la Provincia de Mendoza (1994)¹⁸, varios años de democracia hicieron poco en la modificación de esta relación. El paradigma del "déficit" sigue vigente: en los sectores medio-bajos y bajos, se enfatizan los problemas socioeconómicos y culturales; en los sectores medios, los problemas de límites y de autoridad sobre los/as niños/as y jóvenes.

A este panorama podríamos agregar **la violencia simbólica de los contenidos escolares, que con frecuencia hablan de familias que no existen en la realidad** y omiten la complejidad de la vida cotidiana de madres y padres. Si bien la "economía doméstica" fue suprimida con instancia curricular específica para las niñas, todavía persisten en el currículum escolar real mensajes tradicionales acerca de las familias. Calvo, Serulnicoff y Siede (1998)¹⁹ encuentran tres modos básicos en los que la temática es encarada en la escuela que, en todos los casos, aparece como una cuestión de abordaje conflictivo para las/os docentes. La forma más

¹⁸ Birgin, A et alii. Análisis curricular del nivel primario y ciclo básico de la enseñanza media – Provincia de Mendoza -. Informe Final. FLACSO: Buenos Aires.

¹⁹ Calvo, Silvia, Serulnicoff, Adriana y Siede, Isabelino (1998) Retratos de familia...en la escuela. Buenos Aires: Paidós.

usual de encarar el tema durante décadas, aunque en vías de desaparición en forma creciente – como enfoque para el tratamiento y también como realidad – , remite al modelo tradicional de familia: una estructura homogénea entre clases y regiones, en la que el padre trabaja fuera del hogar, la madre se ocupa de los quehaceres domésticos y los/as hijos/as – por lo general dos – obedecen y van a la escuela. Durante décadas también los libros escolares reflejaron esta imagen²⁰. Una estrategia más actual es la de “construir una definición entre todos/as”; es decir abarcar las realidades de los alumnos y las alumnas de la escuela. Las limitaciones de esta solución de compromiso reside en que sería poco probable que en un universo limitado como el del grupo clase estuvieran representadas todas las opciones que las configuraciones familiares adoptan en la actualidad. Por último, pero no menos importante por su recurrencia y también por sus implicancias es la evitación sistemática del tratamiento del tema, o bien en virtud de una mirada prejuiciosa acerca de la “la familia – en especial la de los/as otros/as – no existe” ò fuertes trabas individuales por tampoco cumplir con los cánones establecidos.

Madeleine Grumet²¹ desarrolla otras perspectivas sobre la exclusión - o la forma particular de inclusión - que en la vida escolar han tenido las madres. *“Lo que sugiere una mirada rápida de la escuela contemporánea es que la feminización de la enseñanza y el culto a la crianza materna hizo poco para introducir la atmósfera del hogar o la integralidad y especificidad de la relación madre-hijo/a en las escuelas. (...)crecientemente mecanizada e impersonal, la mayor parte de nuestras aulas no puede sostener relaciones humanas con la suficiente intimidad como para apoyar los riesgos, la confianza y la expresividad que el aprendizaje requiere.”*

La tesis de Grumet es que la fuente de la tensión entre maestras y madres no tiene que ver con el discurso familiarista escolar sino más bien reside en que la escuela, en tanto institución de la ley patriarcal, ha alienado de las maestras la posibilidad de recrear la experiencia privada de la intimidad y la confianza mutua, exacerbando los valores del orden y los límites violentos, de la competencia y el academicismo. *“Hemos llenado la profesión de enseñar con contradicciones y traiciones que han alienado a las maestras de nuestra propia experiencia, de nuestros cuerpos, nuestros recuerdos, nuestros sueños, de sí mismas, de los/as niños/as, y de nuestras hermanas que son madres de esos niños”*. *“(la escuela) ataca a la familia, a la crianza, a la temporalidad doméstica (...). Su misoginia aflora cuando*

²⁰ Wainerman, Catalina y Barck de Raijman, Rebeca (1984) La imagen de la mujer en los libros de texto: un caso de inmutabilidad secular. Buenos Aires: CENEP.

²¹ Grumet, Madeleine (1988) Bitter Milk. University of Massachusetts Press: Massachusetts.

el fracaso es atribuido a la tasa de divorcios, a las madres que trabajan, a las familias monoparentales”.

En forma y contenidos, la escuela ha tendido a alejar a estas mujeres. No obstante, también existen algunos modos de acercamiento entre madres y maestras – u otras integrantes del personal escolar - ..

Por una parte, **el “ser madre” por parte de una docente abre un horizonte de posibilidad en la comprensión hacia otras madres.** “Ahora que soy madre entiendo...” dicen algunas maestras. Por otra parte, **existen redes solidarias generalmente no formalizadas ni conocidas por las autoridades de la institución** que en su mayor parte están formadas por mujeres: madres coordinadas con la asistente educacional y la cocinera de la escuela para que un/a chico/a que recurre a atención médica hospitalaria tenga asegurada su comida; hermanas mayores (alumnas también) que cuentan con las bibliotecarias para resolver la atención de sus hermanos menores mientras se encargan de los quehaceres domésticos...

No obstante, **el contacto social o la orientación sobre problemas personales aparece como el espacio de mayor acercamiento.** Las madres recurren a las maestras a buscar un consejo sobre cuestiones ajenas a la escolarización infantil; temáticas que no “se animarían” a plantear en el vínculo con los maestros varones. Si establecen una buena relación, para la maestra son “mis madres” y colaboran en forma prácticamente incondicional, a través de la Asociación Cooperadora o por fuera de esa estructura.

En un grado más profundo de esta conexión, las maestras y las directoras apoyan y, a veces, protegen a madres golpeadas o víctimas, junto con sus hijos/as, de violencia familiar. Si bien existe muy poco apoyo oficial para quienes encaran denuncias y se prestan al largo proceso de la intervención judicial, muchas docentes se involucran en estos casos.

En ocasiones, **la escuela pasa a ser un espacio extradoméstico de pertenencia,** donde se desarrolla alguna tarea considerada de relevancia que suele apuntalar la autoestima de las madres. Este lugar va desde la presencia permanente en el establecimiento, inclusive sin que desde la institución se lo requiera explícitamente, hasta la elección de ese ámbito como espacio del trabajo correspondiente a proyectos extensivos de empleo público. Estas madres llegan más temprano a la escuela y establecen un vínculo cercano con la maestra, un contacto, que es, sobre todo, de tipo social; es un contacto que se mueve en otro terreno de relaciones, que no es particularmente significativo para la educación infantil sino más bien para ellas mismas. En términos generales, **estas redes o espacios de encuentro, además de infrecuentes, no se relacionan directamente con la educación de los/as hijos/as propios/as.**

Esta forma de construir el vínculo fortalece indirectamente su participación en la escuela y mejora inclusive su posición en el reclamo particular. De alguna manera, en algunas oportunidades, las madres se transforman en “sujetos políticos” contruidos por contenidos de género diferentes a los estrictamente relativos a su calidad de “madres de familia”.

¿Hermanas? ¿extrañas? ¿aliadas? ¿socias?

El proceso es similar en diferentes países en los que la docencia se feminizó a partir de una voluntad política²². Desde la perspectiva de Madeleine Grumet, que estudió el proceso en los Estados Unidos: “(...) *las contradicciones de género, la simultánea confirmación y negación de la femineidad, han servido para alejar a las maestras de los/as niños/as de las madres de esos/as niños/as. En lugar de ser aliadas, maestras y madres desconfían entre sí. Portando las credenciales de una profesión que clamaba por los “colores” de la maternidad y luego, sistemáticamente introducía a los/as niños/as en el lenguaje, reglas y relaciones del patriarcado, las maestras - comprensiblemente - se sienten incómodas; las madres, incómodas también*”²³. La diferencia entre estas mujeres tiende a prevalecer por sobre sus comuniones posibles.

Tematizar la diferencia no es ajeno al movimiento de mujeres. Las relaciones entre mujeres han sido un tema más bien soslayado en los desarrollos feministas igualitaristas de los '60 y los '70s. Fue el feminismo de la diferencia el encargado de colocar la cuestión en el centro del análisis, afirmando que “*No son las leyes ni tampoco los derechos lo que dará a una mujer la seguridad que le falta. Una mujer sólo puede adquirir la inviolabilidad con una existencia proyectada a partir de sí misma y garantizada por una sociedad femenina*”²⁴. La relación de confianza, de fidelidad, de fe - el “*affidamento*” - que habilita ese desarrollo y que proponen como proyecto político parte del supuesto de que el *affidarse* surge espontáneamente entre mujeres. Las teorías de la diferencia sexual enfatizaron las marcas compartidas por las mujeres; es decir, la experiencia femenina, en un evidente esfuerzo por proveer la base para comprender la lucha del movimiento social y también para consolidar, a través de su formulación teórica, al sujeto colectivo feminista.

²² Prentice, A. and Theobald, M. (1991) *Women who taught*. Universitu of Toronto Press: Toronto.; Acker, S. (1994) *Engendered Education*. Routledge: New York.; Lopes Louro, G. (1997) “Mulheres na sala de aula” en *Historia das mulheres no Brasil*. UNESP-Contexto: Sao Paulo.

²³ Op.Cit.

²⁴ Librería de Mujeres de Milán (1991) *No creas tener derechos*. Ed. Horas y Horas: Barcelona.

Más recientemente, y básicamente como resultado de los conflictos experimentados en el nivel de las prácticas y también de la discusión postestructuralista, son las diferencias entre las mujeres (por ejemplo, la diferencia de raza, clase, práctica sexual, edad, etc.) las que se transforman en el foco de la discusión. La discusión postmoderna hizo estallar entonces el postulado de que el mero “ser mujer” fuese condición suficiente para el encuentro y el reconocimiento entre mujeres, señalando la multiplicidad y dispersión de otros discursos que, en forma paralela a las relaciones de género, implican también una multiplicidad y dispersión en la construcción de las subjetividades.

A los interrogantes de las feministas marxistas - que ya habían reconocido el significado de las diferencias de clase entre las mujeres - se agregan otros: ¿que sucede cuando un/a individuo/a se identifica con múltiples categorías de diferencia?; las diferencias y las separaciones potenciales entre mujeres ¿constituyen una amenaza seria para la acción política efectiva y la posibilidad de teorización?; ¿cómo explicar que el movimiento feminista sí ha producido y produce hechos políticos?.(Elam, 1997; Butler, 1992). Desde esta perspectiva, el desafío teórico y político que enfrenta el feminismo es detectar (y someter a la crítica) las tecnologías de género (de Lauretis, 1996)²⁵ que podrían construir, por efecto de hegemonía, un sustrato común - aunque provisorio - y la posibilidad de una causa colectiva. Es decir que potencialmente dan cabida a una política de la identidad: el reconocimiento entre las mujeres y la lucha compartida.

El sujeto es siempre, necesariamente, un sujeto político. Al decir de Judith Butler “...es una concreción regulada y producida de antemano. Y es como tal, absolutamente político; de hecho, quizás lo más político, al punto que se lo reivindica como anterior a la política misma”²⁶. Sin embargo, no “se introduce” en la arena política desde una existencia apriorística: no es una categoría natural sino que es producido por y dentro de la polis. En este sentido, las mujeres no son una categoría social anterior a la multiplicidad de experiencias de su estar en el mundo como hijas, estudiantes, pobres, blancas, empleadas, madres, etc., etc. en una trama discursiva marcada por una multiplicidad de relaciones recíprocas y con fuertes desigualdades internas.

La escuela constituyó a las maestras y a las madres, entre otros, en oposición mutua mediante la legitimación de las unas y la descalificación de las otras: en forma enmascarada, la escuela emitía una crítica a la educación inicial del hogar, en general a cargo de las madres. El discurso constitutivo

²⁵ De Lauretis, Teresa.(1996) Tecnologías de género. Revista Mora del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

²⁶ Butler, Judith (1996) en Butler, J. y Scott, J. Feminists theorize the political. New York: Routledge

del/a sujeto/a “madre de escuela” - en particular en los sectores populares - fue construido por la labor compensatoria escolar a partir del refuerzo de su rol femenino, pero leído a partir de sus “carencias”. Si las mujeres no son una categoría a priori, tampoco podemos esperar, en este contexto, que “maestras” y “madres” se comporten como “hermanas” o iguales. Y de hecho no lo han hecho hasta ahora. Con algunas excepciones.

Ahora bien, entendemos que el poder es ejercido por una institución o un/a sujeto/a en cierta medida porque es “otorgado” en virtud de algún mecanismo de coerción o consenso que legitima esa alienación. ¿Por qué funcionó la escuela?. A fines del siglo pasado, la amenaza del uso de la violencia que siempre connota al poder (Arendt, 1991)²⁷, y más al estatal, se combinó con una cierta legitimidad de la escuela originada en el respeto frente al saber docente y la distancia social (real o ficticia) entre maestras/os y familias; en esta dimensión, la disparidad evidente en términos de saber y poder no pudo más que suscitar acatamiento reverencial.

No obstante, también es posible identificar el reconocimiento de una significatividad la experiencia escolar producida en los/as alumnos/as. El interés de ascenso social aparece como una posible explicación. Otras respuestas para esta pregunta hablan de un gran acuerdo dirigido a controlar a la infancia. Según Michel Foucault (1984), se trata del encauzamiento de una sexualidad que perturba. *“Los padres y los cónyuges llegaron a ser en la familia los principales agentes de un dispositivo de sexualidad que, en el exterior, se apoya en los médicos, los pedagogos, más tarde en los psiquiatras, y que en el interior llega a acompañar y pronto a ‘psicologizar’ o ‘psiquiatrizar’ los vínculos de alianza. Entonces aparecen estos nuevos personajes: la mujer nerviosa, la esposa frígida(...), el marido impotente, sádico, perverso, la hija histérica o neurasténica, el niño precoz y ya agotado, el joven homosexual que rechaza el matrimonio o descuida a su mujer”*²⁸.

No obstante, también es posible identificar el reconocimiento de una significatividad la experiencia escolar producida en los/as alumnos/as. El interés de ascenso social aparece como una posible explicación. Sin desechar por completo la sugerente afirmación de Foucault, parecería más apropiado hablar de “complicidad compulsiva” más que de “alianza”. Una complicidad que hoy se resquebraja en la descalificación general que sufre la escuela pública, pero que aún no ha logrado construir una interlocución fluida.

Las diferentes tradiciones que conforman el campo y que han sido permeables en cierta medida a la discusión sobre el fundamento de la

²⁷ Arendt, Hannah (1991) Sobre la violencia. Ed. Península: Barcelona.

²⁸ Foucault, M. (1984) Historia de la sexualidad. La voluntad de saber. Siglo XXI: México.

política identitaria desde una perspectiva no biologicista ni esencialista han producido teoría en la que se esbozan algunas respuestas. Nos interesan las pistas del feminismo anglonorteamericano postestructuralista (Sawicki, 1991; Butler, 1994; de Lauretis, 1996)²⁹ y, paradójicamente tal vez, los desarrollos del feminismo de la “diferencia”, en particular en la tradición italiana.³⁰ Desde estas perspectivas, **la diferencia puede entenderse como “recurso”** y las implicaciones para la política pueden **virar el discurso desde “la identidad” hacia la “política de la diferencia”**. Sabemos que “ser mujer” es la condición necesaria aunque no suficiente para el encuentro “entre mujeres”. El problema de la conciencia probablemente comience a jugar un papel relevante en este punto: “saberse mujer” aparece como otra condición para el encuentro. Aunque tampoco es suficiente. Esta “identidad” inestable debería sobre-ponerse a otras identidades estructurales, poderosas, entramadas en discursos institucionales frecuentemente antagónicos. En el caso de la escuela, maestras versus madres. El “encuentro” entre mujeres en la comunidad escolar ha estado mediado por las dinámicas propias de cada una de las instituciones de origen en un proceso que se ha caracterizado antes por la sumisión o el conflicto que por la cooperación intragénero.

No obstante, pensamos, nuevamente con Grumet, que la alianza es pensable desde una crítica del género. “Su extrañamiento (entre madres y maestras) deja una brecha en el manejo de la escuela que los/as directivos/as, el estado y las editoriales corren a rellenar. Mientras las maestras y las madres no reconozcan las formas en que las escuelas perpetúan la asimetría en el privilegio de clase y género que está presente tanto en casa como en el lugar de trabajo escolar, no interrumpirán la pauta de su complicidad.” Además de “saber” qué significa ser mujer, ambas “saben” cómo la infancia padece a la escuela; tal vez el camino sea poder contárselo mutuamente.

²⁹ Sawicki, J.(1991) *Disciplining Foucault*. Routledge: New York; Butler, J. *Bodies that matter*(1994) Hutchison:London; de Lauretis, T. (1996) “Tecnologías de género” en *Revista Mora del Area Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA*.

³⁰ Librería de Mujeres de Milán. Op. Cit..

[Pre]texto e contexto da integração curricular em Portugal

*João M. Paraskeva**

Resumo:

A integração, enquanto documento curricular construído na base de um código semiótico sensível à plurissignificação, viabilizando significações outras como justiça social, multiculturalidade e coerência, situa-se muito mais no plano de um texto "writerly" admitindo, quer o prazer puro e imediato da sua leitura, quer aquilo que Barthes sugere como "Jouissance", ou seja, o êxtase, a hipótese a condição do sujeito, não propriamente como um leitor passivo, mas como um crítico, como um agente capaz de resposta crítica e emancipatória. Assim, a integração curricular, só se assumirá como um documento de transformação social, se permitir que todos tenham acesso a poderem escrever nele, os seus desejos, interesses, aspirações e necessidades. Caso contrário, o currículo continuará a ser um terreno de segregação social, um locus cuja verdadeira história foi e tem sido a história da luta de classes, em que as classes dominantes têm feito tudo para silenciar as vozes dos mais desfavorecidos.

Palavras-Chave: Currículo; integração curricular; Portugal

Abstract:

As a curriculum document constructed on the basis of a semiotic code sensitive to a multiplicity of meanings, sanctioning other meanings such as social justice, multicultural and coherence, integration affirms itself largely at the level of a 'writerly' text, consenting both to, be it, the pure and immediate pleasure of its reading, or, be it, to that which Barthes denominates as 'Jouissance', in other words, the ecstasy and the hypothetical condition of the subject, not exactly as a passive reader, but as a critic, as an agent capable of critical and emancipatory response. Thus, curriculum integration will only affirm itself as a document of social transformation, if it permits all concerned to have the possibility to contribute by writing in it, their desires, interests, needs and aspirations. Or else the curriculum will continue to be a terrain which spells out social segregation, a site the story of which has been the story of class struggle, in which the dominant classes have done everything to silence the voices of the underprivileged.

Key-words: Curriculum; curricular integration; Portugal

* Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 Braga, Portugal.
E-mail: paraskeva@iep.uminho.pt

We heard the story of a parent who concerned that his son's school did not teach the important lessons he learn when he was at school. The teacher replied: "I have to make a choice. I can either prepare your son for your past or his future. Which would you prefer?"

Stoll & Fink (1996)¹

1. O Texto

Enquanto documento instrumentalizador das intenções de uma determinada sociedade, as políticas curriculares assinalam a reconversão dos grandes ideais educacionais expressos nas políticas educativas, que como práxis de ideologização do currículo², delimitam os ritmos e os compassos do processo de ensino-aprendizagem.

As políticas curriculares produzem[-se] [n]um texto chave que se constituirá num ponto de referência do processo de desenvolvimento do currículo. Ou seja, estamos perante um documento de trabalho para políticos, professores e sindicatos incumbidos da implementação daquilo que se encontra [pr]escrito³. Revelam, deste modo, um conjunto de representações construído na base de conflitos, compromissos, negociações e cedências e desconstruído através dos seus agentes substantivos - professores e alunos. São o resultado de um complicado processo de variadíssimas codificações e descodificações, de interpretações e reinterpretações que remetem para uma pluralidade de significações.

¹ Stoll, L. & Fink, D. (1996) *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.

² Paraskeva, J. (1998) *As dinâmicas dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Braga: Universidade do Minho.

³ Bowe, R., Ball, S. & Gold, A. (1996) The policy process and the process of policy. In J. Ahier, B. Cosin & M. Hales (eds.). *Diversity and change, education, policy and selection*. London: Open University Press. O parênteses recto -"[" - é meu.

Como qualquer texto, as políticas curriculares expõem-se a uma pluralidade de leitores produzindo com isto uma pluralidade de leituras⁴. É neste contexto que podemos entender as políticas curriculares como um processo, quer contestado, quer mutante, num permanente estado de "vir a ser", de "ter sido", de "nunca ter sido" e de não ter sido, exactamente, aquilo que se esperava que fosse⁵. Daí que a escola se assuma como uma instituição em que cada elemento do presente se implica subtilmente num futuro distante⁶. Ao problematizar-se o presente, intencionalmente realizam-se inúmeras tangentes a uma realidade só interpretável se a situarmos num ponto futuro. A escola infelizmente tem sido sempre um exercício futuro.

No fundo, e enquanto tentativa de concretização de um determinado quadro de representações semióticas, as políticas curriculares impõem-se como um documento que permite uma viagem, que pela sua própria natureza, traduz um exercício de procura conquistando-se surpresas, inquietações, deslumbramentos, comparações, críticas e enriquecimento⁷, mas também decepções, resistências, frustrações, avanços e recuos. A interpretação do documento curricular é uma viagem pelo plano das hipóteses, das plurais tentativas de concretização, ou não fosse a educação alguma coisa que se imagina, tanto na relação que o educador espera que o educando construa com o presente e o futuro, quanto nos mecanismos criados pelo educando para a descoberta de um percurso formativo específico. Pensar as questões substantivas da educação é legitimar o imaginário⁸, que constitui uma categoria mista situada *in media res* entre o concreto e o abstracto, do real e do pensado, do sensível e do inteligível⁹.

Daí que as políticas curriculares se revelem algo problemáticas na sua transmutação para as práticas curriculares quotidianas, sendo mediadas, sobretudo, de acordo e através de um aparelho institucional formado por grupos e indivíduos que se construíram socialmente, não só numa determinada gramática cultural prevalecente, como também na própria política cultural instrumentalizada pela escola, na qual se assumem como personagens activos. Ou seja, as políticas curriculares não estão livres nos seus processos de interpretação e de reinterpretação, dos mecanismos de poder instituído.

⁴ Codd, J. (1988) The construction and deconstruction of educational policy. *Journal of Educational Policy*, 3 (5), pp. 235-248.

⁵ Ball, S. (1994) *Educational reform*. Buckingham: Open University Press, p. 16.

⁶ Bernstein, B. (1977) *Class, code and control*. London: Routledge & Kegan Paul.

⁷ Abreu, L. (1999) As três viagens da utopia. In A. Araújo & J. Magalhães (orgs.). *História, educação e imaginário*. Braga: Universidade do Minho, pp. 61-68.

⁸ Magalhães, J. (1999) Da representação ao imaginário histórico-educacional. In A. Araújo & J. Magalhães (orgs.). *História, educação e imaginário*. Braga: Universidade do Minho, pp. 29-39, p. 29.

⁹ Wunenburger, J.-J. (1995) *La vie des images*. Strasbourg: PUS.

Mais do que um texto que confere ao leitor uma função tributária com a diegese, ou um papel ingrato assente numa pobre liberdade de se limitar a anuí-lo ou a rejeitá-lo¹⁰, a política curricular valida apenas um quadro de interpretações, mas perante limites [significações] previamente estabelecidos. Ou seja, há apenas um mínimo de oportunidade para uma interpretação criativa por parte do leitor do texto curricular¹¹.

Socorrendo-se do dualismo "readerly-writerly"¹² proposto por Barthes, e tomando como exemplo a realidade no Reino Unido, Bowe, Ball & Gold¹³ assinalam que os textos curriculares oscilam entre um apelo realizado ao sujeito, para que se torne cúmplice das significações, e um veto às possíveis interpretações tentadas por esse mesmo sujeito.

No fundo, o texto curricular, pela pluralidade de significados que transporta, remete o território da interpretação para um eixo semiótico que oscila entre os domínios denotativo e conotativo, ou seja, o texto curricular tem como pano de fundo uma oscilação permanente entre a precisão e a metáfora¹⁴. Com efeito, e naturalmente, o currículo nacional é um elemento poderoso no bricolage do ensino, agrupando as peças e as cadências num discurso pedagógico¹⁵.

O texto curricular permite, deste modo, um vasto leque de significações e intenções cruzadas que se colocam em circulação¹⁶, ou seja, como destaca Wallace¹⁷, contém ambiguidades, contradições e omissões que criam algum campo de manobra no domínio da interpretação.

Assim, e tal como tivemos oportunidade de nos referir noutra local, não concordamos com a proposta de Freitas¹⁸ para quem o currículo não se assume como um texto [e repete] dado que traduz a concretização "que cada professor cumpre com os seus alunos". Aceitar isto é, quanto a nós, atrofiar o esgrimir do debate curricular na base da imagem de um produto acabado. É aceitar que a construção do conhecimento depende dessa "concretização".

¹⁰ Hawkes, T. (1977) *Structuralism and semiotics*. London: Methuen.

¹¹ Bowe, R., Ball, S. & Gold, A. (1996) The policy process and the process of policy. In J. Ahier, B. Cosin & M. Hales (eds.). *Diversity and change, education, policy and selection*. London: Open University Press.

¹² Intencionalmente, não traduzimos a expressão, evitando assim qualquer tração ao sentido puro do termo.

¹³ Bowe, R., Ball, S. & Gold, A. (1996) The policy process and the process of policy. In J. Ahier, B. Cosin & M. Hales (eds.). *Diversity and change, education, policy and selection*. London: Open University Press, p. 277.

¹⁴ Reboul, O. (1994) *Introduction à la rhétorique*. Paris: Presses Universitaires de France.

¹⁵ Bernstein, B. (1986) On pedagogic discourse. In J. Richardson (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood.

¹⁶ Bowe, R., Ball, S. & Gold, A. (1996) The policy process and the process of policy. In J. Ahier, B. Cosin & M. Hales (eds.). *Diversity and change, education, policy and selection*. London: Open University Press.

¹⁷ Wallace, M. (1988) Innovation for all: management development in small primary schools. *Education Management and Administration*, 16 (1), pp. 15-24.

¹⁸ Freitas, C. (1998) Inovação curricular: um desafio que exige uma resposta: In J. Pacheco, J. Paraskeva e A. Silva (orgs.) *Reflexão e inovação curricular*. Braga: Universidade do Minho, pp. 13-31, p. 25.

É não admitir que a vitalidade do currículo repousa na substantividade da sua fundamentação, [ideológica, política, cultural, religiosa]. É negar a essência do currículo. É a «coisificação» do currículo no seu limite.

Tal como salienta Gimeno¹⁹, o currículo é um texto que contém o projecto de reprodução social e de produção da sociedade e da cultura desejáveis e, como tal, converte-se numa arena em que se reflectem e libertam conflitos muito diversos. O currículo, - expressão de um determinado projecto de identidade cultural - transporta uma alfanega de significações que lhe são conferidas pelo texto em que [ele próprio] se explica e que lhe confere existência. Como qualquer construção linguística, o currículo não se resume a um texto urdido na base de uma rede de forças que colidem, frequentemente entre si, mas sim, um texto que se impõe na/pela realidade e nos/pelos sujeitos a que o mesmo se encontra dirigido²⁰.

O currículo traduz assim, a expressão do jogo de interesses e de forças que gravitam sobre o sistema educativo num determinado momento e através dele se realizam os fins da educação²¹. As políticas curriculares são, assim, um processo dialéctico, uma declaração operativa de valores, uma declaração de intenções prescritas²².

Porque deve ser percebido como um texto, o currículo não pode ser compreendido - quer na sua construção, quer na sua desconstrução - à margem dos sujeitos e dos referentes, que lhe conferem a existência. São eles que não só irão determinar os compassos e os ritmos em que o mesmo se irá processar, como também permitirão que a rede de significações contida no texto se actualize, ou seja, passe de um estado de suspensão para um estado de presença²³. Assim, a linguagem surge como uma questão política intimamente relacionada com o poder, controlo e manipulação, identificando, classificando e catalogando os seus utilizadores e participantes²⁴.

Fundamentalmente, as políticas curriculares são produto de compromissos conseguidos e perdidos a vários níveis. São produtos tipicamente canibalizados de múltiplas (embora circunscritas) influências e agendas²⁵. Enquanto texto que permite várias significações, as políticas

¹⁹ Gimeno, J. (1997) Políticas e práticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas? In J. Pacheco, M. Alves e M. Flores (orgs.) *Reforma curricular: da intenção é realidade*. Braga: Universidade do Minho, pp. 23-50.

²⁰ Viria a propósito desta análise cf. Said, Ed. (1993) *The world, the text and the critic*. New York: Vintage Books.

²¹ Gimeno, J. (1988) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

²² Kogan, D. (1975) *Educational policy-making*. London: Allen & Unwin.

²³ Barthes, R. (1971) De l'Oeuvre au text. *Revue d'Esthétique*, 3, pp. 225-232.

²⁴ Oliver, M. (1995) *Insider perspectives. The voice of disable people - Politics and language. Understanding the disability discourse*. Sheffield: University of Sheffield.

²⁵ Ball, S. (1994) *Educational reform*. Buckingham: Open University Press.

curriculares denunciam-se também como um discurso quer veiculado pelos seus construtores, quer rarefeito pelos seus utilizadores.

Como texto, o currículo, produz e produz-se ao aprico de um discurso pedagógico, ou seja, como avança Atkinson²⁶, enquanto texto é descontextualizado da sua forma original e posteriormente recontextualizado num outro pacote²⁷ em torno de um discurso pedagógico que veicula regras de produção, distribuição, reprodução, interrelação e transformação, daquilo que realmente conta como texto pedagógico legítimo. É por aqui que se [re]urde a construção do conhecimento perpetuado nas escolas, uma questão que, nos finais do século passado, seria problematizada por Spencer²⁸ ["qual o conhecimento socialmente mais valioso"] e que Apple²⁹, posteriormente, viria a retomar ["de quem é o conhecimento socialmente mais valioso"], refinando-a e atravessando-a pelas dinâmicas da raça, género e classe, política cultura e economia³⁰.

Ao expressar um quadro muito próprio de interpretações e de significações, conseguido através dos utensílios permitidos pela análise textual, o documento curricular torna possível a compreensão do conhecimento como uma cadeia ou série de actividades transformadoras, desde a forma das organizações sociais da indústria de texto até à interacção estabelecida entre texto e leitor, ou seja, entre o conhecimento escolar e o aluno³¹. Assim, a política curricular espraia-se num discurso de possibilidades e impossibilidades, maculando e imaculando relações de poder entre diferentes grupos sociais de formas muito distintas³². Daí que o currículo não evite ser um documento que expressa determinados interesses e valores³³, sendo um veículo portador de prioridades sociais³⁴.

²⁶ Atkinson, P. (1985) *Language, structure and reproduction*. London: Methuen.

²⁷ Viria a propósito ver as obras: Apple, M. (1998) *Os professores e o currículo*: Lisboa: Universidade de Lisboa; Apple, M. (1979) *Ideology and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul; Apple, M. (1996) *Cultural Politics and Education*: New York: Teachers College Press; e ainda Paraskeva, J. (1998) *As Dinâmicas dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Braga: Universidade do Minho.

²⁸ Spencer, H. (1902) *Education: intellectual, moral and physical*. Oxford: William and Norgate.

²⁹ Apple, M. (1977) *Official knowledge*. London: Routledge.

³⁰ Apple, M. & Weis, L. (1983) Ideology and practice in schooling: a political and conceptual introduction. In M. Apple & L. Weis (orgs.) *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

³¹ Wexler, P. (1982) Structure, text and subject: a critical sociology of school knowledge. In M. Apple (ed.) *Cultural and economic reproduction in education*: London: Routledge & Kegan Paul.

³² Whitty, G. (1989) The new right and the national curriculum: state control or market forces. *Journal of Educational Policy*, 4 (4), 392-342.

³³ Young, M.F.D. (1999) *Knowledge, learning and the curriculum for the future*. London: University of London.

³⁴ Goodson, I. (1997) *A construção social do currículo*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Deste modo, a problemática da realização do conhecimento apoia-se naquilo que Bernstein³⁵, após trazer à colação o raciocínio de Bourdieu, Habermas e Giddens, decanta como discurso vertical - mais identificado com a forma escrita - e discurso horizontal - mais identificado com a forma oral. No domínio da educação, o primeiro surge referido como conhecimento escolar, como conhecimento oficial assumindo-se, quer como um princípio estruturado de forma coerente, explícita e sistemática, hierarquicamente organizado, tal como nas ciências, quer como um conjunto de linguagens especializadas, com modos de interrogação e critérios de especialização para a produção e circulação de textos, tal como nas ciências sociais e nas humanidades. O segundo aparece denunciado como conhecimento do dia-a-dia, como conhecimento local, surgindo, habitualmente, tipificado como conhecimento de senso comum, uma vez que todos têm, potencialmente, acesso a ele, porque se aplica a todos, e ainda porque tem uma história comum no modo como lida com as problemáticas comuns da vida e da morte³⁶.

O discurso vertical estende-se por duas formas: uma representa uma estrutura coerente, explícita e sistemática organizada hierarquicamente; outra assume a forma de uma série de linguagens especializada com modos de interrogação especializados, critérios especializados para a produção e circulação de textos. O discurso horizontal estipula uma distinção entre «repertoir» - conjunto de estratégias ao alcance de cada um e a capacidade potencial de uma transferência contextualizada dessas mesmas estratégias - e o «reservoir» - o conjunto de estratégias na posse de todos os membros de uma determinada comunidade³⁷.

Estamos perante dois discursos que apresentam características muito específicas e que nos permitem perceber o currículo, quer como um texto resultante de um quadro político educativo específico, que não deve negligenciar ou ignorar a conivência e cumplicidade que existe entre a escola e a sociedade³⁸, quer como uma equação social muito ampla e que, como salvaguarda Young³⁹ reflecte as nossas assunções acerca da distribuição das capacidades individuais e o tipo de cultura que pretendemos que os jovens tenham acesso.

³⁵ Viria a propósito consultar, nesta matéria, Bernstein, B. (1990) *The structure of pedagogical discourse*. London: Routledge.

³⁶ Bernstein, B. (1990) *The structure of pedagogical discourse*. London: Routledge.

³⁷ Bernstein, B. (1999) Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, nº 2, pp. 157-173, p., 159.

³⁸ Clark, F. (1967) *Karl Manheim at the Institute of Education*. London: Longmans.

³⁹ Young, M. F. D. (1999) *Knowledge, Learning and the curriculum for the future*. London: Institute of Education.

Um e outro encontram-se profundamente implicados naquilo que, em outra instância, Bernstein⁴⁰ denominou por linguagem [formal e pública], considerada como um dos meios mais importantes para iniciar, sintetizar e reforçar maneiras de pensar, de sentir e de compartilhar que se encontram relacionadas funcionalmente com um grupo social, e contribuem para a sedimentação do código do conhecimento educacional, que segundo Domingos *et al.*,⁴¹ repousa em três sistemas de mensagem: o currículo que define o conhecimento válido, a pedagogia que define a transmissão válida de conhecimento e a avaliação que define a realização válida do conhecimento por parte do aluno.

Assim, a integração curricular, uma das muitas pedras-de-toque do cenário em que se tece semioticamente o discurso curricular actual, mais não é do que [mais] uma viagem pelo terreno diegético do documento curricular vigente, [imperador na transmissão do conhecimento socialmente válido, através de um currículo colecção⁴² em que os conteúdos estabelecem entre si uma relação hermética, o conhecimento se imbrica no antípoda do nimbo do privado e do sagrado e onde o professor se individualiza cada vez mais], com o intuito de contribuir para uma outra interpretação das possibilidades que o texto transporta. No fundo, a integração curricular transmite a mensagem de um currículo em que os vários conteúdos se encontram subordinados a uma idéia chave, reduzindo-se assim o isolamento que cada um foi cristalizando entre si, entendendo-se o conhecimento como algo que se constrói socialmente. O texto da integração cria assim uma multiplicidade de discursos que deambulam entre as dinâmicas de um currículo redutor assente num código de colecção e um currículo aberto assente num código de integração.

O texto curricular é uma equação semiótica formulada no teatro político, representando o conhecimento codificado de formas muito específicas, que deve ser resolvida [aprendida] de acordo com regras concretas. Daí que Bernstein⁴³ denuncie que o modo como a sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que é considerado público, reflecte tanto a distribuição de poder quanto os princípios de controlo social.

⁴⁰ Bernstein, B. (1977) *Class, codes and control*. Volume I, London: Routledge & Kegan Paul. Segundo o autor a linguagem pública, e a título de exemplo, caracteriza-se por frases curtas, gramaticalmente simples, uso simples e repetitivo de conjunções, uso frequente de perguntas curtas, uso limitado e rígido de adjectivos, afirmações formuladas como questões implícitas que estabelecem uma circularidade simpática - por exemplo, é natural, não é verdade? -, é uma linguagem de significado implícito.

⁴¹ Domingos, A., Barradas, H., Rainha, H. & Neves, I. (1986) *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: F.C.G.

⁴² Bernstein, B. (1977) *Class, codes and control*, Vol. 3, London: Routledge & Kegan Paul.

⁴³ Bernstein, B. (1971) On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (ed.) *Knowledge and control*. London: Collier Macmillan, pp. 47-69.

A integração curricular surge assim inserida num amplo quadro plurinterpretativo, como um dos muitos exercícios de análise possíveis nos limites do dualismo *barthesiano* [readerly-writerly] em que o texto curricular se assume como produto de um determinado processo político, cuja partitura emerge e interactua continuamente, tal como sugerem Bowe, Ball & Gold, com uma sempre complexa variedade de contextos⁴⁴, ou seja, o texto curricular exhibe uma relação muito clara com os contextos que, no seu todo, lhe servem de maternidade.

2. O Contexto

O neoliberalismo, enquanto projecto económico, político e cultural⁴⁵, contém significados, idéias e valores que fundamentam uma crença profunda no livre mercado, na desterritorialização do indivíduo, na perseguição do interesse próprio como instrumentos únicos - no plano da eficácia - para a sedimentação de uma sociedade [dita] socialmente mais justa. Representa uma construção ideológica que se apoia num repertório de estratégias a vários níveis, através das quais o indivíduo/consumidor [e este conceito é vital na ideologia neoliberal] se subordina, se assimila e se exclui.

Estamos perante um movimento que lidera a corrente social de restauração conservadora⁴⁶ - englobando os neo-liberais, os neo-conservadores, os populistas autoritários e ainda a nova classe média profissional⁴⁷ - e que tem dominado as políticas educativas contemporâneas, cujo objectivo fundamental repousa na modernização conservadora das políticas sociais e educacionais⁴⁸.

Tal movimento surge como alternativa⁴⁹ à crise social da década de 70 que determina, não só o fim da tese do capital humano preconizada por Becker (correspondência linear entre desenvolvimento educativo e económico), como também, e sobretudo, o descrédito na concepção

⁴⁴ Bowe, R., Ball, S. & Gold, A. (1996) The policy process and the process of policy. In J. Ahier, B. Cosin & M. Hales (eds.). *Diversity and change, education, policy and selection*. London: Open University Press.

⁴⁵ McChesney, R. (1999). Introduction. In N. Chomsky (1999). *Profit over people. Neoliberalism and global order*. New York: Seven Stories Press.

⁴⁶ Apple, M. (1993) *Official knowledge; democracies education in a conservative age*. New York: Routledge; Apple, M. (1996) *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press; Apple, M. (1998) Education and new hegemonic blocs: doing policy the 'right' way. *International Studies in Sociology of Education*, Vol 8, nº 2, pp. 181-200; Apple, M. (2000) *Away all the teachers. The politics of homeschooling*. London: Institute of Education (in press).

⁴⁷ Apple, M. (1998) Education and new hegemonic blocs: doing policy the 'right' way. *International Studies in Sociology of Education*, Vol 8, nº 2, pp. 181-200.

⁴⁸ Dale, R. (1989). *The state and education policy*. Philadelphia: Open University Press.

⁴⁹ Hirsch, J. (1992). Fordismo y posfordismo, la crisis actual y sus consecuencias. In J. Hirsch et al (Eds.). *Los estudios sobre el estado y la reestructuración capitalista*. Buenos Aires. Editorial Tierra del Fuego

macroeconómica de Keynes⁵⁰. A noção de Estado providência, e todas as suas lógicas - económicas, políticas e culturais - entram em ruptura e, no fundo, é um cenário de crise - da organização *taylorista* do trabalho, do Estado de bem-estar, do Estado intervencionista, ecológica, do *fordismo* global e do indivíduo *fordista* - que estimula o emergir da doutrina neoliberal⁵¹, muito impulsionada pelo pensamento macroeconómico de Milton Friedman. Para Friedman⁵², a intervenção do governo na economia causa uma desmesurada multiplicação dos custos, e as limitações impostas à liberdade económica ameaçam o progresso económico⁵³. Ou seja, a redução do papel do governo assume-se como um objectivo crucial para o desenvolvimento económico⁵⁴.

Apesar das várias denominações com que é frequentemente tratado [Nova Direita, Neo-Liberalismo, Neo-Conservadorismo, Nova Aliança de Restauração Conservadora], podemos, no entanto, detectar neste movimento, duas tendências básicas nas correntes ideológicas que o fundamenta: uma liberal e outra conservadora. Segundo alguns autores⁵⁵, o neo-liberalismo relaciona-se mais com conceitos como mercado, desenvolvimento tecnológico, e o neo-conservadorismo com a aristocracia, autoridade, militarismo, valores religiosos. Ou seja, enquanto que o neo-liberalismo se orienta por um Estado fraco, e uma racionalidade económica que é assegurada pela valorização do mercado, os neo-conservadores preconizam um Estado forte e a valorização dos valores da família⁵⁶, movimentos estes que se encontram numa continuada formação⁵⁷ para conseguirem construir e manter um determinado padrão cultural e ideológico hegemónico.

⁵⁰ Keynes, J. (1974). *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*. México: Fondo de Cultura Económica

⁵¹ Hirsch, J. (1992). Fordismo y posfordismo, la crisis actual y sus consecuencias. In J. Hirsch *et al* (Eds.). *Los estudios sobre el estado y la reestructuración capitalista*. Buenos Aires. Editorial Tierra del Fuego

⁵² Butler, E. (1985) Milton Friedman: *A guide to his economic thought*. Aldershot: Gower; Friedman, M. (1990) *Free to choose: a personal statement*. New York: Harcourt.

⁵³ Friedman, M. (1990) *Free to choose: a personal statement*. New York: Harcourt. Tal como Adam Smith, Friedman acredita que todo o homem, desde que não viole as leis da justiça, deve poder perseguir livremente os seus próprios interesses pela sua livre iniciativa, colocando em competição quer a sua indústria, quer o seu capital.

⁵⁴ Friedman, M. (1992) An interview with Milton Friedman. *The Region*. Minneapolis: Federal Reserve Bank of Minneapolis

⁵⁵ Aronowitz, S. & Giroux, H. (1985) *Education under siege. The conservative, liberal and radical debate over schooling*. London: Routledge & Kegan Paul; Shapiro, S. (1990) *Between capitalism and democracy. Educational policy and the crisis of the welfare state*. New York: Bergin & Garvey Publishers.

⁵⁶ Apple, M. (1998) Education and new hegemonic blocs: doing policy the 'right' way. *International Studies in Sociology of Education*, Vol 8, nº 2, pp. 181-200.

⁵⁷ Apple, M. & Oliver, A. (1996) Becoming right: Education and the formation of conservative movements. *Teachers College Record*, Volume 97 (3), pp. 419-445.

Quer como cultura de antecipação (neo-liberalismo), quer como cultura de reacção (neo-conservadorismo), a Nova Direita consegue diluir as suas contradições – por um lado, os neo-conservadores mobilizam os argumentos da racionalidade económica neo-liberal com o intuito de bloquearem a degradação dos valores tradicionais e da família e impõem estándares elevados, *curricula* e avaliações nacionais, por outro, os neo-liberais restringem a escola à disciplina e regras do mercado colocando-o como árbitro da meritocracia social capaz de (re)distribuir os recursos de acordo com esforço de cada um –, desacreditar a viabilidade da educação pública e despolitizar a educação, tornando-a num produto a ser consumido de acordo com escolhas e opções específicas, tal como tem vindo a acontecer, em vários países, em finais do século XX, com os planos “choice” e “voucher”. O que sempre foi designado como preâmbulo das dinâmicas políticas surge agora descrito como uma decisão do mercado⁵⁸.

Ao questionar o Estado-providência, o neoliberalismo assume como grande objectivo reduzir [o mais possível] o campo de actuação do Estado⁵⁹. É a lógica do mercado contra a lógica do estado subordinando-se a política ao que Marx denominara por reino da mercadoria, como forma única de regulação homeostática da sociedade. No fundo, o neoliberalismo traduz o início dos macroprogramas de ajuste estrutural⁶⁰, que documentam as crises morfológicas que os sistemas capitalistas atravessam⁶¹, inaugurando aquilo que se previa como a grande transformação do sistema económico ocidental definido como “big market”⁶².

Neste sentido, a Nova Direita, liderada pelo movimento neo-liberal, reitera que a educação deve submeter-se a uma reforma administrativa, curricular e pedagógica que privilegie a eficácia e a produtividade otimizando os resultados educativos, numa estratégia em que o primado da gestão educativa se sobrepõe e dilui o da democratização autêntica. Daí que se intensifiquem, ainda que ao abrigo de retóricas de descentralização, participação e autonomia, os controlos administrativos e fiscalizadores sobre o trabalho dos professores e alunos com o intuito de aumentar a sua produtividade, assegurando-se assim, a eficácia nos resultados de acordo com os ritmos específicos do mercado, até porque, como assinalam Ball,

⁵⁸ Bottery, M. (2000) Markets, managerialism and education. In M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (Eds.). Education, culture and values, Volume 1, *Systems of education, theories, policies and implicit values*. London: Falmer Press, pp. 15-26

⁵⁹ Fiedman, M. (1982) *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.

⁶⁰ Lomnitz, L. & Melnick, A. (1991) Chile's middle class. A struggle for survival in the face of neoliberalism. London: Lynne Rienner Editors.

⁶¹ Gentili, P. (1994). *Poder económico, ideología y educación*. Buenos Aires: Miño Y Dávila Editores.

⁶² Polanyi, K. (1957) *The great transformation : the political and economic origins of our time*. Boston: Beacon Press

Bowe & Gewirtz⁶³, o mercado é um mecanismo que produz os seus próprios compassos e a sua própria ordem. Para tal, e segundo Fernández⁶⁴, muito naturalmente se sedimentou a crença na qualidade e eficácia da gestão e resultados da iniciativa privada, conceitos estes que passam a estruturar as políticas educativas e curriculares, as instituições escolares, os modelos e as práticas curriculares.

A Nova Direita construiu o seu discurso em torno da metáfora do mercado apelativa à possibilidade de concretização de determinadas virtudes profundas, nomeadamente energia pessoal, empenho, persistência, competitividade, combatividade, autonomia, flexibilidade⁶⁵, onde qualquer tentativa ortopédica em relação às dinâmicas impostas pelo mercado é silenciada, uma vez que coloca em questão o espaço de liberdade conseguido através das relações que o mercado determina⁶⁶.

Todavia, no âmbito das leis de mercado, as escolas não podem ser vistas como algo natural, desprovidas de uma planificação criteriosa⁶⁷. Pelo contrário, elas estão enquadradas e influenciadas por determinados objectivos políticos conservadores que retêm o controlo do sistema e impõem um mecanismo de indicadores de desempenho sobre as escolas, nomeadamente, avaliação e currículo nacionais, fornecendo-se assim um apurado sistema de informação e conhecimento vital para os mecanismos de mercado permitindo aos consumidores melhores escolhas, orientando também as previsões da educação em ordem à consecução de melhores objectivos e propósitos, criando padrões específicos de individualização nas escolas que sistematicamente desfavorecem determinado grupo de alunos.

Os grandes teóricos da "livre escolha"⁶⁸ - génese do conceito neoliberal - entendem que o Estado não tem condições de gerir tanto os crescentes gastos e exigências da sociedade, quanto aquilo que é

⁶³ Ball, S; Bowe, R., e Gewirtz, S. (1994). Market forces and parental choice: self-interest and competitive advantage in education. In S. Tomlinson (Ed.) *Educational reform and its consequences*. London: Rivers Oram Press, pp. 13- 25.

⁶⁴ Fernández, M. (1997). Introducción. Escuela pública y atención a la diversidad. In J. Gimeno Sacristán; A. Pérez Gomez; J. Torres Santomé; F. Angulo Rasco; M. López Melero e M. Guerra. *Escuela pública y sociedad neoliberal. IX Jornadas de formación del profesorado*. Málaga.

⁶⁵ Flávio, A. (1995) Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In L. Silva & J. Azevedo(orgs.) *Reestruturação curricular*. Petrópolis: Vozes, pp. 94-107.

⁶⁶ Giddens, A. (1994) *Beyond left and right: the future of radical politics*. Cambridge: Polity Press.

⁶⁷ Ball, S; Bowe, R., e Gewirtz, S. (1994). Market forces and parental choice: self-interest and competitive advantage in education. In S. Tomlinson (Ed.) *Educational reform and its consequences*. London: Rivers Oram Press, pp. 13- 25.

⁶⁸ Este conceito é extremamente importante no projecto neo-liberal e configura a base através da qual se conceptualiza a resolução dos dilemas em que se encontram os sistemas educativos. Em países como os Estados Unidos da América do Norte, Grã-Bretanha e Canadá, esta perspectiva surge implementada através dos planos "choice" e programas "voucher". A escolha, ou a capacidade [económica] de poder escolher é a saída para a crise dos sistemas educativos Esta temática pode ser mais aprofundada em, Friedman, M. et al (1997) *Choice for our children: curing the crises in America's schools*. New York: ICS Press.

denunciado por Chomsky⁶⁹, como a construção [necessária] de uma nova ordem social global, que se reja por um lado, numa crença no mercado, no individualismo, na competitividade, na desregulação e na flexibilização do trabalho⁷⁰ e, por outro, no enfraquecimento do Estado, na diminuição do gasto público, nos incentivos desenhados em torno das privatizações, na planetarização dos modos de produção e de consumo⁷¹.

Enquanto tradução de uma ideologia hegemónica⁷², o neoliberalismo necessita de trabalhar ao nível do senso comum, construindo determinados quadros, redefinindo cenários, criando marcos apelativos, urdindo condições para que [embora com resistência] se imponha [naturalmente] a noção de que tudo se converte e se determina num valor mercantil. Isto implica uma percepção muito abrangente relacionada com a expansão e generalização do universo mercantil que causa impacto, não apenas na realidade das coisas materiais, como também na materialidade da consciência⁷³.

É ao abrigo desta antoragem e avalanche reformadora [digo reformadora e não revolucionária] que se conseguem reconversões qualitativas de determinadas formas culturais e ideológicas que se estruturam como premissas na construção de conceitos sociais específicos e que operam ao nível do senso comum⁷⁴, através do qual se criam as condições para a conversão de determinados conceitos, até então do domínio político, para a esfera económica, como são os casos dos conceitos de democracia⁷⁵, direito⁷⁶ e educação.

Tal como sucede, a título de exemplo, nos Estados Unidos da América do Norte [onde o currículo e a avaliação a nível nacional são aproveitados pela Nova Direita, quer para a modernização do ensino, quer para uma melhor formação de recursos humanos, quer ainda para a preservação de um passado romantizado⁷⁷] e no Reino Unido [onde o debate

⁶⁹ Chomsky, N. (1999). *Profit over people. Neoliberalism and global order*. New York: Seven Stories Press.

⁷⁰ Hayek, F. (1993) *A desnacionalización del dinero*. Madrid: Unión Editorial

⁷¹ Nozick, R. (1988). *Anarquía, estado y utopía*. México: Fondo de Cultura Económica

⁷² A este propósito seria aconselhável consultar M. Apple (1990) *Ideology and curriculum*. New York: Routledge e ainda M. Apple (1998) *Educar à maneira da direita. As escolas e aliança conservadora*. In J. Pacheco; J. Paraskeva e A. Silva (Orgs.). *Reflexão e Inovação curricular*. Braga: Universidade do Minho, pp. 33-66.

⁷³ Wallerstein, I. (1991) *Unthinking social science. The limits of nineteenth century paradigms*. Cambridge: Polity Press.

⁷⁴ Viria a propósito consultar a obra de Apple, M. (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Educa Currículo. Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa: Artes Gráficas Lda.

⁷⁵ Apple, M. (1996). *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.

⁷⁶ Gentili, P. (1994) *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

⁷⁷ Apple, M. (1996) *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.

em torno de um currículo nacional se relaciona com a crise económica do país e então assume-se como um artefacto social na luta pela regeneração económica⁷⁸], também em Portugal [que pela sua condição de país periférico] pululam os ícones que têm como escopo a consubstanciação de um projecto de identidade social neo-liberal, projecto esse que é visto como uma panacéia à exclusão social e baixos standards⁷⁹, e que se tem pautado por uma sistemática adulteração daquilo que Chomsky⁸⁰ define por consentimento dos governados. De entre esses ícones salientamos pela sua preponderância a integração curricular.

3. Integração curricular

O currículo é uma construção cultural segregacionista⁸¹. Enquanto compêndio de um determinado quadro cultural, o currículo representa uma imagem selectiva, expressa a visão de uns, assumindo-se como um verdadeiro apírico de um quadro muito concreto de interesses [sociais políticos, económicos, ideológicos, culturais, etc.] que se pretendem perpetuar.

Estamos na presença de uma construção social profundamente ancilosada, um texto demóforo, que não consegue traduzir uma representação social toda ela heterocrómica, um texto que surge agora problematizado na base da participação numa sociedade, onde a democracia surge territorializada nas dinâmicas [aliás sempre frágeis e por isso discutíveis] da representatividade.

Embora código semiótico extraído da realidade - é da realidade que se extrapola para as idéias - o currículo, ao não conseguir [intencionalmente] descrever as tonalidades do meio que o oprime, torna-se num drama cuja epítase sistematicamente se encontra subsumida, uma vez que se persiste [malignamente] na valorização de uma racionalidade apoiada numa legitimidade normativa, ideologia burocrática e num discurso científico. É esta racionalidade - que lhe irei chamar *pretexto* - que se tem

⁷⁸ Goodson, I. (1994) (ed.) *Studying curriculum*. Buckingham: Open University Press

⁷⁹ Hughe, D. (1999) *Trading Futures. Why markets in Education don't work*. Buckingham: Open University Press.

⁸⁰ Chomsky, N. (1999) *Profit over people. Neoliberalism and global order*. New York: Seven Stories Press.

⁸¹ Apple, M. (1996) *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press; Torres Santomé, J. (1996). The Presence of Different Cultures in Schools: possibilities of dialogue and action. *Curriculum Studies*, 4(1), pp. 25-41; Paraskeva, J. (1998) *As dinâmicas dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Braga: Universidade do Minho.

impondo - não sem resistências⁸² - sedimentando o currículo como um documento atrofico que se endivida constantemente [*ad eternum*] a determinadas lógicas espúrias.

Em contraposição a este texto [curricular] amputado de justiça e coerência surge na “ágora” educacional o debate em torno da integração curricular, como tentativa de contribuir para [re]codificação de um documento curricular nos limites máximos dos naturais desafios impostos pela multiculturalidade. A integração curricular - uma noção que emerge nos Estados Unidos da América na segunda metade deste século - deve assim ser interpretada como um utensílio que permite a construção de um texto e de um discurso curricular não propriamente na base de uma reorganização dos planos curriculares em curso, mas em torno da convocação de uma miríade de representações individuais e colectivas de acordo com os ideais, desejos, necessidades e aspirações dos agentes curriculares substantivos.

A este propósito Beane⁸³ destaca:

“O currículo integrado é um *design* curricular preocupado em abarcar as possibilidades de integração social e pessoal através da organização do currículo em torno de problemas e questões importantes, colegialmente identificadas pelos educadores e pelos jovens, sem a limitação das fronteiras das disciplinas”.

Deste modo, a integração curricular não passa pela reorganização dos conteúdos de algumas disciplinas em torno de determinadas temáticas, ou seja, pela travestização de um discurso e de um texto curricular construído na base da sequencialização. Pelo contrário, implica tanto a organização de temas extraídos das próprias experiências de vida, quanto uma sensibilidade profunda e cuidada com questões que transportem significado social e pessoal.

Assim, a integração - que deve ser percebida como um dos critérios ideais para o processo de desenvolvimento do currículo⁸⁴, entendendo-se o currículo como campo de construção de conhecimento, na linha do que Dewey⁸⁵ propõe [o conhecimento é exterior, contudo o processo de conhecimento é interior], como um constructo cuja base assenta no real

⁸² A este propósito ver Willis, P. (1976) *The sociology of education: beyond equality*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.; Giroux, H. (1983). *Theory & Resistance in Education, A Pedagogy for the Opposition*. London: Heinemann Educational Books Ltd.

⁸³ Beane, J. (1997) *Curriculum integration. Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press

⁸⁴ Zabalza, M. (1994) *Planificação e Desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: ASA.

⁸⁵ Dewey, J. (1933) *How we think*. Boston: D.C. Heath & Company.

[(des)intencionalmente organizado na base de signos] - surge como uma nova proposta sintagmática que tem como escopo a [tentativa de] desmonoculturalização do currículo e a [sua] conseqüente abertura ao multiculturalismo⁸⁶.

Destarte, a problemática em redor de um currículo integrado remete para uma equação social apoiada numa teorização democrática da educação - na qual o estado, as famílias e os educadores devem partilhar responsabilidades na definição das orientações relacionadas com o projecto educativo que deverá servir sempre como pedra angular na promoção dos valores centrais da democracia⁸⁷ - de acordo com um conjunto de questões, que no seu todo consubstanciarão a equidade social.

É nesta conformidade que Connell⁸⁸ avança com o conceito de justiça curricular fundamentado em três grandes princípios, nomeadamente a protecção dos interesses dos mais desfavorecidos [conceito apoiado na teorização de Rawls, segundo o qual a educação deve favorecer especificamente os grupos menos privilegiados], a participação e escolarização comum [a oferta de um currículo comum aos estudantes como questão de justiça social] e a produção histórica da igualdade [que deambula entre um critério de cidadania participativa, e o critério de servir os interesses dos grupos específicos].

No entanto, a proposta de Connell, por oposição àquilo que identifica como currículo [socialmente] injusto - negação do princípio dos mais desfavorecidos, do princípio da cidadania e da produção histórica - não deve ser confundida com a defesa da continuidade de um núcleo comum de conhecimentos. Ao defender o princípio dos mais desfavorecidos, o autor denuncia a selectividade existente no processo de selecção dos conteúdos ministrados. Aliás, as grandes lutas que se têm operado para tornar a educação num campo social igualmente disponível a todos assentam no princípio da justiça distributiva⁸⁹.

Estamos perante uma teorização que implica uma cultura participada e dialéctica, remetendo para uma ampla parceria e colegialidade na concepção, implementação e avaliação do currículo. Ou seja, a integração curricular obriga a uma cumplicidade profunda entre professores e alunos na construção do texto curricular. O conhecimento surge construído como

⁸⁶ Sobre esta problemática viria a propósito cf. Paraskeva, J. (1999) A diversificação curricular como sùmula de um padrão cultural. Investigar a Formar em Educação, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 311-328.

⁸⁷ Gutmann, A. (1987) *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press, p. 42.

⁸⁸ Connell, R. (1997) *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

⁸⁹ Rawls, J. (1971) *A theory of justice*. New York: Basic Books.

utensílio de resolução de problemas, como algo dotado de uma validade prática concreta.⁹⁰

Enquanto mecanismo de construção de uma escola como espaço de aprendizagem, a integração curricular traduz um texto recolhido de um díspar tecido sociolinguístico contribuindo por sua vez para a sedimentação das práticas democráticas na sociedade, práticas essas que, tal como sugere Held⁹¹, dependem de um conjunto de agências e organizações sociais que, no dia-a-dia, as mantêm como realidades credíveis. A integração curricular obriga assim a uma teorização democrática do texto curricular balizando-se nos limites cardeais impostos pelos propósitos legítimos da multiculturalidade a partir da qual se deve extrapolar para as grandes orientações políticas e sociais⁹².

No fundo, a integração curricular deve criar condições para a construção de um texto multicultural⁹³, que valorize também as vozes de uma determinada franja social que Ellison denominou por invisível⁹⁴. Ganha assim sentido a integração estrumada na multiculturalidade, aspecto crucial para a consubstanciação de uma democracia efectiva. Assim, o grande objectivo da escola, para o bem da humanidade, passa pela cristalização de uma cooperação democrática⁹⁵, ou seja, educar para a vida democrática, de acordo com Darling-Hammond⁹⁶, expressa um processo de desenvolvimento tanto do espírito, quanto do intelecto de modo a que cada aluno desenvolva não só utensílios de valor acrescido para a sociedade, como também valorize as conquistas dos outros, assumindo-se como uma mais valia quer na construção de uma sociedade mais justa.

Além do mais, os teóricos da educação multicultural entendem que a escola não só deverá ajudar as minorias étnicas a atingirem os objectivos académicos, como também entendem que os alunos dos grupos sociais

⁹⁰ Beane, J. (1997) *Curriculum integration. Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.

⁹¹ Held, D. (1995) Democracy and the international order. In D. Archibugi & D. Held (eds.). *Cosmopolitan democracy: an agenda for a new world*. Cambridge Polity Press, pp. 96-120.

⁹² Gutmann, A. (1993). The challenge of multiculturalism in political ethnics. *Philosophy and Public Affairs*, 22 (3), pp. 171-206.

⁹³ Banks (1991) Multicultural Education. In Arie Lewy (Ed.) *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press, pp.215-217. Segundo o autor, o multiculturalismo é um conceito que transporta outras denominações como por exemplo, estudos étnicos, educação multiétnica, educação cultural cruzada e educação bilingue ou bicultural, muito embora se tenha imposto a terminologia de educação multicultural.

⁹⁴ Ellison, R. (1965) *Invisible man*. London: Penguin.

⁹⁵ Benne K. (1990) *The Task of Post-Contemporary Education*. New York: Teachers College Press.

⁹⁶ Darling-Hammond L.(1996) The Right to Learn and the Advancement of Teaching: Research, Policy, and Practice for Democratic Education. *Educational Researcher* Vol. 25 n° 6, pp., 5-17.

maioritários deverão aprender mais e melhor acerca das culturas das minorias⁹⁷.

Esta concepção de escola, fortemente influenciada, quer pelo pluralismo cultural [o currículo deverá ser substancialmente revisto de modo a que reflecta os estilos cognitivos, as culturas e as aspirações políticas e sociais dos grupos étnicos tidos como minorias], quer pelo assimilacionismo, [o primeiro objectivo da escola deverá ser a socialização dos indivíduos em torno de uma cultura comum, ajudando-os a funcionarem melhor inseridos nesse padrão cultural], quer ainda pela multi-etnicidade [o primeiro grande objectivo da escola deverá radicar na ajuda dos alunos oriundos das minorias sociais a desenvolverem atitudes e destrezas necessárias ao seu enquadramento social, não só no seio do seu meio étnico, como também, no seio da sociedade em geral]⁹⁸ reage contra a ferverosa defesa do monolitismo cultural, entendendo que se a diversidade cultural é um legado valioso então as instituições escolares devem respeitá-la, valorizando a grande miríade de territórios [classe, raça, género] que no seu todo corporizam o texto social⁹⁹.

Deste modo, o multiculturalismo só tem sentido se se assumir como uma combinação num território específico, de uma unidade social e de uma pluralidade cultural mediante intercâmbios e comunicações entre os vários actores que utilizam distintas categorias, quer de expressão, quer de análise, quer ainda de interpretação¹⁰⁰.

Assim, o texto curricular revela-se coerente quando transmite um sentido de unidade lógica, relevância, pertinência e um objectivo extremamente amplo. Para Beane¹⁰¹, o currículo coerente [que oferece aos

⁹⁷ Banks, J.(1995). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. In J. Banks & C. Banks (Eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon & Schuster MacMillan, pp. 3-24.

⁹⁸ Leite, C. (1998) *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Porto: Universidade do Porto. A autora aborda a temática do multiculturalismo numa intersecção com o campo curricular e as inerentes questões da diversidade cultural. Estudando a realidade portuguesa conclui: "em síntese, a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares expressa como princípio orientador do sistema educativo português (depois de 1986) está ainda longe de ser cumprida, continuando a justificar, por isso, a necessidade de orientações no quadro de uma política de diferença e acções que permitam (re)construir a formação de professores/as de modo a capacitá-los/las para a configuração de currículos estruturados numa (e para uma) educação multicultural; Banks, J. (1991). Multicultural Education. In Arie Lewy (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press, pp. 215-217; Gay, G. (1995). Curriculum theory and multicultural education. In J. Banks & C. Banks (Eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon & Schuster MacMillan, pp. 25-43; Paraskeva, J. (1998) *As dinâmicas dos conflitos ideológicos e culturais na fundação do currículo*. Braga: Universidade do Minho.

⁹⁹ Torres Santomé, J. (1997) Multiculturalismo y antidiscriminación. *Cuadernos de Pedagogía*, 264, pp. 30-34.

¹⁰⁰ Touraine, A.(1995) Que es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas. *Chaves de Razão Prática*, 56, pp. 19-25.

¹⁰¹ Beane, J. (1995) *Toward a coherent curriculum*. Virginia: ASCD.

jovens experiências inesquecíveis] tem subjacente a si uma dinâmica política uma vez que envolve as questões trilhadas da política curricular, os diferentes níveis de desenvolvimento curricular, e ainda, relaciona-se com a tensão secular entre educação geral e especializada. A coerência curricular, que não deve ser confundida com a noção de consistência¹⁰², estabelece uma união não só entre as peças do currículo, como também entre aqueles que o experienciam¹⁰³.

Em essência, a integração curricular, ao preencher-se no quadro de significações que os desafios da pluralidade cultural impõem, expressa um documento socialmente justo, sensível à sala de aula como um mundo de significados¹⁰⁴ e portador de um sentido de unidade muito profundo. Ou seja, assume-se como uma força social contra-hegemônica, quer porque valoriza a construção do conhecimento como uma realidade social, surgindo sempre ancorado a um determinado contexto, quer porque viabiliza aquilo que alguns autores¹⁰⁵ identificam por coerência curricular.

A integração surge assim como uma alternativa à segregadora produção de conhecimento das classes mais favorecidas¹⁰⁶, opondo-se ao conhecimento vertido no currículo através das disciplinas, uma vez que traduz e representa um conjunto de opções políticas que garantem a perpetuação de um quadro cultural muito específico¹⁰⁷, ignorando-se a necessidade da qualidade das experiências educacionais dos jovens¹⁰⁸.

Considerações finais

Mais do que um constructo viável para a descrição e nominação da realidade das experiências, mais do que uma ferramenta que permite a desconstrução do mundo e das práticas nele encrostadas, a linguagem permite-nos a concepção de um mundo melhor concedendo-nos ainda perspectivas plurais de um vasta pleíade de hipóteses de reconstrução dessa mesma realidade¹⁰⁹. Assim, a integração curricular, enquanto realidade permitida e exequível nos limites que a própria linguagem [em que se tece]

¹⁰² Buchman, M. & Folden, R. (1992) Coherence, the rebel angel. *Educational Researcher*, 21 (9), pp. 4-9.

¹⁰³ Beane, J. (1995) *Toward a coherent curriculum*. Virginia: ASCD.

¹⁰⁴ Rué, J. (1996) Un mundo de significados. *Cuadernos de Pedagogía*, 254, pp. 54-58.

¹⁰⁵ Hopkins, L. et al (1937) *Integration; its meaning and application*. New York: D: Appleton-Century; Dressel, P. (1958) The meaning and significance of integration. In N. Henry (ed.) *The integration of educational experiences*. Chicago: University of Chicago Press.

¹⁰⁶ Apple, M. (1979) *Ideology and curriculum*: London; Routledge and Kegan Paul

¹⁰⁷ Oakes, J., Gamoran, A. & Page, R. (1992). Curriculum Differentiation: Opportunities, Outcomes and Meanings. In P. Jackson. (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMillan, pp. 570-609.

¹⁰⁸ Kliebard, H. (1985) *The struggle for the american curriculum: 1893-1958*. London: Routledge;

¹⁰⁹ Oliver, M. (1995) Insider perspectives. The voice of disable people - Politics and language. Understanding the disability discourse. Sheffield: University of Sheffield.

lhe faculta, deve ser percebida como um texto outro, extremamente apelativo aos sujeitos para os quais se dirige.

A integração, enquanto documento curricular construído na base de um código semiótico sensível à plurissignificação, viabilizando significações outras como justiça social, multiculturalidade e coerência, situa-se muito mais no plano de um texto "writerly" admitindo, quer o prazer puro e imediato da sua leitura, quer aquilo que Barthes sugere como "Jouissance"¹¹⁰, ou seja, o êxtase, a hipótese a condição do sujeito, não propriamente como um leitor passivo, mas como um crítico, como um agente capaz de resposta crítica e emancipatória. Assim, a integração curricular, só se assumirá como um documento de concertação social, se permitir que todos tenham acesso a poderem escrever nele, os seus desejos, interesses, aspirações e necessidades. Caso contrário, o currículo continuará a ser um terreno de segregação social, um *locus* cuja verdadeira história foi e tem sido a história da luta de classes, em que as classes dominantes têm feito tudo para silenciar as vozes dos mais desfavorecidos.

Deste modo, a integração curricular é sempre uma viagem crítica permanente pelo real, procurando-se assumir sempre uma perspectiva naturalista, criando um território de aprendizagem que se opõe ao pensamento mínimo, ao pensamento do quanto baste, que tem determinado este final do milénio¹¹¹.

Fundamentalmente a integração curricular deve erguer-se sobre os escombros da problematização do conhecimento socialmente legítimo, o que implica, entre outras, uma análise cuidadosa da dimensão sócio-política da avaliação¹¹² e da formação de professores, com o intuito de operar uma mudança vital na própria cultura escolar, até porque a sua real compreensão revela-se determinante na melhoria da qualidade do ensino¹¹³.

As escolas são profundamente moldadas pela sua história, contexto e pessoas, sendo influenciadas por forças políticas e económicas externas e ainda pelas mudanças verificadas ao nível das políticas educativas, ou seja, as mudanças sociais (re)lançam novos desafios à cultura escolar, quer se encontrem relacionadas com a aprendizagem, com a organização dos alunos, ou ainda questões que se prendam com a administração¹¹⁴. Assim,

¹¹⁰ Bowe, R., Ball, S. & Gold, A. (1996) The policy process and the process of policy. In J. Ahier, B. Cosin & M. Hales (eds.). *Diversity and change, education, policy and selection*. London: Open University Press.

¹¹¹ Patrício, M. (1999) Leonardo Coimbra: ponto de convergência e irradiação de uma filosofia portuguesa da educação. In A. Araújo & J. Magalhães (orgs.) *História, educação e imaginário*. Braga: Universidade do Minho, pp. 99-108.

¹¹² A este respeito viria a propósito cf. Afonso, A. (1998) *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho.

¹¹³ Stoll, L. & Fink, D. (1996) *Changing our schools*. Buckingham: Open University Press.

¹¹⁴ Dalin, P. (1993) *Changing the school culture*. London: Cassell.

há uma relação indissociável entre a cultura e a estrutura escolares o que implica que as mudanças operadas apenas ao nível da estrutura escolar provocam um pálido impacto ao nível da cultura escolar¹¹⁵.

A integração curricular, enquanto (con)texto transformador das práticas curriculares, revelar-se-á como um documento eficaz se conseguir interferir substantivamente na alteração da cultura escolar, uma construção que só pode ser atingida se tiver repercussões ao nível da estrutura da própria escola. Deste modo, poderá ser um texto válido se conseguir participar na construção de um quadro curricular que permita a cristalização de uma escola mais justa socialmente, dotada de um currículo multicultural e coerente, ancorada a um [con]texto curricular constante de subjectividades.

No entanto, o debate em torno da integração curricular, em Portugal, tem-se estabelecido nos parâmetros determinados pelo currículo comum e avaliação nacional, ou seja, catequiza-se actualmente a integração sem que se tenha convenientemente problematizado as dinâmicas latentes ao currículo vigente, e que têm contribuído para a sedimentação daquilo que alguns autores¹¹⁶ referenciam por gramática da escola. Mais, como problematizar [convenientemente] a integração, quando a génese do documento curricular actual não transmite uma lógica aberta, flexível e relacional? Como justificar a integração como um conceito supra-conteúdo, coordenador da construção social do conhecimento, num texto todo ele urdido na base de costuras que determinam os conteúdos como campos isolados. Como cristalizar a extensão de um determinado texto curricular quando ele se teceu numa lógica semiótica de profundidade¹¹⁷? Como efectuar a integração perante um texto todo ele construído [essencialmente] numa lógica de sequencialização?

Existe [ainda que muitos o neguem] uma relação entre a educação e as questões políticas mais amplas¹¹⁸. As escolas, como poderosos aparelhos [ideológicos e/ou repressivos]¹¹⁹ do Estado, assumem-se como ponto de referência no grande projecto social neo-liberal. No caso concreto de

¹¹⁵ Schein, E. (1985) *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

¹¹⁶ Bolívar, A. (1996) El lugar del centro en la política actual. Mas allá de la reestructuración e de la descentralización. In M. Pereyra, J. Mínguez, M. Beas & A. Gomez (orgs.) *Globalización y descenyalización en los sistmas educativos*. Barcelona: Pomares, pp. 237-266; Charlot, B. (1994) (Org.) *L'école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand-Colin; Weiler, H. (1996) Enfoques comparados en descentralización educativa. In M. Pereyra, J. Mínguez, M. Beas & A. Gomez (orgs.) *Globalización y descenyalización en los sistmas educativos*. Barcelona: Pomares, pp. 207-233.

¹¹⁷ A este propósito, seria útil cf. Bernstein, B. (1977) *Class, codes and control, Towards a theory of educational transmissions*. Vol 3, London: Routledge & Kegan Paul.

¹¹⁸ Hogan, D. (1982). Education and class formation: the peculiarity of the americans. In M. Apple (Ed.) *Cultural and economic reproduction in education: essays on class, ideology and the state*. Boston: Routledge & Kegan Paul, pp. 32-78.

¹¹⁹ Althusser, L. (1980) *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença.

Portugal, a doutrina neo-liberal encontrou um mosaico extremamente vantajoso para a sedimentação do seu projecto: a existência de um currículo comum; um ensino manual dependente; uma pouca clara e (in)conveniente formação de professores, e a facilidade analógica do modelo escolar com o industrial.

O currículo e avaliação nacionais, os manuais e a actual formação de professores - inicial e contínua - revelam-se como mecanismos cruciais à perpetuação da ordem social vigente. São um testemunho claro de como as instituições educativas se podem instrumentalizar na manutenção dos padrões económicos, sociais e culturais, através do domínio de estruturas de crença e da distribuição de destrezas, informação e conhecimento útil e legítimo¹²⁰. Daí que, para além de possuírem determinadas similitudes com a indústria, as escolas modelam-se e contribuem para a modelação de uma realidade social, política e económica, que no momento actual têm assumido as cadências impostas pelo ritmo do neo-liberalismo. O contexto em que emerge a integração curricular em Portugal [políticas sociais neo-liberais], e o seu conseqüente texto [“readerly”] que a territorializa expressam a intenção de cristalização de uma determinada ordem sócio-económica onde as vezes e as vozes dos mais desfavorecidos constantemente se silenciam. A continuação deste estigma de selectividade que [secularmente] inflama o campo do currículo apenas tem contribuído para que este se institua mais como um reino da capadócica do que como um espaço [natural] de construção do conhecimento, impedindo-se, desta forma, que o currículo se constitua numa efectiva base para que os mais desfavorecidos tenham (tomem o) poder.

¹²⁰ Apple, M. (1982) *Education and power*. New York: Routledge. e Feinberg, W. (1983) *Understanding education: towards a reconstruction of educational inquiry*. New York: Cambridge University Press.

Educação e crise de fundamento: contribuições ao estudo do sentido da educação numa perspectiva hermenêutica

*Humberto Calloni**

Resumo:

Com este artigo procura-se discutir até que ponto as tendências pedagógicas codificam um ideal de ser humano e de que maneira esse ideal se manifesta a partir dos conceitos de fins e metas da educação em uma sociedade plural. Neste sentido, insinua-se um estatuto da educação cujo significado atente para as dimensões finita e existencial do ser humano (Dasein) a partir do âmbito de uma hermenêutica que problematize o discurso monolítico da metafísica da consciência presente nos fundamentos das ciências e, a fortiori, na educação. Trata-se, outrossim, de um trabalho que tem a pretensão de contribuir para um debate ainda presente e a várias vozes no mundo acadêmico - mas não só -, e que aqui denominamos de "crise na educação", sendo, portanto, um estudo que não se deseja conclusivo: ao contrário, está francamente aberto para que outras vozes participem e concorram para o seu desenlace.

Palavras-Chave: hermenêutica; educação; finitude; crise; fundamento

Abstract:

This essay is an attempt to discuss to what extent pedagogical trends codify an ideal of human being and how this ideal reveals itself from the concepts of objectives and goals of education in a pluralistic society. Thus, an educational statute is suggested, the meaning of which would take into consideration the finite and existential dimensions of the human being (Dasein) based on a hermeneutics that questions the monolithic discourse of the metaphysics of consciousness embedded in the foundation of sciences and, a fortiori, of education. Moreover, this is as well a study that intends to make a contribution to a debate still current, and multivoiced, in the academic world – though not exclusively – and that here is called “crisis in education”, being thus an unconclusive study: on the contrary, it is unreservedly open so that other voices may participate in and add to its completion.

Key-words: hermeneutics; education; finitude; crisis; foundation

* FURG – Professor assistente de Filosofia .
E-mail: hcalloni@zaz.com.br

1) Tendências Pedagógicas e Consciência Histórica

No âmbito das formulações teóricas que orientam as práticas pedagógicas e que centralizam o conceito de educação a partir mesmo de suas especificidades, isto é, de acordo com o que cada tendência pedagógica postula para si na realização da ação educativa a partir de "metas" e "fins" da educação, podemos perceber uma pluralidade de concepções acerca da concepção de *ser humano*.

A idéia de educação ou formação dos entes humanos, tendo como pressuposto básico um determinado conceito de pessoa ou *ser humano*, traz consigo a tentativa de se justificar permanentemente um "fundamento" a partir do qual se deriva (e para o qual se volta) a ação educativa calcada em "metas" e "fins" educacionais. Atingir, pois, o ideal humano de pessoa seria "cumprir" os desafios propostos em relação aos fins da educação. Ora, embora paradoxalmente cada tendência pedagógica formule para si um modelo de pessoa a ser perseguido, o certo é que todas elas convergem para um ponto em comum, quer explícita ou implicitamente: um ideal de educação em função de metas e fins.

A partir de dois grandes eixos teóricos classificados como Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista, que na verdade polarizam dois estatutos filosóficos com vistas à educação, podemos verificar o conceito humano de formação (finalidade) enquanto: educação como redenção da sociedade e educação como transformação da sociedade.¹

O nosso interesse não é o de polemizar a respeito das peculiaridades intrínsecas às duas grandes vertentes pedagógicas e suas derivações, mas discutirmos até que ponto elas refletem o que hoje em dia denominamos de "crise" da educação. Em outras palavras, trata-se de verificar em que medida as tendências pedagógicas presentes na *práxis* educativa efetivamente consolidam um ideal filosófico de ser humano ou simplesmente são impotentes para a realização de tal propósito e, neste sentido, de seus fins.

A este respeito a "analítica existencial" desenvolvida por M. Heidegger em seu "Ser e Tempo" nos interpela quando pretendemos pensar na idéia de um *fundamento* que pudesse validar o conjunto das realizações humanas, endereçando ao dualismo cartesiano uma crítica radical: a da subjetividade metafísica como intuição derradeira do ato do conhecimento. Heidegger busca superar a separação sujeito (*cogito*) e objeto (*res*) e aponta

¹ Conforme catalogação de José Carlos Libâneo as tendências são:

1. Pedagogia liberal ; 1.1 tradicional; 1.2 renovada progressivista; 1.3 renovada não-diretiva; 1.4 tecnicista;

2. Pedagogia progressista; 2.1 libertadora; 2.2 libertária; 2.3 crítico-social dos conteúdos. Ver LUCHESI, Cipriano (1994). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, pp. 53-54.

para a evidência do *ser-no-mundo*, fundamento ôntico do *Dasein* (*pre-sença, estar-aí, ser-aí*).² Ou seja, ser humano enquanto ser-aí (*Dasein*) o "é" enquanto compreensão:

"Compreender é o ser existencial do próprio poder-se da presença de tal maneira que, em si mesmo, esse ser abre e mostra a quantas anda seu próprio ser". (Heidegger, (1988), p.200).

Ou ainda:

"Na compreensão, a pre-sença projeta seu ser para possibilidades. Esse ser para possibilidades, constitutivo da compreensão, é um poder-ser que repercute sobre a presença as possibilidades enquanto aberturas. O projetar da compreensão possui a possibilidade própria de se elaborar em formas. Chamamos de interpretação essa elaboração(...)". (op.cit.p.204).

Trata-se, pois, de um retorno radical ao fundamento que foi "desviado" no transcorrer do desenvolvimento histórico das ciências que operaram a partir do modelo dualista, com fundamento de uma consciência *a priori* e que, segundo o filósofo, elegeram a aparência do *ente* como sendo o próprio *ser*.³

Eis que as tendências pedagógicas, ao formularem o conceito de ser humano o fazem a partir de um agenciamento externo, isto é, dos determinantes que definem, em última análise, o exercício das práticas científicas. Estas, por sua vez, em absoluto se revelam isentas de interesses objetivos, os quais refletem, na esfera da *superestrutura* social, os elementos marcadamente ideológicos com os quais são tecidas as redes de representação do saber em relação a uma determinada finalidade. É que o processo de objetivação presente na experiência científica, cujo caráter positivista pulverizou os saberes em camadas estanques, transbordou de sua especificidade e dirigiu-se também para a ordem dos discursos formuladores das práticas educativas. Ao tomarem de empréstimo a contribuição das diversas ciências (biologia, psicologia, física, sociologia, etc.) as teorias da educação constituíram um *corpus* gnoseológico (ou

² Um dos objetivos da analítica existencial foi o de "Construir a ontologia fundamental para, a partir dela, recuperar a orientação para uma 'totalidade' não metafísica, através de uma hermenêutica abrangente que fosse capaz de pensar não apenas a racionalidade da ciência exata, mas das ciências humanas(...). Importava-lhe superar, pela 'hermenêutica da facticidade', o dualismo metafísico que separa entre mundo inteligível e mundo sensível, através do modelo da relação sujeito-objeto". Ver ainda STEIN, Ernildo (1990) pp. 71-72.).

³ É Ricoeur quem nos ensina que, com Heidegger, a hermenêutica está completamente engajada no movimento de volta ao fundamento que, de uma questão epistemológica concernente às condições de possibilidade das "ciências do espírito", leva à estrutura ontológica do compreender.

epistemológico) que incorporou o dualismo já presente na antiga filosofia e que foi cristalizado pela razão cartesiana (relação sujeito-objeto).

Se a nossa preocupação refere-se à questão do sentido que o ser do ente educação representa (e nesse horizonte instala-se também o conceito de homem e de mundo), então a contribuição de Heidegger torna-se decisiva para um ajuste de contas com a tradição (metafísica). O *constructo Dasein, ao superar* o dualismo sujeito-objeto, inaugura a necessidade de um novo paradigma de entendimento, agora a partir da facticidade radical do evento humano:

"(...) esse Dasein não é um sujeito para quem há um objeto, mas um ser no ser. Dasein designa o lugar onde a questão do ser surge, o lugar da manifestação. Compete à sua estrutura, como ser, ter uma pré-compreensão ontológica do ser.(...). (Ricoeur (1977), p.30).

A pluralidade de concepções que concorrem para a apreensão do que é o humano, do conceito de pessoa entendido a partir das diversas tendências pedagógicas, reflete exatamente o desvio da questão essencial do ser tal como Heidegger o denuncia como *o esquecimento do ser*, ao qual as ciências, dentre elas a educação, postularam ao longo do tempo. Daí que se pode verificar uma espécie de "vacuidade" conceitual quando pretendemos abordar o ser próprio da educação. A pergunta "o que é isto, a educação?" só poderia ser respondida se a própria educação pudesse também responder à pergunta que fundamentaria seu *ethos*: "o que é o homem?". A pergunta kantiana continuaria sendo um desafio, ao qual não poderíamos nos esquivar, se mantivéssemos o paradigma da consciência inserida na tradição metafísica. Porém, a tese do *ser-no-mundo* redefine o espaço do transcendental, só que agora a partir de uma imanência do ente humano, que se assume finito, temporal e histórico, podendo assim estabelecer um projeto *autêntico* em vista da educação e com a sua finalidade; porém, não como finalidade desde sempre dada, mas como *totalidade como poder-ser-total do Dasein*. Pois a ausência de um estatuto próprio à educação é o que garante, em grande parte, essa viscosidade conceitual quando pretendemos abordá-la categoricamente. Insistimos que, ao tomar de empréstimo conceitos oriundos dos procedimentos científicos (que, insistimos, guardam um secreto diálogo com a metafísica tradicional) a educação percebe-se inflacionada por discursos de entificações que mascaram seu verdadeiro ser.

É verdade que a pretensão de formularmos um conceito universal e necessário de educação pode nos conduzir a um idealismo ingênuo, contrariando, aliás, o nosso propósito hermenêutico. Por outro lado, uma posição acrítica neste sentido poderá, por seu turno, "definir" a educação

como um conjunto de técnicas ou métodos de repasse de conhecimentos sem a devida clareza de sua dimensão histórica e permeabilidade às manifestações culturais que orientam as práticas pedagógicas específicas. De qualquer forma, com a contribuição de Heidegger não é mais possível um discurso monolítico acerca do ser. No presente estudo, o sentido do ser da educação reveste-se de uma necessidade de compreensão em que

"o perguntado, o sentido do ser, requer também uma conceituação própria que, por sua vez, também se diferencia dos conceitos em que o ente alcança a determinação de seu significado". (Heidegger (1988), p.32).

Torna-se então fundamental a experiência hermenêutica da "consciência histórica" a fim de que, ao tentarmos sinalizar para um estatuto próprio da educação, não padeçamos de um possível dogmatismo ou idealismo ingênuo.

Não se trata aqui de discutirmos aprofundadamente os projetos teóricos de Heidegger e Gadamer de forma simultânea. Isto se justifica não só pelo fato deste autor não se sentir autorizado a tamanho empreendimento, como pelo próprio fato de tratar-se de dois pensadores cuja complexidade temática está longe de ser assimilada em sua totalidade. Ressalvada essa necessária modéstia, o nosso propósito para com Gadamer e sua extensa contribuição à hermenêutica situa-se no fato de ele nos convida a problematizarmos estruturas de pensamentos reféns de conceitos epocais (substância, essência, logos, espírito, razão, consciência, etc.) que fundamentavam a busca pela verdade, bem como o método para acercá-la. Além do que, o filósofo revigora o conceito de *preconceito* à luz do texto, da *tradição* no trabalho hermenêutico.

Sua contribuição teórica é decisiva para a compreensão do papel da tradição na constituição dos saberes e das práticas. É nisso que consiste a consciência histórica: a abertura ao reconhecimento da tradição como instância de um horizonte de compreensão que tem na alteridade um lugar privilegiado para a experiência hermenêutica. Mas isso requer também o reconhecimento dos nossos preconceitos frente ao "texto" da tradição; o fato de não estarmos jamais numa posição privilegiada na qual poderíamos nos libertar dos preconceitos, tal como queria a *Aufklärung*:

"Não é certo, antes, que toda existência humana, mesmo a mais livre, está limitada e condicionada de muitas maneiras? E se isso é assim, então a idéia de uma razão absoluta não é uma possibilidade da humanidade histórica". (Gadamer (1998), p.415).

O iluminismo acreditava ser a razão o instrumento suficiente para "nos proteger de qualquer erro", desabonando a tradição (preconceitos) como fonte histórica de compreensão. Gadamer, porém, reabilita a idéia de tradição e de autoridade, vendo nesta última uma forma de preconceito legítimo que

"repousa sobre o reconhecimento e, portanto, sobre uma ação da própria razão que, tornando-se consciente de seus próprios limites, atribui a outro uma perspectiva mais acertada. Este sentido retamente entendido de autoridade não tem nada a ver com obediência cega de comando(...), mas com conhecimento". (Op.cit.,pp.419-20).

Gadamer enfatiza que a experiência hermenêutica tem que haver-se com a tradição se quer efetivamente desvelar o sentido da história efetiva. A este respeito o filósofo nos diz que

"A consciência histórica que quer compreender a tradição não pode abandonar-se à forma metódico- crítica de trabalho com que se aproxima das fontes, como se ela fosse suficiente para proteger contra a intromissão dos seus próprios juízos e preconceitos". (Op.cit.p.532).⁴

Daí que a metódica razão cartesiana, ao não transigir com os preconceitos como sendo a própria condição de sua compreensibilidade, converte-se, ela mesma, em fonte de *precipitação* ao apelar a uma transcendência não imanente à finitude humana e sua historicidade.

Sendo assim, a tentativa de formularmos um conceito de educação que se revele unívoco e que possa abranger numa unidade de sentido o conjunto das tendências pedagógicas praticadas mostra-se refém de uma "consciência infeliz" (o conceito é de Hegel), que frustra-se na tentativa de referendar uma perfectibilidade diante da facticidade humana. Por outro lado, nada impede que possamos responder, mesmo que provisoriamente, aos apelos de uma razão que, ao reconhecer o seu caráter histórico e finito (Dasein), possa, na mediação com o *mundo*, constituir um estatuto de educação a partir mesmo de uma hermenêutica da finitude que lhe é inerente.

⁴ Este conhecimento e reconhecimento é o que perfaz a terceira e mais elevada maneira de experiência hermenêutica: a abertura à tradição que possui a consciência histórica efetiva (Gadamer).

2) Hermenêutica e Finitude

A atividade hermenêutica a que nos referimos diz respeito à interpretação de um pensamento já situado, rechaçando de chofre uma consciência a-histórica. Compreender o processo de apreensão do real a partir dos conceitos de *existência* e *finitude* é essencial para a tarefa da interpretação do caráter humano do homem e de suas possibilidades na constituição de um horizonte próprio à educação. Concordamos com Gadamer ao afirmar que

"Todo presente finito tem seus limites. Nós determinamos o conceito de situação justamente pelo fato de que representa uma posição que limita as possibilidades de ver. Ao conceito da situação pertence essencialmente, então, o conceito do horizonte. Horizonte é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível a partir de um determinado ponto". (Op.cit. p.452).

Em *Fenomenologia e Ciências Humanas*, Creusa Capalbo lembra que o legado do pensamento husserliano é justamente a afirmação de que

" o pensamento se encontra situado desde o início; é um pensamento engajado, encarnado. Há sempre algo pressuposto quando começo a filosofar; a minha própria existência; não uma existência abstrata, como falava Descartes, mas uma existência aqui e agora. Assim, por exemplo, eu penso enquanto filósofo que foi educado na cultura ocidental, enquanto filósofo que herdou do passado as contribuições de Platão, Aristóteles, S.Tomás de Aquino, Kant, Hegel, Husserl, Freud, Marx".

E conclui a autora:

" Assim a filosofia, já na Grécia Antiga, chamava de Ermeneia (hermenêutica) a essa tentativa de explicar e de interpretar essa minha existência, esse pensamento situado". (Capalbo (1996), p.53).

De qualquer forma, é a partir de um pensamento situado e consciente da presença dos prejuízos/preconceitos que podemos estabelecer um diálogo criativo com um texto ou evento. É isso porque nesse intercurso opera-se o que Gadamer denomina de *fusão de horizontes*, uma espécie de apreensão/compreensão de discursos possibilitada pela dialética presente na relação texto-intérprete e favorecida pela "qualidade" ou pertinência das perguntas endereçadas pelo leitor ao texto (e vice-versa).

A linguagem, portanto, é o elemento privilegiado que possibilita a mediação num universo grávido de possibilidades significativas na relação eu-mundo. Ou seja:

"...a linguagem é o medium universal em que se realiza a própria compreensão. A forma de realização da compreensão é a interpretação', sendo esta ' um círculo fechado na dialética de pergunta e resposta' ".(Gadamer (1998), p.566-7)

É o que Gadamer irá denominar de lingüisticidade ao apontar na tradição lingüística o caráter essencial da "consciência histórica efetual"(efetiva). E isto porque o filósofo determina a tradição (diversamente à crítica que a *Aufklärung* dirige a esta) como categoria histórica indispensável ao estabelecimento de um horizonte de compreensão, pois

"somente a tradição escrita pode ir mais além da mera permanência de resíduos de uma vida passada, a partir dos quais é possível à existência (Dasein) reconstruir outra existência". (Op. cit.p.570).

De acordo com Gadamer, todo compreender é interpretar e todo interpretar opera através de uma linguagem que é ao mesmo tempo própria do objeto e do intérprete. A interpretação de um texto sugere uma condição semelhante ao de uma "conversação", onde há a presença de perguntas e respostas autênticas, conforme sugerimos já na nota de número 13. É por isso que Gadamer sustenta a idéia de um "círculo fechado na dialética da pergunta e resposta", pois há na interpretação um diálogo permanente entre o autor da obra e o intérprete. A verdade da tradição - que é em essência conservação ao longo das mudanças históricas - pode e deve ser compreendida e, portanto interpretada, como momento da liberdade e da história, onde a tradição aparece como uma forma de autoridade que se tornou anônima. A autoridade do que nos foi transmitido ao longo da história tem poder sobre nós: os saberes e as práticas, a educação associada ao autoritarismo do professor, os costumes, as crenças, etc., representam realidades que não podemos simplesmente ignorar como se nos tivéssemos libertados. Entretanto, a tradição lingüística oferece uma produtividade hermenêutica.

Gadamer ressalta o fato de que

"Face a toda outra forma de tradição, a compreensão da tradição lingüística possui um destaque especial. (...) A tradição lingüística é tradição no sentido autêntico da palavra(...), o que chega a nós pelo caminho da tradição lingüística não é o que ficou, mas algo que se transmite, isto é, ele nos diz (...)". (Op.cit.p.567).

Ao comentar sobre Gadamer, Paul Ricoeur ilustra de maneira adequada e nos ajuda a sintetizar o sentido de uma hermenêutica orientada a partir do conceito de finitude. Ricoeur lembra que

"o preconceito é o horizonte do presente, é a finitude do próximo em sua abertura para o longínquo. Dessa relação com o próximo e com o outro o conceito de preconceito recebe seu último toque dialético: é na medida em que me transporto para o outro que me descubro a mim mesmo, com meu horizonte presente, com meus preconceitos. É somente nessa tensão com o outro e o próprio, entre o texto do passado (tradição) e o ponto de vista do leitor, que o preconceito se torna operante, constitutivo de historicidade." (Ricoeur (1977),p.116).

Assim, quando pretendemos compreender o processo de constituição das tendências pedagógicas que orientam as práticas da educação institucionalizada (ou não) não podemos perder de vista que elas representam, inevitavelmente, um conjunto de concepções (prejuízos, preconceitos) acerca do conceito de *homem*. Se insistimos nesta constatação é porque ela se torna fundamental para o processo de instauração de um estatuto da educação que dê conta do resgate ontológico de sua especificidade. Nesta perspectiva, a crítica que Heidegger dirige à metafísica tradicional é de decisiva importância se quisermos entender o "desvio" operado pelas diversas ciências e pela própria filosofia ao reconhecer no *ente* fenomênico a derradeira *morada do ser*.

A hermenêutica da finitude, quando situada na perspectiva de uma abordagem acerca da construção histórica do "ethos" da educação deve levar em conta -necessariamente- o conjunto de mediações teórico-práticas que determinaram a sua configuração. Mais do que isso, deve sofrer o distanciamento metodológico adequado (diferentemente, é claro, do distanciamento metodológico positivista entre sujeito e objeto) para perceber as ditas mediações em seus núcleos específicos, ou seja, em suas sínteses operativas constituídas de elementos históricos epocais. O diálogo do hermeneuta da educação levará em conta, portanto, a *tradição* no sentido em que Gadamer se refere, ou seja, a *linguagem*. Disso resulta que a verdadeira "penetração do espírito" que busca apreender os processos pelos

quais se consolidaram as diversas sínteses epocais e nestas operaram o conceito de educação e de homem, quer dizer, a *tradição*, inscreverá, nesse diálogo, seus próprios preconceitos, pois

"aquele que não quer conscientizar-se dos preconceitos que o dominam acaba considerando erroneamente o que vem a se mostrar sob ele". (Gadamer (1998),p.532).

Em síntese, Gadamer insiste que

"A relação essencial entre lingüisticidade e compreensão se mostra (...) no fato de que a essência da tradição consiste em existir no medium da linguagem, de maneira que o "objeto" preferencial da interpretação é de natureza lingüística". (Op.Cit. p.567).

A tradição do pensamento ocidental, que desde os gregos tem formulado sínteses operativas a fim de dar conta da práxis humana de educação, sempre considerou a idéia de um "núcleo original" no qual se fundamentariam as diversas manifestações pedagógicas. Esse "núcleo original" ou *essência* teria a função de codificar a práxis educativa tendo em vista uma finalidade (meta, fim) específica que desse conta do modelo teórico de ser humano. A codificação desse processo, ao que tudo indica, não contava com as vozes das demandas do povo simples e ignaro, da cidade ou do campo. A formulação de um modelo de ser humano que desse conta dos interesses específicos de uma determinada época ou período histórico deveu-se às relações objetivas de poder, cujas elites privilegiadas demandavam por suas perpetuações de domínios, inscrevendo seus intelectuais no "epicentro" do poder. Esta característica histórica não se sustentaria, evidentemente, sem um *fundamento* que desse conta da legitimidade do poder dominante. A crítica de Heidegger descobre, porém, que esse fundamento é, ele mesmo, sem fundamento, isto é, o ser do ente não encontra em si o seu próprio fundamento. É o "abismamento" do ser, que só irá encontrar o seu sentido circunscrito à sua finitude, isto é, em sua liberdade.

A hermenêutica verifica que aquele *fundamento* operava a partir de um ente divino, causa final (meta, fim) para a qual o ser humano devia espelhar-se. Um modelo de pessoa que visasse a perfectibilidade de suas ações tem permeado as diversas tendências pedagógicas que reproduziam as ideologias epocais. Com Heidegger, (para quem a liberdade é o fundamento do fundamento) a metafísica tradicional sofre um ajuste de contas a partir de uma crítica interna de suas verdades e desencadeia-se a crise de sua (da

metafísica) legitimidade com a instauração de um novo paradigma, que é o conceito de 'mundo'.⁵

Bibliografia

- CAPALBO, Creusa (1996). *Fenomenologia e ciências humanas*. 3.ed. Rev. Londrina: UEL.
- GADAMER, Hans-Georg (1998). *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3 ed. Col. Pensamento Humano. [Trad. Flávio Paulo Meurer]. Petrópolis: Vozes.
- HEIDEGGER, Martin (1988). *Ser e Tempo*. (I) Col. Pensamento Humano. [Trad. Márcia de Sá Cavalcanti]. Petrópolis: Vozes.
- LUCKESI, Cipriano C. (1994). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez. [Série Formação do Professor].
- PRESTES, Nadja H. (1997). *Metafísica da subjetividade na educação: as dificuldades do desvencilhamento*. Educação & Realidade, nº 1, pp.81-94.
- RICOEUR, Paul (1977). *Interpretação e Ideologias*. [Trad. Hilton Japiassu]. Rio de Janeiro: Fco. Alves.
- STEIN, Ernildo (1990). *Seis estudos sobre 'Ser e Tempo'*. 2.ed. Petrópolis: Vozes.

⁵ "Habermas mesmo o reconhece: é o conceito de 'mundo' em *Ser e Tempo* que inaugura esta mudança de paradigma". Ver STEIN (1990), p. 71.

O público estatal, a escola e o povo na modernidade brasileira

*Jussemar Weiss Gonçalves**

Resumo:

O artigo busca mostrar como se constituiu no Brasil o espaço público, e de que forma a natureza dessa construção determinou a instituição de um sistema público de educação totalmente às avessas, no sentido de produzir iniquidades, em vez de impedir seu avanço. Também trabalha a noção de povo e de popular, articulando essas noções com a educação. Não é objeto de análise neste texto as experiências ditas populares que a partir da década de 80 algumas administrações públicas passaram a utilizar.

Palavras-Chave: educação; público; privilégio; popular; escola; democracia; cidadania

Abstract:

The article shows how the public space is formed in Brazil and the way the nature of this construction has determined the establishment of a totally upside down public system of education, in the sense that it creates inequalities instead of hindering their progress. Also, the article develops the notion of people and popular linking them to the public education existing in Brazil.

Key-words: education; public; privilege; school; democracy; citizenship; popular

* Professor de História da FURG.

“A tragicidade da República está em que ela não foi, este fato marca a concepção e a prática de cidadania entre nós, em especial entre o povo”.

J. M. de Carvalho. Os Bestializados. SP: Cia das Letras, 1997.p.10.

O público se constitui, no Brasil, como parte de uma matriz sócio-cultural geral, cuja reconhecibilidade e inteligibilidade se devem à modernidade, mas que se conforma através de uma produção barroca. Como diz José de Souza Martins, “somos uma sociedade barroca dominada pelos adornos da aparência”¹. Assim, temos a República com suas imagens e adornos da soberania do povo, democracia e igualdade, adornos, apenas, para uma prática marcadamente excludente. Constitui-se, no Brasil, um amálgama composto por práticas patrimonialistas e burguesas, conformando um sistema público-estatal² onde “a efetividade da lei se estende muito irregularmente sobre o território e as relações funcionais - inclusive as relações de classes, étnicas e de gênero, que ele supostamente regula”³. Apesar da matriz moderna, observada nas eleições, na presença de um congresso (instituição que supostamente é a fonte da legalidade) de legisladores nacionais e estaduais, de governadores, prefeitos e partidos, na base de funcionamento do público estão fenômenos como o personalismo, o nepotismo e o clientelismo.

“Assim, temos um modelo de público que sustenta um sistema de dominação privatizada, que leva à obliteração da lei, privando os poderes da dimensão pública, legal, sem a qual o estado nacional e a ordem que supostamente eles sustentam esvaecem”⁴. Uma introjeção do autoritarismo no público leva à negação da publicidade de efetiva legalidade e da cidadania, ou, no máximo, temos uma cidadania de baixa intensidade⁵, onde condições especificamente políticas são atendidas - eleições limpas,

¹ MARTINS, José de Souza. O Poder do Atraso. São Paulo: Hucitec, 1994.

² Remeto aos autores como J. M. de Carvalho, O'Donnell, Renato Ortiz entre outros, que mostram de forma clara em seus trabalhos a origem do público no Brasil. Essa origem não está na sociedade.

³ O'DONNELL, Guillermo. Sobre o Estado, a Democratização e alguns problemas conceituais. São Paulo: Novos Estudos Cebrap. (36): 145-173, julho.1993.

⁴ Idem. p. 130.

⁵ Segundo G. O'Donnell, cidadania de baixa intensidade se refere apenas à esfera política, não levando em conta as condições sociais.,Op. Cit. p.134.

partidos, etc... - “mas que os mais fracos, os pobres - camponeses, favelados, índios, as mulheres, etc - não conseguem normalmente receber tratamento justo nos tribunais ou obter dos órgãos do estado serviços dos quais tem direito, ou estar a salvo da violência policial”⁶.

Ao contrário do movimento europeu, a República foi, no Brasil, um assunto de poucos e para poucos, o povo estava afastado da onda revolucionária. Falharam os esforços das correntes republicanas que tentaram expandir a legitimidade do novo regime, e o esforço despendido não foi suficiente para quebrar a barreira criada pela ausência de envolvimento popular na implantação da República⁷.

As instituições públicas - e seus conceitos universalizantes da modernidade - os princípios de neutralidade e imposição imparcial das regras de comportamento - foram subvertidos no âmbito do controle social, como também o foram na política, nas relações sociais, no acesso à oportunidade educacional e nos recursos econômicos⁸.

Apesar dos adornos modernos e revolucionários da República “os modernos sistemas administrativos, as modernas forças policiais”... “a substituição das masmorras pela penitenciárias...”. “Polícia, tribunais e leis impessoais funcionaram não como salvaguardas dos direitos civis ou humanos mas como instrumentos de repressão”⁹.

A Educação Pública

Quando Capanema fala em construir a nacionalidade através da atividade pedagógica¹⁰; nos remete aos ideais iluministas nos quais a educação serviria para a formação de um povo soberano, já que culto. Essa intenção de Capanema não se difere muito daquelas adotadas pelos estados europeus no final do século XIX que procuravam, através da escola, integrar os que se encontravam distantes do “centro” da ordem burguesa. O que se buscava era fazer do ensino público um lugar onde a presença da autoridade do estado se ligasse às massas camponesas e urbanas (em formação) marginalizadas do sistema social brasileiro¹¹.

⁶ Idem. p.134.

⁷ CARVALHO, José Murilo de. A Formação das almas: o imaginário da República no Brasil. S. P. Cia das letras, 1977. p. 141. Ver também do mesmo autor *Desenvolvimento de la Ciudadania en Brasil, Mexico, FCE* onde ele define a natureza da cidadania no Brasil.

⁸ HALLOWAY, Thomas. Polícia no Rio de Janeiro: Repressão e Resistência numa cidade do Século XIX. R. J. Fundação Getúlio Vargas. p. 262.

⁹ HALLOWAY, Thomas, *op. cit.* 260.

¹⁰ SCHWARZMAN, Simon. Tempos de Capanema. RJ: Paz e Terra, 1984.

¹¹ ORTIZ, Renato. A Moderna Tradição brasileira: cultura e indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 1995.

De uma promessa de integração nos fala Capanema, e da própria experiência do público no Brasil, já que o estado seria o espaço no interior do qual se realizaria a integração das partes da nação. Uma integração cultural e também política, pois conformaria pela educação uma experiência comum, baseada na produção e universalização de saberes, que desenvolveriam as potencialidades de um sujeito autônomo e livre, ampliando o espaço público através da cidadania, rompendo os privilégios hereditários de mobilidade social.

Na década de 30, quando no Brasil se instaura um projeto de nação - o Estado Novo -, a educação pública se ordena buscando construir o espaço de ligação entre um Brasil moderno e outro atrasado, camponês, dos confins. O espaço escolar torna-se o lugar da educação, mas também e principalmente, o lugar da palavra oficial. Não apenas a escola, mas todo o aparato público estatal se articula no Brasil não para desenvolver e fecundar a cidadania, mas como lugar de onde se profere a palavra da autoridade que, em vez de incorporar a noção de representatividade, se torna o oráculo da vontade de grupos privados ou mesmo de vontades individuais.

A construção da educação pública, que representaria uma modernização das estruturas culturais e políticas no Brasil, se torna, de um lado, a demonstração de como o pensamento conservador e a questão nacional trataram a modernidade como valor em si, sem ser questionada e, de outro, a produção de uma modernidade marcadamente às avessas, onde as conquistas sociais advindas de uma forma nova de fazer política não se fizeram presentes até bem pouco tempo, (como exemplo o acesso à escola pública, sua democratização).

Na verdade é o estado o responsável na organização social pela coisa pública, e é ao mesmo tempo a coisa pública, por excelência, que define uma organização democrática do estado de outras possíveis. Não é somente que sua constituição legítima como poder social dependa da vontade majoritária do povo, mas que é a sociedade mesma que determina e define que coisa é pública e qual é a esfera de responsabilidade direta e intransferível do estado¹².

Justamente é o que não temos em nossa tradição moderna. A escola pública não foi construída a partir da sociedade. A própria luta pela expansão da educação pública no Brasil mostra bem sua origem.

Apesar dos esforços para integrar, de Capanema ou mesmo Anísio Teixeira, isto não se realizou. A educação pública tem sido historicamente incapaz de acolher o popular, o diferente racial e cultural. Partindo de que uma das características da modernidade é um “projeto democratizador que

¹² CULLEN, Carlos. A Escola como Vigência do Público na Crise do Estado. Texto mimeografado. 1992.

confia na educação e na difusão da arte e dos saberes especializados para chegar a uma evolução racional e moral¹³, pode-se dizer que nossa modernidade ainda está por realizar-se, mais ainda, que, para falar-se em modernidade neste hemisfério, se faz necessário, antes, observar com acuidade a montagem das estruturas ditas modernas, neste caso, o público estatal.

A escola pública constitui-se no interior dessa experiência, forjando-se enquanto um sistema altamente burocratizado e hierarquizado, cujos pressupostos nunca foram trabalhar a expansão, a superação da cidadania de baixa intensidade, mas reproduzir, em processos educativos, as determinações da exclusão. Por obrigações formais, a escola pública perdeu sua legitimidade. Situada em lugares nos quais às vezes é o único aparato público, não soube transformar essa situação em um diálogo com os pobres, apesar de ter se tornado por excelência a escola do pobre, com todas as conseqüências que isto tem em uma sociedade como a nossa, marcada por uma postura excludente. Atas de notas, relatórios, cadernos de presença oficiais tornam a escola pública apenas formalmente já que no seu cotidiano os sistemas públicos de educação funcionam regados com a mesma lógica anteriormente descrita para o ordenamento do público no Brasil.

Os pobres¹⁴, os mais fracos, convivem com um cotidiano escolar, com uma estrutura pública para lhes prestar serviços, que inclui apenas professores, orientadores, supervisores, diretores e, no limite, o próprio aluno. Estes professores orientadores e diretores desconhecem os processos sociais de exclusão e revelam, através de suas práticas, noções fatalistas, ingênuas e autoritárias nesse convívio.

A escola pública assumiu a missão conservadora de fazer da ordem o princípio regulador do progresso e do passado, o tempo regulador do possível e do futuro. O ensino público não acolheu o povo, o pobre, o popular, para transformá-lo em cidadão - função burguesa da escola - mas para torná-lo subordinado, passivo, disciplinado, sabedor de seu lugar na sociedade¹⁵. A escola pública exclui não apenas por uma questão de incompetência intelectual, mas porque a exclusão é parte de sua constituição. Diz Di Giorgi: “não se pode mais deixar de lado o fato de que o sistema educacional é congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos e que não tem sentido culpar a criança pobre e seu meio

¹³ CANCLINE, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. S. P. Edusp, 1977. p. 32.

¹⁴ Remeto o leitor para o texto de Carlos Monarcha *O Estado Republicano e a Escola Pública* na Revista *Filosofia Sociedade e Educação*. Ano 1,n.1, 1997. Pós-Graduação em Educação de Marília - SP. Neste texto, fala da república educadora que tratava o povo como ignorante e supersticioso. p.229.

¹⁵ A escola pública, serviço do Estado, recebe fundamentalmente alunos oriundos das classes populares, cidadãos de baixa intensidade.

cultural por um fracasso inscrito na própria lógica burocrática deste sistema”¹⁶. Marília Pinto de Carvalho nos fala “da guerra entre escola e população e de uma lógica de ineficiência, na qual a estrutura burocrática, a centralização de decisões, a divisão de funções, a hierarquia, levam a que o trabalho pedagógico real, paradoxalmente, seja realizado sem qualquer planejamento efetivo e baseado exclusivamente no bom-senso de cada professor, individualmente considerado”¹⁷. Também Maria Malta Campos diz que “o setor educacional, em comparação com outras áreas sociais como a saúde, promoção social, é o mais fechado à participação da população”¹⁸.

Sabemos da criação dos conselhos municipais de educação como também das eleições para diretores. No entanto, essas ações marcadamente políticas, pouco influíram naquilo que a escola pública tem de mais conservador, que é a rejeição à população pobre.

Professores com baixos salários, prédios caindo e uma estrutura altamente burocratizada, a escola perde seu fundamento de futuro e o professor deixa de ser um agente civilizador. A educação pública vive uma profunda desordem em um incessante estado de perturbações, tumulto e caos.

O Povo

Pode-se observar a produção a partir dos incios da república, mas mais fortemente no Estado Novo, de uma ideologia que buscava dizer o que era e quem era o povo. Conformou-se uma matriz de representação, um imaginário que edificou uma determinada construção sistemática e substantiva sobre trabalhadores, os pobres, os dominados da sociedade - o povo brasileiro.

Autores como Oliveira Viana, Azevedo Amaral e Alberto Torres construíram um imaginário sobre as camadas populares onde articulavam três variáveis fundamentais: a primeira “a heterogeneidade de sua composição, que impediria qualquer possibilidade de construção ordenada sobre sua identidade com povo único e singular; a segunda o efeito nefasto que esta heterogeneidade provocaria sobre a ação política coletiva popular, exigindo uma intervenção de fora que incorporasse e organizasse este povo disperso, e por fim a terceira, a falta crônica de aptidão para a coletivização que este povo sofreria, pois os grupos que o compõem seriam carentes de

¹⁶ DI GIORGI, Cristiano Amaral G. Utopia e educação popular. Tese Doutorado. São Paulo: USP, 1992.p.132.

¹⁷ CARVALHO, Marília P. Um invisível cordão de isolamento: Escola e participação popular. Cadernos de pesquisa. Revista da Fundação C. Chagas. São Paulo. (70), agosto, 1989.

¹⁸ CAMPOS, Maria M. As lutas sociais e a educação. Cadernos de Pesquisa, Revista da Fundação Carlos Chagas. São Paulo. 79, Nov, 1991.

integração entre si e com o resto da sociedade, portanto sem vocação para a solidariedade e para universalidade”¹⁹.

Só uma ação saneadora advinda de fora desse mar de diversidades poderia consolidar o espaço público, ou seja, o estado através de uma ação lenta e contínua poderia fixar um sentimento de liberdade pública. É a ação interventora do estado getulista que conformou o povo autêntico, isto é, a burguesia e o proletariado, na visão de Oliveira Vianna ou a coletividade nacional-popular para Azevedo Amaral²⁰.

Cria-se, assim, um estado demiúrgico capaz mesmo de fundar a sociedade, de tirar o povo de sua diversidade, criando um imaginário onde o povo é idealizado já que a população real e existente era por demais diferente e sem identidade racial e cultural.

Assim, essas ideologias produziram um discurso para uma república construída sem a participação do povo, onde a alma e qualidades abstratas do povo eram reverenciadas enquanto as práticas políticas subordinavam a população que não tinha canais oficiais para realização das mediações necessárias à vida civilizada.

Esta solidão institucional fica bem clara se observarmos na literatura brasileira os personagens ligados ao povo²¹. Eles nunca são apresentados como cidadãos, nunca reclamam direitos no limite da lei, mas agem sempre violentamente e são tratados como seres de segunda categoria. Na verdade, na América Latina e no Brasil os grupos populares são vistos pelas elites como sendo incapazes de “efetivarem suas demandas político-sociais, são eles os membros dos partidos tradicionais que fazem essa intermediação entre os interesses dos pobres vistos como interesse privado e o espaço público político”²².

O Popular

Quanto ao popular, cabe ressaltar a pletora semântica dessa palavra. Popular é utilizado em educação para se dizer educação para o povo pobre desde Rui Barbosa, que foi o autor da reforma republicana de educação, até no sentido de um projeto político antagônico ao estado vigente, passando

¹⁹ DURHAN, Eunice. *A Aventura Antropológica*. R.J. Paz e Terra, 1986. p. 41.

²⁰ DURHAN, Eunice. *Op. cit.* p. 42.

²¹ Realizei em função de minha pesquisa um levantamento dos personagens ligados ao povo na literatura e pude observar que para esses personagens não existem direitos, deveres, respeito ao público. Eles vivem em um mundo lubrificado pela subordinação, violência. Somente a partir do populismo surgem personagens que se rebelam contra o patrão. No conto *O poço* de Mario Andrade (1947) surge pela primeira vez um personagem que se rebela contra o patrão.

²² SALAZAR, Gabriel. *Integración Formal y Segregación Real. Matriz histórica de la autoeducación popular in Profesionales em Acción. Una Mirada Crítica a la Educación Popular*. Santiago, CIDE, 1982.

por educação de adultos, educação noturna, ou seja, tudo que não se enquadrava no regular.

Abandonado pela iniciativa estatal, ou servido pelo assistencialismo do populismo, o popular emerge nos anos 60 através de uma revolta cultural contra a ignorância e pela valorização da cultura do povo. É desse período a descoberta do popular como realidade, vivências e saberes como cultura popular.

Como resultado do movimento da democracia populista surgiu uma real percepção por parte dos intelectuais das condições de produção da existência e uma preocupação com as manifestações culturais do povo. Uma preocupação que por um lado rompia uma visão preconceituosa que as elites tinham acerca das capacidades da população, mas, por outro lado, estes intelectuais estavam presos a uma idéia de “levar” cultura ao povo ou considerar as manifestações populares de uma forma pura, sem situá-las no universo sócio-econômico e político no qual essas manifestações adquiriram sentido²³.

Educação Popular

Assim surgem o MCP - Movimento de Cultura Popular - que no Recife tem “como obsessão educar para a liberdade, para autonomia, educar recomenda processos informais nas praças públicas e em plena rua”. “E assim é a Escola do MCP. A escola desburocratizada, gratuita, descomercializada, porque não transfere, sob quaisquer pretextos, recursos que são da educação. Desalienada. Regionalizada. Popular, porque voltada para emancipação do povo”.²⁴

Educar para a liberdade, foi o objetivo que levou a Fundação do MCP e seu espalhamento pelo Brasil. Eles eram animados por diferentes concepções de cultura popular e politização das classes trabalhadoras.²⁵

Neste contexto político efervescente, que são os primeiros anos da década de 60, o MCP se definia como um órgão técnico rigorosamente apolítico. É no interior deste movimento que Paulo Freire começou a aplicar as suas concepções de educação.

Voltada para a conscientização, a finalidade da alfabetização era dar ao povo consciência social, e esta por sua vez abriria o leque das opções políticas. “Escolher o próprio caminho e não apenas preparar para as

²³ Aprender com o povo, ouvir o povo denotavam uma preocupação, sem dúvida singular na tradição cultural das elites, mas podia levar ao basismo.

²⁴ Que foi o MCP - Arte em Revista. Ano 2, número 3, março de 1993.

²⁵ Também surgiu CPC em São Paulo que se espalhou pelo Brasil. Ver sobre o tema a entrevista do 1º Presidente do CPC na Arte em Revista Ano 2, número 3 de março de 1983 - Centro de Estudos de Arte Contemporânea. São Paulo.

próximas eleições como queriam o políticos populistas”,²⁶ assim Paulo Freire definia seu processo educacional, criação de capacidade crítica, “uma educação que antecipe uma verdadeira política popular”.²⁷

Em um universo marcadamente hierarquizado por uma noção vertical de poder, Paulo Freire trazia como elemento central em sua pedagogia o diálogo, a horizontalidade da fala como construção crítica de todos, daí que preparar para a democracia é ir além da conversão dos analfabetos em eleitores, é transformá-los em “anunciadores - denunciadores”²⁸.

Com o golpe, o movimento de educação popular foi interrompido, mas a partir dessas experiências a expressão educação popular começou a ser constituída por outros sentidos que não, apenas, o de alfabetização de adultos, aulas noturnas, cursos irregulares ou nome geral para escola da população.

Agora, educação popular era semanticamente habitada por conceitos como conscientização, denúncia, utopia, mobilização, mesmo tendo surgido em movimento marcadamente cristão e ligado às estruturas do Estado (no caso em Recife com apoio do Presidente João Goulart). Assume, assim, caráter de projeto político do povo na sua luta pelos seus direitos. Aos poucos e a partir daí Educação Popular vai se opor a Educação Pública. O que já estava expresso no manifesto de fundação do MPC - citado anteriormente.

O golpe reafirmou a natureza da República brasileira, ou seja, a de negar a racionalidade política à plebe, o que permite sempre a conciliação por cima. Apenas temporariamente o pobre, o povo, o popular, tinham deixado de ser caso de polícia, já que ainda não eram um interlocutor político.

Com o processo da ditadura houve uma redução efetiva dos espaços de ação político-educativa e da manifestação popular. Os partidos, os organismos ligados à igreja, os sindicalistas, foram colocados na ilegalidade. Na verdade o Brasil, a partir de 1964, sofreu uma ruptura política já que não havia canais de legitimidade reconhecida para realizar a interlocução entre sociedade e estado.

Temos já a partir de 1971, em São Paulo, as primeiras comunidades eclesiais de base que surgem a partir da luta popular ou de uma dinamização de uma capela tradicional, ou seja, uma CEB poderia surgir de qualquer atividade solidária de um pequeno grupo inspirado no evangelho. Todas

²⁶ FREIRE, Paulo. *Conscientização*. S.P. Moraes, 1980. p. 20.

²⁷ FREIRE, Paulo. *Op. Cit.* p. 21.

²⁸ FREIRE, Paulo. *Op. Cit.* p. 28.

elas surgem por iniciativa de um agente pastoral, ou graças à sua presença, e em torno de motivos religiosos²⁹.

O movimento das CEBs foi decorrência do Concílio Vaticano II e Medellín e da busca que a igreja fazia na época de aproximar-se do povo e de sua religiosidade³⁰. Mantidas por uma participação ativa e consciente, as CEBs decidem por um discurso que situava as lutas humanas contra as carências materiais e a estrutura opressora. Assim, surge nas CEBs um novo status do popular que combate a imoralidade expressa “na permissividade sexual ou na violência da polícia no egoísmo do mundo capitalista, quanto na quebra dos laços familiares”.³¹

É inegável que as CEBs buscam recuperar laços comunitários, de reconhecimento pessoal e valorização das práticas populares ligados à religião e “baseados na amizade e no respeito mútuo e no conhecimento recíproco, surgiam cursos de alfabetização, escolinhas primárias e de corte e costura”.³² “Vemos, assim, surgir, através do amparo da igreja um novo sujeito popular, que pelo discurso religioso e através de um certo populismo teórico”³³ busca valorizar o saber do povo, age em busca de uma experiência de encontro com Deus “à medida que se liberta do egoísmo, da alienação, da miséria e das injustiças”.³⁴ “No início dos anos 80 as CEBs chegavam ao número de 80 mil envolvendo dois milhões de pessoas em todo país”.³⁵

Congregando pessoas humildes, ajudando-as no seu cotidiano, luta pelo ônibus, luta pela moradia, etc., propiciando-lhes no momento de crescimento urbano e, conseqüentemente, desagregação social e pessoal, um mundo comunitário e identitário desenvolvendo projetos de educação e valorização do saber popular, a Igreja, uma instituição marcadamente não moderna, assumia através das CEBs a função de organizar a sociedade civil e de ser meio de constituição do povo como sujeito. Esta constituição do sujeito tinha como lugar o cotidiano, a comunidade onde a cultura e as redes de sociabilidade conformavam os desejos, as vontades e as possibilidades de futuro.

²⁹ SADER, Eder. Quando Novos Personagens Entraram Em Cena. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988. p.157.

³⁰ Bispos da América Latina, Conclusões de Medellín, Ed.Paulinas, 1984.p.6. Este documento nos possibilita entender o movimento que a Igreja realiza na América Latina.

³¹ SADER, Eder. *op cit.* p.154.

³² SADER, Eder. *op cit.* p.158.

³³ SADER, Eder. *op cit.* p.160.

³⁴ SADER, Eder. *op cit.* p.169.

³⁵ BETO, Frei. O que é Comunidade Eclesial de Base. São Paulo. Brasiliense, 1981. p. 17.

Conclusão

Aqui, no limite deste artigo, busco problematizar a educação popular que buscava viabilizar um processo político-pedagógico diferenciado do ensino público, embora estivesse trabalhando com conceitos modernos. Refiro-me ao movimento³⁶ de educação popular que surge no Brasil a partir da década de 60, que visava a superação do Estado marginal do ponto de vista sociocultural no qual se encontrava a população. De alguma forma esses movimentos de educação popular buscavam a inclusão que a educação pública estatal sempre lhes negara. A própria idéia de uma educação popular nos mostra, de alguma forma, o caráter “reduzido” da universalidade da educação pública no Brasil.

Autores como Brandão, Freire, Gadotti, trabalhavam o popular na educação. Na antropologia Zaluar, Caldera e Macedo, como também Eder Sader, buscavam dar visibilidade a setores da população até então conhecidos somente pelas páginas policiais.

A partir dos anos 80, os autores citados acima transformaram o povo em personagens de suas cenas analíticas, buscando mostrar os mecanismos próprios criados por ele (povo) na solução de seus problemas, já que a “ineficácia dos mecanismos institucionais de intermediação entre indivíduos e sociedade mais ampla torna os grupos de relações primárias, entre eles a família, a vizinhança, os principais intermediadores desta relação”³⁷.

Isto mostra, de um lado, o que tem sido o espaço público político no Brasil e, de outro, nos fala da natureza da educação pública que ainda hoje não cumpriu sua função: fazer do povo cidadão.

Parece-me, em função do escrito acima, difícil uma aproximação do público ao popular como se observa na literatura especializada. Para citar outros autores como Gadotti³⁸ e Ana Maria do Vale³⁹, o primeiro em um artigo publicado no livro Educação popular utopia latino-americana e o segundo em um livro cujo título é Educação popular na escola pública, observamos que os mesmos, entre outros, não realizam nenhuma reflexão sobre o público. Apenas introduzem o popular definido como interesses democráticos e éticos da sociedade, entre outros, em um público que até então exclui o povo. Se, no âmbito do discurso colocam-se contra a educação pública burguesa, pela ausência de reflexão sobre a questão do caráter do espaço público na modernidade brasileira, terminam por tratar o

³⁶ Movimento popular: para Doima são movimentos específicos da América Latina.

³⁷ DURHAN, Eunice. A caminho da cidade. Perspectiva, 1978.p.17.

³⁸ GADOTTI, Moacir. Escola pública popular in Educação popular : uma utopia Latino-Americana. São Paulo, Edusp, 1994

³⁹ VALE, Ana Maria do. Educação popular na Escola pública, São Paulo, Cortez, 1992

público estatal existente como idéia, valor em si, aceitam o modelo liberal que constitui a educação pública brasileira.

Parece que, aceita a idéia da crise do conceito⁴⁰ e do movimento popular, buscam salvá-lo transformando-o em adjetivo do público estatal. Quando se fazem passagens sem mediações de práticas políticas a conceitos no interior de cadeias argumentativas, surgem rumores, ruídos, que permanecem como buracos negros que merecem um estudo cuidadoso. Dessa forma, a política anuncia a possibilidade de unidade público-popular⁴¹ sem realizar uma cadeia explicativa. É preciso problematizar a historicidade do caráter público da instituição.

Talvez esse rumor entre práticas e explicações tenha sido um dos elementos na interrupção de experiências ou da fabricação de conceitos pouco explicativos.

Parece claro que no espaço público estatal só o popular se subordina e se faz necessária a produção de uma outra esfera pública como fizeram os movimentos de educação popular.

Esses movimentos produziam uma politização do social através de uma lógica consensual – solidarística que se afastava das regras do sistema de representação e da tutela do estado, já que lidavam com conceitos e valores morais, éticos, comunitários em substituição aos conceitos políticos. O movimento popular se estabeleceu como um campo ético-político, principalmente nas décadas de 70 e 80.

Se o movimento da modernidade levou, em algumas sociedades, à superação do popular e seu acolhimento no seio da cidadania como partícipe de uma comunidade, temos, no mínimo, no Brasil, uma modernidade inconclusa nas suas promessas ou talvez um processo civilizador moderno marcadamente singular.

No Brasil, o público e o popular nada mais são do que espelhos da organização social. De um lado, a opulência, de outro, a carência; de um lado o privilégio, de outro, a subordinação. Dois tempos e uma encruzilhada.

⁴⁰ Canclini em seu livro *Culturas híbridas* nos fala da crise do conceito de popular em função da globalização e do mercado que transforma a cultura popular também em mercadoria. As interpretações pós-estruturais falam de uma superação do conceito de popular pelo de massa, e que cultura popular é cultura de massa.

⁴¹ Tomemos como exemplo a Prefeitura de Porto Alegre.

A metodologia do ensino de história em questão: para além dos livros didáticos*

*Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo***

Resumo:

Este artigo pretende participar do debate teórico em torno da metodologia do ensino da história, problematizando a crítica que se faz ao método de ensino desvinculada do universo teórico-metodológico da história como ciência. Toma como hipótese que a forma de superar os livros didáticos, como principal parâmetro do trabalho docente, e a memorização de conteúdos, presentes no ensino fundamental, localiza-se na reflexão e na apropriação, pelos professores, das dimensões históricas, filosóficas e epistemológicas da história.

Palavras-Chave: metodologia do ensino; história ensinada; história como ciência

Abstract:

This article intends to take part in theoretical debate on the methodology of history teaching by focusing on the criticism of the teaching method as separate from the theoretical and methodological world of history as science. It starts from the hypothesis that the way to overcome schoolbooks as major teaching parameters and contents memorization as still in use at high schools lies in the teachers' reflection on the historical, philosophical and epistemological dimensions of history.

Key-words: teaching methodology; history as taught; history as science

* Este texto resulta do projeto de ensino desenvolvido na instituição com o mesmo título deste artigo. Importa informar ainda que, dessa discussão central, foram elaborados mais dois textos onde desenvolveram-se questões aqui sinalizadas.

** Professora do Depto. de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM
E-mail: amasa@uem.br

Introdução

Grande parte da produção teórica preocupada com a temática do ensino de História que ora circula nos quadros dessa literatura no Brasil tem sua origem na conjuntura dos anos 80. Nesse período, veicula-se um forte movimento de reforma do ensino de História que ultrapassa o espaço brasileiro e atinge outros países e continentes. Assim, mais que anseios particularizados, as críticas que se levantam a partir de então, têm sua raiz histórica na tomada de consciência, pelos homens, de que o instrumental da história tradicional não atende à complexidade da 'nova' realidade social.

Dessa forma, a título de exemplificação, na França, Citron (1990) indicou:

Hoje em dia, num mundo revisto e modificado pela ciência pós-newtoniana, que linguagens, que chaves, que estrutura de saberes utilizar para dar aos jovens, a partir da sua diversidade familiar e social, os meios para decodificarem o mundo que os rodeia...Que instrumento forjar e quais os que para nada servem na confusão dos programas escolares cristalizados na sua estrutura anacrônica por um modo de redação anônima e burocrática? A história, memória escolar, não pode ser uma memória para as crianças e jovens das nossas escolas. Ela não lhes fala de um passado que lhes diga respeito... (p.113).

Também Proença (1990), em Portugal, menciona suas preocupações com a questão, nestes termos:

No nosso século temos assistido a um constante e significativo avanço das Ciências Sociais e Humanas. No caso particular da História, desde os finais da década de vinte que, com a chamada escola dos 'Annales', ocorreu uma importante renovação conceptual e metodológica desta Ciência.... Mas, se na nossa época tem aumentado o interesse pela História e consumo da nova produção historiográfica, outrotanto se não tem verificado com o ensino desta Ciência pelo qual os estudantes continuam manifestando alheamento.... Devemos, então, refletir seriamente sobre estas questões e, para isso, é necessário que equacionemos a relações entre os avanços conceptuais e metodológicos da História e a evolução que, nos últimos anos, tem ocorrido nas Ciências da Educação conduzindo à adopção de novos conceitos e novas formas de encarar o acto educativo. (p.19).

Tornando-se um marco na história dessa disciplina, os anos 80 assinalaram a inegável evidência de um debate em busca pela reforma do ensino pautado no anseio por mudanças diante das redefinições sociais do final desse século.

Constituindo-se numa literatura heterogênea, mas marcada pela fisionomia de um momento histórico, muitas dessas produções instalaram-se na busca de 'novas' possibilidades de ensinar história. Nesse sentido, as manifestações de insatisfação com o ensino de História no Brasil foram parte de um fenômeno mundializado que se constrói nos anos 80, de tal forma que muitos empenhos foram realizados para superar o ensino de uma História tradicional.

Nesse caminho, o que nos interessa aqui é perceber que um dos grandes alvos de ataque dos críticos foi o livro didático, que já vinha sendo objeto de estudo desde os anos 70. Assim, a precariedade de sua qualidade e a ideologia presente nos seus conteúdos foram amplamente discutidas.

Entretanto, registra-se que o reconhecimento dos problemas que envolvem o ensino de História na sociedade capitalista não tem correspondido ou significado sinônimo de uma real transformação. Esse movimento de renovação, embora tenha assinalado para outras possibilidades metodológicas que tiveram como horizonte a superação do livro didático, não foi capaz, como observa Munakata (1998), de superar a insuficiência instrumental da história ensinada ante as exigências da 'nova' realidade:

A proposta da história temática acarretou, ao menos entre os professores da rede paulista, uma conseqüência, embora involuntária: a produção em massa da ignorância. Os professores não apenas tinham dificuldades em agrupar por temas os conteúdos históricos, mas quando tentavam fazê-lo percebiam que nada sabiam sobre o tema assim construído.(...). (p.284)

Dessa forma, configura-se ainda um ensino cuja abordagem dominante permanece sendo aquela que privilegia os fatos e a memorização de conteúdos linearmente estabelecidos. Por outro lado, continua a faltar um debate fecundo, problematizando a ação pedagógica do professor de história que tenha por objetivo indagar sobre os limites, os caminhos e as possibilidades da transformação efetiva da história ensinada. As referências que se têm acerca desse objeto são poucas e, quando aparecem, são permeadas da idéia de que o método de ensino é o "locus" fundamental de sua transformação.

Esse problema, que compreendemos ser de conteúdo, passa a ser entendido como uma questão de forma, uma vez que os professores,

reconhecendo o fosso existente entre o resultado de sua prática de ensino e a exigência de um ensino significativo, acabam por considerar o método de ensino o núcleo do problema, sem questionar o conteúdo com o qual estão trabalhando.

Tal interpretação da dimensão histórica do processo educativo desta ciência, geralmente aceita pelos professores, nos coloca diante da necessidade de problematizar o papel atribuído à metodologia do ensino de História enquanto "locus" para a superação da História tradicional.

Dessa forma, o presente texto busca refletir a metodologia do ensino de História para além de seus aspectos pedagógicos e afirmar a necessidade de se problematizar a história que se ensina enquanto núcleo teórico dessa problemática. Pois, considera-se que a mudança da forma, sem o questionamento e a mudança do conteúdo, é o centro ilusório da idéia da transformação, enquanto que, na verdade, trata-se de uma mudança apenas aparente, uma reforma metodológica, fato, entre outros, que tem interrompido a real transformação da história que se ensina e a superação do uso exclusivo do livro didático como recurso didático-metodológico do professor.

1. A metodologia do ensino de História em questão

A compreensão mais difundida de metodologia do ensino liga-se ao próprio sentido de método de ensinar, ou seja, dos princípios gerais que amparam e orientam a prática docente. Onde se introduzem as seguintes indagações: o quê, como, quem e para quem ensinar ?

No âmbito destas preocupações, uma tradição se mantém dominante, qual seja, a busca em munir os professores de instrumentos aplicáveis à realidade do ensino, propondo "guias práticos" para uma ação pedagógica que consiga transformar o saber científico em conteúdos ensináveis. Atitude que absorve a habilidade metodológica de ensino do professor como sinônimo de competência pedagógica/profissional.

Estas observações revelam que, nos contornos em que o problema é tratado, a história ensinada é percebida, fundamentalmente, enquanto disciplina escolar, onde a dimensão pedagógica (o método de ensino) torna-se o centro do debate de seus problemas, desvinculada, assim, do sentido histórico-social que transcende os processos educativos, conforme se verifica no excerto que segue:

É possível afirmar que a maior renovação que o livro[didático] oferece reside no aspecto da utilização de diferentes linguagens de análise histórica. A fim de modernizar a abordagem metodológica, os autores oferecem o diálogo com fontes até

então pouco exploradas na produção didática. Cabe observar que essas fontes não se constituem em instrumentos de pesquisa do autor para a produção da obra, mas em elementos a serem utilizados pelo professor e pelo aluno em sala de aula.(...). (Caimi, 1999: 99).

Esse fato, de fácil constatação ao observar os manuais, indica que, embora tenha ocorrido esta inserção de fontes junto ao texto, o conceito de história, presente não só no livro didático mas cristalizado na memória do professor, ainda se pauta pela referência de ser “uma ciência do passado” que registra os “fatos importantes da humanidade”, o que vem preservar a situação de dificuldades que a maioria dos professores tem em perceber a história enquanto movimento real do qual eles fazem parte.

Ao resumir-se a uma mera cronologia de fatos, a história real vivida pelos homens acaba não aparecendo, pois tais fatos não guardam nenhuma relação entre si, surgindo, portanto, desprovidos de seu processo histórico. Assim, registra-se que os professores, vivendo o drama de trabalhar com uma disciplina considerada “chata”, diante de um conteúdo descritivo e memorizante, acabam por priorizar os recursos metodológicos do ensino como o centro do problema. Tal perspectiva o impulsiona a buscar “inovações” didáticas e livros considerados “melhores”, sem problematizar o conteúdo, ou seja, sem aprofundar uma discussão sobre a concepção de história que está fundamentando sua prática pedagógica.

Essa compreensão da dimensão pedagógica deste saber, existente em função do processo de divisão e fragmentação do trabalho e da consciência social, ao reduzir esse problema, que consideramos ser de conteúdo e de forma, à segunda perspectiva, acaba por apresentar uma história meramente de saber escolar, dificultando a compreensão dos elementos históricos e sociais que o circundam.

Mas, aos olhos de um observador criterioso, tal perspectiva revela sua verdadeira raiz. Na verdade, nas críticas elaboradas ao processo de aprendizagem do ensino da História encontram-se elementos teóricos que transcendem a especificidade do pedagógico; a metodologia do ensino, por mais que seja considerada como uma coleção de meios prontos a servir aos futuros docentes, não se constrói circunscrita apenas em seus arranjos didáticos pedagógicos que norteiam os programas de História. Ela localiza-se no interior de um debate teórico amplo, que resulta das relações estabelecidas entre o saber histórico produzido pelo historiador e a história vivida concretamente pelos homens. Não são, portanto, conhecimentos que estão fora do conjunto social, mas que foram nele produzidos.

A disciplina de História se compõe a partir dessas relações; portanto, a metodologia do ensino da História emana da estrutura teórico-

metodológica da História enquanto ciência, criada como expressão das lutas sociais no interesse em explicar o passado. Ao indagar sobre "o quê" ensinar, elemento fundante da disciplina, não está se dirigindo aos conteúdos da História enquanto ciência? Da mesma forma, ao questionar "como ensinar" não se está inquirindo sobre como pensar a História, seu movimento, sujeito(s), objeto(s)?

O fundamental, portanto, é que se assumam a atitude problematizadora da história que se ensina nos cotidianos escolares, pois um mesmo fenômeno permite diferentes abordagens em face, principalmente, dos instrumentos teóricos de que o professor dispõe; exatamente por isso tais instrumentos devem ser inquiridos. A questão, assim percebida, rompe com a historicidade da interpretação do processo educativo deste saber onde o método de ensino é priorizado e elabora, nessa operação reflexiva, uma indagação vital: o núcleo temático ao redor do qual devem girar a investigação, a análise e a crítica deste objeto não deveria deslocar-se da metodologia do ensino para a história ensinada?

Ao considerar estes elementos, ampliam-se as possibilidades do debate em torno da problemática, exigindo que se modifique o caminho da discussão, pois o foco da atenção desloca-se do método de ensino para a história ensinada. Nesse conjunto reflexivo constrói, ao mesmo tempo, a possibilidade de visualizar um caminho para superar os livros didáticos como recurso fundamental da prática de ensino do professor.

2. Superando o livro didático: da metodologia do ensino para a história ensinada.

A reflexão sobre as relações que se estabelecem entre a política educacional e a sociedade que a produziu indica que a existência e a forma de ser dos livros didáticos só podem ser compreendidas a partir das relações que os normatizam, tornando-se visível a dimensão história e política do manual didático.

Nesse sentido, o século XIX francês é referência básica. É no interior de seu contexto que surge a História como disciplina escolar autônoma e que a temática do manual didático se põe, inicialmente problematizada nesses termos: "Dava-se ao aluno um livro, o 'compêndio de história' mas o compêndio, redigido do mesmo modo que o curso do professor, não combinava com o ensino oral, de maneira a servir-lhe de instrumento; na realidade, dobrava-o; e, quase sempre, dobrava-o mal, por ser ininteligível para o aluno". (Langlois e Seignobos, 1946:227).

Esses autores, preocupados com os destinos do ensino da História na França, no século passado, ao explicitarem sua crítica, nos permitem

afirmar que a questão do manual acompanha o itinerário assumido por essa disciplina historicamente. Dizem eles:

Os autores de compêndios, adotando os processos tradicionais dos epítomes, procuravam reunir o maior número possível de fatos, escoimando-os de todos os pormenores característicos e resumindo-os em expressões mais gerais e, portanto, mais vagas. O que ficava, pois, nos livros elementares, era um resíduo de nomes próprios e de datas ligadas por fórmulas uniformes(...). (*idem*).

Portanto, no trajeto histórico assumido por esse debate sempre ocorreram críticas à qualidade dos manuais, embora não se tenha questionado seu uso, como um apoio central à ação do professor.

Fruto dessa tradição, a organização do ensino de História no Brasil, em 1838, não escapou aos manuais em língua francesa e, embora tenha elaborado perspectivas que secundarizam seu uso, não se questionou sua existência, conforme se observa nos argumentos de Rui Barbosa: (...). Não desdenho um bom livro. Apenas o arredo para o segundo plano; reduzo-o ao papel de auxiliar; não o aceito mais por mestre único, soberano senhor e dono das nossas escolas, como tanto tempo o fez a antiga pedagogia(...). (Barbosa, 1981:354).

Desse resgate histórico, importa-nos perceber que só mais recentemente, a partir das investigações feitas nos anos 70/80 do livro didático, é que se procurou definir uma atitude em relação à sua utilização. Nesse embate, é possível identificar posições que são radicalmente contrárias ao uso dos livros; outra posição que não consegue visualizar a possibilidade de ensinar sem ele e uma intermediária, que indica um caráter interativo entre a utilização do manual e o uso de outros meios didáticos como, por exemplo, confecção de fichas pelos alunos a partir de 'pesquisas', uso de textos avulsos, representação dos conteúdos em desenhos e charges.

Com efeito, a partir dos anos 80 não foi mais possível reproduzir tranquilamente um exercício pedagógico sem considerar (mesmo que for para negar) algumas dessas propostas de mudanças que se apresentaram também nos programas curriculares.

No interior da última tendência, de tornar o livro didático secundário, já na perspectiva apontada por Barbosa, aparece ainda a discussão sobre a possibilidade de utilizar documentos históricos; proposta que nos parece interessante e que gostaríamos de abordar a partir das considerações assinaladas anteriormente.

A história ensinada, tomada como objeto central da investigação, análise e crítica dessa temática, apresenta a possibilidade de superar a dependência teórico-metodológica do professor pelo livro didático. O professor, ao questionar o conteúdo que ensina, rompe com a concepção de que a história é apenas uma disciplina escolar e estabelece a relação entre o conteúdo da história como ciência e o movimento da realidade social.

Submeter a reflexão a essa atitude teórica exige, de imediato, que o professor reconheça e pense a dupla perspectiva que envolve a história como ciência e que a caracteriza. Seus conteúdos, ao mesmo tempo em que tem por princípio o resgate das relações humanas em movimento temporal e espacial a negam, na medida que fragmentam o pensamento e a sua compreensão, encobrendo os antagonismos sociais iminentes à sociedade capitalista, que só podem ser percebidos na busca pela totalidade do saber.

Enquanto expressão da sociedade burguesa, a História como disciplina escolar mantém seus conteúdos marcados por um saber determinado por princípios teóricos que negam a luta social, desencadeada no processo histórico de constituição da sociedade moderna (a luta contra o feudalismo), e ensina uma História cujos fundamentos localizam-se no positivismo.

Construída a partir de categorias que escondem a objetividade das relações humanas, que colocam no centro de suas considerações a produção burguesa como forma natural e absoluta da vida, entendendo os acontecimentos sociais como estágios naturais por que passam as sociedades para chegar ao seu estado mais evoluído, a história ensinada, contraditoriamente, pretende ser o saber que vai revelar o trajeto assumido pelos homens em sociedade.

Reconhecendo, nessa lógica, a existência dessa dupla perspectiva nos conhecimentos históricos, compreende-se também que existem relações diretas entre os conteúdos escolares e a sociedade que os construiu. Assim, importa questionar se a história que se ensina tem atingido a explicação do real como ele se fez: em luta e contraditoriamente, para que, de fato, se possam ter elementos para buscar a transformação – do conteúdo e da forma – desse ensino.

Reconhecer a estreita relação entre a história-disciplina, as teorias da história e a realidade social é o ponto de partida para realizar um trabalho com fontes históricas, de forma que se possibilite uma autonomia reflexiva para o professor. Essa prática assinala para a importância de vasculhar, refletir e se apropriar do documento como algo produzido materialmente pelos homens em determinado tempo e lugar e que, portanto, carrega em si “toda a trama de relações que o tornaram um documentos histórico” (Marson, s/d:55).

O caminho para realizar um trabalho com fontes históricas exige, assim, definir os parâmetros de reflexão necessários à superação da história ensinada nos marcos da memorização. Este caminho deve explicitar os pressupostos teórico-metodológicos de seus princípios e discernir, refletir e intervir em sua explicação do real, arrancando as máscaras do pensar burguês que se cristalizaram em seus conteúdos.

Portanto, parte-se da pressuposição de que a crítica da história ensinada construída pelo professor deve assumir tal atitude reflexiva, ou seja, exigir o adentrar no universo teórico-metodológico da concepção de história que constrói os conteúdos veiculados no ensino, para combatê-la em suas raízes históricas e filosóficas. Só dessa forma será possível contribuir para que a metodologia efetuada pelo professor se faça de forma a romper com a memorização e a dependência do livro didático como condutor de sua análise da historicidade dos conteúdos. É diante dessa perspectiva que se considera que a atitude reflexiva deve ser imanente à análise histórica do docente, pois o trabalho com fontes exige a mediação entre ensino e pesquisa por parte do professor.

Considerações finais.

Considerando os aspectos da reflexão realizada, entende-se que a metodologia do ensino de história só irá para além dos livros didáticos e da memorização de conteúdos na medida em que for problematizada a história que se ensina nas relações burguesas, desviando o foco de atenção da perspectiva de compreender essa especificidade de conhecimento apenas como disciplina escolar. Sob esta última perspectiva, será sempre a habilidade pedagógica do professor com os exercícios, o programa, o manual, em sua particularidade, que emergirá como questão central, desviando a atenção do cerne real do problema. Enquanto que, centrando a atenção na história que se ensina, ou seja, na problemática das categorias explicativas do processo histórico que a permeia, possivelmente se terá condições de esclarecer os nexos mais gerais que envolvem a história como ciência e seus interesses histórico-sociais ou os conteúdos que lhe dão sentido social.

Dessa prática, emergirá a capacidade de se compreender o livro didático apenas como sendo uma fonte histórica possível, e que a investigação de outras possibilitaria o enriquecimento e a abertura para uma maior exploração do pensamento historiador. Portanto, não se trata de optar entre a perspectiva pedagógica ou teórica ou na sua integração, como se verifica no debate atual, mas de superar tal dicotomia em favor de um projeto que torne a história ensinada reflexiva.

Dessa forma, retomando as indagações iniciais, considera-se que a emancipação da história, enquanto disciplina memorativa que caracterizou esses dois séculos, exigirá o desafio de superar a dupla possibilidade que envolve os conteúdos do saber histórico transformado em conteúdo escolar (negar e explicitar a realidade social). Tal perspectiva recai na problemática de tornar o saber histórico escolar significativo para o aluno, na medida em que o professor o relaciona com a realidade social, transformando sua complexidade em consciência histórica.

Para isso torna-se necessário e preciso romper com os estreitos limites do discurso pedagógico e penetrar na instância teórico-metodológica que produz tal discurso e método de ensino.

Dessa forma, trata-se de enveredar pela compreensão da ciência da história inaugurando a unidade ensino e pesquisa, primeira instância para a construção da capacidade teórica de transformar a sala de aula em um lugar de reflexão histórica. Nesse sentido, trata-se de uma metodologia que tem implícito que, para ensinar conteúdos históricos, deve-se construir um caminho cujo horizonte seja revelar a forma de ser e existir do objeto estudado, estabelecendo relações entre os homens e a realidade social por eles produzida a partir de suas necessidades.

Elaboramos, nesse processo, a conclusão de que a utilização de documentos em sala de aula é um caminho interessante na busca da superação da dependência do professor pelo livro didático. Nesse percurso, é preciso advertir que a apropriação pelo professor do método da ciência da história é condição básica para que a história ensinada venha, realmente, romper com a concepção de história criticada. Trata-se, portanto, de exercer um esforço onde o professor se apropria do método da ciência da história e, ao construir seu conhecimento, estabeleça a autonomia intelectual necessária a trabalhar com documentos, tratando, finalmente, o livro didático também como uma fonte, histórica e socialmente determinada pelas relações sociais.

Bibliografia

- BARBOSA, Rui. *Obras Completas* (1883). Vol. X. Tombo II. Rio de Janeiro: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1981.
- BURKE, Peter. *A escrita da História - novas perspectivas*. 2.ed. São Paulo: UNESP, 1992.
- CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História*. Ensaio de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CAIMI, Flávia Eloisa e outros. *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: Ediupf, 1999

- CITRON, Suzanne. *Ensinar a História hoje – a memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.
- COMTE, Augusto. *Dinâmica Social*. In.: Coleção Os Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. *Curso de Filosofia Positivista*. In.: Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1996.
- GARDINER, Patrick. *Teorias da História*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkan, 1964.
- HERDER, J. *Ideas para una Filosofia de La Historia de la Humanidade*. Buenos Aires: Losada, 1959.
- LANGLOIS, Charles e SEIGNOBOS, Charles. *Introdução aos Estudos Históricos*. São Paulo: Renascença, 1946.
- LAPA, José Roberto do Amaral. *A História em Questão: historiografia brasileira contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- LE GOFF, J. e NORA, P. *História: novas abordagens*. 4.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Moraes, 1984.
- MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In.: SILVA, Marcos A. *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero s/d.
- MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In.: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.
- PROENÇA, Maria Cândida. *Ensinar/aprender História – questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- REIS, José Carlos. *A História entre a Filosofia e a Ciência*. São Paulo: Ática, 1996.
- TORRES, Luiz Henrique. O conceito de História e Historiografia. In.: *Revista Biblios*. Rio Grande, n.08, p.53-59, 1996.
- VERÍSSIMO, José. *A Educação no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1976.
- VICO, J. *Introdução a uma Ciência Nova*. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1987.

Sobrevoando dois lugares: o estar criança e o estar primitivo*

*Renata Sieiro Fernandes***

Resumo:

Aproximando focos de estudo da Antropologia e da Pedagogia, as comunidades ou populações primitivas e a criança ou a infância, a idéia deste artigo é que ambas partilham da mesma forma de olhar para o outro, vendo –o não apenas como diferente mas em assimetria em relação ao observador. O desafio do pesquisador é a relativização do olhar, de modo a buscar o reconhecimento das diversidades e singularidades sócio-culturais de grupos sociais e o respeito e valorização das diferenças apresentadas na forma de um outro diferente de si.

Palavras-Chave: Antropologia e Educação; relações de poder; infância e sociedades tradicionais

Abstract:

Relating the focus of anthropological and pedagogical studies on primitives communities and the children or childhood, respectively, the idea that both share of the same way of seeing the “other” is discussed in this article. The “other” is seen as different or in asymmetric relationship with the observer. The challenge is to understand and explain the behavior of the other people and to have a different approaching with them, in order to recognize the social and cultural particularities and specifics, respecting and valuing the differences of each one.

Key-words: Anthropology and Pedagogy; power relations; childhood and traditional societies

* O presente texto tem origem em anotações de aula ministrada pela profa. dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão no primeiro semestre de 1997, no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação - Unicamp.

** Pesquisadora do Centro de Memória - Unicamp
E-mail: rsieirof@hotmail.com

“E assim ainda, pensei que, como todos nós fomos crianças antes de sermos homens, e como nos foi preciso por muito tempo sermos governados por nossos apetites e nossos preceptores, que eram amiúde contrários uns aos outros, e que, nem uns nem outros, nem sempre nos aconselhassem o melhor, é quase impossível que nossos juízos sejam tão puros ou tão sólidos como seriam se tivéssemos sido guiados senão por ela”.
(René Descartes apud Gagnebin, 1997, p. 89-90)

Tendo como formação a graduação em Pedagogia e estando em contato inicial com a área da Antropologia, pareceu-me, em alguma medida, ser possível relacionar dois aspectos particulares - mas não exclusivos - de cada uma dessas áreas: o olhar voltado sobre o “outro”, pertencente a alguma comunidade tida como primitiva, e sobre a infância ou a criança. Menos que uma discussão aprofundada, esse artigo é um esboço de uma reflexão a ser ainda desenvolvida posteriormente.

Mesmo sabendo que a Antropologia da Educação - se cabe esse nome - através, principalmente, de Ruth Benedict¹ e Margareth Mead², voltou-se para essa temática, o intuito deste artigo é tentar estabelecer uma relação de semelhança - no mais das vezes - e de diferença - em outras vezes - entre o olhar lançado pela antropologia para o seu campo de trabalho e sujeitos de estudo e extrapolá-lo - dentro de certos limites - para o olhar que a pedagogia lança sobre um momento específico da vida do homem: a infância, ou sobre a criança.

Para tanto, é preciso dizer primeiro que o campo inicial de trabalho e pesquisa da antropologia se deu com as sociedades ditas primitivas, colônias de países imperialistas. Logo, o início da constituição do pensamento antropológico foi conhecer o outro, aquele diferente de si. É pela colonização que o Ocidente se defronta com esse “outro”, entendido e visto como primitivo nas suas maneiras de ser, agir e pensar, e visto

¹ Essa autora, no texto *O Crisântemo e a Espada* (1988), fala sobre suas observações realizadas no Japão a respeito da aprendizagem infantil de hábitos da própria cultura em que está inserida.

² Segundo sua biografia, escrita por Phyllis Grosskurth (1989), Mead, que tornou-se antropóloga pela persuasão de Benedict, foi original no seu projeto de estudar mulheres e crianças. Mead também escreveu suas tentativas de compreensão da infância, juntamente com Rhoda Metraux, no texto *Aspectos do Presente* (1982).

também como representante vivo de um momento do passado da história da própria civilização. Desse modo, o intuito, ao se conhecer esse “outro” é buscar o conhecimento de si, recuperando o que é visto como sendo o ponto inaugural, as próprias origens.

Pode-se dizer que dessa mesma postura partilha a pedagogia - entendida como instituição escolar e/ou em seu aspecto sócio-cultural-educacional mais amplo -, ou seja, o adulto ao focalizar seu olhar na criança tenta, na busca de conhecê-la, se re-conhecer.

Os antropólogos, inicialmente, estudavam culturas das quais não participavam; portanto, o tratamento teórico, contextual e o seu olhar sobre os aspectos da vida de tais grupos sociais variava de acordo com a forma pela qual os observavam. Essa forma dependia de referenciais históricos, sociais e culturais específicos que perpassavam os valores desses povos ocidentais, brancos, cristãos, heterossexuais, capitalistas, iluministas e que, por serem impossíveis de serem apagados, influenciam e dirigem sobremaneira o olhar e a análise interpretativa.

O primeiro modelo explicativo da realidade foi o evolucionismo e era o que se encontrava presente na mentalidade da época para explicar as heterogeneidades psicológicas, sociais e culturais encontradas em diferentes sociedades e comunidades. O “outro” diferente, estranho, não-familiar, é visto então como desigual, estando em piores condições em relação ao branco, ocidental, autodenominado civilizado, a quem cumpria “melhorá-los” levando-lhes a “civilização”, trocando seus instrumentos, ritos, crenças, técnicas tidos como arcaicos, rudimentares e obsoletos, derivados de seu pensamento pré-lógico, por uma prática e política “moderna”.

Nesse sentido, o evolucionismo como uma teoria hegemônica e racista é, no melhor dos casos - se é possível dizer isso - “absorvente”, investindo na mudança de práticas e valores tidos como primitivos, por um conjunto de crenças, valores e condutas mais “avançados”; no pior dos casos, é “excludente”, eliminando o que não é familiar e destruindo vestígios de suas construções - teóricas e práticas - ou seja, de sua cultura.

Tal ótica, ao entender que as sociedades “primitivas” e suas culturas representavam, mais do que um momento, uma etapa cronológica e de crescimento da humanidade, pode dizer que a infância e a criança representavam, igualmente, uma fase da constituição do homem. É nesse ponto - ou a partir dele - que incluo a seguinte idéia e tento desenvolvê-la: onde lê-se, em tais estudos etnográficos, o termo comunidades primitivas, leia-se, também, os termos a infância e a criança³. Em ambos os usos reside

³ Gagnebin (1997) conta que as idéias de Platão atravessam “a pedagogia cristã com Santo Agostinho (...) e chega(m) até nós por meio do racionalismo cartesiano, (e) nos diz que a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo, e que, como as crianças são seres privados de razão,

a mesma máxima: no primeiro caso, o ápice do desenvolvimento e do avanço é ser civilizado e moderno; no segundo caso, o ápice é ser adulto - de preferência segundo os padrões do homem branco, dominante economicamente... ; todas as demais pessoas são consideradas minorias e são, portanto, marginalizadas, discriminadas e destituídas de importância: as mulheres, os negros, os homossexuais, os pobres. Os idosos entram nessa categoria como aqueles que já fizeram parte desse grupo - já o foram - e as crianças entram como aquelas que possuem o potencial para mas ainda não o são.

Neste caso: infância, criança, primitivo, são categorias imaginadas, pensadas e inventadas pelo adulto e pelos povos ocidentais industriais, capitalistas, iluministas, em função deles mesmos. Pode-se dizer que, portanto, serão sempre projeções, ou antes, desejos de projeções e busca de identidade, que se dá pelo contato com o diferente: “nós não somos vocês” e “nós queremos nos saber”⁴.

Esse processo de conhecimento provoca tensões nas tentativas de articular aquilo que é desejado e o que é mostrado e também na busca de que o entendimento, isto é, a significação, aconteça no intervalo de ambos. Isso acontece porque o “outro” é sempre resistente. E é resistente porque toda relação pessoal baseia-se em relações de poder; isso pode ser mostrado, por exemplo, no fato de que os que são “de dentro” não falam sobre si mas, de si, ou seja, o indígena, o africano, o aborígine, não falam sobre si, mas de si para outrem. O “de fora” é quem busca a explicação e a interpretação (de uma cultura na outra). Do mesmo modo, a criança não fala sobre si, mas, como os anteriores, fala de si para outrem que, no geral, é o adulto que busca entendê-la⁵.

Paralelo a isso, ainda há o fato de que a criança não fala sobre o adulto e nem os ditos primitivos falam sobre o estrangeiro - no sentido acadêmico, científico. O que explica isso? As relações de poder que legitimam algumas pessoas ou grupos e que comandam os lugares-espacos de cada um e uma hierarquia de saberes que supervaloriza o pensamento racional-formal-científico e desqualifica os demais pensamentos que diferem desse, chamando-os de imaginativos, místicos, religiosos, pré-racionais - onde entram, de novo, as mulheres, os indígenas, as crianças, os loucos, os poetas, etc. Esse ser denominado “de fora”, não necessariamente

elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas” (p. 85).

⁴Para Fernandes (1997), “a pedagogia é a imagem que os adultos fazem da criança, é esse espelho onde projetam ‘o que acreditamos que ela seja’ e, portanto, que a criança nada mais é do que a ‘expressão de uma certa concepção da inter-subjetividade” (p. 75).

⁵ Para conhecer a opinião dos “observados”, ver Silva (1994).

precisa encontrar-se alheio ao grupo social do qual fala, mas pode ser - e em muitos casos o é - um membro do próprio grupo do qual participa, desde que possua status e legitimidade para tomar tal posição.

A criança ou a infância são vistas como pré-estágios do homem, necessitando ser formada, moldada, educada segundo os parâmetros sociais e, nesse caso, justapõe-se à idéia da criança como adulto em miniatura. Embora aparentemente antagônicas, tais idéias não vêem a infância e a criança na sua especificidade - algo que vai acontecer posteriormente e que inexistente na mentalidade histórica da época. Porém, os “primitivos” nunca foram vistos como miniatura dos “civilizados”, obviamente porque a estranheza - apresentada na forma da alteridade - que provocam é bem maior; esses estão “fora”, enquanto que as crianças estão “dentro”, convivendo na mesma sociedade e/ou comunidade dos que praticam a observação.

Um outro modelo explicativo que supera o evolucionismo (mas que ainda coexiste na mentalidade da época) é o do relativismo cultural. Dentro de sua área, o antropólogo Frazer adota o primeiro como paradigma explicativo, entendendo os “outros” como estando em estágios diferentes do eu. Malinowski⁶ adota o segundo modelo, entendendo os “outros” e suas culturas apenas como diferentes e não mais como desiguais. Por essa ótica, as diferenças não eram, então, mais vistas como sendo da ordem de estágios de evolução, mas como diferentes perspectivas do modo de ver e viver o mundo. Aderem a esse modelo outros movimentos: o culturalista, o particularismo histórico e o funcionalismo.

Esse modelo relativista - tido também como etnocentrista - assemelha-se a um olhar romântico, ambos burgueses, e que guardam uma tendência genética de tipo evolucionista, correlacionando a infância do indivíduo à da humanidade.

Tal modelo provoca uma crise na Antropologia, nos anos 50 e 60, pois propõe reconhecer “*qualquer jeito social de ser gente*” (Sanchis, 1989, p.30) deixando de enxergar as sociedades “primitivas” e tradicionais como em isolamento, intactas, imunes às mudanças, e passando a observar, inclusive, as próprias sociedades chamadas modernas.

Na área da pedagogia isso poderia ser traduzido por uma tentativa de valorizar a infância e a criança como tal ou, no dizer de Sanchis (op. cit.), como “jeito de ser gente”.

Embora esse modelo supere o anterior, não rompe definitivamente com ele; o rompimento é apenas parcial.

⁶ Sobre tal antropólogo ver Durham (1986), principalmente a introdução escrita pela autora e o método e o objetivo da investigação e a teoria funcional desse pesquisador (p. 24-48 e 269-88).

Kishimoto (1995), uma pesquisadora da área da educação, ao falar sobre a concepção de criança inerente à visão romântica⁷, diz que

“o Romantismo, com sua consciência poética do mundo, reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta... Mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade” (p.56a).

E a autora continua dizendo que

“em tempos passados, as fases da vida do indivíduo (infância, maturidade, velhice) eram comparadas as fases da humanidade. Com o Romantismo, e seu foco na criança, surge a metáfora que correlaciona a infância do indivíduo a da humanidade, por influência de Rousseau que inicia a perspectiva genética em sua obra *Emílio*. (...) Supondo existir uma equivalência entre os povos primitivos e a infância, poder-se-ia entender a infância como idade do imaginário, da poesia, à semelhança dos povos dos tempos da mitologia. (...) Essa teoria, denominada recapitulação, influenciada pelo positivismo, recebe os sopros do darwinismo no fim do século XIX “ (p.56).

Ainda aqui, a fala sobre o “outro” é dada por um eu que lança olhares e tentativas de compreensão sobre o diferente; entretanto, também aqui há dificuldades de apreensão e interpretação do que é ou vem a ser esse “outro” - e, por consequência, de si mesmo. Segundo Caldeira (1988),

“o relativismo cultural, ao marcar a diferença entre as culturas, ao enfatizar a unidade de cada uma delas e a impossibilidade de que uma fosse avaliada em função dos valores e da visão da outra, acabou paradoxalmente dificultando que os antropólogos trabalhassem com o fato da diferença de uma maneira que não fosse para acentuar a distância entre as culturas” (p.140).

Embora, nesse trecho fale-se das dificuldades encontradas para se traduzir uma cultura em outra (relação entre sociedades tradicionais e modernas) o mesmo pode ser extrapolado para as difíceis tentativas de se

⁷ Nos lembra Gagnebin (1997) que a idéia de infância é relativamente nova e que sua “emergência é geralmente localizada no século XVIII, com o triunfo do individualismo burguês no Ocidente e de seus ideais de felicidade e emancipação. Marco privilegiado dessa - nova - concepção moderna de infância seria o livro de Jean-Jacques Rousseau de 1762, *Emílio*, que transforma a prática pedagógica de uma boa parte da elite esclarecida” (p.83).

entender a infância e a criança pelo olhar de quem não faz parte dela - apesar de já ter feito (o que é uma vantagem mas não resolve o problema) - e de ainda continuar fazendo parte de algum modo.

O desafio frente a tais dificuldades e até, talvez, impossibilidades, é procurar coordenar os instrumentos epistemológicos de um e de outro, isto é, da Antropologia e da Pedagogia. Tão desafiante quanto tentar conhecer um povo, uma comunidade diferente daquela da qual se faz parte, é tentar conhecer o próprio grupo do qual se participa. Segundo Caldeira (1988), “*o processo de entender um outro que faz parte da nossa própria cultura conduz, quase que inevitavelmente, a pensar criticamente sobre a nossa relação com ele e sobre o seu lugar na nossa sociedade*” (p.145).

A dificuldade é fato, porém a possibilidade de busca de interpretação não está descartada. Esse “outro” resiste sempre e é fugaz para a potencialidade de apreensão e interpretação do observador; e é por esse fato que continua tão interessante e desafiador. Interessante e desafiador não apenas pela condição em si, mas por dar possibilidades de se re-conhecer no “outro”, um processo que se mostrou - desde sempre - e se mostra conflituoso e tensional.

O que importa é perceber que o olhar que se lança sobre algo ou alguém determinado é fruto de uma imagem construída sobre tal e que o desafio é questionar e desconfiar desse olhar instaurado, de modo a reconhecer as diversidades e singularidades sócio-culturais e a respeitar as diferenças.

A tentativa atual é de encontrar caminhos para esse intento, através do exercício e da experimentação de novas maneiras e alternativas de se olhar. Embora a Antropologia e a Pedagogia não se fiem mais no paradigma inicial: o evolucionismo e as correntes seguintes - o culturalismo, o relativismo cultural, etc. - esse e outros mantêm sua pregnância na atualidade e, por esse motivo, tentei aproximar essas duas áreas nos seus específicos olhares sobre um “outro” determinado, e recolocar a problemática dos desafios de compreensão e interpretação desse “outro” que se localiza mais próximo ou distante daquele que ousa tentar falar sobre a alteridade, ao mesmo tempo em que vai em direção a si mesmo.

Bibliografia

- BENEDICT, Ruth. A criança aprende, in *O crisântemo e a espada*, SP: Perspectiva, 1988, p. 213-31.
- CALDEIRA, Teresa P. do R. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia, in *Novos Estudos*, SP: CEBRAP, n. 21, jul/1988, p. 132-57.

- GAGNEBIN, Jeanne M. Infância e pensamento, in GHIRALDELLI JR, Paulo (org.). *Infância, escola e modernidade*, SP: Cortez, 1997, p. 83-100.
- GROSSKURTH, Phyllis. *Margareth Mead: uma vida controversa*, RJ: Casa Maria, 1989, (biografia).
- DURHAM, Eunice (org.). *Bronislaw Malinowski, a teoria funcional*, SP: Ática, 1986.
- FERNANDES, Heloísa. Infância e modernidade: doença do olhar, in GHIRALDELLI JR, Paulo (org.). *Infância, escola e modernidade*, SP: Cortez, 1997, p. 61-82.
- KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação, *Revista Proposições*, vol. 6, n. 2, jun/95, p. 46-63.
- MEAD, Margareth e METRAUX, Rhoda. Nosso futuro, in *Aspectos do presente*, RJ: Francisco Alves, 1982, p. 131-8, 145-63, 276-82.
- SANCHIS, Pierre. A crise dos paradigmas em antropologia, 1989 p. 23-38.

Ensino do teatro e desenvolvimento cultural

*Ricardo Ottoni Vaz Japiassu**

Resumo:

O artigo discute fenômenos pedagógicos emergentes no ensino regular de Teatro em direção a crianças e pré-adolescentes das séries iniciais da educação básica (1ª à 4ª série), reunidos numa turma multisseriada, em escola da rede pública estadual de São Paulo. Os conceitos de jogo com regras, cooperação e fisicalização são focalizados a partir de uma articulação entre o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin e a teoria histórico-cultural do desenvolvimento de Vygotsky.

Palavras-Chave: Educação escolar; jogos teatrais; psicologia cultural

Abstract:

This paper discusses some pedagogic implications of Theater teaching to children and teens in a multilevel classroom (1st – 4th grade), at a suburban state public school of São Paulo/Brazil. The concepts of game, cooperation and physicalization are focused since an articulation between Viola Spolin's theater games system and Vygotsky's historical-cultural theory.

Key-words: School education; theater games; cultural psychology

* Professor da Universidade do Estado da Bahia-Uneb/Campus X – Tx. de Freitas.
E-mail: rjapias@uol.com.br

Nota introdutória

Este artigo foi elaborado a partir da dissertação de mestrado do autor, apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em 1999, intitulada *Ensino do Teatro nas Séries Iniciais da Educação Básica: A formação de conceitos sociais no jogo teatral* que contou com recursos financeiros, materiais e humanos das seguintes instituições: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior/CAPES (Programa Institucional de Capacitação de Docentes e Técnicos/PICDT); Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (20ª Delegacia de Ensino da Capital/ Escola Estadual de Primeiro Grau-EEPG Regina Mirand Brant de Carvalho); Universidade do Estado da Bahia-Uneb (Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós Graduação-PPG/ Departamento de Educação, Letras e Artes de Tx. de Freitas) e Universidade de São Paulo (Escola de Comunicação e Artes/Departamento de Artes Cênicas);

Devo agradecer especialmente às professoras doutoras *Ingrid Dormien Koudela* e *Marta Kohl de Oliveira* por seus comentários e observações relativos ao texto preliminar do relatório final da pesquisa e também à professora doutora *Maria Lúcia de S. B. Pupo*, orientadora do mestrado, pela aceitação do projeto original de investigação.

Apresentação

O artigo busca demonstrar como ocorre a inter-relação de natureza dialética entre conceitos sociais ou científicos e conceitos espontâneos no sistema de jogos teatrais formulado por Viola Spolin (Spolin, 1975,1992). O processo de formação de conceitos especificamente teatrais é acompanhado em crianças e pré-adolescentes em atividade com a linguagem teatral numa classe multisseriada (1ª a 4ª série) em escola pública estadual de São Paulo (Japiassu, 1999). Com base na teoria histórico-cultural do desenvolvimento de Vygotsky são analisados alguns momentos de interação verbal e não-verbal dos estudantes observados. O curso de Teatro no qual se deu a observação participante de que trata este artigo foi implementado durante o ano letivo de 1998, com encontros semanais de aproximadamente 2 horas, rigorosamente documentados.

Procedimentos metodológicos

A escolha do paradigma histórico-cultural do desenvolvimento como âncora para a abordagem qualitativa de questões educacionais, encontra no método etnográfico, inicialmente utilizado pela Antropologia e Sociologia,

os fundamentos para seus procedimentos investigatórios (Goes & Smolka,1993). O uso da etnografia caracteriza também a pesquisa em Educação preocupada com a contextualização das interrelações entre ensino e aprendizado, ou seja, em considerar significativo o contexto cultural no qual se inscrevem a escola e as intervenções educativas propostas (Andre & Lüdke,1986).

Elegeu-se portanto o método etnográfico de pesquisa. A *Observação Etnográfica* aplicada à Educação pode ser denominada *Observação Participante*, *Pesquisa Participante* ou também *Pesquisa-Ação* embora alguns pesquisadores como Thiollent (1984, p. 82-103), por exemplo, busquem estabelecer a demarcação nítida de fronteiras entre as especificidades da *Pesquisa Participante* e da *Pesquisa-Ação*.

A escolha de uma escola da rede pública para o desenvolvimento da pesquisa deveu-se ao fato de a escola pública ser um fórum privilegiado para o exame das interações entre sujeitos mediados pedagogicamente porque se constitui num meio sócio-culturalmente mais rico e diversificado (Japiassu, 1998, 1999). Inicialmente efetuaram-se observações na *Escola Estadual de Primeiro Grau-EEPG Profª. Regina Miranda Brant de Carvalho*, pertencente à região administrativa da 20ª Delegacia Estadual de Ensino da Capital, situada em Engenheiro Marsilac, zona sul da cidade de São Paulo/SP. Nela foram realizadas entrevistas e observações da rotina do trabalho escolar durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 1997, recorrendo-se a questionários, livre conversação e vídeo-registro das atividades pedagógicas teatrais desenvolvidas na escola.

Verificou-se o oferecimento de aulas de Teatro, sob a denominação de Educação Artística, para alunos exclusivamente da 4ª série, conduzidas por um professor estagiário com formação em curso de habilitação para o magistério de nível médio e alguma experiência na prática do teatro amador. Ali, constatou-se que a linguagem teatral estava exclusivamente a serviço das matérias consideradas “importantes” sem, aparentemente, nenhuma preocupação crítica na abordagem dos temas dramatizados pelos estudantes ou com o estudo aprofundado da comunicação teatral. Na “peça” alusiva à chegada da primavera (vídeo-registrada pela pesquisa na fase exploratória) foram utilizados recursos como dublagem, abrir e fechar exaustivo de cortinas e declamações mnemônicas cujo sentido escapava à compreensão dos “atores” mirins. Tais fatos, somados ao depoimento do professor de Teatro da escola, revelavam a renúncia por parte daquela instituição de ensino de qualquer preocupação com o estudo das possibilidades estéticas e comunicacionais da linguagem teatral improvisada, em favor da urgência de montagens tematizadas, “exigidas” tanto pelo calendário cívico escolar, como por conteúdos “importantes” das diferentes matérias.

Diante dos fatos acima relatados, propus a constituição de uma turma multisseriada para o trabalho regular com jogos teatrais, durante um ano letivo, com alunos de nível de escolaridade e idade distintos - que representassem, de maneira eqüânime, as quatro primeiras séries do ensino fundamental. A proposta, submetida ao Colegiado escolar da instituição, foi aprovada e implementada de abril a novembro de 1998, com o auxílio do professor-estagiário de Teatro (Educação Artística) da escola.

O alvo original da pesquisa deveria ser um grupo de crianças e pré-adolescentes na faixa dos *sete aos onze anos*, regularmente matriculados na primeira, segunda, terceira e quarta séries do ensino fundamental. O grupo foi inicialmente concebido para ser constituído por seis pares de sujeitos de ambos os sexos (seis meninos e seis meninas), perfazendo um total de doze estudantes, sendo três os alunos que representariam cada uma das séries (1ª, 2ª, 3ª e 4ª). Mas a classe multisseriada possuía, para minha surpresa, no início dos trabalhos, um total de dezesseis alunos (quatro além do previsto). Os critérios para ingresso dos alunos na turma deveriam ser: 1) o do enquadramento na faixa etária à qual destinava-se a intervenção pedagógica (7 a 11 anos); 2) o da livre e espontânea vontade de tomar parte no trabalho e 3) o da aquiescência e autorização por escrito dos pais. Todavia deparei-me, no primeiro dia de aula, com alguns estudantes de 12, 13 e 14 anos fazendo parte do grupo. O fato é que na EEPG Regina Miranda, como em muitas outras instituições públicas de ensino, existiam alunos adolescentes, repetentes, matriculados em todas as quatro primeiras séries. Decidi aceitá-los na classe e assumir o desafio de desenvolver a pesquisa nestas novas condições - que me foram propostas pela comunidade escolar.

Do grupo de 16 alunos com o qual teve início o trabalho, apenas 3 estudantes deixaram a turma: o primeiro (12 anos/4ª série), por motivo de mudança domiciliar; o segundo (14 anos/4ª série), por ter sido promovido da quarta para a quinta série com base no aproveitamento obtido numa classe de aceleração; o terceiro (10 anos/3ª série), por receio da mãe (funcionária da escola) - que havia sido advertida pela professora da classe regular da criança de que as aulas de Teatro poderiam prejudicar o já fraco desempenho escolar do filho. A evasão desses três estudantes deu-se ainda durante o primeiro mês de atividade. Os demais permaneceram no grupo até o encerramento da atividade e apenas eventualmente deixaram de comparecer a uma e outra sessão por motivo de enfermidade ou outros de ordem pessoal. O grupo permaneceu portanto com 13 alunos até o final do ano letivo. Deste total, 11 estudantes enquadravam-se na faixa etária (7 a 11 anos) e apenas 2 eram já adolescentes (duas moças, ambas com 13 anos).

Embora o número total de educandos da turma multisseriada não refletisse a realidade encontrada no cotidiano das salas de aula da escola

(média de 35 alunos por turma), isso se deveu à necessidade de análise microgenética, ou seja, do estudo de casos particulares dentro do processo grupal de aprendizado da linguagem teatral. As sessões semanais de trabalho tiveram a duração de 100 minutos (1 hora e 40 minutos) e equivaliam a duas aulas “gêmeas” ou “siamesas” (consecutivas) de 50 minutos cada, conforme a carga horária máxima da matéria *Educação Artística*, definida pela atual organização curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Foram realizadas vinte e quatro sessões de trabalho, perfazendo um total de quarenta e oito aulas e aproximadamente trinta e oito horas de gravação em vídeo. As sessões foram estruturadas em torno das noções de *Que*, *Onde* e *Quem*, conforme os procedimentos didáticos apontados por Viola Spolin para o ensino do Teatro através do seu sistema de jogos teatrais.

Nas transcrições das interações cênicas e verbais do grupo, apresentadas e comentadas ao longo deste artigo, optou-se por manter os nomes verdadeiros das crianças e pré-adolescentes porque obtivemos autorização explícita e por escrito para isso de seus respectivos pais e responsáveis. No entanto, os nomes dos seus familiares e o de seus professores (das classes regulares nas quais se encontravam matriculados), serão mantidos em sigilo. Também são omitidos os nomes dos professores-estagiários que foram designados pela Direção da escola para auxiliarem na implementação do projeto.

O contexto da investigação e estrutura das sessões de observação

As sessões para o trabalho com Teatro na escola ocorreram no turno matutino, das 10:20h às 12:00h, às quintas-feiras. Os trabalhos ocorreram na sala de Vídeo da EEPG (20mX15m). O grupo possuía cinco alunos na 1ª série, três cursando a 2ª série, outros três da 3ª série e apenas dois matriculados na 4ª série. Dos alunos da turma, apenas dois possuíam alguma experiência com a linguagem teatral, porém não numa perspectiva improvisacional. Suas noções do fenômeno teatral permaneciam circunscritas à participação que tiveram (memorização de falas) em pequenas encenações escolares referentes ao calendário cívico-comemorativo. Os únicos espetáculos teatrais vistos pelo grupo limitavam-se às encenações eventualmente promovidas pela própria comunidade escolar ou às produções dos núcleos de teleteatro das emissoras de televisão (novelas e miniséries), cujos sinais eram captados em Engenheiro Marsilac - bairro da zona sul da grande São Paulo. Caracterizado como zona rural, sua população caracteriza-se pela atividade agrícola de subsistência e por intensa mobilidade social horizontal, já que grande parte deles se constitui

de migrantes que trabalham, temporariamente, como caseiros das muitas chácaras, sítios, haras, pesque-pagues e pequenas fazendas da região.

As crianças, pré-adolescentes e adolescentes do grupo, de maneira geral, pertenciam a famílias pequeno-burguesas ou da classe trabalhadora. As aulas de Teatro foram regularmente oferecidas a cada semana, no turno matutino, após o segundo recreio escolar e possuíam, como objetivos gerais, promover o desenvolvimento do conceito cotidiano de *jogo com regras* e a formação dos conceitos sociais de *cooperação* e *fisicalização*. As aulas-sessões de Teatro cumpriam sempre o seguinte ritual: 1) Círculo de discussão que instalava a sessão; 2) Jogos tradicionais infantis nos quais eram enfatizados aspectos originais de teatralidade; 3) Jogos teatrais direcionados especificamente para apropriação do conceito social (teatral) de fisicalização; 4) Avaliação coletiva e auto-avaliação das ações desenvolvidas pelas equipes a partir das atividades propostas, imediatamente após seu desempenho na área de jogo; 5) Círculo de discussão que encerrava os trabalhos do dia.

A formação de conceitos segundo Vygotsky

O processo ontogenético de formação de conceitos foi examinado e estudado por Vygotsky de maneira radicalmente inovadora na sua época. Suas investigações lhe permitiram identificar três grandes fases no processo de desenvolvimento das formas superiores de funcionamento mental humano, as quais percorrem uma trajetória que começa com o pensamento sincrético até alcançar o pensamento categorial ou conceitual (Vygotsky,1987).

Como unidade mínima para acompanhamento e análise da gênese do pensamento conceitual, Vygotsky (1987) elegeu o significado das palavras porque *"o pensamento e a palavra não são ligados por um elo primário. Ao longo da evolução do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve."* (p.103) Ou seja, no seu entendimento, o significado de uma palavra era algo que se encontrava em permanente transformação, que evoluía.

Essa compreensão de que o significado das palavras são formações dinâmicas, que se modificam à medida que o ser humano se desenvolve, possibilitou-lhe indentificar as várias fases evolutivas do pensamento verbal (pensamento sincrético, pensamento por complexo, pensamento categorial) até que este alcançasse o patamar formal ou conceitual, atingindo assim o nível mais elevado e superior do seu funcionamento.

Vygotsky, no entanto, tinha conhecimento de que o aprendizado de complexas formas de funcionamento psicológico, por parte da criança, iniciava-se muito antes de seu ingresso na escola. Uma atividade

tipicamente infantil que exercitava o processo de descontextualização do pensamento, segundo ele, era o *brinquedo* (Vygotsky, 1996a). Ele explica que com o *brinquedo* (faz-de-conta ou jogo dramático infantil) passa a ocorrer uma separação entre o campo do significado cultural do objeto e o campo de sua percepção visual imediata por parte da criança, ou seja, deixa de ocorrer uma fusão entre o significado e o significante: o pensamento passa a não se encontrar mais determinado pelos objetos e as ações começam a ser motivadas pelas idéias e não apenas simplesmente pelas coisas.

Em sua opinião, o *brinquedo* possibilita um avanço na maneira de a criança operar com signos. Na defesa desse ponto de vista ele toma como ilustração o uso que a criança faz de objetos como "pivô" ou suporte dessa "separação" entre o objeto e seu significado no brinquedo. Então, quando uma vassoura é usada pela criança como "cavalo" em seu faz-de-conta, a ferramenta de limpeza vassoura perde seu significado original e culturalmente determinado e passa a assumir "novo" significado, desta vez, forjado pela imaginação da própria criança: "cavalo".

Vygotsky defende intransigentemente que o *brinquedo* difere da simbolização, contrapondo-se a Piaget. Ele insiste na idéia de que não há, de fato, uma simbolização stricto sensu no *brinquedo* porque os pivôs (utilizados pela criança na "substituição" dos objetos e coisas representadas) devem, necessariamente, permitir determinados gestos que caracterizam a ação substituta pretendida pela criança. Ou seja, quando um pivô não proporciona os gestos daquela significação que a criança pretende lhe emprestar, ele é descartado. Então, no *brinquedo* não há uma simbolização autêntica, baseada na arbitrariedade irrestrita do signo: os gestos permitidos pelo pivô - na função de substituto da coisa representada - são o principal critério de sua utilização ou não como símbolo do objeto.

No processo de simbolização qualquer coisa pode ser qualquer coisa porque a simbolização se constitui num procedimento absolutamente arbitrário, no qual qualquer objeto pode cumprir a função de substituto de outro. Isso exige um nível muito sofisticado de abstração, que não pode ser alcançado pela criança que tem apenas dois anos de idade, por exemplo. No *brinquedo*, de acordo com ele, havia simbolismo sim, mas num nível notadamente inferior ao da simbolização propriamente dita porque, se uma "coisa" toma o lugar de outra no faz-de-conta, o objeto utilizado como instrumento da substituição - operada pela imaginação dramática infantil - precisa forçosamente permitir à criança usá-lo como a "coisa" que ela pretendeu representar.

A essência do *brinquedo* era, de acordo com o que demonstravam os resultados de suas investigações, a criação de uma nova relação entre o

campo do significado (ou do imaginário) e o campo da percepção visual (ou da realidade). Portanto, a representação dramática possibilitava, do seu ponto de vista, que: 1) A ação ocorresse na esfera da imaginação, desenvolvendo-a; 2) Fosse fortalecidas as intenções voluntárias e a consciência da criança; 3) Se constituíssem e se diferenciassem os planos da realidade e da fantasia; 4) O valor e sentido culturais de papéis sociais pudessem ser internalizados; 5) Houvesse avanço, por parte da criança, na compreensão da estrutura e funcionamento dos processos de representação semióticos, particularmente da *escrita*.

A interrelação entre conceitos sociais e cotidianos no jogo teatral

A apropriação dos conceitos sociais ou científicos especificamente teatrais, particularmente o conceito de *fisicalização*, privilegiou a percepção intuitiva, sensorial dos estudantes – que pode ser mobilizada paralelamente às formas logocêntricas de conhecimento. A fisicalização refere-se à capacidade dos jogadores de tornarem visíveis para observadores do jogo teatral objetos, ações, lugares e papéis envolvidos numa representação através da linguagem cênica.

Tenho em mente a concepção teórica de conceitos (Oliveira & Oliveira, 1998) como âncora para abordagem das categorias que aqui se está a discutir (jogo com regras, cooperação e fisicalização). Nesta concepção, os conceitos são pensados com base na teia de relações que é tecida ao seu redor, no processo mesmo em que se lhes empresta uma determinada significação. Os conceitos sociais referem-se a idéias muito abstratas, oriundas do meio cultural humano, como solidariedade, cooperativa etc. Já os conceitos cotidianos dizem respeito a objetos concretos da realidade tipo casa, carro etc. A forma como interagem estes conceitos, de natureza distintas no jogo teatral (os primeiros de origem abstrata e o último oriundo da realidade concreta), assemelha-se à imagem de uma pista de mão dupla em espiral, elíptica, na qual estas noções trafegam veloz e ininterruptamente tanto para cima como para baixo: movimento ascendente - do conceito cotidiano de jogo com regras em direção aos conceitos sociais de cooperação e fisicalização; movimento descendente - dos conceitos sociais de fisicalização e cooperação até o conceito cotidiano de jogo com regras. Quer dizer, trata-se de uma complexa interação dialética na qual estes conceitos se sobrepõem uns aos outros, influenciando-se mutuamente.

A fisicalização requer, portanto, a capacidade de abstração. Ou seja, é uma atividade que implica representação simbólica, convencional, sígnica: constitui-se um reflexo de segundo grau ou de segunda ordem de acordo com Vygotsky (1996b). Quando um livro passa a ser utilizado como “bandeja” no faz-de-conta ou jogo dramático infantil, verifica-se então que

o significado cultural original do objeto (livro) foi alienado, roubado, substituído deliberadamente pelo jogador - que passou a lhe emprestar agora nova significação: bandeja.

A fisicalização exige muitas vezes do jogador o abandono de quaisquer suportes materiais que não sejam aqueles fornecidos por seu próprio corpo. Quando alguém utiliza um livro como bandeja num jogo, o livro funciona como suporte ou “pivô” para a ação de “segurar uma bandeja”. Outra coisa porém é segurar uma “bandeja” imaginária sem o auxílio do pivô, no caso, o livro. Fisicalizar uma bandeja pode implicar torná-la “visível” sem ajuda de nenhum tipo de suporte material, exceto o próprio corpo do sujeito, através de um repertório gestual específico. Esse tipo de ação é altamente complexa e exige a percepção imaginária do objeto fisicalizado tanto por parte dos jogadores que o fisicalizam, como daqueles que observam o que está sendo fisicalizado no jogo teatral.

Não é difícil concluir que *o desenvolvimento do conceito de fisicalização implica a ampliação da capacidade corporal expressiva dos jogadores, de sua atenção, memória sensorial e pensamento categorial ou conceitual*. Para os alunos, a fisicalização de objetos, lugares e papéis no jogo teatral permite-lhes compreender melhor a dimensão representacional, simbólica, convencional, do fenômeno teatral.

Observou-se que a apropriação intuitiva de conceitos muito abstratos (conceitos sociais ou científicos) no jogo teatral ocorria geralmente antes que o escolar pudesse converter em palavras o que já conseguia experimentar corporalmente. Esse processo de tomada de consciência das ações corporais e operações mentais, no entanto, necessita ser promovido a partir da intervenção pedagógica deliberada do professor, no sentido de possibilitar avanços em direção ao pensamento categorial, através da organização de um ambiente de aprendizado desafiador e estimulante, que permita a atividade corporal do aluno.

A seguir, passo a descrever um jogo teatral objetivando a apropriação do conceito teatral de fisicalização por parte dos alunos, que pode ajudar a explicitar como se dá a abordagem corporal de conceitos abstratos e altamente complexos (conceitos sociais) no sistema de jogos teatrais:

Cabo-de-guerra a dois: 1) Pré-condição- Platéia de jogadores e número par de participantes; 2) Foco- Em tornar “real” (visível) uma corda; 3) Descrição- O grupo é dividido em grandes equipes com número par de participantes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe é sub-dividida em duplas. Os jogadores devem jogar cabo-de-guerra utilizando-se de uma corda imaginária, feita da “substância do espaço”. Explica-se que a atividade das duplas só deve ser interrompida a

um determinado sinal do professor (palmas, toque de pandeiro etc); 4) Instruções do professor durante a atividade da equipe na área de jogo- Procure sentir a corda entre suas mãos! De que material é feita esta corda? Ela é grossa? Fina? Tente tornar essa corda real! Procure deixar a gente ver a corda que vocês estão segurando! Tente sentir a força que seu parceiro imprime à corda! 5) Avaliação coletiva e auto-avaliação (imediatamente após a apresentação de cada equipe na área de jogo)- O que é necessário para sentir um objeto como se ele fosse real? O seu parceiro ajudou você a sentir a corda? Sim? Não? Por que? Como os jogadores de uma dupla podem ajudar um ao outro a sentir a corda nesta atividade?

Em momento algum, durante a realização deste jogo teatral, se pronunciou a palavra *fiscalização*. No entanto, as “dicas” ou instruções do professor durante a atividade das duplas na área de jogo, claramente indicam como é possível levar os estudantes a se empenharem em tornar “visível” uma corda, ou seja, a fiscalizarem uma corda a partir de uma abordagem corporal, que se dá com o envolvimento ativo do educando nas ações que lhe são propostas pelo professor. Só após a vivência das ações na área de jogo tem início o processo de conscientização do aluno a respeito da atividade que lhe foi proposta. E este processo não ocorre tendo como ponto de partida a exposição ou transmissão verbal do conhecimento por parte do professor.

O trabalho pedagógico teatral com o conceito de fiscalização pode ser desenvolvido em qualquer ambiente escolar, até mesmo naqueles de extrema carência material (em que não se tenha à disposição figurinos, adereços, objetos de cena, cenários, palco, refletores etc), como era o caso da escola estadual na qual se desenvolveu a intervenção pedagógica teatral que se discute aqui. Algumas *implicações cênicas do conceito de fiscalização* são: 1) Economia de recursos materiais utilizados como suportes para as ações representadas pelos jogadores; 2) Ênfase na expressividade corporal dos jogadores; 3) Desenvolvimento da comunicação não-verbal no jogo teatral; 4) Abordagem anti-ilusionista da representação teatral.

Essas características cênicas foram observadas nas representações apresentadas pelos alunos ao longo do processo de trabalho com o sistema de jogos teatrais na turma. O fato da criança e do pré-adolescente tomar posse do conceito de fiscalização oferece-lhes nova perspectiva para visão do fenômeno teatral. A precariedade de recursos materiais deixa de ser associada ao prejuízo da qualidade da representação cênica. Ao contrário, a regra que estabelece a não utilização de suportes ou “pivôs” para suas representações, propõe aos jogadores o desafio de tornarem visíveis objetos,

ações, lugares e papéis no jogo teatral, valendo-se exclusivamente de seus corpos. Isso faz com que os estudantes se permitam uma excitante aventura criativa, buscando conhecerem os limites e possibilidades expressivas de seus corpos.

Aspectos categoriais de interações verbais e não verbais no grupo

As atividades com jogos teatrais propostas por mim à turma desenvolviam-se a partir de um processo de negociação em que os estudantes me ensinavam jogos populares entre eles e, em contrapartida, eu lhes apresentava jogos tradicionais infantis e jogos teatrais dos quais não tinham conhecimento. Abaixo, passo a transcrever a forma como se dava esse processo de negociação com os estudantes:

EU – Pessoal, vamos fazer então o jogo do espelho?

FELIPE (8 anos/2ª série) – Não! Vamos brincar de Pega-pega!

EU – Como é essa brincadeira de Pega-pega, então? Me expliquem...

ROSEMEIRE (8 anos/1ª série) – É assim: Tá comigo. (Pausa) Se eu pegar ele... (Interrompe sua explicação do funcionamento do jogo de Pega-pega)

Rosemeire toca no tórax de Felipe. Permanece a seguir em silêncio, sem aparentemente saber como explicar com palavras o desenvolvimento da atividade proposta. Põe a mão no queixo.

FELIPE – Ó... Tá comigo (Tocando em si mesmo), se eu pegar ela...(toca em Rosemeire) tá com ela! (inicia imediatamente a brincadeira: volta a tocar Rosemeire, desta vez afastando-se e correndo dela logo em seguida, projetando-se em direção à área de jogo) Tá com ela!

O grupo inteiro brinca de Pega-pega por exatamente um minuto. Terminam espontaneamente a atividade porque, ofegantes, demonstram estar exaustos.

EU – (Aproveitando a interrupção do jogo de Pega-pega) E aí? Vamos fazer agora o jogo do espelho?

TODOS – (Em uníssono, com alegria e quase gritando) Vamos!

É nítida a “recusa” inicial da turma em desenvolver o tal “jogo do espelho” que eu lhes estava propondo: “*Não! Vamos brincar de Pega-pega!*”. Esse episódio ocorreu na SESSÃO Nº 4. O jogo do espelho ao qual me refiro trata-se da atividade Espelho-meu que havia sido desenvolvida junto à turma na terceira sessão. Em razão do desempenho pouco satisfatório dos alunos nesta atividade, considerei necessário retomá-la durante a quarta sessão. O desempenho insatisfatório dos participantes neste jogo refere-se particularmente à dificuldade apresentada por alguns alunos de 7 e 8 anos no sentido de cumprirem algumas regras básicas que enquadram o desenvolvimento desta atividade. Ou seja, seus movimentos, quando eram os espelhados numa dupla, costumavam ser executados em

ritmo muito veloz, apesar de reiteradas instruções “cantadas” por mim durante sua atividade na área de jogo “*Procurem evitar movimentos bruscos! (...) Espelho, procure seguir os movimentos do parceiro da maneira mais fiel que puder!*”. Cabe dizer aqui que a retomada desta atividade na quarta sessão no entanto não foi suficiente para que os jogadores se auto-corrissem - apesar de suas dificuldades na resolução desse problema específico de atuação cênica terem sido identificadas por parte dos observadores, na avaliação coletiva e auto-avaliação, imediatamente após seu desempenho na área de jogo já na terceira sessão.

O tempo necessário à compreensão do desafio do “jogo do espelho” por parte de alguns estudantes com 7 e 8 anos revela ao leitor aspectos do aprendizado intuitivo do aluno no sistema de jogos teatrais de Spolin. O coordenador ou professor dos trabalhos em nenhum momento diz como o aluno deve agir para atuar de maneira satisfatória na área de jogo. O próprio estudante é que precisa chegar, por si mesmo, à compreensão de como agir de forma adequada ao desenvolvimento da tarefa proposta. Mas não se trata de abandonar o aluno a si próprio. As observações dos outros colegas durante as avaliações coletivas e auto-avaliações somadas às instruções do professor, durante as ações do aluno na área de jogo, devem promover o aperfeiçoamento do desempenho do estudante na realização da atividade que lhe foi proposta. O que ocorre neste tipo de intervenção pedagógica é a organização deliberada de um ambiente de aprendizado no qual o escolar, a partir de sua atividade corporal e cognitiva, pode avançar no entendimento de formas superiores de ação e funcionamento mental, auxiliado por seus pares mais experientes e pelos procedimentos maiêuticos do professor que, apresentando à turma questionamentos instigantes, conduzem a reflexão e dirigem o pensamento dos estudantes, promovendo, dessa maneira, a conscientização crescente por parte do escolar de suas ações físicas e o desenvolvimento de complexas operações de natureza meta-cognitiva.

Mas, retomemos o exame do processo de negociação que envolvia a apresentação de propostas de atividades com a linguagem teatral à turma de escolares acompanhada pela pesquisa. Cedendo às reivindicações do grupo apresentadas através da fala do Felipe, na qual peremptoriamente se nega a desenvolver a atividade proposta por mim - “*Não! Vamos brincar de Pega-pega!*” - foi possível retomar o “jogo do espelho” em seguida ao atendimento à necessidade do grupo de brincar de Pega-pega, sem que fosse necessário constranger os alunos a realizá-lo imediatamente.

Interessante observar a dificuldade que experimenta Rosemeire em realizar uma operação de natureza meta-cognitiva, ou seja, quando tenta explicar verbalmente o funcionamento do jogo de Pega-pega mas não o consegue, sendo “auxiliada” por Felipe. Observe-se também a maneira

como se dá a explicação verbal do Felipe. A criança soluciona o problema recorrendo ao uso concreto de palavras que se encontram “coladas” a ações físicas muito precisas que ocorrem durante o jogo de Pega-pega (pegar alguém neste jogo significa literalmente tocar nas pessoas).

Esse uso “contextualizado” de palavras foi observado exaustivamente por Vygotsky em seus estudos sobre o processo de formação do pensamento categorial na ontogênese humana ou durante o desenvolvimento cultural da criança. Um de seus experimentos, descrito em *Pensamento e Linguagem*, revelou as limitações do uso categorial de palavras por parte de crianças na tradução de conteúdos que lhes foram apresentados através de ilustrações nas quais eram representadas cenas cotidianas. Neste experimento, foram mostrados a dois grupos de crianças da mesma faixa etária desenhos idênticos. Àquelas pertencentes ao primeiro grupo foi solicitado que tentassem comunicar aos pesquisadores, através de dramatização, o que lhes havia sido apresentado nos desenhos. Às do segundo grupo, pediu-se-lhes que dissessem, através de palavras, o conteúdo das representações gráfico-plásticas que lhes foram exibidas. O primeiro grupo - que utilizou a linguagem teatral - comunicou satisfatoriamente o sentido dos conteúdos retratados pelas ilustrações. Já o segundo grupo - que recorreu à linguagem verbal - apenas conseguiu enumerar verbalmente elementos isolados que se encontravam presentes nas ações representadas pelas ilustrações.

Os resultados obtidos a partir desse experimento revelaram que a criança - e o pré-adolescente - embora possam traduzir corporalmente o sentido de representações de natureza visual, enfrentam dificuldade em verbalizar a sua compreensão da realidade que foi visualmente percebida. Algo semelhante ocorre com Rosemeire e Felipe. Se para Rosemeire a descrição exclusivamente verbal do funcionamento do Jogo de Pega-pega se constitui numa tarefa de difícil solução, no caso de Felipe, o seu uso de palavras, na tentativa de explicar a mecânica deste jogo, ocorre necessariamente vinculado ao desenvolvimento de ações físicas que buscam dar conta do sentido do que ele tenta em vão expressar verbalmente. Ou seja, na impossibilidade do uso instrumental de palavras numa perspectiva categorial, Felipe recorre a uma estratégia que, embora seja mais rudimentar do ponto de vista do desenvolvimento cultural, lhe serve para estabelecer a comunicação do seu pensamento.

Enquanto a fala de Rosemeire permanece “travada”, provavelmente em razão da emergência de um salto qualitativo em direção ao uso de nova modalidade de pensamento, Felipe atua no sentido de não lhe permitir prosseguir no desenvolvimento da sua expressão verbal, roubando-lhe a palavra - e, na tentativa de “ajudá-la”, presta-lhe um desserviço porque,

recuando na perspectiva do desenvolvimento cultural, passa a lhe “sugerir” o uso de uma estratégia menos sofisticada de comunicação das idéias.

Aliás, esse aspecto “negativo” das áreas sociais de desenvolvimento potencial tem sido pouco examinado por estudiosos da abordagem histórico-cultural como alertam Van Der Veer e Valsiner (1994):

“A probabilidade (muito real) que, sob algumas circunstâncias, a interferência educacional além do nível presente de possibilidades (por exemplo, na zona de desenvolvimento proximal) possa vir a ser propositadamente prejudicial, promover ignorância e ser potencialmente, de outra maneira, danosa, não tem sido considerada.” (p.6)

Não é o objetivo central deste artigo investigar os eventuais prejuízos acarretados ao desenvolvimento cultural por intervenções “negativas” na ZDP. Em todo caso, cabe aqui chamar a atenção do leitor para essas interações que resultam num movimento “para baixo” na perspectiva do desenvolvimento cultural. Mas, além desse caráter “negativo” da “ajuda” de Felipe a Rosemeire, é preciso que se tenha em mente o aspecto “positivo” – instrutivo, eu diria - do “conflito cognitivo” experienciado por ela. Embora seu trabalho intelectual tenha sido de alguma maneira “interrompido” - através da intervenção do Felipe - é provável que suas dúvidas e dificuldades pessoais na expressão conceitual do seu pensamento encontre eco em novas oportunidades nas quais a aluna venha a se deparar com a necessidade de organização verbal, vale dizer, categorial de suas idéias.

A negociação com a turma para a introdução de atividades com a linguagem teatral - que significasse de alguma maneira o alargamento do universo mais imediato de conhecimento dos estudantes, restrito até ali aos jogos populares que eles já tinham hábito de praticar - deu-se ao longo de todo o processo de trabalho do grupo, especialmente a partir do momento em que os alunos perceberam que se lhes apresentava um modelo pedagógico dialógico, no qual havia espaço para a troca bidirecional de informações e saberes.

A seguir, apresento fragmentos de momentos da avaliação coletiva e auto-avaliação durante a SESSÃO Nº 3, que podem ser úteis para demonstrar como se deu o acompanhamento da formação do conceito social (teatral) de fisicalização:

EU – Como a gente fica sabendo o que as equipes estão fazendo se eles [os participantes da equipe] não falam nada?

MAURÍCIO (11 anos/2ª série) – Pelo gesto...

ELIANE (8 anos/2ª série) – Mímica!

EU – E o que é necessário para que um gesto comunique alguma coisa?

ROSEMEIRE (8 anos/1ª série) – Observação...

ELIANE (8 anos/2ª série) – Usar os pés...

FELIPE (8 anos/2ª série) – Usar as mãos...

Após o desenvolvimento de interações com o signo teatral na área de jogo, promove-se a reflexão sobre a atividade realizada, recorrendo-se ao discurso verbal do aluno. Note-se que não foi pronunciada por mim a palavra “fiscalização” - que denomina o conceito. As perguntas dirigidas aos escolares se relacionam àquele conceito, mas não se referem explicitamente a ele.

Percebe-se, no trecho transcrito acima, que as primeiras noções associadas à fiscalização são “mímica”, “gesto” e “observação”. De fato, fiscalizar objetos, ações e papéis - sem o auxílio de “pivôs” - requer o uso da mímica facial, de gestos conscientemente executados e observação atenta dos parceiros de jogo - tanto da parte dos que se encontram na área de jogo, como dos que assistem a estes e permanecem na “platéia”. Apesar da dificuldade de expressão verbal das suas idéias, as crianças e pré-adolescentes já demonstram, na terceira sessão, algum conhecimento das implicações cênicas da fiscalização: “*Usar os pés*” “*Usar as mãos*”.

O conceito portanto, como já se disse, é apresentado aos escolares recorrendo-se à sua intuição, através do engajamento ativo dos estudantes na solução de problemas de atuação cênica que lhes são apresentados na forma de jogos com regras. Essa abordagem corporal da noção de fiscalização permite-lhes uma experiência das implicações cênicas deste conceito, sem que seja necessária sua definição ou explicitação verbal antecipada por parte do coordenador dos trabalhos ou professor.

A fiscalização de objetos, ações e papéis só é possível através da expressividade corporal dos jogadores, empenhados em “sentir” o invisível - tornando-o real - e em comunicar aos observadores de suas ações, a concretude de fenômenos evocados. Mas, como é possível que um objeto imaginário possa se tornar visível, presente, “real” através da linguagem corporal, cênica? Vejamos o que dizem os escolares sobre isso na SESSÃO Nº 11:

EU – Como é que a gente sabia que ela (Apontando Rosemeire, a criança autora da ação) tava com uma banana na mão?

ELIANE (8 anos/2ª série) – Porque ela tava descascando...

EU – Então, aquele objeto era um objeto visível ou invisível?

TODOS – Invisível!

EU – Mas, se tava todo mundo vendo [a banana fiscalizada]?

Risos.

FELIPE (8 anos/2ª série) – Pelo jeito!

TODOS – Pelo jeito!

ELIANE – É pelo jeito.

ROSEMEIRE (8 anos/1ª série) – Pela aparência...

A “visibilidade” de ações representadas no jogo teatral só é possível por sua natureza convencional, sígnica. A atribuição de significação às ações e gestos dos jogadores é um processo conjunto de construção de sentido entre aqueles que se encontram na área de jogo e aqueles que se encontram na “platéia”, observando-lhes as ações. Trata-se de uma atividade cooperativa que implica uma relação de cumplicidade e colaboração a partir de determinado referencial cultural por parte dos jogadores (atuantes e observadores).

Assim como o *jogo dramático* antecede o *jogo teatral* (Koudela, 1992, p. 44), o uso de “pivôs” e suportes para as representações de natureza dramática da criança ocorre antes da fisicalização. Esta é uma atividade altamente abstrata e pressupõe simbolização, ou seja, o uso consciente de signos. Se, conforme Vygotsky, no brinquedo (faz-de-conta ou jogo dramático) as ações da criança não podem ser consideradas plenamente simbólicas - por serem determinadas pelos objetos que lhes servem de “pivôs” ou suporte, no jogo teatral verifica-se um simbolismo consciente que ultrapassa a força determinadora dos objetos, porque as ações representacionais dos jogadores são desenvolvidas a partir das idéias, da experiência cultural da criança e de sua memória sensorial.

Note-se que as palavras “gesto”, “mímica” e “observação”, presentes na fala dos alunos, nas sessões iniciais de trabalho da turma, foram substituídas por “jeito” e “aparência”. Isso revela o entendimento das crianças e pré-adolescentes de que não basta simplesmente o gesto, a mímica, para uma efetiva comunicação da realidade representada na área de jogo: é necessário executar determinado gesto de uma tal maneira – de um certo jeito – para que se dê uma real comunicação com os observadores, para que não reste dúvida sobre o que se pretendeu comunicar corporalmente.

A fisicalização está intimamente relacionada aos processos conscientes de representação. Sem intencionalidade não pode haver fisicalização. Trata-se de uma forma de ação que articula a consciência sensorial e a imaginação, colocadas então a serviço da comunicação com os observadores ou platéia. A consciência dos jogadores de que a fisicalização é uma ação de natureza sígnica, permite-lhes compreender os fundamentos mesmos da linguagem teatral, a intencionalidade subjacente ao fazer teatral.

A seguir é transcrito um outro momento de abordagem verbal do conceito de fisicalização, desta vez ocorrido após já lhes ter sido apresentada a palavra que dá nome a este conceito:

EU – O que é fisicalização? O que significa fisicalizar um objeto, alguma coisa?

DAIANE (7 anos/1ª série) – Mostrar uma coisa...

ELIANE (8 anos/2ª série) – É mostrar um objeto que não existe...

FELIPE (8 anos/2ª série) – Mostrar uma coisa invisível.

ROSEMEIRE (8 anos/1ª série) – Assim: um copo... [fisicaliza um copo] Que a gente nem imagina que ele tá, assim, perto de nós...

MAURÍCIO (11 anos/2ª série) – É um objeto invisível, que não existe. E que a gente mostra com as mãos, com o corpo.

Fica evidente, nas falas transcritas, um maior domínio verbal do conceito por parte dos alunos e alguma fluência no uso de palavras para se referirem à fisicalização.

Figura 1
Fisicalização de um afogamento



Além de darem provas, através da linguagem verbal, dos seus avanços na compreensão do conceito científico de fisicalização, os estudantes demonstraram corporalmente, ao longo de todo o processo de trabalho da turma, uma aproximação cada vez maior deste conceito especificamente teatral. A figura 1 ilustra claramente isso, revelando o tipo de co-operação simbólica necessária, entre os participantes de uma mesma equipe, para a solução de um desafio cênico muito preciso: Mostrar o lugar em que ocorre uma ação entre pessoas. Este problema específico de atuação teatral se constitui basicamente na fisicalização de uma ação improvisada (QUE: afogamento) envolvendo determinadas pessoas (QUEM: amigas) e que precisa se desenrolar em um lugar muito preciso (ONDE: praia).

Às alunas, para o desenvolvimento deste jogo, foi solicitado apenas que definissem entre si o QUE, ONDE e QUEM seriam mostrados. As estudantes entraram em acordo verbal sobre a ação, o lugar da ação e os papéis que deveriam ser apresentados aos observadores através de sua atividade cênica - sem ensaio prévio ou definição antecipada de falas, gestos e movimentação. Em seguida, na área de jogo, desenvolveram a seguinte seqüência de acontecimentos: 1) As três meninas chegam juntas e alegres a um determinado local da área de jogo; 2) Mostram despir-se e guardar suas peças de roupas em bolsas e sacolas; 3) Mostram retirar seus calçados, estender toalhas na areia, ajeitar seus trajes de banho, aplicarem-se loção bronzeadora; 4) Neumária (13 anos/4ª série) e Janaina (11 anos/3ª série) deitam-se apoiadas nos cotovelos, de costas sobre o chão e movem suas cabeças para cima, mantendo os olhos fechados; 5) Rosemeire (8 anos/1ª série) dirige-se saltitante para outra parte da área de jogo, toca a ponta de um dos pés no chão, joga-se ao solo caindo de bruços apoiada pelas duas mãos, passa a mover os braços alternadamente para frente e para trás até que, subitamente, começa a tossir e a se debater; 6) Janaina move o olhar casualmente para a linha do horizonte, percebe as ações de Rosemeire, toca com insistência no braço de Neumária; 7) Neumária olha para Janaina e ela aponta Rosemeire debatendo-se no chão; 8) Neumária e Janaina partem em direção a Rosemeire, seguram-na por ambos os braços, arrastam-na desfalecida até o local onde se encontravam deitadas; 9) Neumária segura o rosto de Rosemeire com uma das mãos e aproxima os seus lábios dos lábios da colega várias vezes; 10) Rosemeire tosse e em seguida reanima-se.

A descrição da atividade cênica destas alunas demonstra como ocorre, na prática, o movimento de apropriação do conceito de fisicalização por parte dos escolares no interior do jogo teatral propriamente dito. As estudantes só conseguem coordenar suas ações na área de jogo em razão da co-operação simbólica que se estabelece entre elas. Objetos (bolsas, toalhas, calçados, loção bronzeadora, maiôs etc) e relações (auxílio mútuo na aplicação da loção bronzeadora) são fisicalizados auxiliando os observadores na “visualização” do lugar (praia) em que ocorre a ação (afogamento) entre pessoas (amigas) que elas pretenderam mostrar. Seus movimentos corporais passam a adquirir uma determinada significação cujo sentido é negociado no contexto específico em que ocorrem suas ações, ou seja, no âmbito da sua tentativa de solucionar um determinado desafio cênico que fora proposto a todo o grupo (Mostrar o lugar em que ocorre uma ação entre pessoas).

Como não há ensaio das ações que são apresentadas na área de jogo, as alunas precisam estar atentas às suas parceiras de atividade para poderem construir conjuntamente um determinado significado cênico muito preciso

através de seus movimentos corporais. Observe-se que as alunas em nenhum momento contam ou anunciam verbalmente aos observadores ONDE estão, QUEM são e o QUE fazem. A platéia deve “ver” o que elas estão fazendo, onde estão e quem elas são, basicamente a partir de sua atividade corporal simbólica, ou seja, através dos objetos, ação, papéis e lugar que elas fisicalizam ou tornam visíveis para os observadores neste jogo.

Observa-se que o cumprimento rigoroso por parte das três alunas das regras que emolduravam o desafio cênico que lhes tinha sido proposto (Mostrar o lugar onde ocorre uma ação entre pessoas) - as conduz ao desempenho cênico atualizado, ou seja, espontâneo, sem ensaio. Somado ao cumprimento estrito das regras há toda uma cumplicidade e co-operação simbólicas, de natureza teatral, que passam a existir entre as próprias jogadoras - e entre elas e o grupo de observadores de sua atividade na área de jogo.

Quando as meninas se aplicam loção bronzeadora uma na outra, esta co-operação simbólica à qual me refiro torna-se bastante evidente. Se a aluna que passa loção bronzeadora em sua parceira de jogo não recebe desta última uma resposta cênica apropriada à ação que ela iniciou na área de jogo, a fisicalização do frasco da loção e do ato em si de aplicar a loção na companheira perde totalmente o sentido, esvazia-se de significação. É preciso haver co-operação simbólica para uma efetiva comunicação teatral. Sem esta cumplicidade cênica não pode ser desenvolvida nenhuma atividade significativa na área de jogo.

Coordenar ações cênicas improvisadas sem qualquer espécie de suportes ou “pivôs”, através da fisicalização, é uma atividade extremamente complexa que exige atenção redobrada dos jogadores aos movimentos dos seus parceiros de jogo, requer dos participantes elevado grau de abstração e pressupõe solidariedade entre os jogadores. Ao fisicalizar uma ação com um parceiro de jogo o aluno co-opera com a linguagem teatral e coopera com os membros de sua equipe para a efetiva solução dos desafios cênicos propostos ao grupo. Sem co-operação simbólica e sem solidariedade não é possível haver fisicalização no jogo teatral. Esse acordo coletivo, necessário para o desenvolvimento de ações sociais de caráter cooperativo, interage dialeticamente tanto com as regras concretas que emolduram os jogos e atividades lúdicas, como também interconecta-se com a dimensão simbólica da atividade teatral – particularmente com o princípio da fisicalização.

Conclusão

No sistema de jogos teatrais constata-se com clareza a intervenção pedagógica explícita do professor ou coordenador – particularmente por

meio das “dicas” ou “instruções” dirigidas aos jogadores durante sua atividade na área de jogo. Evidentemente Spolin não propõe que o professor ou coordenador demonstre para os jogadores *como* solucionar os problemas de atuação cênica que lhes são propostos. Trata-se de uma pedagogia de caráter maiêutico, na qual o professor ou coordenador, através de instigantes questionamentos, reativa a atenção dos jogadores no foco de sua atividade, conduzindo-os a uma série de descobertas na área de jogo, no sentido de uma efetiva comunicação de suas ações aos demais participantes do grupo que se encontram na platéia.

Portanto, no sistema de jogos teatrais, qualquer postura pedagógica “espontaneista” por parte do professor ou coordenador está efetivamente descartada. Ao coordenador dos trabalhos é atribuída uma função muito precisa, no sentido de conduzir o processo dos jogadores para um determinado fim – que não é outro senão o aprendizado de determinados conceitos especificamente teatrais.

Como se procurou esclarecer, os conceitos de jogo com regras, cooperação e fisicalização encontram-se inter-relacionados de modo complexo no sistema de jogos teatrais. A dimensão categorial dos conceitos sociais de cooperação e fisicalização foi trabalhada junto aos escolares a partir do seu conceito cotidiano de jogo com regras. Portanto, é correto afirmar que *o cumprimento das regras que emolduram os jogos tradicionais infantis desempenha um papel fundamental na promoção de formas superiores de ação e funcionamento mentais*, particularmente no que se refere à internalização das noções de cooperação e fisicalização.

A observação dessa inter-relação dialética entre os conceitos sociais de cooperação e fisicalização, por um lado, e o conceito cotidiano de jogo com regras, por outro, só foi possível através da documentação do desempenho das crianças e pré-adolescentes no jogo teatral propriamente dito e, além disso, daquilo que se discutia durante as avaliações coletivas e auto-avaliações que caracterizam os círculos de discussão – procedimento indispensável para a implementação do processo coordenado pelo pesquisador.

A eleição da teoria histórico-cultural do desenvolvimento de Vygotsky como referencial importante da psicologia educacional para informar a implementação de práticas teatrais de natureza lúdica, especialmente no contexto da educação escolar, abre um amplo leque de possibilidades para posteriores investigações sobre o papel e a importância da dimensão pedagógica do Teatro e seu impacto no desenvolvimento cultural de crianças, pré-adolescentes e até mesmo de adultos, sobretudo no que diz respeito à apropriação desta modalidade específica de funcionamento mental aqui discutida: o pensamento categorial.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Marli E. D. A. & LÜDKE, Menga, (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo : Pedagógica e Universitária.
- GÓES, M^a Cecília R. de & SMOLKA, Ana Luisa B., (1993). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas : Papirus.
- JAPIASSU, Ricardo O. V., (1999) *Ensino do Teatro nas séries iniciais da educação básica: a formação de conceitos sociais no jogo teatral*. São Paulo : ECA-USP (Dissertação do mestrado).
- _____. Jogos teatrais na escola pública. *Revista Da Faculdade de Educação da USP*, v. 24, n.2, p.81-97.
- KOUDELA, Ingrid D., (1992). *Jogos teatrais*. São Paulo : Perspectiva.
- SPOLIN, Viola, (1992). *Improvisação para o Teatro*. São Paulo : Perspectiva.
- _____, (1975). *Theater game file handbook*. St. Louis, Missouri : Cemrel Inc.
- THIOLLENT, M., (1984). Notas para o debate sobre a pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.) *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo : Brasiliense.
- VAN DER VEER, René & VALSINER, Jaan (Orgs.), (1994). *The Vygotsky reader*. Cambridge, Massachusetts : Basil Blackwell Ltd.
- VYGOTSKY, L.S., (1996a). *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes.
- _____, (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes.
- _____, (1996b). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo : MartinsFontes.

Identidade da pedagogia e formação do pedagogo*

*José Pedro Boufleuer***

- O senhor é professor?
- Sim.
- De que curso?
- Pedagogia.
- De qual disciplina?
- Filosofia.
- Ahh!

Esse diálogo é quase uma constante toda vez que atendo ao pedido de carona de um estudante no trajeto que vai do campus até o centro da cidade. Dizer que trabalho no Curso de Pedagogia parece ser uma informação ainda incompleta, impossível de ser compreendida em si. Daí a necessidade de ser complementada com algo que possa ser compreendido como um “campo de conhecimento”. Essa dificuldade parece afetar também os alunos e os egressos do Curso de Pedagogia que relutam em se autodenominar simplesmente de pedagogos. Ao dizerem que cursam ou cursaram Pedagogia complementam a informação com a habilitação específica, como que resolvendo o problema da falta de “substancialidade” do curso em si. A identidade do Curso de Pedagogia e a do pedagogo são, na verdade, questões que se implicam mutuamente.

Essa problemática do Curso de Pedagogia, embora envolva questões políticas relativas à profissão e ao mercado de trabalho dos egressos, requer uma abordagem sob o ponto de vista teórico-conceitual do campo de estudos da pedagogia. Para indicar a direção dessa reflexão, começo

* Algumas das idéias deste texto foram apresentadas na 21ª Reunião Anual da ANPEd, realizado em Caxambú-MG, nos dias 26 a 30 de setembro de 1999, por ocasião do debate “Pedagogia: identidade e formação”.

** Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI).
E-mail: jospebou@unijui.tche.br

endossando a idéia de uma pedagogia cuja referência primeira e fundamental é a prática pedagógica: sua compreensão, organização e condução¹. É, portanto, na perspectiva do lugar social ocupado pelo educador que, entendo, devam colocar-se os fundamentos da educação, ou algo como um núcleo de referenciação básica do Curso de Pedagogia. Nesse sentido proponho algumas rápidas reflexões, embora sem qualquer pretensão de ser absolutamente original.

1. O campo de estudos da pedagogia

Entendo que a questão da identidade da pedagogia e da formação do pedagogo deverá ser percebida à luz de um conceito ampliado de pedagogia, tal como tem sido proposto por autores como Mario Osorio MARQUES (1990) e José Carlos LIBÁNEO (1998). Neste conceito ampliado, a sala de aula passa a ser vista como apenas um dos possíveis lugares sociais de atuação do pedagogo. Para além dela existem as instituições educativas e os espaços públicos ampliados que demandam atividades de cunho pedagógico. Por isso, o conceito de pedagogia, acredito, deve ser pensado a partir dessas múltiplas possibilidades de atuação do pedagogo, dentro de uma sociedade que já tem sido chamada de “sociedade pedagógica”.

Posta esta direção, pretendo aqui argumentar a partir de referenciais um tanto diversos daqueles comumente utilizados. Início com o conceito filosófico-antropológico da “pedagógica” de Enrique Dussel. Para esse autor latino-americano há três níveis de proximidade entre os homens: a relação entre um homem (varão) e uma mulher, que constitui a relação erótica; a relação entre pai e filho e, por extensão, a de mestre-discípulo, que configura a pedagógica; e, por último, a relação irmão-irmão, que constitui a política. Dussel se vale desses níveis de proximidade humana para caracterizar os processos de alienação e de libertação latino-americana (DUSSEL, 1977). Mas o que interessa, em função do tema desse debate, é a possibilidade de perceber na pedagógica dusseliana uma dimensão fundamental da existência humana, e que poderíamos tomar como o próprio objeto daquilo que chamamos de pedagogia.

A pedagógica é, essencialmente, toda bipolaridade em que há anterioridade de um dos pólos sobre o outro, e onde há legado tradicional ou cultural a ser transmitido. Trata-se, portanto, daquelas interações socioculturais que permitem a continuidade

¹ A expressão “compreensão, organização e condução dos processos educativos” é proposta por MARQUES (1990) quando do estabelecimento das coordenadas teórico-metodológicas da ciência pedagógica.

histórica de uma geração para a outra. (BOUFLEUER, 1991, p.77)

Tal conceito é abrangente à medida que não apenas tematiza a relação mestre-discípulo, mas também a que se estabelece entre pai-filho, médico-paciente, político-cidadão, etc. Abre-se, assim, a possibilidade de tomar a pedagogia como um campo temático que se ocupa dos fundamentos e das condições de possibilidade do encontro de educadores e educandos, em dialético confronto de anterioridade e posterioridade pedagógica. Encontro esse que ocorre em função de um saber a ser comunicado, de uma percepção do mundo a ser transmitida.

O campo de estudos da pedagogia adquire, nesta perspectiva teórico-conceitual, uma identidade similar ao campo de estudos da política. Enquanto a pedagogia se coloca sob a dimensão bipolar da anterioridade-posterioridade, do mestre e do discípulo, a política se coloca na dimensão da relação de igualdade, dos irmãos, dos colegas. Sob o ponto de vista da ética, a pedagogia cumpre a sua tarefa quando, na responsabilidade para com as novas gerações, mostra o caminho já percorrido pelas gerações adultas, para que possa servir de referência a quem tem tudo por andar. Em transmitindo o legado histórico e cultural às novas gerações, a pedagogia prepara para a política, para a inserção no debate acerca dos destinos da sociedade.

A pedagogia, neste seu sentido ampliado, deve ser tomada como essa dimensão constituidora dos homens, já que...

Tornamo-nos propriamente humanos graças à pedagógica relação que estabelecemos com a geração mais velha e com nossos coetâneos. Desde a mais tenra idade outras pessoas, nossos pais e educadores, irmãos e companheiros, interagem conosco estabelecendo entendimentos sobre “aspectos do mundo”, a fim de que possamos nos desenvolver como indivíduos socializados. (BOUFLEUER, 1997, p. 21)

A pedagogia constitui, portanto, essa atividade interativa mediante a qual “homens produzem outros homens em homens”, para nos valermos da linguagem do filósofo Kant. E a questão crucial da pedagogia é que para essa “produção de homens” não existe uma orientação previamente definida, um modelo a ser seguido. Cada geração deve educar a outra a partir do seu entendimento do “humano”. É essa a situação dialética fundamental que constitui a pedagogia. É essa a sua condicionalidade histórica.

A pedagogia, à luz desse entendimento, tem como sua tarefa precípua a tematização do sentido do humano, reconstruído em cada

contexto histórico, e das condições que permitem a sua produção através de processos educativos intencionalmente estabelecidos. Compete a ela, portanto, instaurar-se como campo específico de conhecimento mediante o estabelecimento de categorias interpretativas e de análise capazes de embasar abordagens críticas desse domínio prático da existência humana. Da tematização crítica das práticas efetivamente existentes, ou que já existiram, no sentido da percepção de suas motivações, proposições, razões e conseqüências, é que algo como uma normatividade ou um critério de orientação poderá ser estabelecido para os educadores.

Num certo sentido, todos os que se encontram numa posição de anterioridade pedagógica, como pais, professores, assistentes sociais, instrutores e orientadores, podem ser chamados de “pedagogos”. Neste caso, o fazer pedagógico pode perfeitamente orientar-se em convicções pessoais, não necessariamente justificadas, ou até num saber intuitivo. Já em sentido estrito, o pedagogo é quem construiu a competência de tematizar explícita e reflexivamente a dimensão pedagógica da vida humana. É esse o sentido que reserva-se ao pedagogo academicamente formado ou a quem se dedicou especificamente ao estudo da pedagogia. Desse profissional espera-se capacidade de analisar situações pedagógicas e de argumentar em torno de afirmações ou proposições.

2. A formação no Curso de Pedagogia

A formação no Curso de Pedagogia deve ser vista como a inserção na dinâmica de um campo específico de conhecimento e que, obviamente, é a pedagogia. O eixo central da formação em pedagogia só pode ser a tematização explícita das condições de possibilidade, das questões implicadas e dos fins desejáveis aos diferentes processos educativos, ou seja, a tematização dos nexos internos das práticas dos educadores, num esforço de percepção de sua possível coerência entre pressupostos, finalidades e resultados efetivos. Isso requer a construção de um discurso *da* educação, feito por alguém que se coloca na perspectiva do lugar social de educador e das tarefas pedagógicas que a ele competem. Nesse sentido, é preciso superar o mero discurso *sobre* a educação, feito a partir “de fora” e jogado sobre ela, com referenciais que não aqueles construídos através da tematização da questão pedagógica propriamente dita. Nesta perspectiva, Selma Garrido PIMENTA assinala que:

Os saberes *sobre a educação e sobre a pedagogia* não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. (...) O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir

de diferentes saberes constituídos e comecem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada). (1997, p. 51 e 53)

A partir dessa concepção de uma pedagogia como ciência da prática (dos educadores) para a prática (dos educadores) resultam conseqüências para o processo de formação no Curso de Pedagogia. Em seu ponto de partida coloca-se, necessariamente, a tematização da prática, já que a dialeticidade fundamental da educação exige uma percepção das condições específicas de cada contexto histórico e uma adequação aos objetivos que os educadores venham a se colocar. Isso implica a recusa das lógicas dedutiva e prescritiva como estruturantes do processo de formação. Já não se sustenta a idéia de que a partir de uma concepção filosófica do mundo e da vida, previamente estabelecida, algo como uma normatividade para a educação pudesse ser estabelecida, nem a idéia de uma determinação das questões concretas e práticas do fazer pedagógico independentemente de uma percepção dos contextos e condições em que as ações ocorrem.

Os princípios dedutivo e prescritivo foram os que, de fato, por muito tempo orientaram a formação nos cursos de pedagogia, dividindo o seu currículo em duas partes praticamente distintas: a de fundamentação (teórica) e de aplicação (prática). Assim, a primeira parte do currículo seguia a lógica dedutiva, com o estabelecimento dos fundamentos da educação que, enquanto princípios gerais, resultariam em necessárias implicações práticas. Já a segunda parte do currículo obedecia a lógica prescritiva, com a proposição de metodologias e de princípios de ação com indicações do quê e para quê fazer. Essa dicotomização, que historicamente tem pautado o currículo do Curso de Pedagogia, deverá ser superada por um processo formativo que vise a inserção no campo de estudos da pedagogia, entendido como o domínio prático-teórico de um certo campo de conhecimento e que, obviamente, necessita da interlocução com outras áreas do conhecimento, especialmente com as chamadas “ciências da educação”.

A grande maioria que se ocupa com as questões vinculadas aos cursos de pedagogia certamente concordaria com o delineamento geral feito desse campo de estudos, bem como com a proposição de um processo de formação que não separe “fundamentos” e “práticas”. As polêmicas e divergências, no entanto, começam no momento em que se definem os aspectos práticos e operacionais desses cursos. E é aí que, em meu entender, muitos equívocos vêm sendo cometidos em nome da crítica de uma tradição com a qual, a princípio, todos concordamos. O principal desses equívocos, diria, é o do “praticismo”.

No momento em que se afirma a pedagogia como um campo de conhecimento que se alicerça na prática dos educadores, em recusa à idéia de um saber dedutível de princípios gerados em outros âmbitos, como o da filosofia, da teologia ou de outra ciência qualquer, a prática pedagógica passa a ser percebida como formadora em si. Superdimensionam-se, nesse sentido, as visitas às escolas, as experiências práticas, os estágios, as pesquisas voltadas à discussão de aspectos pontuais e circunstanciais do cotidiano dos educadores. Tudo isso é percebido como eminentemente formativo, quase que substitutivo dos estudos e das disciplinas que antes constavam dos currículos de formação em Pedagogia. O problema, em meu entender, não é a afirmação do primado da prática enquanto princípio de formação, mas a percepção restrita do conceito de prática.

Em primeiro lugar, toma-se a prática pedagógica como sinônimo daquela que atualmente se realiza nas escolas, como se cada aluno já não carregasse uma experiência pedagógica acumulada desde o início de sua vida, seja como filho, seja como aluno, seja como sujeito inserido num contexto pedagógico qualquer. O aluno que chega à universidade vem como resultado de um processo pedagógico que permitiu a sua socialização, a sua inserção no mundo da cultura, a formação de sua identidade. Enfim, o próprio estudante, que agora pretende se aprofundar nesse campo de conhecimento que é a pedagogia, já é fruto da pedagogia. Pouca coisa das práticas pedagógicas existentes podem lhe ser inteiramente estranhas.

Em segundo lugar, toma-se a prática pedagógica como auto-referente, como se ela se explicitasse em si mesma. Ignora-se aí o fato de que qualquer prática hoje existente está permeada de concepções e teorias que se gestaram ao longo dos tempos. Por isso, a avaliação das condições ou circunstâncias específicas do cotidiano de alguma escola jamais será suficiente para uma análise qualificada de seus problemas. Só o estudo de como os sentidos atualmente postos nas práticas se sedimentaram historicamente permitirá entender minimamente os problemas atuais das escolas e da educação em geral. Compreender algo em pedagogia requer, portanto, a percepção desse lastro histórico que as práticas carregam.

Na intenção de mostrar que os estudos da pedagogia se referem às questões que se colocam na prática e pela prática, isto é, em construir o sentido de pertinência das aprendizagens propostas, há sempre o risco de começar e terminar com esse nível de abordagem, sem um esforço maior em situar as problemáticas levantadas em perspectiva mais ampla. Com isso, a análise das práticas acaba tendo como referência as próprias práticas circunstancialmente tomadas. E o Curso de Pedagogia, por sua vez, acaba se transformando em uma espécie de oficina que, a partir do empiricamente observável, se ocupa em achar alternativas para os problemas que em cada

caso se colocam. A própria pesquisa, que vem sendo adotada como princípio de formação, muitas vezes não vem conseguindo avançar para além desse sentido “praticista”.

Tudo isso tem a ver com a questão da identidade da Pedagogia à medida que se corre o risco de deixar a Pedagogia sem identidade, isto é, sem um diferencial significativo em relação aos demais cursos de formação de professores. Não se pode admitir que o pedagogo apenas seja um professor que, ao invés de ter o domínio prático do ensino desta ou daquela ciência, tenha o domínio prático de ensinar crianças, ou de orientar alunos ou supervisionar escolas. Se para algumas atividades educativas reclama-se a formação em Pedagogia isso deve se justificar pelo caráter de sua formação. E só se justifica se o egresso desse curso tiver condições de se apresentar como potencial interlocutor em questões de educação, com professores ou profissionais de qualquer área, em função do seu domínio teórico-prático da pedagogia, enquanto construção histórica e dimensão constituinte da sociedade humana. Em isso não se realizando talvez não valha a pena lutar em defesa da Pedagogia enquanto curso de formação de professores.

O presente texto, que se coloca na linha da afirmação da pedagogia como um campo de estudos com objeto próprio e do Curso de Pedagogia como responsável pela formação de profissionais competentes neste campo do saber, teve como objetivo fazer um alerta quanto ao risco de, em nome de uma ciência da prática e para a prática, perderem-se ou descurarem-se os estudos capazes de produzir o diferencial na formação do pedagogo. Trata-se daqueles estudos capazes de situar a pedagogia em seus fundamentos próprios, como dimensão constitutiva da vida humana e que se realiza sob diferentes formas e em diferentes âmbitos. Uma vez configurado esse campo próprio de estudos, importa perceber como a pedagogia, em suas diferentes expressões ao longo dos tempos, vem sedimentando modos de pensar e de ser que em muito ajudam a entender as atuais manifestações pedagógicas. Sem esse sentido hermenêutico dos estudos, de buscar perceber como os sentidos se colocam, se mantêm ou se modificam, não se produz algo que possa chamar-se de “competência pedagógica”.

Referências Bibliográficas

- BOUFLEUER, José Pedro. Pedagogia latino-americana: Freire e Dussel. Ijuí : UNIJUÍ, 1991.
- _____. Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas. Ijuí : UNIJUÍ, 1997.
- DUSSEL, Enrique D. Para uma ética da libertação latino-americana. 5v. São Paulo : Loyola, 1977).

- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo : Cortez, 1998.
- MARQUES, Mario Osorio. Pedagogia: a ciência do educador. Ijuí : UNIJUÍ, 1990.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). Didática e formação de professores : percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo : Cortez, 1997.

SANTANA, Arão Paranaguá de. *Teatro e formação de professores*. São Luiz: EDUFMA, 2000, 234 pp.

Teatro e formação de professores

“A dimensão continental do Brasil traz complexidades para a concretização de empreendimentos educacionais muito ousados, a exemplo da democratização do acesso à Arte para todos os estudantes da educação infantil ao ensino secundário. Assim, se a implantação da Educação Artística implicou na improvisação de professores no início dos anos 70, ainda hoje os sistemas de ensino enfrentam dificuldades quanto à contratação de especialistas em ensino da Arte.” (p.131).

Como se pode inferir da citação acima, a preocupação que move o Prof. Dr. Arão Paranaguá de Santana da Universidade Federal do Maranhão no livro *Teatro e Formação de Professores* é, acima de tudo, buscar equacionar a problemática relacionada ao processo de constituição do Teatro como disciplina regular da educação básica nacional.

O livro resulta da tese de doutoramento do Prof. Arão, defendida brilhantemente junto à Escola de Comunicações e Artes da USP, em fevereiro de 2000. Trata-se de um rigoroso estudo acadêmico sobre a questão da formação docente no país: um importante documento da tendência contemporânea de se conceber o educador como um profissional reflexivo (Schön, 1987). O livro deve ser referência bibliográfica importante para todos aqueles que se propõem a discutir e pensar uma organização curricular satisfatória dos programas de formação de educadores no país.

O tema é abordado, exaustivamente, ao longo de sete capítulos que terminam por oferecer uma visão nítida – e crítica - da gênese e desenvolvimento dos cursos de Licenciatura nacionais, particularmente das Licenciaturas em Teatro (Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas). O primeiro capítulo apresenta a temática e os procedimentos metodológicos adotados pelo professor pesquisador da UFM^a e o segundo,

acompanha a trajetória da Licenciatura no Brasil, problematizando a preparação do educador brasileiro;

No terceiro capítulo, Santana oferece um amplo panorama nacional do ensino do Teatro e caracteriza os dois principais modelos de Licenciatura adotados pela Universidade brasileira, discutindo-os; o quarto capítulo documenta a constituição da Comissão de Especialistas em Ensino de Artes-CEEARTES junto à Secretaria de Ensino Superior-SESu do MEC, oferecendo grande visibilidade das tendências atuais de concepção da formação docente - observadas a partir dos pareceres de professores e especialistas brasileiros em ensino de Arte; o quinto e sexto capítulos apresentam a estrutura e organização curricular de todos os cursos superiores voltados para a formação do professor de Arte, permitindo a elaboração de um perfil fidedigno das Licenciaturas em Teatro, da situação desses cursos e das Instituições Superiores de Ensino que os oferecem; no sétimo capítulo, o autor revela as conclusões a que chegou, com base nos estudos que vem realizando desde que assumiu a coordenação da Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal do Maranhão, em 1993.

Ora, desde quando, ao longo do desenvolvimento humano, emergiram as chamadas *funções mentais superiores*, criou-se a necessidade de *intervenções pedagógicas deliberadas* - para a inserção de novos membros em uma determinada comunidade de práticas culturais. (Vygotsky, 1976). O desenvolvimento subsequente das formas culturais de produção material concorreu para o surgimento das *sociedades letradas* e determinou o prolongamento da infância (Elkonin, 1998). Isso gerou a necessidade de um "*projeto explícito de transmissão cultural*" (Nóvoa, s/d).

O imenso auxílio mnemônico que representou, e representa, a *escrita* e o *cálculo* (registros semióticos arbitrários das grandes quantidades e dos importantes acontecimentos) se, por um lado, ofereceu - e oferece - a ampliação da capacidade de memória do ser humano, por outro, exigiu - e exige - o ensino-aprendizado das convenções sócio-historicamente estabelecidas.

Inicialmente dirigido apenas a uma pequena parcela da população (escrivães e vizir-tesoureiros, por exemplo) o ensino-aprendizado dos sistemas semióticos de representação do conhecimento historicamente acumulado estendeu-se - e permanece se estendendo, até hoje - a um número cada vez maior de pessoas.

No limiar do século XXI, as exigências para a inserção social do sujeito na cultura universal Pós-Moderna não são poucas. O presente contexto histórico-social caracteriza-se pela globalização crescente de um mesmo paradigma econômico, cuja sustentação política e ideológica

implica a defesa de uma modalidade específica de *letramento* para todas as sociedades humanas, independentemente de suas especificidades culturais.

A complexidade dos artefatos culturais necessários à produção de riqueza, hoje, na "era do conhecimento" ou "da informação", requer a formação de pessoal que possa satisfazer as expectativas do Capital transnacional. Nesse sentido, a *Escola* enquanto "aparelho ideológico" do Estado, está sendo constrangida pelas forças do processo produtivo a cumprir um papel social muito preciso: o agenciamento de *mão-de-obra* e de *consumidores*, indispensáveis à manutenção e reprodução do modelo neoliberal de desenvolvimento.

Mas os "fins" e "meios" aos quais se propõe a educação escolar, na perspectiva dos interesses do Capital transnacional, na Pós-Modernidade, esbarram no desejo do Outro. Porque inevitavelmente há desencontro de vontades, oposição de interesses historicamente antagônicos. Quer dizer: existe "luta" na/pela *Escola*. *Escola* que, neste caso, necessita ser pensada sobretudo como "arena" ou lugar onde se dá o confronto, inclusive simbólico, entre diferentes classes sociais e distintos grupos culturais organizados (etnias, preferência sexual, gênero, representação político-partidária etc.).

Sabe-se que o processo de profissionalização do educador teve início durante o século XIX com a democratização do ensino laico e do acesso à educação escolar pública que caracterizaram tanto a industrialização crescente das sociedades ocidentais como a implementação, nestas sociedades, de um determinado modelo de Estado "comprometido" com o bem-estar social.¹

Bourdoncle² destaca três datas/marcos da profissionalização docente: (a) 1880 - quando surgem as ciências da Educação e têm início os estudos sistematizados sobre Pedagogia. Período em que se dá a consolidação dos sistemas nacionais de ensino e se constitui a categoria docente propriamente dita; (b) 1920 - época em que ocorre a consolidação das ciências da Educação, o desenvolvimento dos projetos pedagógicos ancorados no escolanovismo, o incremento da escolarização de massa e a criação do estatuto do magistério e (c) 1960 - a partir de quando ocorre um "renascimento" das ciências da Educação, a especialização crescente dos estudos pedagógicos, e se acentua o processo de "proletarização" do professor.

¹ Vale a pena lembrar que este tipo de Estado, previdente, só passa mesmo a existir em virtude das reivindicações e pressões da classe trabalhadora organizada.

² Citado pela Profª. Drª. Helena Chamlian em aula expositiva da disciplina *A Relação Pedagógica e a Formação do Professor-EDM 5714*, oferecida no primeiro semestre de 2000, no curso de pós-graduação stricto sensu da Faculdade de Educação da USP.

As reflexões teórico-práticas sobre o tipo de relação pedagógica a ser enfatizado na formação docente e a discussão das instâncias necessárias a este processo formativo vão ser caracterizadas inicialmente por se desenvolverem sobre uma base triangular, composta basicamente pelas dimensões do "saber" disciplinar, do "saber-fazer" pedagógico e do "ser" professor (Cousinet, 1955). Posteriormente, estes três aspectos da prática docente serão redimensionados, ao ser enfatizado o conceito de *profissional reflexivo*.

Entende-se, hoje, que o professor é um profissional que se constitui no exercício efetivo da profissão articulando o *saber* disciplinar, o *saber-fazer* pedagógico e o *ser* professor, num processo interminável de "reflexão-na-ação" e de reflexão sobre esta reflexão-na-ação. Ou seja: é um profissional comprometido com o estudo, a pesquisa e o desenvolvimento permanente e sistemático de sua prática pedagógica. Este novo paradigma de desempenho profissional, portanto, vai requerer a adequação das instâncias formadoras do professor e, conseqüentemente, o (re)exame de sua organização curricular e objetivos.

O livro do Prof. Arão Paranaguá de Santana vem oportunamente ao encontro desta ampla discussão que interessa muito a todos os profissionais do ensino superior comprometidos com a garantia da autonomia e excelência das universidades brasileiras.

No Brasil, o delineamento de políticas nacionais tendo em vista uma nova configuração das instâncias formadoras do profissional da educação passa a se tornar visível a partir da constituição de 1988. E, em seguida, ganha maior nitidez com a nova LDBEN (Lei 9394/96). No momento presente discutem-se – sem acordo – as diretrizes governamentais para a formação de professores, no país, no âmbito do Conselho Nacional da Educação.

O paradigma de formação docente postulado por Schön, Perrenoud e tantos outros, no qual a *prática reflexiva* é colocada em posição central, parece ser de fato muito eficaz para levar o professor a assumir um compromisso com a pesquisa sistemática e a análise crítica de sua atuação e desempenho profissional. A defesa do profissional reflexivo subjaz às discussões teóricas conduzidas pelo professor pesquisador da UFM^a e - tudo leva a crer - parece mesmo consensual entre os profissionais brasileiros da Educação. Mas a normatização dos cursos superiores para a formação de docentes no Brasil não está, ainda, do ponto de vista legal, totalmente definida.

Talvez o professor Arão, pelas injunções próprias à linha de pesquisa e orientação acadêmica de seu campo específico de investigação, não tenha

conseguido avançar mais na problematização das diferentes concepções do *locus* institucional apropriado à formação docente, no país.

No entanto, apesar disso, *Teatro e Formação de Professores* constitui-se importante sistematização dos saberes sobre a formação do professor de Arte no Brasil e deve ser lido obrigatoriamente por especialistas e técnicos em organização curricular de universidades, secretarias estaduais e municipais de educação, por pesquisadores em Educação interessados nos temas da *formação docente, currículo e história da educação*, bem como por parte de todos os professores e alunos dos cursos de Licenciatura em Teatro.

Ricardo Ottoni Vaz Japiassu

Professor da Universidade do Estado da Bahia-Uneb/Tx. de Freitas

JOHN LOCKE
ALGUNS PENSAMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO

Tradução, apresentação e notas:
Avelino da Rosa Oliveira
Gomercindo Ghiggi

Parte 3 — (§§ 43-63)

§.43. Tendo sido colocado o curso em geral que há de ser tomado, convém que venhamos agora a considerar as partes da disciplina a serem usadas, um pouco mais particularmente. Falei tanto de manter *pulso firme* sobre os filhos que talvez possa ser suspeito de não considerar suficientemente o que é apropriado às suas tenras idades e constituições. Mas tal opinião dissipar-se-á quando me tenhais ouvido um pouco mais, pois sou bastante inclinado a pensar que a *grande severidade* da punição faz muito pouco bem e, ao contrário, grande mal na educação; e penso que será visto que, *cæteris paribus*, as crianças mais *castigadas* raramente tornam-se os melhores homens. Tudo que pretendi estabelecer até aqui é que qualquer que seja o grau de *rigor* necessário, há que ser mais usado quanto mais moças forem as crianças; e tendo, através de uma correta aplicação, produzido seu efeito, há que ser relaxado e transformado num tipo mais ameno de governo.

§.44. A obediência e a flexibilidade de desejos, sendo introduzidas pelo pulso firme dos pais antes que os filhos tenham memória para reter sua origem, parecerão naturais para eles; e depois atuarão neles como se assim fossem, evitando quaisquer ocasiões de insubordinação ou desconsolo. O único cuidado é começar cedo e persistir inflexivelmente, até que o *temor* e o *respeito* se tenham tornado familiares, e não apareça a menor relutância na submissão e pronta obediência de suas mentes. Quando

esta *reverência* for, então, estabelecida (o que deve ocorrer cedo ou, de outra sorte, restabelecê-la demandará dores e tapas; e tanto mais, quanto mais for adiado), será através dela, lentamente mesclada com tanta indulgência quanto dela não façam mau uso, e não por *surras*, *repreensões* ou outras *punições servis*, que eles haverão de ser governados no futuro, conforme cresçam e tenham maior entendimento.

§.45. Que isto é assim, será facilmente admitido quando se tomar em consideração aquilo que há de ser visado numa educação arguta¹, e o que dela resultará.

1. O Homem que não tem domínio sobre suas inclinações, o Homem que não sabe *resistir* à importunidade do *prazer ou da dor presentes*, em função do que a razão lhe aponta como adequado que seja feito, carece do verdadeiro princípio da virtude e da diligência, e está em perigo de jamais ser bom para qualquer coisa. Este caráter, portanto, tão contrário à livre natureza (*unguided Nature*), há que ser adquirido cedo; e este hábito, como verdadeiro fundamento das futuras habilidade e felicidade, há que lhe ser trabalhado na mente tão cedo quanto possível, mesmo desde os primeiros desportares de qualquer conhecimento ou apreensão nas crianças, e assim lhes ser confirmado, por todos os cuidados e caminhos imagináveis, por aqueles que têm a guarda de sua educação.

§.46. 2. Por outro lado, se a *mente* das crianças for reprimida e por demais *humilhada*; se seus *espíritos* forem muito rebaixados e *debilitados*, através de um pulso demasiado duro sobre elas, então perdem todo o vigor e engenho, e ficam em pior estado do que o inicial; porque jovens extravagantes, que possuem vivacidade e espírito, algumas vezes vêm a ser tornados corretos, e então fazem-se homens capazes e grandiosos; entretanto, *mentes abatidas*, temerosas e submissas, e *espíritos derribados* quase nunca são soerguidos e muito raramente alcançam qualquer coisa. Evitar o perigo, que está em ambos os lados, é a grande arte. O Homem que encontrou o caminho de como manter sereno, ativo e livre o espírito da criança, e ainda, ao mesmo tempo, de coibir o menino de muitas coisas para as quais ele tende, e de dirigi-lo a coisas que lhe são penosas, o Homem, insisto, que sabe como reconciliar estas aparentes contradições, em minha opinião, alcançou o verdadeiro segredo da educação.

§.47. O caminho curto e usualmente preguiçoso do castigo e do látigo, que é o único instrumento de governo que os tutores geralmente conhecem, ou de que sempre lembram, é o mais inadequado de todos a ser

¹ O termo aqui utilizado por Locke (*ingenuous*) pode ser tomado no sentido de *ingênua* ou *natural*, como preferiu a versão espanhola. Entretanto, em face do contexto trazido especialmente pelos parágrafos 45 e 46, pensamos que Locke empregou-o na acepção (hoje arcaica) de *ingenious*, ou seja, com o sentido de *caracterizada por engenhosidade*. (N. T.)

usado em educação, pois que tende a ambos aqueles males que, como mostramos, são a *Scylla* e *Charibis*² que, de uma forma ou de outra, tudo arruinam.

§.48. 1. Este tipo de punição não contribui em nada para o domínio de nossa propensão natural a indulgenciar o prazer corporal imediato e evitar a dor em qualquer escala; ao contrário, a encoraja e, desse modo, fortalece em nós esta que é a raiz de onde brotam todas as ações viciosas e as irregularidade da vida. Por que outro motivo, senão pelas sensações de prazer e dor, age uma criança que moureja nos estudos contra suas inclinações, ou abstém-se de comer fruta malsã, que lhe causa prazer, apenas pelo medo de *apanhar*? Ele, neste caso, apenas prefere um maior *prazer corporal*, ou evita a maior *dor corporal*. E o que é governar suas ações e dirigir sua conduta por motivos como estes? O que é isto, insisto, a não ser acalantar nele aquele princípio que é nossa tarefa extirpar e destruir? E, portanto, não posso considerar útil a uma criança qualquer correção, se a vergonha do sofrimento por ter agido imprópriamente não age mais sobre ela do que a dor.

§.49. 2. Este tipo de correção naturalmente alimenta uma aversão àquilo pelo que é tarefa do tutor criar gosto. Quão óbvio é observar que as crianças vêm a detestar coisas que lhes eram inicialmente aceitáveis, quando, por causa delas, são *surradas*, *ralhadas* e *maltratadas*. E não há que espantar-se com elas, pois nem mesmo os homens adultos seriam capazes de tomar gosto por qualquer coisa através de tais caminhos. Quem não tomaria desgosto por qualquer divertimento inocente e em si indiferente se, por *tapas* ou linguagem ríspida, fosse a ele *arrastado* sem ter disposição? Ou se, por alguma circunstância, fosse constantemente tratado deste modo quando a ele se aplicasse? É natural que assim seja. Circunstâncias ofensivas habitualmente contaminam coisas inocentes às quais estejam ligadas. A simples visão de uma xícara que alguém use para tomar remédios nauseantes revolta-lhe o estômago; desta forma, nada nela será apreciado, embora a xícara nunca tenha estado tão limpa e bela, e seja do mais rico material.

§.50. 3. Tal tipo de *disciplina escrava* forma um *caráter escravo*. A criança submete-se e simula obediência, enquanto o medo do látigo mantém-se sobre ela; mas quando for removido e, estando fora do alcance da vista, ela puder prometer impunidade a si própria, dará margem maior à sua inclinação natural que, deste modo, não é absolutamente

² Scylla: uma ninfa transformada em monstro que aterrorizou a Odysseus (nome grego de Ulisses) e outros navegantes nos Estreitos de Messina; Charybdis: uma filha de Possidônio e Gaea jogada da Sicília ao mar, por Zeus, onde engolindo e soprando a água, criava um redemoinho. Já a expressão *Scylla e Charybdis* quer significar “duas alternativas igualmente perigosas e/ou desastrosas”. (N.T.)

alterada mas, ao contrário, elevada e aumentada; e após tal restrição, usualmente irrompe com ainda maior violência; ou...

§.51. 4. Se a severidade, levada ao mais alto grau, de fato prevalecer e operar uma cura sobre o presente destempero será, geralmente, por trazer para seu lugar um mal pior e mais perigoso, pela deturpação da mente; e então, em um lugar de um jovem desregrado, terá uma criatura de *espírito derribado, aparvalhada*. Ele, entretanto, com sua sobriedade inatural, poderá agradar as pessoas tolas, que prezam crianças dóceis, inativas, porque não fazem qualquer barulho, nem lhes causam qualquer problema; ainda assim, com efeito, provavelmente mostrar-se-á algo tão desconfortável para seus amigos como o será, por toda a vida, algo inútil para si próprio e para outrem.

§.52. Bater, portanto, e todas as outras formas de punições escravas e corporais não são a disciplina adequada a ser usada na educação daqueles que queremos que sejam homens sensatos, bons e argutos (*ingenuous*); e, por conseqüência, há de ser raramente aplicada, e isto apenas em ocasiões especiais e casos extremos. Por outro lado, favorecer as crianças por *recompensas* de coisas que lhes são agradáveis, há que ser evitado com o mesmo cuidado. O Homem que der a seu filho *maçãs* ou *ameixas cristalizadas (Sugar-plumbs)*, ou qualquer outra coisa desse tipo que mais lhe deleita, para fazê-lo aprender suas lições, na verdade apenas autoriza seu amor pelo prazer e estimula aquela propensão perigosa que deveria, por todos os meios, subjugar e sufocar. Jamais podereis esperar ensiná-lo a dominá-la se comprometeis a resistência que, por um lado, opondes a sua inclinação, através da satisfação que, por outro, a ela propondes. Para se tornar um homem bom, sensato e virtuoso, é importante que aprenda a eliminar (to cross) seus apetites e negar sua inclinação à *riqueza*, aos *adornos requintados* ou à *satisfação do paladar*, etc, sempre que a razão aconselhá-lo ao contrário e o dever o requeira. Quando, porém, o levais a fazer qualquer coisa conveniente, pelo oferecimento de *dinheiro*; ou recompensais as dores do aprendizado de sua lição, pelo prazer de uma fina iguaria; quando lhe prometeis uma *gravata-borboleta* ou uma *fina roupa nova*, em vista da execução de alguma de suas pequenas tarefas; o que fazeis propondo essas coisas como *recompensas*, senão permitir que elas sejam as coisas boas às quais ele deve visar, e assim encorajar sua ansiedade por elas e acostumá-lo a nelas colocar sua felicidade? É deste modo que as pessoas, para persuadir as crianças a serem diligentes na gramática, dança ou alguma outra coisa deste tipo, de nenhuma grande importância para a felicidade ou utilidade de suas vidas, através de *punições* e *recompensas* mal aplicadas, sacrificam suas virtudes, invertem a ordem de sua educação e ensinam-lhes a luxúria, o orgulho ou a cobiça, etc. Com

feito, favorecendo aquelas inclinações erradas que deveriam restringir e suprimir, deitam o fundamento daqueles futuros vícios que não podem ser evitados senão contendo nossos desejos e acostumando-os cedo a submeterem-se à razão.

§.53. Não quero com isto dizer que eu gostaria de manter as crianças afastadas das conveniências ou prazeres da vida, os quais não sejam prejudiciais a sua saúde ou virtude. Ao contrário, gostaria que suas vidas lhes fossem tornadas tão aprazíveis e tão agradáveis quanto possível, num completo gozo de tudo quanto possa inofensivamente satisfazê-los, contanto que seja com este cuidado: que tenham estes gozos apenas como consequência do estado de estima e aceitação de que desfrutam junto a seus pais e tutores. *Jamais*, porém, devem ser-lhes ofertados ou concedidos como *recompensa por este ou aquele feito particular* pelo qual mostrem aversão ou ao qual não se teriam aplicado sem aquela tentação.

§.54. Mas se retirais o látego, por um lado, e estes pequenos estímulos com os quais são conduzidas, por outro, como então, (direis) serão as crianças governadas? Removi a esperança e o medo, e será o fim de toda disciplina. Admito que o bem e o mal, *recompensa e punição*, são as únicas motivações de uma criatura racional; estas são a espora e as rédeas por meio das quais toda a humanidade é posta em ação e guiada, e portanto, devem ser usadas também com as crianças. Por isso aconselho a seus pais e tutores a trazerem sempre isto em suas mentes: que as crianças devem ser tratadas como criaturas racionais.

§.55. *Recompensas*, admito, e *punições* devem ser propostas às crianças, se pretendemos agir sobre elas. O erro, imagino, é que as que são geralmente utilizadas são *mal escolhidas*. As dores e prazeres do corpo trazem, eu penso, má consequência, quando se tornam as recompensas e punições por meio das quais os homens persuadem seus filhos; porque, como disse antes, elas servem apenas para aumentar e fortalecer aquelas inclinações às quais é nossa tarefa subjugar e dominar. Que princípio de virtude estabeleceis em uma criança, se a fazeis esquecer o desejo de um prazer, através da proposição de outro? Isto é apenas alargar seu apetite e instruí-lo a vaguear. Se uma criança chora por uma fruta malsã e perigosa, comprais sua quietude dando-lhe uma guloseima menos nociva. Isto talvez possa preservar-lhe a saúde, entretanto, estraga-lhe a mente e a põe mais desarranjada. Porque aqui apenas trocáis o objeto, mas ainda favoreceis seu *apetite* e permitis que ele seja necessariamente satisfeito. Nisso, como mostrei, repousa a raiz do mal (*Mischief*). E até que a leveis a ser capaz de suportar a recusa daquela satisfação, a criança pode, no momento, estar quieta e ordeira, mas o mal (*Disease*) não está curado. Através desta forma de proceder, fomentais e acalentaís nela aquele que é a fonte de onde flui

todo o mal (Evil), o qual certamente na próxima ocasião brotará com mais violência, causar-lhe-á anseios mais fortes, e a vós, mais problemas.

§.56. As *recompensas* e *punições*, por meio das quais devemos manter as crianças em ordem, *são*, portanto, bem de outro tipo; e de tal força que, quando conseguimos colocá-las em ação, a tarefa, eu penso, está concluída e a dificuldade superada. A *estima* e a *desconsideração* são, de todos os outros, os incentivos mais poderosos para a mente, uma vez que ela seja levada a apreciá-los. Se puderdes uma vez inspirar nas crianças o amor pela credibilidade e o receio da vergonha e desconsideração, tereis colocado nelas o verdadeiro princípio, o qual agirá constantemente e inclina-las-á ao bem. Mas, será perguntado: como isto pode ser feito?

Confesso que, à primeira vista, não se está isento de alguma dificuldade; ainda assim, penso valer a pena buscar os caminhos (e praticá-los, quando encontrados) para alcançar isto que considero como o grande segredo da educação.

§.57. *Primeiro*, as crianças (talvez mais cedo do que pensamos) são muito sensíveis a *elogios* e distinções. Elas encontram prazer em serem estimadas e valorizadas, especialmente por seus pais e por aqueles de quem dependem. Se, portanto, o pai as *acaricia e distingue quando agem bem, e mostra-lhes um semblante frio e indiferente em vista de agirem mal*, e isto acompanhado por uma atitude semelhante da mãe e de todos os outros que lhe circundam, em pouco tempo isto as tornará sensíveis à diferença; e isto, se constantemente observado, duvido que por si próprio não funcione mais do que ameaças e tapas, os quais perdem a força quando se tornam comuns, e não têm qualquer utilidade quando a vergonha não os acompanha, devendo, portanto, ser evitados e jamais usados, senão no caso aqui mencionado, quando se chega a extremos.

§.58. Mas, *em segundo lugar*, para fazer o sentimento de *estima* ou *desconsideração* penetrar mais profundamente e para ser de mais peso, outras *coisas agradáveis ou desagradáveis devem constantemente acompanhar estes diferentes estados*; não como recompensas e punições particulares, desta ou daquela ação em particular, mas como necessariamente pertencendo e constantemente acompanhando a quem, por suas atitudes, levou a si próprio ao estado de desconsideração ou distinção. Através de uma tal forma de tratá-las, as crianças podem, tanto quanto possível, ser levadas a compreender que aqueles que são distinguidos e estimados por agirem bem, necessariamente serão amados e acalentados por todos, e terão todas as demais coisas boas como conseqüência; e, por outro lado, quando alguém, devido a más atitudes, cai em antipatia e não cuida de preservar sua credibilidade, inevitavelmente cairá na indiferença e no menosprezo, e assim, persistirá a carência de tudo quanto possa satisfazê-lo

e deleitá-lo. Deste modo, quando uma experiência estabelecida ensina as crianças desde o começo que as coisas que lhes aprazem pertencem e estão reservadas apenas àqueles que usufruem de boa reputação, os objetos de seus desejos são convertidos em auxiliares da virtude. Se, através destes meios, puderdes uma vez vir a envergonhá-las de suas faltas (além desta, desejaria que não houvesse qualquer outra punição) e fazê-las apreciar o prazer de serem bem-conceituadas, podereis fazer delas o que vos aprouber, e elas amarão todas as formas de virtude.

§.59. A grande dificuldade aqui é, imagino, a tolice e a perversidade de servos, que dificilmente conseguir-se-á que sejam impedidos de interferir no desígnio do pai e da mãe. As crianças, desaprovadas por seus pais em razão de qualquer falta, usualmente encontram refúgio e alívio nas carícias daqueles tolos bajuladores que, deste modo, desfazem tudo quanto os pais empenham-se em estabelecer. Quando o pai ou a mãe olha secamente para a criança, todos os demais devem dispensar-lhe a mesma frieza, e ninguém oferecer-lhe aprovação, até que o perdão pedido e o conserto de seu erro torne-a novamente ajustada e seja restituída sua credibilidade anterior. Fora isto observado constantemente, suponho que haveria pouca necessidade de tapas ou reprimendas; o próprio bem-estar e satisfação rapidamente ensinariam as crianças, sem serem reprimidas ou castigadas, a requestar a distinção e evitar fazer aquilo que elas vissem que todos condenam e que certamente as faria sofrer. Isto ensinar-lhes-ia a modéstia e a vergonha; e elas viriam rapidamente a ter uma repugnância natural por aquilo que descobrissem fazer-lhes desprezadas e desdenhadas por todos. Mas a forma como esta inconveniência dos servos há de ser remediada, devo deixar à consideração e aos cuidados dos pais. Só posso dizer que isto é de grande importância e que são muito felizes os que alcançam ter pessoas prudentes ao redor dos filhos.

§.60. *Surras* ou *reprimendas freqüentes*, portanto, *devem ser evitadas*, porque este tipo de correção nunca produz qualquer bem, a não ser que serve para fazer brotar *vergonha* e repugnância pelas falhas que os fizeram sofrê-las. E se a maior parte do problema não for o sentimento de que procederam mal e a apreensão de que tenham atraído para si próprios a justa insatisfação de seus melhores amigos, a dor da surra realizará tão-só uma cura imperfeita. Ela cura somente por um momento e cicatriza superficialmente, mas não alcança o fundo da ferida. A *vergonha* sincera e a apreensão do desprazer são a única restrição verdadeira; apenas estas devem segurar as rédeas e manter a criança na ordem. As punições corporais, porém, necessariamente perdem o efeito e desgastam o senso de *vergonha*, se retornam freqüentemente. A vergonha, nas crianças, ocupa o mesmo lugar da modéstia, nas mulheres: não pode ser mantida se for

freqüentemente violada. E quanto à apreensão de *desagrado aos pais*, esta tornar-se-á muito insignificante se as marcas do desagrado desaparecerem rapidamente e umas poucas palmadas o expiarem totalmente. Os pais devem pensar bem quais faltas de seus filhos são graves o bastante para merecer a declaração de sua cólera. Entretanto, quando seu desprazer for declarado a tal ponto que traga consigo uma punição, eles não devem reduzir imediatamente a severidade de sua atitude, mas restabelecer os filhos na sua graça original com alguma dificuldade, e retardar uma completa reconciliação até que a conformidade destes, e méritos superiores aos habituais, demonstrem que corrigiram-se. Se isto não for ordenado deste modo, a *punição*, pela familiaridade, tornar-se-á uma mera coisa de costume e perderá toda sua influência; ofender, ser castigado e depois perdoado será encarado como natural e necessário como o dia, a noite e a manhã, seguindo-se um ao outro.

§.61. Com relação à reputação, devo apenas salientar dela mais uma coisa: que embora ela não seja o verdadeiro princípio e medida da virtude (pois que esta é o conhecimento do dever de um homem, e a satisfação de obedecer a seu Criador, seguindo os ditames daquela luz que Deus lhe concedeu, com a esperança da aceitação e da recompensa), ainda assim é ela que mais se lhe aproxima. E sendo o testemunho e o aplauso o que a razão de outras pessoas – como se fosse por um consentimento comum – dá às ações virtuosas e bem ordenadas, ela é o guia adequado e o encorajamento das crianças, até que se tornem capazes de julgar por si próprias e de encontrar aquilo que é certo por sua própria razão.

§.62. Esta consideração pode dirigir os pais a respeito do modo de se portar ao reprovar ou distinguir os filhos. As repreensões e admoestações, que seus erros por vezes tornarão difíceis de evitar, devem não só ser com palavras sóbrias, serenas e inimpetuosas, mas também a sós e em particular. Entretanto, as distinções que os filhos mereçam, devem recebê-las ante outros; isto redobra a recompensa, pela difusão de seus méritos. Por outro lado, a relutância mostrada pelos pais em divulgar suas faltas fá-los-á estabelecer um maior valor para suas próprias honras e ensiná-los-á a ser mais cuidadosos na preservação da opinião favorável dos outros, enquanto acreditam gozar dela. Entretanto, quando forem expostos à vergonha, pela publicação de suas más condutas, admitem a derrota de já haverem sido marcados, e serão tanto menos cuidadosos em preservar o pensamento positivo dos outros sobre si quanto mais suspeitem que sua reputação já esteja manchada.

§.63. Mas, se for tomado curso correto com relação aos filhos, não haverá tanta necessidade quanto imaginamos, e quanto a prática normal estabeleceu, da aplicação das recompensas e punições comuns. Com efeito,

todas as tolices inocentes, brincadeiras e *ações infantis devem ser* deixadas perfeitamente livres e *irrestringidas*, e com as mais amplas concessões, ao menos enquanto possam ser conciliadas com o respeito devido àqueles que estiverem presentes. Se estas faltas, próprias da idade antes que das crianças mesmas, fossem, como deveriam ser, deixadas apenas ao tempo e imitação e aos anos mais maduros curar, as crianças escapariam um bom bocado das correções inúteis e mal aplicadas. Estas tanto falham ao acabrunhar a disposição natural de suas infâncias, e assim, por uma familiaridade ineficiente, tornam de menor utilidade a correção em outros casos necessários; ou mais, se for a força a restringir a natural vivacidade daquela idade, serve apenas para prejudicar a disposição tanto do corpo como da mente. Se o ruído e a animação de suas brincadeiras provarem, em qualquer momento, ser inconvenientes, ou inadequados ao lugar ou companhia em que eles estejam, (o que só pode ser onde seus pais estejam) um olhar ou uma palavra do pai ou da mãe, se eles estabelecerem a autoridade que deveriam, será suficiente, quer para removê-los, quer para aquietá-los por aquele tempo. Mas este temperamento jocoso, o qual é sensatamente adaptado por natureza às suas idades, há mais que ser encorajado, para manter elevados seus espíritos e incrementar suas forças e saúde, do que reprimido ou restringido; e a arte principal é fazer tudo que eles tenham para fazer e também esporte e diversão.

Orientações a colaboradores

Cadernos de Educação aceita para publicação artigos relacionados com a educação, originados de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões em geral etc. Os textos devem ser inéditos, de autores brasileiros ou estrangeiros, em português ou espanhol.

Os textos devem ser encaminhados à Comissão Executiva em via impressa e disquete, acompanhados de **Resumo** (máximo de 10 linhas), **Abstract** (tradução em Inglês do Resumo), **Palavras-chave** (de três a cinco) e **Key-words** (tradução das palavras-chave). A digitação deverá ser em *MS Word for Windows* ou softwares compatíveis. O encaminhamento também poderá ser feito via Internet, através do endereço [<oliveira@ufpel.tche.br>](mailto:oliveira@ufpel.tche.br).

Quanto à preparação dos originais, não há exigências de formatação. Solicita-se apenas que a primeira página contenha o título do artigo e dados do autor, bem como seus endereços residencial e profissional completos. A partir da segunda página, não deve mais haver qualquer elemento que identifique o autor, apenas o título, resumos e texto. Os textos não devem exceder a 30 laudas com, aproximadamente, 30 linhas, digitadas em espaço 1½, em fonte corpo 12 pontos.

Os artigos são avaliados por, no mínimo, dois pareceristas *ad hoc* e o resultado comunicado ao autor.

A seleção dos artigos para publicação toma como referência sua contribuição à educação e à linha editorial da revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado ao tema, a consistência e o rigor da abordagem teórica.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

Rua Cel. Alberto Rosa, 154

Várzea do Porto

96010-770 – Pelotas/RS

Fone: (053) 278-6908

Fax: (053) 278-6653

E-mail: oliveira@ufpel.tche.br

Os artigos representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial dos *Cadernos de Educação* da FaE/UFPel.

Assinaturas

É muito fácil adquirir Cadernos de Educação!

Número avulso = R\$ 10,00
Assinatura 2 números = R\$ 17,00
Assinatura 4 números = R\$ 32,00
Assinatura 6 números = R\$ 45,00

Faça seu pedido.

- ✓ *Preencha o formulário abaixo.*
- ✓ *Envie junto com um cheque nominal para o seguinte endereço:*

Cadernos de Educação - FaE - UFPel
Rua Cel. Alberto Rosa, 154 - Várzea do Porto
96.010-770 - Pelotas - RS



Cadernos de Educação

Desejo receber **Cadernos de Educação**, conforme a(s) opção(ões) marcada(s).

Números _____ avulsos. Quais?

.....

Assinatura. Quantos números?

.....

Estou enviando cheque em favor de **Cadernos de Educação - FaE - UFPel**.

Banco: Número do cheque: Valor final:

Nome: CPF:

Endereço:

Cidade: UF: CEP:

Fone: (.....) E-mail: