UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

NÚMERO 7

AGOSTO/DEZEMBRO - 1996

Elomar Tambara
Zilma Tambara

Pelotas
Editora da UFPel

SEMESTRAL

Cadernos de Educação	Pelotas	n.7	p. 1-153	ago./dez. 1996

Capa
Arte: Fabiane V. Marroni e Álvaro Hypolito
Montagem: Luiz Gonzaga de Souza Cruz

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

Cadernos de Educação
Faculdade de Educação - UFPel
Rua Almirante Barroso, 1734
Pelotas - RS - Brasil - CEP 96.010-280
Tel. (0532) 22.7981 - FAX (0532) 25.4573
E-mail: ghiggi@vortex.ufrgs.br
Número avulso: R$ 8,00
Single Number: U$ 10,00 (postage included)

Cadernos de Educação / Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação. n.7 (ago./dez. 1996) - Pelotas: UFPel, 1992 - Semestral.

1. Educação - periódico I. Faculdade de Educação/UFPel

CDD: 370

SUMÁRIO

Educação e Neoliberalismo

*Francisco Horacio da Silva Frota**

Resumo:

Procura discutir a educação num contexto de economia globalizada em que o neoliberalismo é emblemático. Aponta alguns aspectos desta globalização na América Latina e alerta para o perigo de uma postura de aceitação de todas as reformas com base no critério de já ser verdade nos demais países do Mundo. Discute as mudanças na visão do empresariado brasileiro, no que tange à educação e questiona as propostas de reforma com base apenas no interesse empresarial. Salienta a necessidade de os profissionais da educação compreenderem o atual contexto vivido pelo País e pelo Mundo e lutarem por uma prática educativa comprometida com a cidadania.

Palavras chave: educação - neoliberalismo - reforma do ensino

Abstract

This article aims to discuss education in a context of global economy in which neoliberalism is emblematic. It points to some aspects of this universalization in Latin America as well as calls the attention to the danger of an attitude of approval of all reforms based on the criterion of being already a truth in other countries. The article discusses the changes in the points of view of brazilian entrepreneurs, concerning to education, and calls into question the reform proposals which are based solely upon entrepreneurial interests. It emphasizes the necessity of workers in education to understand the present context of our country and of the world and to struggle for an educative practice concerned with citizenship.

Key-words: education - neoliberalism - teaching reform

* Professor da Universidade Estadual do Ceará - UECE; Mestre em Educação pela UFC e doutorando em Sociologia da Educação e do Trabalho na Universidade Complutense de Madrid.

O mundo vive o desenvolvimento de uma crise profunda e global. No seu interior aconteceu o incremento de uma crise terminal do Socialismo Real, crise do Estado de Bem Estar e a debilidade (ou fracasso) das tentativas do Terceiro Mundo de sair do subdesenvolvimento. É uma conjuntura na qual os países do Leste Europeu se destroem em lutas fratricidas e em outros recantos da terra as guerras e a fome traduzem um drama vivido por um mundo com amplas possibilidades de regressão social e onde o neoliberalismo é emblemático.

Nestas transformações, que afetam todas as dimensões da condição humana, a globalização se manifesta tanto ao nível econômico quanto ao da demografia, da pobreza, do emprego, das enfermidades endêmicas, do comércio de drogas e da deterioração do meio ambiente, entre outras coisas.

Todos estes acontecimentos estão impondo uma reflexão específica sobre uma conjuntura que não somente se caracteriza pela globalização da economia como também pela atualidade de conceitos e expressões, tais como: competitividade; qualidade total; flexibilização do mercado de trabalho e de setores com elevados níveis de padronização; ampliação dos aparelhos de precisão (mecânica fina); participação de máquinas complexas na produção; permuta das matérias-primas; presença significativa da biotecnologia; terciarização da produção; neoliberalismo; políticas de ajuste econômico e tantos outros termos e expressões que já fazem parte do cotidiano da política, da vida empresarial e dos que trabalham nas redações de jornais ou freqüentam salas e auditórios das incontáveis instituições de ensino e pesquisa do Planeta.

O vai-e-vem das políticas econômicas nos últimos trinta anos se destaca pelo fato de conter as relações de trabalho no centro da crise. As mudanças tecnológicas e os novos princípios da organização capitalista do trabalho apontam para novos paradigmas produtivos e fazem surgir diferentes formas de entender os nexos entre desenvolvimento tecnológico científico, organização do trabalho e educação.

Com este nível de globalização da economia e dos problemas daí decorrentes, a configuração desta ordem internacional se tornou um fator de suma importância. Na verdade, obriga sejam as políticas nacionais pensadas como um conjunto de definições interdependentes, sem esquecer que, mesmo fazendo parte de um todo devem ser buscados certos graus de liberdade das restrições impostas.

As opções relativas às novas tecnologias não podem ser pensadas como algo que já está dado, pois uma política tecnológica nunca é neutra. O fato de se definir como utilizar tal e qual tecnologia, saber se as mesmas devem ser implementadas e aonde vão ser desenvolvidas é fruto de uma definição política. Da mesma maneira que o desenvolvimento do

computador pode permitir maior envolvimento da sociedade na gestão dos assuntos públicos, também pode ser utilizado como instrumento de controle social e reforço do poder das burocracias centrais.[1]

Para os Países de economia periférica, como é o caso do Brasil, é bastante complexo o processo chamado de revolução tecnológica, pois não é nada fácil seguir este novo padrão de acumulação. A globalização define um nível tecnológico de acordo com os interesses dos Países capitalistas avançados que, por sua vez, além de monopolizarem sua criação, administram seu uso, ficando para os demais o desafio: como se tornar competitivo quando dependem de tais tecnologias mesmo quando não possuem poder de compra, não dispõem de base consolidada de escolaridade e não possuem base tecnológica adequada a este novo momento?

No entanto, a saída das elites latino-americanas tem estado de acordo com o discurso dos teóricos neoliberais e dirigentes dos países centrais no sentido de que a eficiência de uma economia se encontra determinada pelo grau de integração competitiva no mercado mundial e pelo processo de inovação tecnológica alcançada para poder competir melhor com o processo de modernização tecnológica produtiva. Esta compreensão, politicamente hegemônica na AMÉRICA LATINA e no mundo, traduz como sendo objetivo central para as economias periféricas a busca da modernização e da modernidade, que em, outras palavras, se trata da corrida pela competitividade de mercado e progresso técnico.[2]

Seguindo a mesma lógica e fazendo parte do mesmo discurso também se destaca a argumentação reservada à educação formal: a educação deve ter como objetivo a vida do trabalho e as escolas, principalmente as públicas, devem formar melhor seus alunos para a concorrência nacional e internacional. Não sendo de estranhar que proliferem novas propostas para educação na América Latina defendendo uma melhor qualidade da educação, gerência para uma qualidade total no ensino e tantos outros termos próprios do mundo empresarial.

Esse ressurgir da teoria do capital humano, mesmo se reconhecendo que não é exatamente com a mesma formulação da que foi apresentada em outra década, se inscreve num amplo processo de definição e redefinição das esferas sociais, políticas e pessoais que está em curso. No momento, complexos mecanismos de significação e representação estão sendo utilizados para garantir uma legitimação necessária ao sucesso destas políticas que estão de acordo com a óptica internacional.

---

[1] ONINAMI, C. *El sistema internacional y América Latina - La tercera revolución industrial*, Grupo Ed. Latinoamericano, Buenos Aires,1986.

[2] ROITMAN, M. *América Latina en el Proceso de Globalización "Los limites de sus proyectos"* - UNAM, México,1994..

América Latina num contexto de revolução tecnológica

As novas tecnologias podem abrir inúmeras oportunidades para os países periféricos, haja vista que a flexibilização das atividades produtivas permite alterações significativas no seu mercado interno, podendo superar tradicionais problemas de tamanho reduzido destes mercados e garantir uma produção mais adequada às condições de cada país. A flexibilização possibilitada por estas novas tecnologias pode redefinir os processos de industrialização, tendo condições de criar complexos produtivos a partir dos recursos naturais de cada região.

As dificuldades de integrar países como o Brasil, um quase continente, e ao mesmo tempo ampliar o processo de autonomia dos Estados e Municípios podem ser amenizadas com todas as inovações na área das comunicações. Bem assim, a informática pode se constituir numa grande arma para tornar a máquina administrativa e o Judiciário em algo mais eficiente, de custo mais reduzido e mais próximo do cidadão.

A biotecnologia também abre enormes possibilidades para um continente que ainda tem na agricultura uma de suas maiores fontes de divisas e que convive com enormes contingentes de trabalhadores que vivem na miséria e enfrentam todos os tipos de adversidades. A possibilidade de exploração de terras áridas, o controle das águas, o melhoramento das sementes, a solução de problemas como os da salinização podem ser alguns dos desafios para a biotecnologia e uma forma de a ciência se colocar a serviço de políticas agrícolas voltadas para superação de problemas seculares.

No entanto, como dito, esta opção é de natureza política. Dependendo de como os diversos países de economia periférica enfrentem os desafios tecnológicos, isso pode significar grande oportunidade ou se constituir num perigo para sociedades marcadas pela exclusão social.

Ao lado de possibilidades alentadoras como as cogitadas nos parágrafos anteriores, também podem predominar políticas que não favoreçam um desenvolvimento técnico científico voltado para os reais problemas da América Latina e ou dos países em questão. A robótica e a automação dos processo produtivos implicam, entre outras conseqüências, numa diminuição do componente salarial na estrutura dos custos. Por esta via, os países de economia central buscam recompor seu nível de competitividade. Todavia, isso não deve significar somente vantagens para o capital, a modernização produtiva não pode ser apenas sinônimo de modificações drásticas dos processos produtivos e geração de contratos mais flexíveis ou, melhor dizendo, desenvolvimento de um processo de perdas das poucas e difíceis conquistas dos trabalhadores.

Da mesma forma do que foi comentado a respeito da flexibilização, também se pode dizer com relação ao fenômeno da terciarização, do *toyotismo*, da possibilidade de pequenas empresas se articularem com outras maiores para obterem uma produção mais adaptável ao mercado. Pois, como no caso anterior, também está presente a possibilidade de camuflagem de relações trabalhistas sem as devidas garantias, tornando-as, na prática, relações mais parecidas com as de um subemprego.

As investigações de novos materiais e as pesquisas em biotecnologia têm que ser traduzidas em benefícios reais para países que ainda se caracterizam por uma economia com forte componente exportador de matéria prima e que estão tendo de se defrontar com uma economia globalizada que tendencialmente reduz o consumo de matérias primas tradicionais, substituindo-as por materiais sintéticos.

Também na América Latina, como nos demais continentes, este debate é muito atual. É verdade que uma atitude de abandono em decorrência da eleição de outras prioridades ou uma opções pela marginalização internacional não é a saída. No entanto, não se pode, em nome do progresso esquecer o passado e acreditar que a globalização da economia também implica em alternativas semelhantes para todos os países. O que foi bom para os Estados Unidos, Japão e Alemanha não implica que seja a solução para países como Bolívia, Honduras, Chile, México ou Brasil. De igual modo, também é necessária clareza de que o impacto destas mudanças não ocorre igualitariamente sobre todas as classes sociais: é preciso se saber quem vai pagar os custos da modernidade.

América Latina num contexto de neoliberalismo

Desde 1944, os postulados do neoliberalismo estavam apontados por Friedrich Hayek, no livro *Os Caminhos da Servidão,* e pelos autores que assinaram o manifesto da *Societé du Mont Pélérin*. A leitura deste livro é importante na atualidade porque nele já está posto, de maneira clara, o que hoje o mundo vivencia. Apresenta um ataque contra todas as limitações dos mecanismos de mercado por parte do Estado e denuncia como sendo estas limitações grande ameaça a liberdade econômica e política.

Para Hayek e seus companheiros de manifesto, a raiz das últimas crises encontra-se no poder demasiado dos sindicatos e, de forma mais geral, do movimento operário, por corroer as bases do processo de acumulação capitalista e aumentar os gastos sociais com manifestações, greves e lutas por aumento salarial.

A solução para estes autores também não é muito diferente das medidas encaminhadas pelos neoliberais da atualidade: manter um Estado

forte em sua capacidade de eliminar o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro. Eles asseveram, que a fortaleza do Estado tem que estar acompanhada do controle do dinheiro, da redução dos gastos sociais e das intervenções econômicas com vistas à estabilidade monetária.

Neste receituário de 1944, também estava prescrita uma disciplina orçamentária com a redução dos gastos com bem-estar e restauração dos índices naturais de desemprego, como forma de criação de um exército de trabalho para romper os sindicatos.

Contudo, mesmo que estas idéias estejam sendo defendidas desde o final da Segunda Guerra Mundial, somente em 1979, houve oportunidade de estes postulados serem postos em prática, com o governo da Senhora Thatcher- experiência inglesa que foi a primeira de uma série a modificar o contexto econômico e político mundial: Reagan na presidência dos Estados Unidos (1980); Khol, depois de Helmut Schimidt, na Alemanha (1982) ; Schluter, na Dinamarca (1983); mudança de orientação política em França (1982, 1983); governos de direita que chegaram em França, na Itália e estão chegando à Espanha; sem falar nos países da América Latina que desde Pinochet, no Chile, se neoliberalizam numa escalada permanente.

Nesta década de neoliberalismo, qual foi o saldo para todos estes países que seguiram a Inglaterra? Na verdade, houve uma diminuição da inflação e um aumento da taxa de lucro. No entanto, o que é importante ser destacado é que não houve um correspondente crescimento desses países, mas um aumento do desemprego e da desigualdade social.

Nos países da OCDE, a inflação diminuiu de 8,8% para 5,2%, entre os anos 70 e 80, continuando a diminuir até os anos 90. A taxa de lucro dos anos 70 era de 4,2% e, nos anos 80, aumentou para 4,7%. Contudo, como aqui destacado, a taxa de desemprego de 4% dos anos 70 duplicou na década de 80. Sendo que os valores da bolsa aumentaram quatro vezes mais rapidamente do que os salários dos trabalhadores.

Na América Latina, são inúmeros os estudos que demonstram, como especificidade da economia da latino-americana, a desigualdade, a exploração e o espaço dominado pelos interesses das empresas transnacionais. O que nem sempre se diz é que a América Latina conheceu durante um longo período uma taxa de crescimento superior ao conjunto dos Países da OCDE e que, deste fato, se pode observar dois aspectos importantes para uma análise da conjuntura atual: primeiro, que, mesmo sem uma política neoliberal, a América Latina alcançou uma taxa de crescimento de 6,7% anuais (o mundo, em seu conjunto, não chegava a mais de 5,9%) e, durante o mesmo período, a indústria latino-americana teve uma elevação de 4 a 5% da produção mundial; segundo, que crescimento econômico não é sinônimo de eqüidade social, posto que referido

crescimento não modificou a situação de pobreza e indigência de grande parte da sociedade, como se pode aferir da análise dos quadros seguintes.

Crescimento comparado dos Estados Unidos da América e da América Latina

América Latina			Estados Unidos da América		
Anos	Crescimento do produto	Coeficiente de inversão	Anos	Crescimento do produto	Coeficiente de inversão
1950-60	5,1	20,5	1869-73 a 1877-81	6,5	18,9
1960-70	5,7	20,0	1882-86 a 1892-96	3,3	22,3
1970-80	5,5	24,0	1891-1901 a 1902-06	4,5	23,0
1950-80	5,5	21,5	1869-73 a 1902-06	4.8	21,4

Fonte: V.Tokman y N. Garcia, *Acumulación, empleo y crisis*. PREALC.

Crescimento comparado da OCDE e da América Latina

	1970 - 1973 (porcentagem)	1967 - 1979 (porcentagem)	1980 - 1981 (porcentagem)
OCDE	5,0	4,2	1,3
América Latina	7,2	5,5	4,6

Fonte: V. Tokman e N. Garcia, Acumulación, empleo y crisis. PREALC.

Pobres e indigentes

Países	Porcentagem de famílias abaixo da linha de pobreza		Porcentagem de famílias abaixo da linha de indigência	
	Urbanos	Rurais	Urbanos	Rurais
Argentina	5	19	1	1
Brasil	35	73	15	42
Colômbia	38	54	14	23
Costa Rica	15	30	5	7
Chile	12	25	3	11
Honduras	40	75	15	57
México	20	49	6	18
Peru	28	68	8	39
Uruguai	10	-	4	-
Venezuela	20	36	6	19
América Latina	26	62	10	34

Fonte: Cepal, 1980

Depois do dramático processo de mudança do final da década de oitenta, o mundo se encontra frente ao desafio de um novo século herdando as relações assimétricas entre o Norte e o Sul, ou entre centro e periferia, que tendem a ser mais contraditórias nesta nova conjuntura de mundo globalizado.

Na América Latina, as experiências neoliberais nasceram com a marca da violência generalizada. O Chile de Pinochet, inspirado em Friedman[3], promoveu mudanças tendo como sustentáculo uma ditadura militar sangrenta, quando todos os direitos de cidadania foram negados, os opositores políticos perseguidos, presos e mortos. Mas, como diz Perry Anderson, tal experiência não foi contraditória com os pressupostos

[3] Um dos companheiros de Hayek

neoliberais, haja vista que, para Hayek, a democracia jamais foi um valor central.

Seguindo o Chile, com maior ou menor grau de sofrimento para as grandes massas de excluídos, a experiências foram acontecendo na Argentina, México, Brasil e pelos demais países. Quase todas as opções políticas e de governo atual estão apontando para uma direção conservadora e neoliberal na hora de definir as estratégias de futuro.

Contudo, se acredita que, às portas do Século XXI, a América Latina ainda tem como desafio encontrar um caminho para seu desenvolvimento.

No informe do Banco Mundial, de 1990, no item sobre o desenvolvimento das nações, se encontra destacado que em nenhuma região subdesenvolvida são tão agudos os contrastes entre riqueza e pobreza como na América Latina e no Caribe.

O desemprego e o subemprego se encontram entre os problemas mais agudos do mundo contemporâneo. Na América Latina, o problema não é novo. Já em 1970, estimativas feitas pelo Programa Regional do Emprego para América Latina e Caribe (PREALCC) mostravam que a subutilização da mão-de-obra (desemprego e subemprego) era de 28%, sendo que, na década de 80, esta situação piorou e chegou a alcançar a substituição total da população ativa em 42%.[4]

Simultaneamente, baixaram os salários reais e, ao mesmo tempo, foi reduzida a segurança no emprego. Houve um aumento na proporção de trabalhadores precários, de dedicação parcial com contratos de duração limitada e cresceu o número de empresas que utilizam a subcontratação.

No âmbito rural, estão se dando mudanças no mercado de trabalho. Antes, a crise do emprego se encobria com o subemprego, cujas características eram os baixos salários e períodos de inatividade. Agora, está aparecendo com toda a clareza o desemprego como resultado do fenômeno da modernização capitalista. Por outra parte, aumentou a proporção do emprego temporal em relação ao emprego total com a conseqüente diminuição da proporção de emprego permanente.

A modernização capitalista da agricultura libera considerável quantidade de mão-de-obra. Os diaristas, também chamados de bóias frias, não possuem seguridade social e, em muitos países, nem proteção no trabalho.

O desemprego dos adultos coexiste com o trabalho das crianças em quase todos os setores da economia. Milhões de crianças entre os 10 e 14 anos realizam trabalhos que levam muitas horas ou são demasiado duros para sua idade. Só no Brasil calcula-se que trabalham mais de 7 milhões de

---

[4] OIT, *El trabajo en el mundo*, 1992. P.44

crianças, o que significa serem aproximadamente 18% das crianças brasileiras de 10 a 14 anos economicamente ativas.[5]

O informe do PNUD sobre o desenvolvimento humano, correspondente a 1993, chama a atenção sobre um fenômeno novo que está se dando na economia mundial: o crescimento sem emprego, ou seja, o problema de não existir uma relação entre o ritmo de crescimento econômico e o de criação de empregos. Pode acontecer, e está acontecendo, crescimento econômico sem crescimento no emprego.

Entre as causas deste fenômeno se encontram a utilização, cada vez em maior escala, de tecnologias intensivas em capital e poupadoras de mão-de-obra.

Uma realidade deploravelmente notável, sem precedência nos últimos anos nas sociedades latino-americanas, é o crescimento alcançado pela pobreza.

Os estudos mais rigorosos, feitos pelo *Projeto Regional para a Superação da Pobreza* do PNUD, mostram que em 1986, perto de 250 milhões de pessoas se encontravam em condições de pobreza, isto é, 62% do total de habitantes da América Latina. Calcula-se que seu número alcançou os 270 milhões em 1990, 62% da população total, sendo que mais da metade dessa população situava-se na faixa de pobreza crônica.

Em geral, os pobres da América Latina têm salários médios equivalentes ao 55% da linha de pobreza, apenas por cima da condição de indigência.[6]

---

[5] idem, p.14.

[6] A linha da pobreza tem por base um salario equivalente ao dobro do custo da cesta básica de alimentos, significando dizer que as pessoas com estes salários podem se alimentar e resolver algumas necessidades básicas. A linha da indigência é definida somente por uma cesta básica e os indigentes são as pessoas que recebem menos do que o valor da cesta, ou seja, pessoas que, ainda que dediquem toda a renda na alimentação ainda não é suficente nem para se nutrir.

Estimação da pobreza 1990 - 2000, segundo diversos métodos (por milhares de pessoas e porcentagens)

	1990 - Pessoas	%	2000 - Pessoas	%
População Total	437.178	100	526.270	100
Medição integrada da pobreza				
– não pobres	167.002	38,2	229.980	43,7
– pobres	270.176	61,8	296.290	56,3
Estimativas segundo outros métodos				
– o da linha da pobreza	203.725	46,6	232.085	44,1
– o das necessidades básicas insatisfeita	209.845	48,2	207.877	39,5

PNUD. Projeto Regional para a Superação da Pobreza.
Magnitud y evolución de la pobreza en América Latina. Revista Comercio Exterior. Vol.42.N°4. México - 1992

A análise da saúde na região se inscreve nas tendências relativamente contraditórias nesta esfera da escala mundial. Os notáveis avanços da tecnologia médica representam importantes possibilidades para manter a saúde no mundo, e a atenção primária foi ampliada para obter metas destacadíssimas na redução da mortalidade infantil.

No entanto, a presença de enfermidades que já eram consideradas em retrocesso, ao menos em certas regiões, como a cólera, a lepra, ou a tuberculose, e o surgimento de novas epidemias, como a AIDS, além das dificuldades progressivas na prestação de serviços sociais, representam obstáculos para alcançar novas metas de saúde.

Segundo os dados do Banco Mundial, 130 milhões de pessoas, um terço da população da região, não têm acesso aos serviços de saúde.[7]

América Latina e suas políticas sociais

A política ortodoxa de estabilização, com suas limitações estritas do gasto público, teve efeitos contraproducentes nos serviços sociais e no sistema estadual de segurança social em todos os países da América Latina.

Nos países da Europa a, desregulação financeira criou melhores condições para inversões especulativas do que produtivas. Na América Latina, depois de anos de políticas neoliberais, a problemática social, que

[7] *Human Resources in Latin América and the Caribbean* . The World Bank Washington, D. C. Enero, 1993, p.26.

antes já era grave, foi se aprofundando de maneira dramática. De acordo com a política econômica de privatização, a maioria dos governos latino-americanos está seguindo também uma política explícita de privatização dos serviços sociais. Em primeiro lugar, se discute a privatização da previdência social para a velhice e do sistema de saúde e seguro enfermidade; logo em seguida, se desenvolve o debate pela privatização do sistema educativo. A perda de qualidade do sistema estatal de educação e as perdas quantitativas e qualitativas no setor estatal da saúde estão ajudando ao crescimento da iniciativa privada nestas áreas.

No Chile é onde a política de privatização está mais avançada. Ali foram privatizados o sistema de pensões e o sistema de seguro a enfermidade.

No México, a intensa problemática social decorre da má distribuição da renda e de alta concentração da riqueza, e não do subdesenvolvimento em abstrato. Os cálculos baseados em dados oficiais demonstram que os 10% das famílias mais ricas incrementaram sua participação na renda de 32,77%, em 1984, de 37,93%, em 1989 e 38,16%, em 1992, mesmo quando a parte referente aos 10% mais pobres tenha baixado de 1,72% para 1,58% e 1,55% nos mesmos anos.

No México, a situação social é tão séria que o contexto de uma crise política prolongada ameaça arrastar o país inteiro a um conflito. O levante índio camponês dirigido pelo *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* é a expressão extrema das tensões e contradições criadas pelo projeto da fração governante do *Partido Revolucionário Institucional (PRI)*.

O Brasil (não é muito distinto do México), no último informe do Banco Mundial, foi citado como sendo o maior concentrador da renda do mundo, perdendo apenas para uma pequena e desconhecida nação. O resultado deste feito é uma violência urbana como se o País já estivesse em plena guerra civil, aliás também está classificado entre os mais violentos e *estressantes* do mundo.

O efeito político econômico, potencialmente desestabilizador desta políticas, têm levado o Banco Mundial e os organismos de desenvolvimento regional a se preocuparem com a problemática social no marco do ajuste estrutural: para a consolidação democrática e a estabilidade política é indispensável estabelecer as condições que aprofundam e acrescentam a solidariedade e o equilíbrio social. Os governos necessitam dos discursos sociais para compensarem os descontentamentos com as políticas econômicas.

A crise tem evidenciado a necessidade de um desenvolvimento não só econômico, mas também social. Isto repercutiu nos programas econômicos de ajuste estrutural do Banco Mundial e do FMI, acompanhados agora de

programas sociais compensatórios. Neste contexto, a política social estatal não só experimenta uma revalorização, como também uma reorientação. A orientação a grupos-meta e a luta contra a pobreza, por um lado, e a privatização, a desregulação e a descentralização, por outro, são as novas orientações da ação política social.

A promoção de programas seletivos de pobreza, em vez de políticas sociais integrais e universais, se explicam pelo fato de estar se tornando impossível a permanência da política econômica neoliberal básica com o abandono, pelo Estado, da responsabilidade de ser o principal financiador e organizador da proteção e dos serviços sociais. O argumento básico para as políticas seletivas defendidas pelas agências internacionais é que o Estado deve dedicar seus esforços a garantir o mínimo de bem estar social para os pobre. Conclusão a que chegaram, após a evidência de que a crise econômica, a crise orçamentaria estatal e os cortes orçamentários tendo por base as necessidades de ajustes estruturais[8], estão fazendo com que o sistema estatal de serviços sociais estejam em crescente dificuldades financeiras.

As críticas feitas à política social tradicional da América Latina, e sua crise atual, deram lugar a novas orientações em matéria político-social para os anos 90. Desde alguns anos, estão-se ensaiando tais propostas em alguns países latino-americanos.

As mencionadas críticas às deficiências da política social tradicional, unidas à crescente pobreza, desencadearam na América Latina um debate sobre estratégias políticas-sociais, universalistas ou seletivas, isto é, dirigidas a grupos-meta determinados. A justeza de uma política social universalista, que inclui todos os setores da população, está fundamentada na responsabilidade social que tem o Estado de garantir o acesso à educação, à saúde, à alimentação, moradia e assistência na velhice a todos os cidadãos. Não há dúvida de que uma orientação da política social do Estado voltada exclusivamente para grupos- meta específicos acarreta injustiças sociais, haja vista que exclui outros grupos próximos - como é o caso de uma estratégia orientada aos pobres e que exclui uma classe média empobrecida (v., entre outros, CEPAL, 1988, 1989, 1990; Sojo 1990) .

O PRONASOL, no México, proporciona um discurso que apresenta o governo como comprometido com o bem-estar da população empobrecida, mas que permite manter os princípios básicos de sua política econômica. É um programa que também se apresenta como a prova de que a doutrina governamental é o liberalismo social e não o neo-liberalismo. Além de tudo,

---

[8] Além das elevadas taxas de inflação, das explosões de gastos no setor da saúde (entre outros), da redução das cotizações devido ao crescimento do desemprego e da queda dos salários reais,dos atrasos no pagamento de cotas e impostos, da corrupção e de uma crescente incapacidade de pagamento por parte do Estado em razão as elevadas exigências do serviço da dívida.

a ênfase no PRONASOL permite ao governo escamotear sua responsabilidade no sucateamento das principais instituições de bem-estar social e seu impulso ao processo de privatização seletiva de previdência social, educação e saúde.

O acelerado empobrecimento e a extensão da pobreza são os pontos de referência obrigatórios na avaliação político-social mexicana e, particularmente, do Programa Nacional de Solidariedade. Sua análise adquire uma importância que vai muito além do que está acontecendo no próprio México, pois vem se convertendo num caso paradigmático dos programas de combate à pobreza promovidos por organismos financeiros internacionais, particularmente o Banco Mundial, para reduzir as turbulências sociais e instabilidades políticas provocadas pela aplicação das políticas de ajuste e mudança estrutural, tanto na América Latina como na África.

A necessidade de intervenções de maior alcance para lutar contra a pobreza convertem hoje as estratégias orientadas a grupos-meta na tendência predominante da política social estatal. Por uma parte, são utilizados argumentos de uma política prática de que o limite dos financiamentos e recursos financeiros exige a concentração dos meios disponíveis nos setores mais necessitados da sociedade. Por outra parte, a concentração em agrupamentos específicos responde também à necessidade de uma nova orientação que se estende aos setores mais pobres da sociedade que, até o momento, não estão amparados pelos sistemas tradicionais de assistência social (v. Sojo 1990; CEPAL 1988; 1990; Isuani 1985; Rodriguez Noboa 1990).

Os Fundos de Inversão Social (FIS) constituem a parte essencial da estratégia político social orientada aos pobres, recomendada pelo Banco Mundial como compensação dos custos sociais da política de ajuste estrutural da América Latina. Os fundos sociais foram implantados e provados pela primeira vez na Bolívia, em 1985, atendendo a recomendação do Banco Mundial. Até o momento já foram implantados no Chile, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Guatemala, Panamá, Nicarágua, México, Peru, Uruguai e Venezuela (v. ILPES 1991).

No Brasil de Collor, estava em moda programas para os *descamisados*, base do seu liberalismo social, e, no de Cardoso, já se começa a falar nas *comunidades solidárias*, programa social de um governo que se proclama social democrata, mas que governa com significativo apoio das elites dos governos passados.

A América Latina é prisioneira desta dinâmica. O mundo está vivendo novo projeto de integração e as relações entre racionalidade técnica, organização do trabalho e educação em países da AMÉRICA LATINA se

fazem num contexto de contradições e desafios. Estas relações são complexas nos países de capitalismo avançado e, quando se trata de países como o Brasil- não existe espaço para dúvidas- são nexos muito mais complicados.

Educação como manifestação destas novas políticas sociais

Como especificidade das políticas sociais, formuladas com orientação dos organismos internacionais, deve ser destacado o papel da educação na estratégia neoliberal. Este campo ocupa um lugar privilegiado na sua luta por hegemonia, o que se torna evidente quando da busca de legitimação das técnicas de governo, regulação e controle social.

O ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo como um retorno da teoria do capital humano com roupagem um pouco mais social. Os grandes mentores deste processo são Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos a eles vinculados. Os grandes grupos econômicos e os organismos que os representam disputam o controle privado da nova base técnica que é uma característica deste final de século.

Frigoto, estudando tal tema, aponta como significativa a compreensão que se deve ter da mudança havida na relação entre homens de empresa e sistema educacional. Contudo, continua afirmando que a exclusão é a marca de um processo técnico que está subordinado à lógica do lucro.[9]

As principais críticas feitas à teoria do capital humano na década passada ainda continuam válidas. Entretanto, as condições sociais, políticas e econômicas não são as mesmas, nem no Brasil nem no mundo, o que significa a necessidade de novas formulações.

Conceitos como os de globalização, qualidade total, flexibilidade, trabalho enriquecido, reengenharia e círculos de qualidade estão se tornando cada vez mais comuns no dia-a-dia dos empresários, nos debates, nos congressos e em muitos outros locais. Em termos concretos a tradução desses conceitos se realiza nos métodos que procuram otimizar tempo, espaço, energia, matéria-prima, trabalho vivo, aumento de produtividade, qualidade dos produtos e, como resultado, o nível de competitividade e a taxa de lucro.

A defesa da escola básica na América latina por parte dos empresários se desenvolve como manifestação das transformações nas estruturas produtivas. No Brasil, até muito pouco tempo, a compreensão dominante entre os empresários era a da necessidade de uma educação somente na perspectiva do treinamento e adestramento. A partir do final dos

---

[9] FRIGOTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. e SILVA, Tomaz T. (Org). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*, Vozes. Petrópolis, 1994.

anos 80, começa a defesa, em alguns setores mais dinâmicos, de uma escola básica:

- a FIESP - Federação das Indústrias de São Paulo, organização que representa idéias conservadores dos empresários de São Paulo, lamenta os riscos de investir em novas bases tecnológicas sem ter mão-de-obra especializada e retoma a tese do Capital Humano - uma sólida educação básica geral é elemento central para nova estratégia industrial (IEDI, 1992);
- no documento *Educação Fundamental* e *Competitividade Empresarial - Uma Proposta para o Governo*, coordenado por João Batista Araújo e Cláudio de Moura Castro, por solicitação de Herbert Levy, da *Gazeta Mercantil* e da *Fundação Bradesco*, está dito que escola básica é um dever fundamental do Estado e ainda apresenta diferentes formas pelas quais as empresas podem colaborar com o poder público na educação;
- Antonio E. de Moraes, o maior empresário da indústria nacional, exclama: Educação, pelo amor de Deus! Não é possível que Coréia, Hong Kong, Japão, México e Venezuela tenham respectivamente 94%, 69%, 96%, 55%, 45%, de seus jovens cursando o segundo grau e que este índice no Brasil chegue somente a 35%. (Folha de São Paulo, 20.06.93 p.a.)

Outros estudos, como os de Paiva (1989) e de Neves (1993), apontam para mudanças na visão dos empresários para poderem situar no interior das transformações que o processo produtivo internacional experimenta e os desdobramentos em termo da competitividade e relação de trabalho.[10]

Este novo contexto internacional, caracterizado por inovações tecnológicas, mudanças de paradigmas e políticas de ajuste, ao mesmo tempo que diminuem a necessidade quantitativa do trabalho vivo, aumentam sua necessidade qualitativa. O capital necessita do saber do trabalhador com um nível de capacitação maior, mais escolaridade. Portanto, é com base nestes elementos que se desenvolvem as propostas educativas para a América Latina e, até mesmo, para todo o Mundo.

Uma das características do neoliberalismo é transformar as questões políticas em questões técnicas. No sistema de educação, tal característica se encontra em destaque no discurso da qualidade total no ensino. Como recorda Mariano Enguita, o predomínio duma expressão nunca é neutro. A problemática da qualidade esteve sempre presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca com este grau de centralização.

Os debates sobre a qualidade da educação foram cada vez mais tomando a forma dos debates do âmbito empresarial não se distinguindo da

---

[10] FRIGOTO, G.(1994), Idem.

lógica mercantil, que caracteriza os critérios pelos quais é medida e avaliada a qualidade no mundo dos negócios.

No Brasil, uma das experiências que vem sendo desenvolvida é o programa *Escola de Qualidade Total,* por Cosete Ramos, coordenadora do *Núcleo Central da Qualidade e Produtividade.* Este programa resume grande parte das características centrais dos programas de *Total Quality Control*, aplicados em algumas instituições de ensino dos EEUU. A Autora defende que uma solução possível para a crise educacional do País se encontra na concepção de um modelo brasileiro de Escola de Qualidade Total. Segundo Ramos, isto será possível quando definido um pacto de qualidade entre alunos, professores, dirigentes, técnicos, pessoal administrativo do setor educacional, pais e a sociedade como um todo.[11]

É um programa caracterizado pelo sentido micro institucional. Basicamente, consiste na aplicação dos 14 pontos de Deming, complementados com os princípios de William Glasser, divulgador das idéias daquele Autor no campo do ensino.[12]

Para Cosete, chegando a qualidade numa sala de aula, esta qualidade será transmitida para toda a escola. Para ela, na medida que a qualidade se torne fundamental aos trabalhos dos cursos, os estudantes ficarão satisfeitos com o que fazem e tal satisfação será transmitida aos demais. Esta é uma formulação que não considera nenhum contexto sócio político e resume tudo a boa vontade dos professores e diretores para instalar, criar e reproduzir as condições institucionais da qualidade em suas escolas.

Os *Pactos de Qualidade* são apresentados como formulação discursiva não possuindo nenhuma comprovação empírica. Quando a Autora se refere em superar as barreiras, fica claro que existem outros elementos presentes em tais propostas. Para ela, o sujeito do isolamento pedagógico é o professor, na medida que este mestre fale para seus alunos e não consiga se fazer entendido. Sobre a política, ou o conflito na escola, a idéia é de que são apenas fatores que diminuem a livre ação dos atores educacionais. Os sindicatos, chamados pela Autora de ***grupos informais***, podem exercer uma barreira quando surgem com o objetivo de defesa dos servidores contra os administradores.

Completando a transposição da experiência empresarial para o ensino, estão as diversas tentativas de medições do sistema educacional, das escolas, dos professores etc. Em função do resultado de tais medições, surgem distintas propostas de financiamento e apoio às escolas, ampliação ou redução de professores, mudanças dos diretores, experiências de

---

[11] RAMOS, Cosete. *Excelência na educação - A escola de qualidade total.* Qualitymark , Rio de Janeiro, 1992.
[12] GLASSER, William. *Escola de qualidade.* **Revista Phi Delta Kappan**, vol.71, nº 6, fev.1990.

cooperativas educacionais etc. No entanto, isto não é tão fácil como querem fazer crer alguns técnicos; não é simplesmente uma questão de listagem de números e dados e os critérios de avaliação, também, não são neutros. É necessário saber o que se entende por qualidade e, também, perguntar: qualidade para quem? O próprio Informe Internacional da OCDE reconhece que

O modo em que se empregam os dados para ilustrar o debate sobre os níveis depende fundamentalmente não só da interpretação adotada como também das ideologias e valores educacionais.[13]

A qualidade é uma meta buscada por todos, mas, quando se refere a uma mudança das metas quantitativas para as qualitativas, deixando de lado a universalização do ensino, significa que não é o melhor para todos mas para uns poucos e igual ou pior para os demais.

O debate sobre qualificação em países da Europa, onde a escolarização já passou pela primeira etapa, ou seja, a da universalização, e agora está se propondo a uma segunda, é distinto do mesmo debate em países como o Brasil, onde o ensino ainda não foi democratizado na prática.

Em alguns Estados europeus, como é o caso da Espanha, este debate está presente, existe um descontentamento com (...) *a orientação e o cansaço frente a uma reforma que não funciona, necessita de financiamento e existe desconhecimento do mapa dos centros de qualidade* (...)[14]. Contudo, é bom que se destaque que, além de não existir unanimidade com relação a tal temática, isto acontece numa sociedade na qual existe uma escolarização universal e as reformas compreensivas de maior ou menor amplitude garantem à maioria da população o acesso a níveis de ensino até pouco reservado apenas a uma minoria e as portas para o acesso a níveis superiores estão potencialmente abertas.

Portanto, a diferença básica é que, no Brasil, da mesma forma que em muitos países da América Latina, tal debate se desenvolve quando a situação educacional apresenta um quadro que envergonha a quem se pretende firmar no contexto internacional como nação democrática aberta aos desafios deste final de século.

---

[13] *Escuelas y calidad de la enseñanza - Informe internacional* OCDE,1991, MEC y Paydós, Barcelona.
[14] COCO, In: *El Mundo*,18-m1y-1994.

Alfabetização e nível de escolarização da população de cinco anos ou mais, Brasil - 1990

Anos	Alfabetização: sabem ler e escrever (%)			
	Brasil	Mulheres	Rural	Nordeste
5 anos ou mais	76	77	58	57
10 a 14 anos	86	89	70	67
60 ou mais	56	53	32	44
Anos	**Nível de escolarização obtido**			
	Brasil	Mulheres	Rural	Nordeste
Total (mil)	113.629	58.373	28.011	31.614
um ou mais	82	82	65	65
dois ou mais	77	77	57	57
três ou mais	68	70	46	48
quatro ou mais	59	60	34	39
cinco ou mais	41	42	17	28
seis ou mais	33	34	11	22
sete ou mais	29	30	9	19
oito ou mais	25	26	7	16
nove ou mais	18	19	4	12
12 ou mais	6	6	4	12
Total (%)	100	100	100	100

Fonte: Fundação IBGE, *Anuário Estatístico*, 1992

Na luta por hegemonia, o neoliberalismo tira vantagens da compreensão e domínio das técnicas de manipulação do afeto, do desejo e do conhecimento. A manipulação dos media eletrônicos tem ajudado a transformar falácias em verdades e desconhecidos em líderes de massa, e mudar em pavor o que antes poderia ter sido chamado de conquistas sociais.[15]

A publicidade permanente e os pronunciamentos repetidos com a certeza de quem se legitima por afirmar o que dizem já ser verdade em todo o mundo, vão endeusando o mercado e demonizando o Estado. Collor de Melo, no Brasil, Berluscone, na Itália, e Mário Conde, na Espanha, são exemplos do que a propaganda moderna pode fazer em termos de liderança política, dos riscos de manipulação autoritária presentes na utilização destes mecanismos e das questões éticas presentes na relação média-cidadania.

[15] SILVA, Tomaz Tadeu. *A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia.* In: GENTILI, P. e SILVA, Tomaz T. (Org). *Neoliberalismo, qualidade total e educação.* Vozes, Petrópolis, 1994.

É verdade que o capital necessita do saber do trabalhador com um nível de capacitação teórica mais elevado e que isto significa mais tempo de escolaridade e melhor qualidade do ensino. Todavia, também é verdade que em tal contexto um maior tempo de escolaridade e melhor qualidade de ensino se faz dentro dos parâmetros da produtividade e eficiência empresarial. Neste âmbito, se tornam evidentes os limites e contradições destas reivindicações por mais e melhor educação. Nos países da América Latina, como no caso brasileiro, um fato real é a subordinação da educação aos interesses empresariais, sendo, portanto, mais um mecanismo de exclusão social.

Através da publicidade continuada, tenta-se inculcar na sociedade a existência de uma necessidade de reforma educacional para solucionar o problema da concorrência internacional, significando dizer com isso que o País não melhora por culpa de seu sistema educacional. Todavia, como diz Mariano Enguita, ao insistir que o ajuste entre emprego e educação, entre o que o sistema de ensino gera e o que o mundo empresarial requer, é o mesmo que afirmar ser o desemprego culpa das pessoas que não souberam adquirir a educação adequada ou dos poderes públicos que não souberam oferecer o que o mercado necessita. No entanto, como diz Enguita, nunca se volta às crítica para as empresas, mesmo sendo elas que tomam decisões sobre investimentos, empregos e organização dos processos de trabalho.[16]

A subordinação é feita por meio dos conteúdos, da gestão dos processos educativos e até pelo controle proprietário do que pretendem que sejam os centros educacionais de qualidade. A demanda real de mais conhecimento se confronta com o tamanho do mercado e com a lógica do lucro.

Enquanto os grandes jornais, de circulação nacional, fazem campanha por profissionais com elevado nível de flexibilidade, versatilidade, espírito de liderança e orientação globalizada, o interesse destes setores a que esses periódicos representam se torna evidente quando da votação de uma nova Lei de Diretrizes e Base para a Educação.

No Congresso Nacional os empresários brasileiros, pessoalmente ou através de seus representantes, se manifestam: 1) favoráveis a uma terminalidade de somente cinco anos; 2)a manutenção do sistema técnico industrial como um enclave do sistema educacional e subordinado ao controle dos empresários. Eles não concordam com a proposta de uma gestão compartida entre Estado, empresários e trabalhadores; e 3) também, não

---

[16] ENGUITA, Mariano Fernandez. *O discurso da qualidade e a qualidade do discurso.* In: GENTILI, P. e SILVA, Tomaz T. (Org). *Neoliberalismo, qualidade e educação.* Vozes, Petrópolis, 1994.

aprovaram a liberação de duas horas dos trabalhadores jovens e adultos que trabalham e estudam.

Frente a tal investida algumas questões urgentes estão colocadas para os educadores brasileiros e latino-americanos.

A escola pública tem que ser pensada na atualidade sobre dois aspectos: um primeiro, que vem sendo tratado exaustivamente pela teoria crítica, em que devem ser combatidas a pratica reprodutivista da escola e a abordagem academicista que a descontextualiza de toda uma vida real; e outro, configurado numa crítica mais atual, não podendo concordar com a visão neoliberal que, além de procurar continuar submetendo a educação a seus interesses, procura deslocá-la da esfera pública para o espaço privado do consumo e da "escolha".

O nexo íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, como bem lembra Silva[17], é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo.

Cientes desta importância do currículo, os defensores de uma reforma educacional, que tenha por base os interesses do mundo empresarial, procuram introduzir na educação institucionalizada mecanismos de controle e regulação próprios da esfera da produção e do mercado, como se evidencia no debate sobre Gestão da Qualidade Total.

Por outro lado, está se tornando cada vez mais necessário que os educadores compreendam o atual contexto em que se realizam tais debates; que reflitam sobre os novos paradigmas que estão postos no embate político, econômico e social; que procurem fazer uma leitura mais aprofundada dos dados apresentados sobre o mercado de trabalho em sua cidade, país e continente; enfim, que procurem incorporar ao currículo componentes resultantes das transformações vividas pela sociedade atual. Uma educação comprometida com a cidadania tem de obrigatoriamente, ver refletida no currículo não só uma formação politécnica como também os avanços do movimento social em questões como a de gênero, de raça e de classe.

---

[17] SILVA,Tomaz Tadeu. *Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna* (no prelo)

Enseñanza Pública vs. Enseñanza Privada: la retórica de la excelencia

*Fernando Gil Villa**

Resumen

El presente artículo se enmarca en el debate sobre las ofertas educativas pública y privada. Gran parte del mismo está siendo en la actualidad instrumentalizado por sectores conservadores cuyas políticas atentan contra una de las mayores conquistas de los Estados del Bienestar, la extensión a toda la ciudadanía del derecho a la educación. Para ello utilizan una retórica que oculta las dimensiones justas de la comparación entre lo público y lo privado. Este fenómeno puede ser observado en Brasil, en España y en muchos otros países. En primer lugar situaré la discusión en una panorámica estadística europea para después centrarme en la deconstrucción de los estereotipos que dan lugar a la retórica que desprestigia hoy lo público.

Palabras-claves: educación pública - público-privado.

Abstract

The present article is placed inside the debate about public and private educational offers. Nowadays, such debate has in large extent been transfigured into a useful instrument of neoconservative groups whose policies attempt against one of the main conquests of Welfare States: the extension of the right to education for all citizens. To gain their ends, those groups make use of a rhetoric which hides the fair dimension of a comparison between public and private. This phenomenom can be observed in Brazil, in Spain and in many other countries. Firstly, I will position the discussion inside a statistical european scenery and after that I shall concentrate upon the "deconstruction" of the stereotypes that support the rhetoric which presently discredits the public.

Key-words: public education - public-private

* Doctor en Ciencias Sociales de la Educación y Profesor de las Facultades de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca-España.
E-mail: gilvi@gugu.usal.es

Podemos establecer dos niveles en la comparación. En primer lugar, podemos observar la evolución de la matrícula en los dos tipos de enseñanza. Después podemos intentar profundizar más en las razones por las que se opta por uno u otro tipo. Sin embargo estas pueden ser de muy diversa índole. Aquí sólo presumiremos que tienen que ver con los rasgos que distinguen a los dos "modelos" ofertados, bien sean los que se aceptan comúnmente, bien sean los que nos ofrece la investigación.

1. Las cifras

Las series estadísticas confirman la tendencia de la de las ofertas pública y privada a estabilizarse. En los niveles no universitarios la segunda ocupa alrededor de un tercio del total.

Tabla 1. Proporción del alumnado matriculado en centros públicos[1]

Enseñanza	85/86	86/87	87/88	88/89	89/90	90/91	91/92	92/93	93/94	94/95
Infantil / Preescolar	62,3	62,8	62,9	62,5	61,7	61,5	61,9	63,7	64,9	66,77
E. Primaria / E.G.B.	64,7	64,5	65,6	65,2	65,2	65,0	64,9	65,0	65,5	66,1
EE. MM. / E. Secundaria	65,2	67,3	68,5	68,9	70,1	70,7	71,8	72,6	74,0	74,0
E. Postsecund	—	—	—	—	—	84,9	90,0	89,3	87,4	88,2

Si nos comparamos con los países de la C.E.E. en el año 1992 vemos que pocos superan esa proporción. Solamente Bélgica y Holanda tienen un mayor porcentaje de alumnos escolarizados en centros privados en los niveles de Primaria y Secundaria – a los que hay sumar Alemania y Portugal para el caso de Preescolar-.

[1] Fuente: *Estadística de la enseñanza en España. 1994-95*, M.E.C., pág. 66.

Tabla 2. Porcentajes de alumnos escolarizados en la enseñanza privada de los países de la C.E.E. por niveles en 1992.[2]

	Preescolar	Primaria	Secundaria	Superior
España	38,0	35,4	30,1	9,1
Bélgica	57,0	55,0	66,2	63,3
Dinamarca	8,0	9,0	6,7	-
Francia	12,3	14,8	24,2	13,3
Alemania	64,4	1,7	6,7	-
Grecia	4,9	7,1	5,9	-
Irlanda	1,8	1,5	0,3	2,5
Italia	28,6	7,3	6,1	5,9
Luxemburgo	—	—	—	—
Holanda	68,4	68,9	84,1	54,4
Portugal[3]	57	7,5	10,6	28
Gran Bretaña	5,9	6,1	5,0	82,9

La primera lectura que sugieren los datos es por tanto sencilla: la enseñanza pública atiende aproximadamente al doble de estudiantes que la privada -salvo en la enseñanza superior que atiende a la práctica totalidad- si bien esta proporción es una de las más altas desde una perspectiva internacional. A partir de aquí cabe hacer algunos comentarios específicos:

- en Preescolar la enseñanza privada descendió a partir de 1975 debido a que hasta esa fecha el Estado concentró sus esfuerzos de escolarización en otros niveles.
- tanto en Preescolar como en Enseñanza Primaria las matrículas disminuyen a partir de 1985 como consecuencia del recorte demográfico.
- en la Enseñanza Secundaria la disminución de la enseñanza privada comparada con la pública se debe no a que disminuya el número de alumnos que estudian en colegios privados sino que no crece tan fuertemente como en los centros públicos.Es decir, que el sector privado ha crecido pero con mayor moderación.[4]
- la oferta privada se concentra a partir de los años setenta en las regiones más desarrolladas. En concreto, la enseñanza de la Iglesia católica, que viene a suponer alrededor de la mitad de toda la oferta privada, abandona las zonas rurales en las que se había establecido tradicionalmente. Este hecho es importante para que las estadísticas no nos despisten: a pesar de que pueda disminuir la matrícula en la enseñanza privada en términos

[2] OCDE: Statistiques de *l'enseignement de l'OCDE, 1985-1992*, París, 1995, pág. 146 y ss. Elaboración propia.
[3] Datos relativos a 1991.
[4] Juan González-Anleo: "La enseñanza en España: el desafío de los noventa", en José Vidal-Beneyto, ed.: *España a debate*, tomo II, Madrid, Tecnos, 1991, pág. 147.

absolutos se mantiene alta y aún puede crecer en las zonas más pobladas[5]. Este fenómeno se mantiene en la actualidad. Así para el curso 94-95, el alumnado matriculado en centros privados en el nivel de Enseñanza Primaria/E.G.B. superaba el 35% en las Comunidades Autónomas de Aragón, Baleares, Cantabria, La Rioja, Cataluña, Navarra y País Vasco - siendo en esta última mayoría-. En el caso de B.U.P. y C.O.U. este mismo porcentaje es rebasado en las mismas comunidades exceptuando Cantabria, La Rioja y Cataluña[6].

2. La discusión de las diferencias

Una vez comparadas las cifras hay que contrastar los modelos de educación que presumiblemente se encuentran detrás de cada oferta y que en teoría hace que los clientes del sistema educativo opten por uno u otro modelo. Porque la educación no es sólo un derecho sino también un servicio por el que compiten las organizaciones que lo prestan. En general, la opinión más compartida por la gente sobre lo que diferencia la enseñanza privada de la pública se basa en estereotipos cuyo contenido es discutible.

El estereotipo de la rentabilidad. Hasta hace pocas décadas estudiar era rentable porque pocos accedían a la enseñanza, sobre todo cuando ésta no era obligatoria. Hoy en día, a la democratización de la educación algunos la llaman "masificación"[7]. En esta situación podría pensarse que estudiar en un centro privado es lo que distingue y lo que hace rentable la inversión educativa, en el sentido que le dan los teóricos del capital humano[8]. Pero el análisis coste-beneficio de la enseñanza no parece corroborar este hecho, al menos en secundaria: "el carácter público o privado del centro donde se han realizado los estudios no tiene repercusión sobre los salarios"[9].

Y por lo que respecta a la posesión de un título universitario, parece que la rentabilidad se asocia al tipo de estudios elegido tanto o más que al

---

[5] Bosch, F, y Díaz, J: *La educación en España. Una perspectiva económica*, Ariel, Barcelona, 1988, pp.: 113-114. González-Anleo: *op. cit.*, p. 83. Para más información sobre el caso específico de la enseñanza secundaria véase: A.J.Colom Canellas: "Cambio del Estado y Bachillerato en España. Análisis por Comunidades Autónomas", *Actas del II_ Congreso Nacional de Pedagogía Comparada*, Granada, 1985, p.98; CIDE: *El sistema educativo español 1991*, MEC, Madrid, 1992, pp. 136-137.

[6] Fuente: *Estadística de la enseñanza en España. 1994-95*, M.E.C., páginas 27 y 38.

[7] Para el curso 94-95 los datos provisionales indican que las tasas brutas de escolaridad para los niveles de E. Infantil/Preescolar, E.Primaria/E.G.B. y EE. Medias/E. Secundaria son respectivamente del 91,6, 110,0 y 86,8 (*Estadística de la Enseñanza en España. 1994-95*, Madrid, M.E.C., 1995, pág. 68).

[8] Para una explicación de esta teoría puede consultarse, de Gil Villa: *Teoría sociológica de la educación*, Salamanca, Amarú, 1994, pág. 54 y ss.

[9] I.Corugedo de las Cuevas, E.García Pérez y J.Martínez Pages: *Un análisis coste-beneficio de la enseñanza media en España*, Madrid, CIDE, 1991, pág.167.

tipo de institución en el que se cursan[10]. La rentabilidad parece concentrarse más en el qué se estudia que en el dónde se estudia.

El estereotipo de la calidad. En la sociedad actual suele asociarse a lo privado un mayor índice de calidad que a lo público. "Las personas están desencantadas con las aulas abarrotadas, la mala calidad y falta de fiabilidad del transporte público, las largas colas y el tratamiento mecánico impartido por el servicio de salud... de modo que piensan con gusto en consultar a 'un doctor de su elección, en el momento de su elección', o en enviar a sus hijos a 'la escuela de su elección, administrada por la autoridad educativa de su elección'".[11] Según Bauman hay una tendencia a "salir" del sistema público. Como los que no pueden permitírselo son los sectores más desfavorecidos de la población que no pueden ejercer presión en el gobierno para que mejoren los servicios públicos, éstos empeoraran, lo cual a su vez estimulará la "salida".

Parte de esta forma de pensar aparece en las entrevistas a padres de alumnos: la educación privada aventajaría a la pública en aspectos como la menor proporción de alumnos por aula, la mayor disponibilidad de medios materiales y humanos -por ejemplo asesoría psicopedagógica-, o la mayor autonomía organizativa para poner en marcha un proyecto pedagógico coherente y desarrollado.[12]

Por último se suele pensar que en la enseñanza privada se exige más, lo cual podría incidir en la calidad. Pero en la realidad las cosas no son exactamente así. En primer lugar, la *ratio* profesor-alumnos ha disminuido mucho en los centros públicos[13]. En segundo lugar, en el campo de las llamadas investigaciones de tipo input-output, los resultados suelen mostrar la falta de una correlación clara entre funciones de producción -relaciones maestro-alumno, formación de profesores o su experiencia- y los resultados académicos: las mejores escuelas no son las que más gastan.[14]De todas formas en este punto conviene matizar: los centros privados dedican más presupuesto que los públicos -al menos en secundaria- a gastos generales (inmuebles, reparaciones, administración, energías...) pero menos,

---

[10] Según datos de la Encuesta de Población Activa correspondientes al primer trimestre de 1994 las carreras con peores salidas son las del área de Ciencias Sociales y Jurídicas (Ciencias Empresariales, Derecho, etc.) con 161.400 parados, mientras que los que más fácilmente se colocan son los que han estudiado en el área de Ciencias Exactas y Naturales e Informática -menos de 20.700 parados-.

[11] Zygmunt Bauman: *Libertad*, Madrid, Alianza, 1991, pág. 117.

[12] Fernando Gil Villa: *¿Escuela pública o escuela privada?. Un análisis sociológico*, Salamanca, Amarú, 1992.

[13] Por ejemplo, para el curso 1992/93 la *ratio* global promedio alumnos/unidad escolar o aula en Educación Primaria y E.G.B. fue de 23,37 (*Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, curso 1.992/93*, Consejo Escolar del Estado, M.E.C., 1994, pág. 113).

[14] E. Hanushek: "The economics of schooling: production and efficiency in public schools", *Journal* of Economic Literature, sept. 1986.

relativamente, a actividades complementarias (visitas culturales, excursiones, gastos en conferencias...).[15]

En tercer lugar, algunas investigaciones han detectado que en los centros privados no hay apenas "reuniones, discusiones o planteamientos generales acerca de la línea pedagógica"[16].

El estereotipo de la comunidad educativa. En la publicidad de muchos colegios privados se hace hincapié en que se trata de algo más que una simple empresa que ofrece la contraprestación de un título. El centro pretende verse como una especie de "grupo primario", una especie de "familia" donde las relaciones humanas son importantes y rebasan el mero aspecto académico. Sin embargo si analizamos algunos indicadores como la participación de padres y alumnos en actividades extraescolares y de gestión vemos que en la práctica aquella es tan escasa como en los centros públicos.

Es cierto que los padres van al centro donde estudia su hijo/a con mayor frecuencia si se trata de un centro privado. Pero de ahí no se puede deducir sin más una mayor participación en el sentido aludido -que de vida a la comunidad educativa-. Como muestra un estudio que trata el tema en algunos centros religiosos -donde más se incide en el carácter comunitario- esa mayor frecuencia se centra prácticamente en las entrevistas con el tutor y con el profesor. Pero a la hora de ir al centro para entrevistarse con el psicólogo o psicopedagogo, para participar en la fiesta del colegio o en conferencias, cine y otras actividades por el estilo, incluidas las de tipo religioso, estos mismos padres son más pasivos.[17]

¿En qué se diferencia entonces la enseñanza privada de la pública?. En principio, la respuesta depende de cada contexto nacional, es decir, del concreto juego de fuerzas que establezca entre la enseñanza pública y privada la política educativa. Cuando ésta se inclina por el neoliberalismo económico y la desregulación, la oferta favorecerá al sector privado, disminuyendo la igualdad de oportunidades al definirse la escasez de los bienes académicos -títulos- en términos de la institución donde se curso. Una forma de paliar esta discriminación económica, conciliando el derecho a la educación de todos con el derecho de cada uno a la educación que quiera, consiste en intentar que el sistema dual no se polarice entre enseñanza masiva y elitista, por ejemplo subvencionando centros privados para hacerlos accesibles. Este es el caso de Francia y España, a diferencia de Inglaterra.[18]

---

[15] I.Corugedo de las Cuevas, E.García Pérez y J.Martínez Pages: *Un análisis...*, pág.62.

[16] Alberdi, I. y Escario, P.: *La persistencia del sexismo en la Enseñanza Media*, Madrid, CIDE (Investigación), pág.121.

[17] Fernando Gil Villa: *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*, Madrid, CIDE, 1995, pág. 117.

[18] A.Ferrandis:*La escuela comprensiva: situación actual y problemática*, CIDE, Madrid, 1988, pág. 58.

Esta medida podría estar alterando, al menos en parte, la vieja segmentación del mercado educativo: el privado para las clases pudientes y dirigido a copar los puestos de mayor responsabilidad -a dirigir la sociedad- y el público para las clases populares destinadas a puestos sociales inferiores.[19] Sin embargo, encuentra la oposición de quienes opinan que las subvenciones son una forma de dilapidar los fondos públicos.[20]

Teniendo en cuenta lo anterior no parece haber en nuestro país grandes diferencias entre las ofertas pública y privada. Sí que las hay en el plano del discurso, algo que sobre todo interesa al sector privado. La imagen de la escuela pública se basa en las nociones del libertad y la de la privada en el "significante mágico de la 'calidad de enseñanza'".[21] Sin embargo, lo cierto es que las investigaciones muestran que:

1. La participación es escasa o nula en ambas.[22]

2. Los estudios hechos sobre el clima social escolar parecen encontrar diferencias poco significativas en las variables de ayuda, tarea, organización y control, y ninguna en cuanto a afiliación, competitividad, claridad y control. El resultado más apreciable se encuentra en la percepción del clima autoritario y conservador, más acusado entre los alumnos de los centros privados.[23]

3. Si bien es cierto que las estadísticas de fracaso escolar -sobre todo el número de abandonos- benefician en la comparación a la enseñanza privada, este hecho requiere dos matices importantes:

a) El hecho parece deberse más a las diferencias de los orígenes socioeconómicos de las clientelas que a una mayor "calidad" de la enseñanza privada o a una mayor "capacidad" de sus alumnos.[24] Esto a su vez reflejaría más que una polarización de la población según su nivel económico una concentración geográfica de la oferta privada en las zonas de más alto estatus.

---

[19] En Francia, J.C. Chamboredon encuentró en su estudio de casos que la proporción de niños de clases superiores era similar en el centro público y en el privado, debido, según él, a la disminución de los costes a pagar por las familias y a la reducción de las particularidades culturales e ideológicas ("Problemas de la transmisión y problemas del control social en sociología de la educación en Francia. A propósito de un estudio de casos en la enseñanza privada", en Julia Varela (ed.), *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, ICE de la U. Autónoma de Madrid, 1983, pág.72).

[20] A.Farjas Abadía: "La subvención pública al sistema de enseñanza privada: legislación, cuantificación y destino", en VV.AA.: *Sociedad, cultura y educación*, CIDE/UCM, Madrid, 1991, pág. 171.

[21] Colectivo de investigadores: *El mercado educativo de las enseñanzas medias*, CIDE, Madrid, 1990, pág.142. Ernest García: "Escuela pública y escuela privada: la evolución y las convulsiones superficiales de una dualidad consolidada", en Jesús, M. Sánchez, comp., *La sociología de la educación en España. Actas de la I Conferencia de sociología de la Educación*, Madrid, 1991, pp.:213-214.

[22] F. Gil Villa: *La participación democrática...*

[23] F.Martín del Buey y M_.A. Campo Mon: "Percepciones del clima social escolar: diferencias tipológicas entre colegios públicos y privados", *Aula abierta*, n. 63, 1994, pág. 67.

[24] Colectivo de investigadores: *El mercado...*, pág. 215.

b) En todo caso, los resultados académicos parecen lograrse en la enseñanza privada con una mayor presión académica que en la pública, algo que viene dado por la competencia con la oferta pública y como adaptación a la demanda de los clientes (padres de alumnos).[25] En la medida en que aquellos resultados aumentaran por ese medio el precio pagado sería un incremento del grado de estrés académico -de por si alto en comparación con otras actividades-[26] así como una socialización que incide más en los valores del individualismo, el interés egoísta, y una visión de mundo social como lucha y de la naturaleza humana como mala.

Para saber mas

1) Comparacion internacional

Estadísticas que incluyen costes educativos y datos sobre el mercado de trabajo figuran en los informes de la OCDE: Statistiques de *l'enseignement de l'OCDE, 1985-1992* (París, 1995). Las características de enseñanza privada en Europa pueden verse en EURYDICE, *Enseñanza privada: formas y estatutos en los estados miembros de la Comunidad Europea (Luxemburgo, Oficina de publicaciones oficiales* de las Comunidades Europeas, 1993).

Desde el punto de vista de la desigualdad que implica el sistema dual pública-privada puede verse de A. Ferrandis, *La escuela comprensiva: situación actual y problemática* (Madrid, CIDE, 1988).

2) Aspectos economicos

Un análisis coste-beneficio de las enseñanzas medias, de su rentabilidad, también según la titularidad de los centros puede verse en I. Corugedo de las Cuevas, E. García Pérez y J. Martínez Pages, *Un análisis coste-beneficio de la enseñanza media en España* (Madrid, CIDE, 1991). Un examen de las subvenciones estatales a la enseñanza privada se puede ver en A. Farjas Abadía, "La subvención pública al sistema de enseñanza

[25] Gil Villa: *¿Escuela pública o ...*, pág. 47.
[26] Ch.E.Bidwell y N.E.Friedkin: "Sociology of Education", en N.J.Smelser: *Handbook of sociology*, Sorge Pub., Beverly Hills, 1988.

privada: legislación, cuantificación y destino", en VV.AA., *Sociedad, cultura y educación* (Madrid, CIDE/UCM, 1991). Un trabajo menos específico aparece en la misma compilación anterior firmado por Julio Carabaña: "El gasto público en enseñanza y sus justificaciones" (pp. 33-78). Sobre gestión puede verse de Z. Ramo Traver, *Administración y gestión de Centros de Bachillerato y de F.P. públicos y privados* (Madrid, Escuela Española, 1991).

Descripcion cuantitativa y cualitativa de las ofertas publica y privada.

MEC, Centros públicos y privados en España (Madrid, 1986);

CIDE, El sistema educativo español 1991 (Madrid, 1992); González Anleo, El sistema educativo español (Madrid, Instituto de Estudios Económicos, 1985); del mismo autor: "La enseñanza en España: el desafío de los noventa" en J.Vidal-Beneyto (ed.), España a debate (Madrid, Tecnos, Vol.II, 1991); O. Fullat: Escuela pública, escuela privada (Barcelona, Humanitas, 1983); Daniel C. Levy (ed.), Private education: studies in choice and public policy (N.York, Oxford U.Press, 1986); E.H. Haertel, Th. James y H.M. Levin (eds.), Comparing public and private schools (N.York, Falmer Press, 1987); G.Langouet, Public ou privé?: trayectoires et réussites scolaires (La Garenne-Colombes, Eds. de l'espace européen, 1991).

En relación al fracaso escolar puede verse: Colectivo de investigadores, El mercado educativo de las enseñanzas medias (Madrid, CIDE, 1990; "La tasa de éxito escolar, uno de los indicadores de la calidad de la enseñanza", Educación Canaria (nº. 7, 1992, pp.70-76).

Ejemplos de trabajos empíricos que priman una dimensión cualitativa son el del francés J.C. Chamboredon, "Problemas de la transmisión y problemas del control social en sociología de la educación en Francia. A propósito de un estudio de casos en la enseñanza privada", en Julia Varela (ed.), *Perspectivas actuales en sociología de la educación* (ICE de la U. Autónoma de Madrid, 1983), y los de F. Gil Villa, *¿Escuela pública o escuela privada?. Un análisis sociológico* (Salamanca, Amarú, 1992) y *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios* (Madrid, CIDE, 1995).

Educação e Trabalho: perspectivas e impasses no pensamento de Mário Manacorda

*Jorge Luis Cammarano Gonzáles**

Resumo

Este artigo discute as perspectivas e impasses do pensamento do educador italiano Mário Manacorda, em sua investigação das relações entre educação e trabalho, na sociedade contemporânea. Argumenta-se que as concepções e propostas do referido autor, voltadas para a superação da dicotomização educação escolar – trabalho produtivo, desconsideram as tendências e possibilidades históricas engendradas pelo capitalismo.

Palavras-Chave: trabalho - educação - capitalismo

Abstract

This article discuss the perspectives and impasses of the thought of the italian educator Mário Manacorda, in his research of the relationship between the education and labor in new days society. This article also discuss that his conceptions and proposes refer to overpass the dualism between scholar education no importance to the tendencies and historical possibilities that are present in the base root of the capitalism.

Key-words: labor - education - capitalism

* Doutor em Sociologia e Professor do Departamento de Sociologia – UNESP - Endereço para contato: UNESP - Campus Araraquara - Faculdade de Ciências e Letras - Depto. de Sociologia.

Afirmo que a totalidade da proposta pedagógica do educador italiano Mário Manacorda, voltada para: a discussão da relação educação escolar - trabalho; a unificação das estruturas escolares com as estruturas produtivas; a reforma escolar baseada no princípio da educação unitária; desdobra-se cindida da análise das dimensões históricas assumidas pelo Capital, neste processo. As formulações do educador italiano, em sua obra *História da Educação*, procuram transcender os diversos modos de produzir a vida material, organizados pelos homens em sociedade; transformando a cisão Educação - Trabalho, numa constante histórica cuja presença marca todas as formações sociais anteriores à formação social capitalista, burguesa. Trata-se de reduzir as práticas sociais pedagógicas e produtivas, historicamente determinadas, a um processo constante, no qual o educador italiano reconhece que:

> "Já no Antigo Egito /.../ pudemos verificar uma primeira constante da história da educação, uma daquelas constantes que sempre são repropostas, embora sob formas diferentes e peculiares: a separação entre instrução e trabalho /.../". [1]

Se aparentemente o trabalho, conforme Marx afirma nos *Elementos Fundamentais para uma Crítica da Economia Política: Grundrisse*, parece ser uma categoria simples e antiga em sua universalidade, isto é, como trabalho geral; é no modo de produção fundado no Capital, que esse processo adquire, historicamente, seu conteúdo simples e universal. Neste modo de produção o trabalho deixou de corresponder a uma atividade particular criada pelo indivíduo. Ou seja, o capital que reduz todos os produtos e todas as atividades a valores de troca, reduz a força de trabalho a uma atividade indiferente em relação aos seus produtores diretos. A compreensão e a reflexão sobre esta condição histórica me parece fundamental, principalmente, para os educadores preocupados, a exemplo de Manacorda, em assumir a defesa da relação educação escolar - trabalho. Observe-se a afirmação de Marx:

> "O trabalho aparenta ser uma categoria totalmente simples. A representação do trabalho em sua universalidade - enquanto trabalho em geral - também é muito antiga. E no entanto, considerado nesta simplicidade, do ponto de vista econômico, o 'trabalho' é uma categoria tão moderna como as relações que dão origem a esta abstração simples.[2]

E acrescenta:

---

[1] Mário Manacorda - ***História da Educação*** - p.356
[2] Karl Marx - ***Grundrisse*** (Vol.I) - p.24

> "A indiferença por um trabalho particular corresponde a uma forma de sociedade na qual os indivíduos podem passar facilmente de um trabalho a outro e no qual o gênero determinado de trabalho é, para eles, fortuito e, portanto indiferente".[3]

Ao demonstrar este traço do modo de produção imanente à sociedade burguesa, Marx salienta, na obra supracitada, um outro aspecto - este de ordem metodológica - que escapa á análise de Manacorda, concentrada na busca de reatar os vínculos das estruturas produtivas com as estruturas educacionais. Para Marx, o procedimento teórico - metodológico deve conter, pressupor em seu "ponto de partida" e de "retorno": o Capital. Manacorda desenvolve toda a sua análise das relações entre educação escolar e trabalho, de busca de uma pedagogia marxiana, dissociando este processo do Capital, e mais, desconsiderando, nas relações educação escolar - trabalho, ao processo de trabalho enquanto atividade alienada e alienante. E isto considerando que, para Marx, a formação social burguesa ao universalizar o trabalho, enquanto trabalho geral, cria, intrinsecamente a este processo, a universalização da alienação do indivíduo. Acrescente-se que, nesta perspectiva, a sociedade burguesa rompe com as diferenças de sangue, com os vínculos de dependência pessoal, correspondentes à sociedade feudal. O projeto revolucionário da burguesia européia, supera o caráter determinado dos indivíduos na sociedade fundada no trabalho servil; as relações de vassalagem entre o senhor feudal e o servo, por exemplo. As relações sociais de produção universalizam-se, *transformando indivíduos em trabalhadores*. Esse processo é compreendido por Manacorda como a antinomia entre a formação unilateral do trabalhador e a perspectiva da omnilateralidade a ser propiciada pelo vínculo educação escolar - trabalho. Marx, nos *Grundrisse*, aborda a universalização da atividade produtiva, da alienação intrínseca e extrínseca ao processo de trabalho, na perspectiva da multilateralidade e de uma maior plenitude das relações sociais dos indivíduos, fundadas na propriedade privada sobre os meios, os objetos e os produtos do trabalho. Manacorda desconsidera que a divisão do trabalho socialmente produzida, desdobra-se de forma unilateral na elaboração dos produtos, e de forma multilateral nas necessidades de cada indivíduo, trabalhador, produtor da riqueza social. E secundariza que para Marx:

> "As diferentes fases do desenvolvimento da divisão do trabalho são outras tantas formas diversas da propriedade, ou, dito em outros termos, cada etapa da divisão do trabalho determina também as

[3] Id. Ibid - p.25

> relações dos indivíduos entre si, no concernente ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho".[4]

O projeto revolucionário da burguesia européia (Revolução Industrial, Revolução Francesa) universaliza a representação política destas relações de produção: liberdade, igualdade, fraternidade e o direito à propriedade. Os indivíduos irrompem no mercado de trabalho na condição de seres *livres* para *agir e pensar*; e, fundamentalmente, como proprietários: uns da capacidade de trabalho; e outros, das condições materiais para a realização efetiva da produção dos valores socialmente necessários. A burguesia universaliza seus interesses particulares de classe, sobre os quais funda um novo modo de produzir e organizar a vida social. A burguesia européia ao consolidar seu projeto político "instaura" a separação indivíduo - sociedade, transforma os indivíduos em seres naturais, arranca do processo histórico sua materialidade e contraditoriedade; e reveste as condições históricas de sua existência com relações contratuais, jurídicas, vinculadas ao universo dos denominados direitos humanos. Nesta constelação dos direitos humanos, a educação insere-se como possibilidade de qualificar a mercadoria força de trabalho. O indivíduo, "*cerceado*" na compreensão de seus interesses comuns a outros indivíduos, aliena, neste processo, sua própria existência social, ou seja, não apreende "*sua*" vida como forma de exploração do Capital.

Estas observações revigoram minha convicção de que a superação da divisão educação escolar- trabalho, deve ser investigada não como generalidade ou como invariável histórica, mas como resultante de um processo historicamente determinado: o surgimento de um modo de produzir a vida material dos homens em sociedade, fundado na relação Capital-Trabalho assalariado. E, no meu entendimento:

> a) A superação da ruptura entre educação escolar - trabalho, implica a abolição da propriedade privada capitalista.
>
> b) No capitalismo, a essência do homem - operário - assalariado é criar propriedade alheia.
>
> c) A educação é um meio insuficiente para superar a cisão trabalho - escola, pois o processo educacional e sua institucionalização através da escolarização dos indivíduos, fundam-se num denominador e dominador comum: a propriedade privada sobre a força de trabalho.

---

[4] Karl Marx e Friedrich Engels - ***A Ideologia Alemã*** - p.20

d) O trabalho (mesmo o mais educado e qualificado) é força produtiva e reprodutiva do Capital, pertencente ao Capital.

Acrescento que ao analisar o desdobramento do processo de trabalho no modo de produção capitalista, exposto por Marx, em sua obra *Elementos Fundamentais para uma Crítica da Economia Política – Grundrisse*, observo que o conteúdo antinômico, contraditório, do trabalho, apresenta-se na relação miséria absoluta–riqueza absoluta. A compreensão desta contradição, imanente ao processo de trabalho, nas condições históricas produzidas pela sociedade burguesa, é de suma importância na medida que secundariza o caráter antinômico de Trabalho, "*reduzido*" por Manacorda à relação unilateralidade–omnilateralidade. E isto porque o educador italiano, transforma a educação em pressuposto da superação da dissociação existente – na sociedade contemporânea – entre as estruturas produtivas e as estruturas educacionais. Esta seria, conforme seu entendimento, a contribuição de uma prática pedagógica respaldada por uma teoria pedagógica marxiana. Entretanto, para Marx, a antítese pobreza absoluta-riqueza absoluta, caracteriza a existência da relação Capital-Trabalho assalariado, num movimento onde o trabalho se transforma em força produtiva pressuposta pelo Capital e que pressupõe o Capital. Assim, ao se objetivar (nos produtos, nas mercadorias), a capacidade de trabalho tende a se consolidar como miséria absoluta, dada sua subordinação ao capital. Ao se subjetivar, isto é, ao ser desenvolvida pelos produtores diretos, a capacidade de trabalho transforma-se em possibilidade de criação da riqueza social. Este desdobramento do trabalho como capacidade que para o Capital possui valor de uso, e que o operário troca pelas mercadorias necessárias à sua sobrevivência, não é o trabalho realizado por *este* ou *aquele* operário, mas trabalho geral, indiferente em relação à forma assumida no processo produtivo. A miséria absoluta - pressuposto da existência do Capital -, e a riqueza absoluta - possibilidade de preservação da existência do Capital -; têm suas raízes na propriedade privada do Capital (Burguesia) sobre a força de trabalho (Proletariado).

A proposta pedagógica de Manacorda, volta-se para o âmbito das determinações formais do Trabalho, qualificando a capacidade de trabalho, ensinando-lhe os conhecimentos básicos (ter, escrever e contar), mas "indiferentes" à manipulação do trabalho objetivado, propriedade do Capital (as máquinas, por exemplo). A concepção pedagógica delineada pelo educador italiano fundada no princípio unitário: escola-trabalho, esbarra, historicamente, neste processo: a força de trabalho qualificada, educada, torna-se valor de uso para o Capital, valorizando-o e reproduzindo-o. Em contrapartida, recebe dinheiro; forma assumida pelo Capital para a aquisição

das mercadorias necessárias ao consumo e à consumação de sua existência. Enfatizo esta relação e realço que a denominada pedagogia dialética proposta por Manacorda, enquanto elemento capaz de recuperar a divisão educação - trabalho, circunscreve-se a interferir nas expressões formais das relações sociais de produção do Capital.

Note-se: para Monacorda, a raiz da fragmentação educação escolar-trabalho, encontra-se, na sociedade moderna, na Revolução Industrial e nas subseqüentes revoluções industriais que, contemporaneamente, refletem-se na cibernética, na automação da produção, etc.. Este desenvolvimento da industrialização, esta intensificação produtiva da sociedade industrial, requer uma formação escolar centrada na educação tecnológica. Ao enveredar por esta compreensão Manacorda empobrece e obscurece a dimensão do marxismo em sua concepção pedagógica. Ou seja, sua tentativa de apreender no interior da obra de Marx, *uma* pedagogia marxiana, fundada no vínculo educação escolar-trabalho, omite em sua investigação, a crítica elaborada por Marx aos denominados "avanços da civilização" ou à denominada "função civilizadora do capital". Ao desconsiderar o desdobramento do processo de trabalho no modo de produção fundado no Capital; e as tendências e possibilidades históricas assumidas por este, em seu movimento de subordinação do trabalho. Ao se ater à análise da relação educação escolar - trabalho, desprovida de suas determinações históricas; Manacorda ressalta o progresso técnico e a necessidade da educação tecnológica, porém, não apreende que este processo consolida e "perpetua" a subordinação de trabalho ao Capital. Trata-se, assim, de apresentar a análise desenvolvida por Marx, relativa aos avanços da ciência natural aplicada ao processo produtivo; à melhoria dos meios de comunicação; à criação do mercado mundial, etc.; em suma, à intensificação do poder objetivo do Capital sobre o trabalho, registrada na seguinte afirmação:

> "Todos os avanços da civilização /.../ ou, em outras palavras, todo aumento das forças produtivas sociais /.../ - tal como derivam da ciência, as invenções, a divisão e a combinação do trabalho, os meios de comunicação melhorados, a criação do mercado mundial, maquinaria, etc. - não enriquecem ao operário se não ao Capital; mais uma vez, somente acrescentam o poder que domina ao trabalho; aumentam apenas a força produtiva do Capital. Como o Capital é a antítese do operário, aumentam unicamente o poder objetivo sobre o trabalho".[5]

[5] Karl Marx - ***Grundrisse*** (Vol.I) - p.249

Mas quais as tendências e possibilidades históricas assumidas pelo Capital (Burguesia) na direção de identificar e preservar seu poder objetivo sobre o trabalho (proletariado)?

A resposta a este questionamento permitirá, acredito, a reafirmação da subordinação do processo educativo escolar ao Capital - ou seja, tentarei evidenciar que a defasagem escola - produção, ou ainda, que a separação educação escolar - trabalho produtivo, permanece imanente as tendências históricas do Capital: acumulação, reprodução e subordinação do trabalho objetivado, alimentado pelo trabalho vivo, isto é; pela capacidade de trabalho "educadamente qualificada".

As tendências do Capital expostas por Marx, em sua obra *Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política: Grundrisse*, explicitam a incoerência de Manacorda, em analisar a relação educação escolar-trabalho produtivo, dissociada das premissas históricas sobre as quais está fundada: o modo de produção capitalista. A tendência fundamental do Capital, analisada por Marx, é a de diminuir o trabalho necessário, é a de subtrair a qualidade da participação da capacidade de trabalho do homem operário no processo produtivo - Marx afirma na obra supracitada:

> "/.../ é lei do Capital criar tempo disponível, mais trabalho, e somente pode fazê-lo ao movimentar trabalho necessário, isto é, ao entrar em troca com o operário. Portanto, possui a tendência a criar a maior quantidade possível de trabalho, assim como também é sua tendência, reduzir o trabalho necessário a um mínimo. /.../ É tendência do capital tornar supérfluo (relativamente) o trabalho humano, e empurrá-lo, enquanto trabalho humano, até os limites desmensuráveis."[6]

A subtração de qualidade da capacidade de trabalho incide na desqualificação do produtor direto pelo crescimento do trabalho objetivado, na substituição da ferramenta pela máquina, em suma, na subordinação da força de trabalho ao Capital.

Para Marx, o processo de redução de trabalho necessário a um mínimo, alarga o tempo de trabalho excedente aumentando o valor do Capital, a produção da mais-valia. Em contrapartida submete enormes contingentes populacionais a uma existência desumana. ou seja, a tendência do Capital - no limite de suas possibilidades -, é tornar supérfluo o trabalho humano e destruir a existência da classe trabalhadora.

Os limites dessas possibilidades históricas de o Capital efetivar *suas* tendências, articulam-se: com o desenvolvimento de novos setores

---

[6] Id. Ibid - p.350

produtivos; com o avanço da aplicação técnica das ciências naturais ao processo de produção de mercadorias. Ou seja, com o surgimento de novas ramificações das forças produtivas, que requerem a existência de um contingente populacional capaz de atender as demandas e as possíveis "qualificações profissionais" pertinentes a um novo setor da produção industrializada. Entretanto, minha preocupação é registrar aqui o limite histórico do Capital, apreendido por Marx, nos *Grundrisse*, em contraposição à argumentação de Manacorda que vislumbra na sociedade contemporânea, a formação de um modo de produção ilimitado, transcendente dos limites históricos dos modos de produção (capitalismo, socialismo): a sociedade tecnológica[7]. Assim, conforme Marx:

> "/.../ quanto mais desenvolvido seja o Capital, quanto mais Capital tenha criado, tanto mais formidavelmente terá que desenvolver a força produtiva para valorizar a si próprio na ínfima proporção, isto é, para acrescentar mais-valia, porque seu obstáculo é sempre, a proporção entre a fração do dia - que expressa o trabalho necessário - e a jornada integral de trabalho. Unicamente pode-se mover dentro deste limite".[8]

Em contrapartida Manacorda, em sua obra *Marx e a Pedagogia Moderna*, declara que:

> "A denominada 'segunda revolução' industrial não é própria nem do sistema capitalista, nem do socialista. Consideramos evidente que desta estrutura comum brotem exigências e tendências objetivas comuns. Unicamente pode ser diversa - por voluntária e consciente - a resposta política".[9]

Marx explicita, em sua obra *Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política*, que a tendência do Capital, de reduzir o trabalho necessário ao mínimo de sua possibilidade de existência histórica, significa, para a burguesia, a diminuição dos custos com a produção (formação) dos próprios operários. Este desdobramento da relação histórica Capital. Trabalho assalariado, analisado por Marx, permite-me pressupor que a dissociação entre estruturas escolares e estruturas produtivas ou ainda, a defasagem educação escolar-trabalho (assinaladas por Manacorda); persistirá enquanto subsistam as condições históricas fundamentais à produção, a acumulação e reprodução do Capital. Isto é, a força de trabalho

---

7 Mário Manacorda, ***Marx e a Pedagogia Moderna***, s/d.
8 Karl Marx - Grundrisse (Vol.I) - p.283-284
9 . Mário Manacorda - ***Marx e a Pedagogia Moderna*** - p.106

assalariada, e a propriedade privada sobre os sujeitos, ou objetos e os produtos do trabalho.

Reafirmo com as observações supracitadas que os limites imanentes ao Capital *concentram-se* na contradição entre a diminuição do trabalho necessário e o valor de troca obtido sob a forma de salário pelos produtores diretos. E, fundamentalmente, no processo antagônico através do que o Capital tende a maximizar e, inversamente, a minimizar o desenvolvimento das forças produtivas. A força produtiva fundamental, isto é, o proletariado, a classe trabalhadora, subordinada ao Capital, engendra, nestas condições, uma relação histórica cujo limite não se supera pela escola. É o limite absolutizador da cisão entre a capacidade da força de trabalho e suas condições materiais de existência. É o limite que separa o trabalho objetivado (Capital) do trabalho vivo (classe trabalhadora). Este limite reafirma a dupla dimensão da subordinação do Trabalho ao Capital: o trabalho cria a riqueza alheia e, sua própria miséria. Em suma, o Trabalho transforma-se em apêndice do processo produtivo e são mais em pressuposto como ocorreu no período de surgimento do capitalismo.

Com estas considerações pretendo apenas discernir a possível dificuldade teórica de Manacorda em compreender as tendências e possibilidades históricas do modo de produção fundado no Capital. Ao nuclear sua análise, na recomposição da relação educação escolar-trabalho produtivo, o educador italiano desconsidera os traços fundamentais da formação social burguesa. Sua proposta pedagógica esbarra numa premissa marxiana, fundamental. Esta premissa encontra-se assim formulada em *O Capital*:

> "O processo capitalista de produção reproduz /.../ em virtude de seu próprio desenvolvimento, o divórcio entre a força de trabalho e as condições de trabalho. Reproduz e eterniza /.../ as condições de exploração do operário".[10]

Assim, mesmo educado, especializado, reintegrado pela educação tecnológica ao trabalho, o trabalhador-operário enquanto indivíduo e enquanto classe não se emancipará de sua condição histórica fundamental: ser e existir, enquanto operário, para o Capital.

---

[10] Karl Marx - ***O Capital*** (Livro I) - p.409

Referências Bibliográficas

MANACORDA, Mário. ***Marx e a Pedagogia Moderna.*** Barcelona: Oikos. Tav Ed., 1969

MANACORDA, Mário. ***História da Educação.*** São Paulo: Cortez Ed. & Ed. Autores Associados, 1989

MARX, K. e ENGEL, F. ***A Ideologia Alemã***, Montevideo: Ed. Pueblos Unidos, 1972.

MARX, K. ***Elementos Fundamentais para a Crítica da Economia Política - Grundrisse.*** México: Siglo Ventiuno Ed., 14ª Ed. 1986 - Vol. I e II

MARX, K. ***O Capital.*** México: Fonte de Cultura Econômica, 8ª Ed., 1973 - Vol.I

A exclusão escamoteada: reprovação das crianças negras

*Cármen Anselmi Duarte da Silva**
*Fernando Barros***
*Sílvia Halpern****
*Luciana Anselmi Duarte da Silva*****

Resumo

Pesquisa que acompanha o desenvolvimento das crianças nascidas em Pelotas em 1982 vem identificando que, em suas trajetórias escolares, evidenciam-se índices significativos de reprovação dentre as crianças negras. Eliminados estatisticamente outros fatores de confusão, os riscos de reprovação atingem 1,7 para as meninas negras e 2,8 para os meninos negros. Um recorte desta pesquisa investigou a reprovação de crianças negras, através da percepção de seus professores, utilizando questionário com perguntas abertas e fechadas. A análise dos processos psico-sociais presentes nas representações dos professores indicam a presença de forte preconceito racial que é negado, mas transparece em formas bastante escamoteadas e travestidas de "relações igualitárias". Aponta-se para a importância do fator *cor* como determinante de exclusão escolar, e, como tal, início do processo de exclusão da cidadania.

Palavras-chave: exclusão escolar - negro - representações dos professores - reprovação escolar.

Abstract

A sample of 84 children born in Pelotas in 1982 was investigated in a follow-up study. The findings showed significant rates of school failure among black children. The risk of grade retention was 1.7 higher among black girls and 2.8 higher among black boys. Teachers' perceptions about grade retention within the group of black children were investigated through an open-ended questionnaire. The analyses of psychosocial processes of teachers responses suggested a strong racial prejudice, which is denied, and appears in a hidden way.

Key-words: school exclusion - skin color - teacher'perceptions - school failure.

* Livre Docente em Ciências Humanas e Doutora em Psicologia - Faculdade de Educação/UFPel
** Doutor em Saúde Pública - Faculdade de Medicina/UFPel
*** Mestre em Terapia Familiar e Assistente Social na Faculdade de Medicina/UFPel
**** Bolsista da FAPERGS

"Se as crianças negras reprovam mais do que as brancas?
Mas que pesquisa é essa que pergunta isso!
Acho um horror! Não vou responder."

Há algumas décadas vigora no Brasil lei que proíbe toda e qualquer forma de discriminação racial e prevê punições aos infratores. Inúmeros estudos, contudo, têm demonstrado a permanência, algumas vezes de forma explícita, mas no mais das vezes velada, desta discriminação no interior do processo educacional. Se não por tal motivo, como explicar a desigual apropriação das oportunidades educacionais de brancos e negros, produzindo efeitos cumulativos que vão se agravando ao longo da escolarização?

É verdade que os maiores índices de reprovação e exclusão escolar ocorrem dentre os alunos de nível sócio-econômico baixo, onde se situa a maioria da população negra. Contudo, dentre estes reprovados, ainda são os alunos negros que mais lentamente são absorvidos pelo sistema educacional ou mais cedo são dele excluídos. A situação discriminatória é, portanto, mais forte do que a diferença sócio-econômica.

Os trabalhos de Rosemberg (1987) evidenciam taxas mais baixas de aprovação entre as crianças negras (59%) em comparação às crianças brancas (71%), na primeira série, em 1982, no Estado de São Paulo. Corroborando essa mesma perspectiva e com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) de 1982, Hasenbalg e Silva (1990) citam, dentre outros dados, que "a população branca com idade entre 7 a 14 anos e com escolarização entre 5 a 7 anos atinge 11,6%, enquanto que esse índice baixa para população de pretos e de pardos[1], na mesma faixa etária, para 4,2% e 5,1% respectivamente". Ainda esses autores demonstram que "aos 7 anos de idade há uma proporção elevada de crianças que ainda não ingressaram no sistema escolar, tanto brancos (40%) como pretos e pardos (55%)". A partir desta idade, as crianças brancas vão sendo absorvidas pelo sistema escolar atingindo o nível de 95% aos 11 anos, enquanto que para as crianças pretas ou pardas o nível de absorção pelo sistema, nessa mesma idade, é de 85%.

As diferenças nos índices de rendimento, aprovação/reprovação e permanência/evasão escolar entre as crianças brancas e negras podem ser analisadas pela trajetória de vida acadêmica de tais crianças. Grande parte dos estudos que abordam relações raciais e rendimento escolar apontam para um "natural" encaminhamento de crianças negras para escolas mais pobres, geralmente situadas em bairros periféricos. Quase sempre são escolas que

[1] Classificação utilizada pelo IBGE (ver A classificação de "cor" nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão, Cadernos de Pesquisa n.63, nov. 1987).

apresentam precárias condições de trabalho, oferecem cursos de menor qualidade, turnos intermediários que diminuem as horas de atividades, menor estímulo aos professores (Benskin, 1994; Hasenbalg, 1987; Rosemberg, 1987; Glazer e Creedon, 1970). Este sistema educacional acaba lidando com dois segmentos da população - negros e pobres - de forma homogênea. Trata-se, portanto, de uma escola cuja atuação está permeada pela ideologia que legitima as desigualdades sociais e étnicas, reforçando a crença ou o "mito" de que crianças pobres e negras não aprendem.

Em revisão de estudos publicados em periódicos especializados em educação sobre esta temática, Pinto (1992) apresenta um quadro referencial estabelecendo relações entre a cor e o desempenho escolar. Uma maior proporção de crianças negras, em comparação a crianças brancas, está sujeita ao atraso escolar explicado tanto pelo ingresso tardio na escola quanto pela repetência. Crianças negras apresentam maiores índices de repetência na 1ª série do 1° grau, têm menos escolaridade, freqüentam menos a pré-escola e concluem menos o 1° grau, quando comparadas com crianças brancas.

Desta forma, o assim chamado *Fracasso Escolar* que termina por excluir do sistema educacional, e muito provavelmente da sociedade como um todo, uma enorme massa de crianças, atinge, em especial as crianças *negras*.

É o que refere Cunha Jr. (1987) ao analisar as práticas discriminatórias sistemáticas que ocorrem no sistema educacional brasileiro que não são discriminações raciais abertas, mas ocorrem freqüentemente através dos livros didáticos, da representação na História e na Geografia e da prática ideológica (ótica distorcida de uma percepção racista) de professores, diretores e funcionários.

O material didático, quase todo distribuído ou com a chancela dos órgãos públicos de educação, veicula uma representação do negro de modo a propiciar uma visão negativa, a perpetuar estereótipos e a incrementar atitudes discriminatórias. Como refere Silva (1992) os livros omitem tanto a participação dos negros na construção da história do país, como a história da organização e resistência negra, como ainda excluem a contribuição do negro na cultura brasileira. Também Pinto (1992) aponta para a forma discriminatória e estereotipada como são representadas certas categorias étnico-raciais no currículo, livros didáticos e paradidáticos: a representação do negro aparece deturpada, desvirtuada e, muitas vezes, omitida.

A face *oculta* da reprovação

Em Pelotas, um estudo de *coorte* vem acompanhando todas as crianças nascidas na cidade, no ano de 1982, constituindo-se num *Estudo Longitudinal* (Victora, Barros e Vaughan, 1988) que já resultou em um banco de dados de mais de 700 variáveis. No início de 1993, quando estas crianças tinham em média 11 anos de idade, foi localizada uma amostra delas, nas escolas da cidade. Os dados obtidos, nessa ocasião, demonstravam que 36% das crianças reprovaram, pelo menos uma vez, na escola. A reprovação foi mais freqüente entre os meninos (41%) do que entre as meninas (30%). Também considerou-se relevante o achado de que as crianças negras têm 2,5 vezes mais chance de reprovação do que as crianças brancas (Damiani e Barros, 1992).

Tendo em vista que um número significativo dessas crianças poderia encontrar-se fora da escola, um novo estudo foi realizado (Barros, F. et alii, 1995) agora utilizando visitas domiciliares, com o intuito de verificar suas trajetórias no sistema escolar, incluindo evasão, taxa de reprovação, defasagem idade/série, desempenho escolar etc. associando estas variáveis com cor, gênero, escolaridade dos pais, reprovação escolar dos irmãos, nível sócio-econômico, conhecimento sobre HIV/AIDS e outras.

Dentre os resultados obtidos neste novo estudo, causam, sobremaneira, impacto os que dizem respeito aos determinantes de cor e de gênero sobre os índices de reprovação das crianças pesquisadas. Quanto ao gênero, o índice de reprovação foi maior entre os meninos (57%) do que entre as meninas (42%). Este índice, contudo eleva-se significativamente para 77% quando trata-se de *meninos negros*. Eliminada por procedimentos estatísticos a interferência de outros fatores de confusão como, por exemplo, as diferenças sócio-econômicas, a escolaridade da mãe, a presença do pai no lar, ainda assim o risco relativo de reprovação dos *meninos negros* em comparação a seus colegas brancos é de 2.8, enquanto que o risco relativo correspondente para as *meninas negras* foi de 1.7.

Estes achados impulsionaram-nos a investigar as formas pelas quais se instalam tais determinantes de exclusão escolar que, sem dúvida são, para as crianças negras, o início do processo de exclusão social. Optamos, então, por estudar trajetórias de progressivo *fracasso escolar* e por tal razão definimos trabalhar com uma amostra das crianças da *coorte* de 1982 que apresentam episódios de reprovação escolar.

Realizamos, inicialmente, um estudo buscando obter dados com docentes que estivessem atuando, no momento, como professores de crianças integrantes da *coorte* de 1982. O que desejávamos saber, através desta etapa da investigação, era se os professores tinham percepção das fortes diferenças

existentes nos resultados escolares, se sabiam da relação significativa entre cor e desempenho escolar, além de detectar até que ponto essas percepções interferiam na conduta do professor.

O grupo de professores a ser pesquisado foi então construído a partir de uma amostra intencional assim organizada: foram sorteadas, dos sujeitos que compõem a *coorte* de 1982, 100 crianças, sendo 50% meninos e 50% meninas, 50% crianças negras e 50% crianças brancas, todas com pelo menos uma reprovação. Destas 100 crianças, foram aproveitadas na amostra 84, por motivos variados (deixaram de estudar, mudaram de cidade, eram alunos da mesma professora).

Inicialmente foram mapeados, nas escolas, os professores destas 84 crianças, encontrando-se nessa amostra 465 professores, sendo 31 (6%) professores negros e 46 (10%) professores homens. Destes 465, foram entrevistados 84 (correspondendo a um professor de cada uma das crianças), usando-se como critério preferencial professores *negros, homens*[2] e que tivessem o maior horário semanal de atuação com os alunos. Esta amostra dos 84 professores apresenta a seguinte perfil:

- idade média de 38 anos
- tempo médio na carreira entre 10 e 19 anos
- 69% com curso superior
- 91% atuando na rede pública (sendo 63% da rede estadual)

Apesar de buscar-se, intencionalmente, professores *homens e negros*, ainda assim a amostra ficou composta de 70 (83%) mulheres e 14 (17%) homens e de 63 (75%) professores brancos e 21 (25%) professores negros. Mesmo com tal intencionalidade a amostra contou com somente 3 (3%) professores *homens e negros*.

A entrevista foi o principal instrumento utilizado para a coleta de dados buscando-se obter, através das falas, elementos que possibilitassem apreender as representações que têm a respeito de seus alunos, seu trabalho, diferenças identitárias etc. Entendemos como Alves-Mazzotti (1994) que as representações determinam as relações, os comportamentos, as expectativas, as interações sociais Assim as representações que os professores vão construindo, a respeito de seus alunos, faz com que estes, por sua vez estejam sujeitos a um processo que pode ser gerador de sucesso ou fracasso.

As entrevistas foram do tipo estruturada utilizando-se um questionário com questões fechadas, algumas das quais acompanhadas de solicitação de justificativa a respeito da opção escolhida. Ao final, foi proposta uma questão aberta sobre a causa da reprovação escolar. Foram

---

[2] Considerando-se a baixa freqüência de professores homens e negros na composição do magistério, foi dada prioridade à presença destes professores numa amostra por quota de maneira a serem super-representados.

registradas pelas entrevistadoras, num diário de campo, todas as observações a respeito da receptividade da escola, do professor, suas reações, silêncios, exclamações, comentários etc.

Um dos eixos nucleares dessa investigação é o que diz respeito à percepção e à compreensão que o professor tem do aluno negro. À pergunta sobre quem é mais reprovada: as crianças negras ou as crianças brancas? os professores reagiram com expressões que variavam da surpresa, à dúvida, ao rechaço diante do questionamento, à indignação, à recusa em responder ou então à absoluta segurança em responder que não há nenhuma diferença entre estas crianças.

Após essa reação inicial, as respostas dadas foram de dois tipos: o que não há diferença entre as reprovações das crianças brancas e das crianças negras (51%) ou que não sabem responder (23%). Totalizam assim, 74% as respostas que expressam o desconhecimento ou a não percepção das diferenças, sendo que nos professores negros este tipo de resposta totalizou 81%. Considerando que o recente estudo de Barros et al. (1995), citado anteriormente, revela que, dentre os sujeitos dessa mesma *coorte* de 1982 com pelo menos um episódio de reprovação escolar, o percentual de repetência das crianças negras atinge 66% é, no mínimo, estranho que os professores não percebam esse fenômeno.

É importante pontuar que apenas 15 professores (17%), dentre os 88 entrevistados, responderam que as crianças negras reprovam mais, sendo que destes somente 3 são professores negros. Quando perguntados sobre o motivo dessa maior reprovação, justificam por razões do baixo nível sócio-econômico, explicando que as dificuldades advêm do fato dessas crianças serem oriundas de famílias pobres, sem perspectivas. Não há clareza quanto à percepção ou à produção da subjetividade da criança no que diz respeito à sua cor e à discriminação em torno desta "circunstância", além da coincidência de pertencer às classes populares.

Diante da indagação sobre se percebem, na escola, alguma forma de discriminação com relação às crianças negras, metade dos professores responde, com veemência, não existir nenhuma forma de discriminação. A outra metade afirma que a discriminação que observam é das crianças entre si (36%) usando expressões e apelidos pejorativos, brincadeiras ou atitudes de menosprezo. Apenas 8% referiram à discriminação por parte dos professores e nenhum deles é professor negro.

Sobre o trabalho pedagógico que os professores desenvolvem com os alunos em sala de aula, 88% dizem não haver nenhuma diferenciação para os alunos repetentes e não repetentes. Este dado, associado ao de que muitos professores nem têm conhecimento se o aluno é ou não reprovado, permite considerar que reprovação significa uma simples repetição. Diante deste

fato, perguntamo-nos qual a lógica da "pedagogia da repetência"? Acredita-se que um aluno ao repetir a série deverá refazer ou recuperar os conteúdos ou habilidades que não adquiriu. Contudo os professores referem que continuam trabalhando da mesma forma com todos os alunos. Daí pode-se entender os dados que demostram que uma criança repetente tem a metade da chance de ser aprovada no ano seguinte, quando comparada com uma ingressante na mesma série. Além dessas sucessivas reprovações, a investigação de Barros et alii (1995) identificou "famílias" de repetentes, ou seja, casos onde as histórias de reprovação se reproduzem com todos os filhos.

A reprovação escolar, entendida pedagogicamente, deveria ter a finalidade de possibilitar ao aluno refazer seu aprendizado, superando as possíveis dificuldades. O que encontramos, todavia, é estigmatização do aluno reprovado, que passa a ser visto como diferente ou deficiente. Este fato adquire contornos perversos quando associado ao nível sócio-econômico e à cor, onde a reprovação mais se concentra, pois que consubstancia o "mito" da incapacidade do aluno oriundo das classes trabalhadoras (*"seus cérebros ficam atrofiados, são mal alimentados e não tomam fortificantes"*, como falou um dos professores).

A construção da amostra da presente investigação tinha, por definição prévia, crianças nascidas em 1982 com pelo menos um episódio de reprovação, de forma que todos os professores entrevistados tinham em sua sala de aula, pelo menos um aluno nessas condições.

Contudo, diante da pergunta sobre se esta criança havia sido reprovada em sua trajetória escolar, os professores disseram ou que não havia sido reprovada (15%) ou que não sabiam (27%). Dos que tinham informações de que o aluno já tinha alguma vez reprovado, as respostas, considerando-se a variável cor e gênero do aluno, foram as seguintes: para as crianças brancas *sim* 35%, *não sabe* 50%, para as crianças negras, *sim* 77% e *não sabe* 6%.

Os percentuais revelam, aqui, a forte associação que o professor faz entre a cor da criança e o rendimento escolar, ou seja, a criança negra, no imaginário do professor, tem muito maior probabilidade de ser fadada ao fracasso. Não se observa a mesma identificação quanto ao gênero, isto é, o professor não associa meninos com história de reprovação. Quando o *negro* roda, todo o mundo sabe!

Contudo, solicitado a fazer uma previsão do resultado que esta mesma criança irá obter ao final do ano, o professor faz a "profecia" de que os meninos vão rodar de maneira mais significativa (70%) do que as meninas (44%), mas não prevê diferenças entre os alunos brancos e os negros. Portanto, ao referirem-se à reprovação, os professores sabem que *negros* já

3. *A escola tem o discurso da igualdade, mas não respeita as diferenças.*

Desigualdade é um conceito político ligado à cidadania. Diferença, diz respeito à subjetividade. A igualdade, que todos nós desejamos, só pode ser atingida se mantidas e respeitadas as diferenças, pois a cidadania de alguns não pode ser construída sobre a exclusão de muitos.

Nesta perspectiva é que o desafio para a escola enquanto instituição é romper com o *rolo compressor* homogeneizante que se traduz no perfil do bom aluno e do bom professor, no apego a escalas de desenvolvimento, a padrões de aprendizagem, a grades curriculares, no disciplinamento dos corpos etc. A escola precisa garantir a igualdade e assegurar as diferenças, entendendo que a heterogeneidade é riqueza e não obstáculo (Kramer, *1995).*

4. *As expectativas e "previsões" do professor funcionam como profecias.*

É pois com base em informações anteriores associadas às características pessoais do aluno (no caso a *negritude*) que o professor faz inferências sobre suas possibilidades, capacidades e resultados de aprendizagem. A partir desta percepção são estabelecidas as expectativas quanto ao seu futuro desempenho escolar. Estas percepções constituem as *representações sociais* entendidas como um sistema de idéias, teorias ou corpos de conhecimento socialmente compartilhados por determinado grupo e que permitem *"classificar pessoas e objetos, comparar e classificar comportamentos e objetivá-los como parte de nosso ambiente social"* (Moscovici, apud Gama, E.P. e Jesus, D.M., 1994)

A criança negra está sujeita a esse processo de representação que faz com que o professor, conforme depoimentos obtidos nesta investigação, enxergue como "natural" que seu aluno negro já tenha sido reprovado, embora não se permita expressar que ele, ao final do ano, reprovará. Ele prevê, contudo, que o *menino* vai reprovar. Pareceria que na lógica do professor o aluno *negro*, por esta condição, é "natural" que já seja um reprovado. Quanto à previsão, pesa mais o comportamento apresentado pelo aluno. Neste caso, é o *menino* o que mais incomoda e, portanto, o professor "prevê" sua reprovação.

Estas "previsões" que o professor faz sobre os resultados subseqüentes do desempenho dos alunos funcionam, sem dúvida, como as "profecias auto-realizadoras" (Rosenthal e Jacobson, apud Patto, M.H., 1981). Elas passam a influenciar as futuras experiências escolares e os comportamento dos alunos integrando-se como constitutivos de suas subjetividades e, definindo, assim, suas trajetórias.

É desta maneira que as "profecias auto-realizadoras" dos professores produzem o otimismo educacional em relação aos alunos brancos, classe média, meninas, enquanto também produzem a "ideologia da impotência" (Dias, apud Hasenbalg, 1987) em relação aos alunos negros, pobres, meninos.

5. *Para obter sucesso na escola, as crianças negras precisam "branquear-se".*

Para as crianças negras, a experiência da discriminação, explícita ou velada, produz conseqüências ao nível da subjetividade como sentimentos de inferioridade e menos valia, até o fracasso e a evasão escolar que são um prenúncio da exclusão social. Para poder resistir é necessário "branquear-se" perder sua identidade originária, negar-se como negro, esconder sua cultura, rejeitar suas raízes, omitir suas origens, enfim deixar de ser ele mesmo (Lopes, 1987).

Quisemos destacar que a incidência de reprovação dentre as crianças negras é apenas uma face, a face escamoteada da exclusão, engrenagem de um processo perverso de seletividade social. Preocupa, contudo essa faceta por suas repercussões individuais e sociais. Individual pela destruição da identidade, pela negação do direito à diferença, pelo desrespeito à alteridade. Quanto ao social, considera-se que a escolaridade, possibilitando o acesso aos bens culturais, é hoje, sem dúvida, uma credencial importante para obtenção de emprego e portanto para o desempenho da cidadania. Apesar da falência da escola e embora o ensino não prepare com competência para o mundo do trabalho, a escolaridade ainda funciona como recomendação de "boa conduta". Reafirmamos, assim, nossa inquietação com um sistema que tendo a qualificação de educacional, gera conseqüências perversas à maioria da população: excluindo os mais pobres e os negros, e o faz legitimando tal exclusão em aspectos técnicos e pedagógicos.

Referências Bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. ***Em Aberto.*** Brasília, n.63, 1994.

BARROS, F., VICTORA, C., DAMIANI, M., HORTA, R., HALPERN, R. ***Fracasso escolar em uma coorte de crianças em Pelotas (BR): a***

influência do gênero, raça, estrutura familiar e situação sócio-econômica. Pelotas, 1995, UFPel, mimeo.

BERSKIN, F. ***Black and Underachievement in Schools.*** London: Minerva Press, 1994.

CUNHA JR., Henrique. A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança. ***Cadernos de Pesquisa.*** São Paulo, n. 63, p.51-53, 1987.

DALL'IGNA, Maria Antonieta. ***Políticas Públicas de Educação: a (des)articulação entre a União, o Estado e os Municípios.*** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

DAMIANI, M., BARROS, F. Desrespeito ao pobre? Renda familiar e desenvolvimento motor em crianças pelotenses. ***Cadernos de Pesquisa.*** São Paulo, n.83, p. 53-57, 1992.

FERREIRA, Aurélio B. de H. ***Novo Dicionário da Língua Portuguesa.*** Rio: Nova Fronteira, s.d.

FOUCAULT, M. ***A arqueologia do saber.*** Rio de Janeiro: Forense, 1987a.

_____. ***Vigiar e punir: nascimento da prisão.*** Petrópolis: Vozes, 1987b.

GAMA, E.M.P., JESUS, D.M. de Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. ***Psicologia: Teoria e Pesquisa.*** Brasília, n.3, p. 393-410, 1994.

GLAZER, N., CREEDON, C. ***Children and Poverty.*** Chicago: Rand McNally, 1970.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades Sociais e Oportunidade Educacional: a produção do fracasso. ***Cadernos de Pesquisa.*** São Paulo, n.63, p. 24-26, 1987.

HASENBALG, Carlos A., SILVA, N. V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. ***Cadernos de Pesquisa.*** São Paulo, n.73, p.:5-12, 1990.

KRAMER, Sônia. Questões raciais e educação. Entre lembranças e reflexões. ***Cadernos de pesquisa.*** São Paulo n. 93, p.: 66-71, 1995.

LOPES, Helena T. Educação e Identidade. ***Cadernos de Pesquisa.*** São Paulo, n.63, p. 38-40, 1987.

PINTO, Regina P. Raça e Educação: uma articulação incipiente. ***Cadernos de Pesquisa.*** São Paulo, n.80, p. 41-45, 1992.

ROSENBERG, Fúlvia. Relações Raciais e Rendimento Escolar. ***Cadernos de Pesquisa.*** São Paulo, n.63, 1987.

ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual, in PATTO, M.H. ***Introdução à Psicologia Escolar.*** São Paulo: Queiroz, 1981.

SILVA, Jacira Reis da. ***Resistência negra e educação: limites e possibilidades, no contexto de uma experiência escolar.*** Porto Alegre: UFRGS, 1992.

VICTORA, C.G., BARROS, F.C. e VAUGHAN J.P. ***Epidemiologia da desigualdade - um estudo longitudinal de 6.000 crianças brasileiras.*** São Paulo: Hucitec, 1988.

A Escola de Vigotski e a Educação Escolar (algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia Histórico-Cultural)

*Newton Duarte**

Resumo

O artigo apresenta cinco hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico Cultural ("Escola de Vigotski). A primeira hipótese é a de que para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica. A segunda hipótese é a de que a obra de Vigotski precisa ser estudada como parte um todo maior, aquele formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural. A terceira hipótese é a de que a Escola de Vigotski não é interacionista nem construtivista. A quarta hipótese é a de que é necessária uma relação consciente para com o ideário pedagógico que esteja mediatizando a leitura que os educadores brasileiros vêm fazendo dos trabalhos da Escola de Vigotski. A quinta hipótese é a de que uma leitura pedagógica escolanovista dos trabalhos da Escola de Vigotski se contrapõe aos princípios pedagógicos contidos nessa escola psicológica.

Palavras-chave: vigotski - psicologia - pedagogia - educação escolar.

Abstract:

This paper presents five hypotheses to a pedagogical reading of the Historical-Cultural Psychology (Vigotski's school). The first hypothesis is that to understand Vigostki and his school's thought it is essential to study the philosophical Marxist foundations of this psychological school. The second hypothesis is related to the fact that Vigotski's works have to be studied as part of a whole constituted of the works produced by the Historical-Cultural Psychology. The third hypothesis refers to the fact that Vigotski's school is neither interactionist nor constructivist. The fourth hypothesis is that it is necessary a conscious relationship with the pedagogical ideas which are being used as means to the reading that the Brazilian educators are making of the School of Vigostki's. The fifth hypothesis is that a "escola novista" pedagogical reading of the School of Vigotski's works is opposite to the pedagogical principles existing in this psychological school.

Key-words: vigotski - psychology - pedagogy - school education

* Doutor em Educação e Professor do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP. Membro do corpo docente do Curso de Pós-Graduação do campus de Marília da UNESP.

1. Introdução

Neste texto apresentamos algumas hipóteses para um estudo da corrente da psicologia soviética auto-denominada Histórico-Cultural, cuja referência principal é a obra de L.S. Vigotski[1]. Essas hipóteses orientaram o planejamento e a realização de um curso, durante o ano de 1994, junto a pesquisadores do Núcleo de Ensino do campus de Araraquara da UNESP, curso esse voltado à questão da educação escolar na ótica da Escola de Vigotski. Não pretendemos resumir neste artigo o citado curso, mas apenas difundir as hipóteses principais que nortearam os estudos realizados durante o mesmo. Na medida em que nossa leitura dos trabalhos da Escola de Vigotski vem se desenvolvendo na perspectiva de buscar contribuições nesses trabalhos à reflexão pedagógica, entendemos serem as hipóteses aqui expostas, instrumentos para uma leitura pedagógica da Escola de Vigotski. Não são, portanto, hipóteses que abarquem os aspectos de outras leituras, voltadas para outros objetivos e realizadas sob outras perspectivas.

Explicitaremos desde agora algo que deixamos claro quando da concepção e realização daquele mencionado curso: consideramos estar no início do estudo do pensamento de Vigotski e sua escola. Mas devemos também deixar claro que ao considerarmos estar no início, temos como ponto de referência a obra como um todo de Vigotski e também o enorme conjunto de trabalhos elaborados por nomes como LEONTIEV, LURIA, GALPERIN, ELKONIN, DAVIDOV, ZAPORÓZHETS, e outros integrantes da Psicologia Histórico-Cultural.

Esse fato de estarmos no início de nosso estudo da Escola de Vigotski tem feito com que até agora tenhamos optado por não escrever artigos sobre esse tema. Temos considerado necessário aprofundar nossa leitura antes de publicar suas conclusões. Continuamos a ver como necessário esse aprofundamento, mas decidimos pela divulgação de algumas hipóteses que têm surgido ao longo de nosso estudo, em razão de uma situação que consideramos bastante problemática na recepção que o pensamento de Vigotski tem tido dentre os educadores brasileiros. Trata-se do seguinte: Vigotski está se tornando famoso dentre os educadores brasileiros antes de ser lido e conhecido.

É preocupante e inaceitável que estejam proliferando tantas publicações que se apresentam como divulgadoras do pensamento de Vigotski e sua escola, sem que apareça sequer na bibliografia dessas publicações mais do que as obras **A Formação Social da Mente** (Vygotsky, 1984) e **Pensamento**

[1] O nome Vigotski é encontrado, na bibliografia existente, grafado de várias formas: Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vygotski, Vigotsky. Optamos por empregar a grafia VIGOTSKI, mas preservamos, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.

e Linguagem (Vygotsky, 1979). Em primeiro lugar isso já seria uma enorme redução do campo de estudos, pelas dimensões da obra completa de Vigotski. Em segundo lugar essa redução é ainda maior se forem deixados de lado os trabalhos dos demais membros dessa escola. É incrível, por exemplo, o quão pouco é estudado no Brasil, dentre os que falam de Vigotski e sua escola, um trabalho tão importante quanto **O Desenvolvimento do Psiquismo**, de Alexis Leontiev (1978). Em terceiro lugar, as edições em português existentes até agora, de **Pensamento e Linguagem**, a obra clássica de Vigotski, são traduções da edição em inglês na qual foram cortados nada menos que 2/3 do texto original (cf. Sève, 1989). Sève também mostra que os cortes incidiram particularmente sobre as reflexões marxistas de Vigotski, como se elas fossem extrínsecas à sua teoria psicológica e, portanto, suprimíveis sem prejuízo para a compreensão do pensamento do autor. SÈVE afirma ainda que isso contraria a essência do pensamento de Vigotski, que defendeu explicitamente em seu texto sobre **O significado histórico da crise da psicologia** (Vygotski, 1991:257-413), a necessidade de uma teoria materialista e dialética do psiquismo. Como disse Lima (1990), os leitores dessa tradução tem em mãos um *digest* de Vigotski. Consideramos essa afirmação válida também para a obra **A Formação Social da Mente**. Como todos sabem essa obra é uma coletânea organizada por quatro pesquisadores americanos a partir de manuscritos de Vigotski. E os próprios organizadores da obra assim se expressam em seu prefácio (Vygotsky, 1984:X):

> "O trabalho de reunir obras originalmente separadas foi feito com bastante liberdade. O leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vygotsky, mas, sim, uma tradução editada da qual omitimos as matérias aparentemente redundantes e à qual acrescentamos materiais que nos pareceram importantes no sentido de tornar mais claras as idéias de Vygotsky."

Por incrível que pareça Vigotski vem tornando-se muito famoso no Brasil antes mesmo de ser conhecido "pessoalmente", através de seus próprios escritos, sem tradutores que procurem "aprimorar" seu estilo de escrita. Essa limitação do estudo de Vigostski a apenas duas obras reescritas torna preocupante a multiplicação de textos divulgadores que apresentam como sendo o pensamento de Vigotski aquilo que, na verdade, deveria ser apresentado como algumas idéias parciais e provisórias de quem está estudando Vigotski.

A compreensível pressa em divulgar o pensamento desse autor tem muitas vezes produzido uma injustificável ausência da cautela indispensável a todos aqueles que estão, como nós, iniciando-se no estudo da obra não só de Vigotski, mas de toda a corrente Histórico-Cultural da psicologia

soviética. Dividir com outros educadores e pesquisadores aquilo que estamos estudando não só é legítimo sob o aspecto da democratização do acesso a um determinado pensamento, como também necessário para impulsionar o próprio aprofundamento do estudo de quem faz o papel de divulgador. Mas não podemos nunca abandonar a consciência do caráter parcial e provisório das conclusões a que estejamos chegando através de nosso estudo.

Esse é o espírito com o qual realizamos aquele curso e agora divulgamos por escrito algumas hipóteses que têm sido geradas a medida em que avançamos no estudo dos trabalhos da Escola de Vigotski. Mais do que apresentar uma leitura de Vigotski, pretendemos aqui colocarmo-nos lado a lado com outros que também estão estudando as obras dessa escola, e dividir algumas indagações que talvez possam provocar discussões sobre certos aspectos que estejam precocemente sedimentando-se, como indiscutíveis caracterizadores do pensamento de Vigotski e sua Escola. Em outras palavras, pretendemos gerar uma polêmica em torno de algumas idéias que tem sido difundidas sobre a Psicologia Histórico-Cultural.

Não estamos afirmando que não exista, dentre os pesquisadores em educação no Brasil, o esforço por estudar Vigotski de forma aprofundada, indo aos textos integrais. Esse esforço existe, mas o que tem predominado em termos de divulgação do pensamento de Vigotski são trabalhos que se limitam às já citadas edições em português de "Pensamento e Linguagem" e "Formação Social da Mente". Dentre aqueles que têm procurado trabalhar com os textos integrais de Vigotski, tem sido empregadas edições, em vários idiomas, das Obras Escolhidas de Vigotski, publicadas originalmente em russo, em seis volumes. Já circulam, inclusive, dentre alguns estudiosos de Vigotski, os dois volumes até aqui editados em espanhol, dessas Obras Escolhidas (Vygotski, 1991 e 1993). O segundo volume dessas Obras Escolhidas traz o texto integral de Pensamento e Linguagem, que precisa urgentemente ser editado em português, para fazer frente, junto a um público maior de leitores, ao já citado *digest*.

O estudo aprofundado dessas Obras Escolhidas pode também fazer frente às tentativas de se "depurar" o pensamento de Vigotski do seu "viés" marxista. Mas aqui já estamos entrando numa questão da leitura que fazemos de Vigotski. É o momento, portanto, de passarmos à discussão de nossas hipóteses para uma leitura pedagógica dos trabalhos da Escola de Vigotski.

2. As Hipóteses

Apresentaremos e analisaremos conjuntamente as duas primeiras hipóteses:

Primeira Hipótese:

> Para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica.

Segunda Hipótese:

> A obra de Vigotski precisa ser estudada como parte de um todo maior, aquele formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural.

Certa vez perguntaram-nos se é necessário ser marxista para estudar e compreender Vigotski ao que respondemos que não, com a ressalva de que é sim preciso não fazer de conta que Vigotski não fosse marxista. Hoje acrescentaríamos à resposta que Vigotski não era um marxista e psicólogo, mas alguém que procurava construir uma psicologia marxista. Marta Shuare (1990) em seu excelente livro **La Psicología Soviética Tal Como Yo La Veo**, diz que o pensamento de Vigotski foi profundamente enraizado no momento histórico por ele vivido, de busca de construção de uma sociedade socialista:

> "(...) o tempo pessoal de Vigotski coincidiu plenamente com o tempo histórico que lhe tocou viver e sua criação, revolucionária na psicologia, coincidiu totalmente (por seu momento e por seu sentido) com o auge revolucionário em todas as esferas da vida (as relações sociais, a economia, a política, a literatura, a poesia, o teatro, as ciências, etc.) na URSS."

Assim, é um grave equívoco pretender depurar a psicologia de Vigotski de seu marxismo, isto é, de sua teoria histórico-cultural do psiquismo. Ao invés de buscar autores que interpretam Vigotski procurando distanciá-lo de Marx, devemos procurar compreender o que da obra deste fundamenta a obra daquele. Esse é um aspecto não secundário com o qual é preciso ter muito cuidado. As pessoas não precisam ser marxistas para ler Vigotski, mas é muito pouco provável que se possa entender Vigotski sem um mínimo de conhecimento da filosofia de Marx, de seu método, de sua concepção do homem como um ser histórico. No já citado texto sobre **O significado histórico da crise da psicologia**, Vigotski critica aqueles que tentavam construir uma psicologia marxista através do "método das citações" dos clássicos do marxismo e afirmava que não queria encontrar uma psicologia já pronta nesses clássicos, mas sim apreender deles o método para construir essa psicologia. Nesse contexto método significa muito mais do que um mero conjunto de procedimentos, mas sim a síntese de uma concepção do conhecimento que se respalda numa determinada concepção do homem

como um ser sócio-histórico. Portanto, as palavras de Vigotski não podem ser empregadas para se justificar nenhuma atitude de secundarização de seus fundamentos filosóficos marxistas.

Assim como entendemos que a obra de Vigotski não pode ser bem compreendida se tentarmos separá-la de seus fundamentos filosóficos, especialmente aqueles mais diretamente ligados ao universo da filosofia marxista, defendemos também a necessidade de se analisar quais desdobramentos a psicologia de Vigotski teve na obra dos continuadores dessa escola soviética. Há em alguns intérpretes ocidentais do pensamento de Vigotski, uma tentativa de separá-lo do restante de sua escola, em especial do pensamento de Leontiev e seguidores. De nossa parte não concordamos em absoluto com tal tentativa. Ao contrário, entendemos que o pensamento de Vigotski pode ser compreendido em maior profundidade se utilizarmos a mediação do estudo de obras como o já citado livro **O Desenvolvimento do Psiquismo**, de Alexis Leontiev (1978). Nesse livro existem textos como "O Homem e a Cultura" e "A Demarché Histórica no Estudo do Psiquismo Humano" que apresentam ao mesmo tempo uma rica síntese dos fundamentos filosófico-antropológicos dessa corrente da psicologia, e uma caracterização das principais linhas de desenvolvimento da mesma, incluindo-se o campo dos estudos pedagógicos. Ainda nesse livro encontramos importantes reflexões sobre a origem histórica da consciência humana, além de um texto sobre "O desenvolvimento do psiquismo infantil", onde Leontiev apresenta sua importante teoria sobre a atividade dominante (em algumas traduções desse texto esse termo aparece como atividade principal) enquanto aquela que regeria cada estágio do desenvolvimento psíquico da criança e possibilitaria também compreender a passagem de um estágio a outro. Ora a questão da periodização é de fundamental importância para a educação. Por que então esse texto é tão pouco debatido dentre os educadores, mesmo dentre aqueles voltados para o estudo da Escola de Vigotski? Ainda sobre a questão da periodização mencionamos outro importante texto, ainda sem tradução para o português e, portanto, praticamente desconhecido dentre a grande maioria dos educadores brasileiros, escrito por Elkonin (1987:104-124), intitulado "Sobre el problema de la periodización del desarollo psíquico en la infancia".

Representou uma importante contribuição à divulgação, dentre os educadores brasileiros, de trabalhos da Escola de Vigotski, a publicação das coletâneas **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** (Vigostkii, Luria & Leontiev, 1988) e **Psicologia e Pedagogia** (Luria, Leontiev, Vygostky e outros, 1991). Mesmo assim pode-se observar que não se reverteu a tendência a deixar o pensamento de Leontiev à margem das

discussões sobre as questões educacionais. Acreditamos que isso não seja casual. Dado que boa parte do que vem sendo falado no Brasil sobre Vigotski e sua escola é intermediado por leituras de autores ocidentais não necessariamente ligados à tradição do pensamento marxista, Leontiev talvez incomode pela clareza com que explicita os fundamentos filosóficos marxistas de suas reflexões psicológicas. Apela-se então para o recurso da distribuição dos autores por "áreas". Nessa distribuição a obra de Leontiev tem sido estudada mais por aqueles que trabalham na área de psicologia social e Luria pelos neurolingüistas. Nada mais estranho ao pensamento dessa escola. Em primeiro lugar porque o pensamento de Leontiev não é mais "social" do que o de Vigotski. Em segundo lugar, o pensamento de Leontiev não é menos voltado para as questões educacionais do que o de Vigotski. Também Luria, apesar de ter desenvolvido um enorme trabalho no campo da neuro-psico-lingüística, não pode ser isolado nessa área. Observamos, de passagem, que Luria tem recebido mais atenção do que Leontiev da parte dos psicólogos educacionais e pedagogos brasileiros. Teve muitas obras publicadas já no Brasil, dentre elas sua interessantíssima pesquisa sobre o caráter social do desenvolvimento cognitivo (Luria, 1990).

Uma outra forma de afastar Vigotski de Leontiev é pelo caminho do tema da linguagem. A ênfase numa leitura semiótica da obra de Vigotski leva alguns autores a distanciá-lo da teoria da atividade desenvolvida por Leontiev e seguidores. Mas os próprios autores da Escola de Vigotski não vêem a teoria da atividade como uma outra teoria mas sim como uma etapa do pensamento de uma mesma escola. Davydov e Zinchenko (1994:165) dizem:

> "(...) a Escola de Vygotsky não é mencionada, com muita freqüência, como uma escola **histórico-cultural**; referências mais freqüentes são feitas à teoria psicológica da atividade, desenvolvida por essa escola. Em certo sentido, é assim que deve ser, já que, por muitos anos, os representantes dessa escola trabalharam principalmente sobre o problema da ação e da atividade (por exemplo, os problemas da estrutura da atividade, da estrutura das ações perceptivas, mnemônicas e intelectuais, etc.), o que indubitavelmente representou uma grande conquista por parte dos representantes da Escola de Vygotsky. Portanto, a teoria psicológica da atividade é um novo e legítimo estágio no desenvolvimento da teoria histórico-cultural." (grifo no original)

Para um conhecimento mais detalhado do pensamento desenvolvido pela Escola de Vigotski na antiga URSS, acreditamos que seria de grande valia a publicação no Brasil de duas obras de excelente qualidade: o já citado livro de Marta Shuare (1990) e a coletânea intitulada **La Psicologia**

Evolutiva e Pedagógica en la URSS (antología), organizada por Davidov & Shuare (1987). Essas duas publicações por certo seriam de grande impacto no segmento do pensamento pedagógico brasileiro que tem se dedicado ao estudo da Escola de Vigotski. Esse impacto seria causado, ao nosso ver, pelo fato de poderem os leitores brasileiros tomarem contato direto com as idéias defendidas pelos próprios integrantes dessa escola e pelo conhecimento do quão extensa é a obra que foi por eles produzida.

A partir do estudo dos trabalhos produzidos por essa escola é que temos cada vez mais nos convencido de nossa terceira hipótese para uma leitura pedagógica da Escola de Vigotski.

Terceira Hipótese:

> A Escola de Vigotski não é interacionista nem construtivista.

Sabemos que essa hipótese esbarra de frente com a maioria do que tem sido escrito sobre Vigotski no Brasil. Rocco (1990:26-27) diz que:

> "(...) há muitos pontos em comum entre Vygotsky e Piaget, a começar pela linha cognitivista, construtivista-interacionista que se encontra na base teórica dos trabalhos de ambos.(...) Apesar de o termo (...) vir tradicionalmente ligado à obra de Piaget, acreditamos não ser impertinente, portanto, aplicá-lo às posições teóricas de Vygotsky e Luria, ressalvando tratar-se aqui, evidentemente, de um sócio-interacionismo, cujo enfoque principal é de raiz histórico-dialética, visto sob a luz da teoria marxista."

Posição similar é defendida por Oliveira (1993:103/104):

> "Embora haja uma diferença muito marcante no ponto de partida que definiu o empreendimento intelectual de Piaget e Vygotsky - o primeiro tentando desvendar as estruturas e mecanismos universais do funcionamento psicológico do homem e o último tomando o ser humano como essencialmente histórico e portanto sujeito às especificidades do seu contexto cultural - há diversos aspectos a respeito dos quais o pensamento desses dois autores é bastante semelhante. (...) Tanto Piaget como Vygotsky são interacionistas, postulando a importância da relação entre indivíduo e ambiente na construção dos processos psicológicos; nas duas abordagens, portanto, o indivíduo é ativo em seu próprio processo de desenvolvimento: nem está sujeito apenas a mecanismos de maturação, nem submetido passivamente a imposições do ambiente."

Apenas para citar outros dois trabalhos de relativa divulgação, mencionamos Davis & Oliveira (1990) e Rosa (1994), onde também o

pensamento de Vigotski é enquadrado no modelo interacionista-construtivista.

Ainda que nossa hipótese não se restrinja à questão da denominação dessa escola, começaremos por essa questão, posto que o nome de uma escola é um dos elementos que definem sua especificidade perante outras.

Além das denominações "sócio-construtivismo", "sócio-interacionismo" e "sócio-interacionismo-construtivista", a Escola de Vigotski foi chamada no Brasil também de "construtivismo pós-piagetiano" (Grossi & Bordin, 1993).

Diga-se em primeiro lugar que nenhuma dessas denominações aparece nas obras de Vigotski, Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Davidov ou qualquer outro membro dessa escola. Esses autores preocuparam-se sempre em caracterizar essa psicologia naquilo que ela tem de diferenciador em relação a outras, ou seja, sua abordagem histórico-social do psiquismo humano. Por essa razão, as denominações que eles mais utilizaram para se auto-caracterizarem foram a de teoria Histórico-Cultural e a de Teoria da Atividade, sendo esta segunda denominação empregada para caracterizar especificamente o trabalho de Leontiev e seus seguidores. O próprio Leontiev, num texto sobre essa corrente da psicologia, caracterizou como central o paradigma histórico do psiquismo por ela adotado, desde os trabalhos de Vigotski. Assim acreditamos que não há porque não utilizar a denominação Histórico-Cultural, isto é, não há porque buscar um critério para a denominação que seja externo ao esforço feito pela própria Escola de Vigotski de auto-caracterização.

Sejamos ainda mais claros: o divisor de águas para a Escola de Vigotski, quando da caracterização das correntes da psicologia, residia justamente na abordagem historicizadora ou não-historicizadora do psiquismo humano. Ora, para eles somente uma psicologia **marxista** poderia abordar de forma plenamente historicizadora o psiquismo humano. E não se trata apenas de uma das possíveis formas de se conceber o psiquismo, mas sim de que ele não pode ser plenamente compreendido se não for abordado enquanto um objeto essencialmente histórico.

Estamos perante a questão do critério de classificação das correntes da psicologia. Quando o critério é a historicização ou não do psiquismo, Piaget, Skinner e Freud estão muito mais próximos um do outro do que da psicologia da Escola de Vigotski.

Procuraremos mostrar aqui que o interacionismo é um modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social. Com isso estamos defendendo que a Psicologia Histórico-Cultural não é uma variante do interacionismo-construtivista. Não basta

colocarmos o adjetivo social. A questão é a de que a especificidade dessa escola da psicologia perante outras não pode ser abarcada pela categoria de interacionismo nem pela de construtivismo.

Para efeito dessa análise epistemológica, passaremos a empregar a expressão interacionismo-construtivista, como tradução de um mesmo modelo epistemológico, independentemente dele ser chamado por algum autor através apenas do adjetivo interacionista ou do adjetivo construtivista. Entendemos como legítima essa nossa atitude pelo fato de que ambos os termos têm a origem de sua utilização na mesma fonte, a obra de Piaget.

São abundantes os trabalhos que fazem referência às origens, na obra de Piaget, do modelo epistemológico interacionista-construtivista. Limitando-nos a algumas obras recentes e de fácil acesso, mencionamos aqui os trabalhos de Azenha (1993), Davis & Oliveira (1990) e Rosa (1994). Com pequenas variações de terminologia esses três trabalhos mostram que o modelo interacionista-construtivista se apresenta por oposição a dois outros modelos epistemológicos: o empirismo e o inatismo (ou pré-formismo). Como explica Azenha (1993: 19,20 e 22):

> "De um lado, o programa de pesquisa de Locke e seus sucessores, de Condillac a Skinner, conhecido como 'empirismo' (...) A interpretação 'empirista' do conhecimento superavaloriza o papel da experiência sensível, particularmente da percepção, que inscreveria direta ou indiretamente os conteúdos da vida mental sobre um indivíduo com extrema plasticidade. Essa plasticidade, por sua vez, seria decorrente de uma baixíssima indeterminação mental por ocasião do nascimento. (...) Do outro lado, a segunda resposta clássica à questão naufragaria no extremo oposto, admitindo, na origem, uma forte determinação ou dotação mental desde o nascimento. Dito de outra forma, outros programas de pesquisa partem de um compromisso ontológico com o inatismo ou o pré-formismo. (...) A solução da origem e processo do conhecimento, para Piaget, está numa terceira via, alternativa ao empirismo e ao pré-formismo. O Construtivismo seria solução para o estudo e desenvolvimento da gênese do conhecimento"

De fato não discordamos que a Psicologia Histórico-Cultural também se oponha tanto às abordagens inatistas quanto às empiristas. Ocorre que há algo que pode unir pré-formistas, empiristas e interacionistas: o modelo biológico, naturalizante, a partir do qual é assumida uma posição perante essa questão. Para a Escola de Vigotski, mais importante do que apenas superar os unilateralismos na análise da relação sujeito-objeto era buscar compreender as especificidades dessa relação quando sujeito e objeto são históricos e quando a relação entre eles também é histórica. Não é possível compreender essas especificidades quando se adota o modelo biológico da

interação entre organismo e meio-ambiente. Azenha (1991:24) explicita que o interacionismo-construtivista de Piaget apoia-se nesse modelo biológico:

> "...a concepção do funcionamento cognitivo em Piaget é a aplicação no campo psicológico de um princípio biológico mais geral da relação de qualquer ser vivo em interação com o ambiente. Ser bem sucedido na perspectiva biológica implica a possibilidade de conseguir um ponto de equilíbrio entre as necessidades biológicas fundamentais à sobrevivência e as agressões os restrições colocadas pelo meio à satisfação dessas mesmas necessidades."

A autora prossegue mostrando que nesse processo intervém dois mecanismos: a organização do ser vivo e a adaptação ao meio. Explica ainda que a adaptação se realiza através dos processos de assimilação e acomodação (ibidem: 25). Freitag (1991:35) sintetiza de forma semelhante as idéias de Piaget sobre essa questão e diz que:

> "Os mesmos mecanismos de assimilação e acomodação desenvolvidos pelos moluscos dos lagos, em termos puramente orgânicos, são desenvolvidos pelo homem no plano das estruturas cognitivas, destinadas a facilitar a adaptação do organismo humano ao seu meio."

Assim se empregarmos a categoria de interacionismo (que vimos resultar de um modelo essencialmente biológico) para caracterizar a Escola de Vigotski, estaremos tentando enquadrar essa escola sob um modelo que contraria a pretensão fundamental de construir um psicologia histórico-cultural do homem.

Além disso, parece-nos que freqüentemente essa questão é mal interpretada, pois se afirma que trazer Vigotski para o interacionismo-construtivista seria trazer o social para essa corrente. O senso comum pedagógico expresso na matéria publicada pela Revista **Nova Escola** (Lagoa, 1994) já traduz isso dizendo que Vigotski seria "uma pitada social no construtivismo". Acrescente-se que a concepção de social expressa nessa matéria não ultrapassa o estar fazendo algo junto com outras pessoas, isto é, não ultrapassa a existência de processos inter-subjetivos. Uma leitura atenta de Vigotski revela que, apesar de tratar da questão da inter-subjetividade, ele nunca reduziu o social a isso. Até porque a interação entre subjetividades era para Vigotski sempre uma interação historicamente situada, mediatizada por produtos sociais, desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos.

Mas a idéia de que Vigotski viria para dar uma pitada social ao construtivismo aparece também em trabalhos acadêmicos. Na contra-capa do

livro "Construtivismo Pós-Piagetiano" (Grossi, Bordin e outros, 1993), aparece o seguinte texto:

> "Construtivismo pós-piagetiano é um novo e sólido paradigma sobre aprendizagem, o qual acrescenta aos dois pólos clássicos - o sujeito e a realidade - em torno dos quais era pensada a construção de saberes e conhecimentos, 'a fascinação do estar juntos', isto é, os outros, o grupo e o social. Trata-se, portanto, da junção enriquecedora dos resultados dos estudos de Piaget, com os de Wallon, de Vygotsky, de Paulo Freire, de Sara Pain às contribuições de Marx, Freud e da sociologia, da antropologia, da lingüística contemporâneas".

Deixemos de lado a questão do grau de abrangência que está sendo postulado para esse novo paradigma, bem como a questão da absoluta heterogeneidade epistemológica e sociológica dos autores citados. Atenhamo-nos à questão do que define o "pós"-piagetiano nesse paradigma. Seria justamente o acréscimo do social. Do ponto de vista pedagógico essa questão mistura-se com a do papel da intervenção externa nos processos de aprendizagem do indivíduo. Rosa (1994:49-50) diz:

> (...) é preciso admitir uma dificuldade que decorre da própria formulação teórica construtivista, especialmente da versão piagetiana à qual se tem dado maior ênfase. Ao colocar o sujeito como centro e, principalmente, ao vincular a aprendizagem à maturação biopsicológica, Piaget autoriza a inferência de que o processo de aprendizagem ocorre espontaneamente, isto é, independente da ação ou da `provocação' de um outro sujeito. (...) A esse respeito a teoria de Vygostky, indubitavelmente, se faz mais clara, ao atribuir especial importância ao meio social, ao adulto educador no processo de aprendizagem.

A última autora citada avança nessa questão pois reconhece que se trata de uma dificuldade decorrente da própria formulação teórica do construtivismo. O que discordamos é que não se trata de passar a um construtivismo social ou de trazer o social para o construtivismo, pois entendemos que o construtivismo piagetiano já contêm um modelo do social e esse modelo se respalda no modelo biológico da interação entre organismo e meio-ambiente. Não se trata de que Piaget tenha desconsiderado o social, mas de **como** ele o considerou. Leontiev (1978:149/150) expressou essa questão da seguinte forma:

> "Do ponto de vista que nos interessa, as notáveis investigações de J. Piaget, consagradas ao desenvolvimento psíquico da criança, tem uma significação particular, dupla, na minha opinião. Penso, por um lado, na manutenção, na sua teoria geral do desenvolvimento, dos

> conceitos de organização, de assimilação e de acomodação como conceitos de base e, por outro lado, no fato de ele considerar o desenvolvimento psíquico como o produto do desenvolvimento das relações do indivíduo com as pessoas que o rodeiam, com a sociedade, relações que transformam e reorganizam a estrutura dos processos de cognição da criança. (...) A dualidade da concepção de Piaget cria uma série de dificuldades maiores, uma das quais encontra expressão no fato de a transformação social em questão não aparecer verdadeiramente a não ser em etapas relativamente tardias do desenvolvimento ontogênico e não concernir senão aos processos superiores".

O problema não reside portanto em trazer o social para o construtivismo, mas em buscar outro modelo epistemológico, diferente do modelo biológico que está na base do interacionismo-construtivista.

Se até aqui nossa análise ateve-se à questão do modelo epistemológico, não deixamos, entretanto, de mostrar que tal análise está direcionada para a busca de uma determinada concepção do ser humano e da formação do indivíduo. Por essa razão temos procurado trabalhar no sentido de fornecer contribuições para o que chamamos de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo (Duarte, 1993). Vemos tal teoria como parte do corpo teórico de uma determinada concepção pedagógica, que no Brasil vem sendo chamada de Pedagogia Histórico-Crítica (cf. Saviani, 1991b). Isso remete para nossas quarta e quinta hipóteses para um estudo da Escola de Vigotski:

Quarta Hipótese:

> É necessária uma relação consciente para com o ideário pedagógico que esteja mediatizando a leitura que os educadores brasileiros vem fazendo dos trabalhos da Escola de Vigostki.

Quinta Hipótese:

> Uma leitura pedagógica escolanovista dos trabalhos da Escola de Vigotski se contrapõe aos princípios pedagógicos contidos nessa escola psicológica.

A primeira coisa a ser dita é a de que ao falarmos aqui em escolanovismo, temos em vista a análise crítica feita por Saviani (1989), com a qual concordamos.

As duas hipóteses acima formuladas incidem sobre a questão do ideário pedagógico que possa estar norteando a leitura dos trabalhos da Escola de Vigotski. Entendemos ser necessário explicitar qual ideário seja esse. O nosso é o da Pedagogia Histórico-Crítica (Cf. Saviani, 1991). Ao explicitarmos aqui o ideário pedagógico que mediatiza nossa leitura de

Vigostski não estamos preconizando que somente a partir desse ideário é que se possa realizar uma leitura pedagógica de Vigotski. Acreditamos sim ser esse um debate que ainda está por ser travado. Para provocá-lo explicitamos aqui nosso referencial pedagógico. O ponto que defendemos de forma intransigente é a necessidade dessa explicitação. Pensamos que é indispensável, quando Vigotski é lido com olhos de educador, dizer qual o olhar que lançamos a essa obra. Precisamos ter auto-consciência de nossa leitura pedagógica. Não adianta fingir que essa mediação não existe. É mais frutífero torná-la autoconsciente.

Temos constatado que existem muitos elementos escolanovistas em certas leituras "construtivistas" de Vigotski. Esse escolanovismo aparece basicamente sob duas formas. A primeira é a da secundarização da transmissão do saber historicamente acumulado. Fala-se de diversos aspectos do pensamento de Vigotski, desde a necessidades das interações inter-subjetivas até a questão semiótica, mas deixa-se de lado a questão do ensino dos conteúdos escolares. A segunda forma pela qual esse escolanovismo aparece é a de que ao se tratar das interações inter-subjetivas pouco ou nada se comenta sob a questão da direção, pelo educador, dessas interações, isto é, pouco ou nada se analisa do fato de que o educador é quem detém a visão dos objetivos pedagógicos para cujo alcance essas interações devem estar direcionadas.

Sem pretender postular a posse de uma leitura inequívoca de Vigotski ou que a complexa obra desse autor não seja passível de diversas leituras, queremos aqui argumentar pela insustentabilidade de uma leitura pedagogicamente escolanovista da obra de Vigotski e sua escola.

Para isso, concentraremo-nos em duas questões, por oposição às citadas duas formas pelas quais o escolanovismo aparece em algumas leituras dos trabalhos de Vigotski. A primeira é a da importância que a Escola de Vigotski atribuiu à apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórico-social, dos conhecimentos produzidos historicamente e já existentes objetivamente no mundo no qual o indivíduo vive. A segunda é a de que a Psicologia Histórico-Cultural considera os processos de aprendizagem conscientemente dirigidos pelo educador como qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem.

A questão do papel da apropriação da experiência sócio-histórica no desenvolvimento psíquico do indivíduo está presente de forma marcante em todos os trabalhos da psicologia Histórico-Cultural. Por exemplo, Luria (1979:73) diz o seguinte:

> "Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes - 1) os programas hereditários de comportamento, subjacentes

> no genótipo e 2) os resultados da experiência individual -, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da **assimilação da experiência de toda a humanidade**, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. (...) A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal." (grifo no original)

Por certo essa citação dispensa explicações, diante de sua clareza. Mas convém frisar aqui toda a extensão de seu significado. Luria está aí tratando da especificidade da atividade consciente humana perante a atividade animal. Esse é um ponto ao qual já nos referimos, isto é, o de que essa escola sempre partiu da caracterização da especificidade do homem como um ser histórico-social. Essa caracterização da terceira fonte do comportamento humano é da máxima importância. É muito comum no discurso pedagógico brasileiro a valoração positiva daquilo que o indivíduo constrói por si só, de forma criativa, no que se refere aos seus conhecimentos, enquanto que são valorados como menos enriquecedores aqueles conhecimentos que são adquiridos pela transmissão de outras pessoas. Ora, justamente uma das características que distingue o ser humano dos animais, isto é, que o faz superior a todos os demais seres vivos é sua capacidade de acumular e transmitir experiência! Por que então depreciar essa característica fundamental do ser humano? Por que tornou-se um tabu no meio pedagógico falar em transmissão de conhecimentos já existentes? Por que o verbo ensinar passou a ter um sinal negativo, sendo preferíveis expressões como "favorecer a aprendizagem", "propiciar condições para a aprendizagem", etc.? A resposta a essas perguntas está, ao nosso ver, na força que o ideário escolanovista tem até hoje no senso comum pedagógico.

O discurso pedagógico construtivista vem passando, nesse aspecto, por algumas mudanças decorrentes, dentre outras coisas, da difusão, ainda que parcial e truncada, das idéias de Vigotski. Já se começa a valorizar a aprendizagem coletiva, o fazer juntos. A construção do conhecimento passa a ser vista como um processo intersubjetivo, coletivo. Mas isso ainda é pouco! Apenas considerar a intersubjetividade não significa que se esteja compreendendo em toda a extensão o que seja o conhecimento enquanto um processo sócio-histórico. A Escola Nova, seja feita justiça, também valorizava a intersubjetividade. A questão reside, portanto, no que significa considerar o indivíduo e o conhecimento como essencialmente sociais.

Significa, dentre outras coisas, considerar que o indivíduo não pode elaborar seu conhecimento individual a não ser apropriando-se do conhecimento historicamente produzido e socialmente existente. Leontiev (1978:268), assim caracteriza esse processo de apropriação, pelo indivíduo, dos produtos culturais humanos:

> "Devemos sublinhar que esse processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade acumulada no objeto."

Em outra passagem, Leontiev (ibidem: 169) caracteriza esse processo de apropriação enquanto aquilo que diferencia a ontogênese humana da animal, posto que esta última se realiza através do processo de adaptação:

> "A diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação reside no fato de o processo de adaptação biológica **transformar** as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o seu resultado é a **reprodução**, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. Pode-se dizer que é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento ontogenético o que é atingido no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação do desenvolvimento da espécie." (grifos no original)

O indivíduo humano se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente.

A essa altura alguém já poderia dizer que estejamos aqui postulando algum retorno à escola tradicional, argumento esse repetido toda vez que se fala em transmissão de conhecimento. Mas essa identificação de transmissão de conhecimento com a escola tradicional é um argumento tipicamente escolanovista. Foi a escola nova que identificou a transmissão de conhecimento ao modelo pedagógico da escola tradicional. É necessário, para se analisar historicamente a questão, desvincular uma coisa da outra. Se, por um lado, a escola tradicional privilegiava a transmissão do conhecimento já produzido socialmente e, por outro lado, a escola nova privilegiava a produção do novo conhecimento, isso não significa que todas as vezes que falarmos em transmissão de conhecimentos estaremos

assumindo o modelo pedagógico tradicional, como também não significa que para falarmos em criatividade no processo de aprendizagem tenhamos que assumir o modelo escolanovista. Se assim fosse, Vigotski deveria ser chamado de tradicionalista pois, afinal, defendeu que o único bom ensino é aquele que transmite ao aluno aquilo que o aluno não pode descobrir por si só e, dentro desse contexto, defendeu o caráter essencialmente humanizador da **imitação**, palavra por certo banida de muitos manuais escolanovistas de pedagogia. Vigotski (1993:239 e 241) argumenta que existem muitas idéias errôneas associadas ao processo de imitação:

> "Na velha psicologia e na consciência cotidiana arraigou-se a idéia de que a imitação constitui uma atividade puramente mecânica. Desse ponto de vista, uma solução que a criança não consegue de modo independente somente pode ser considerada como não demonstrativa, não sintomática do desenvolvimento do intelecto da criança. Considera-se que se pode imitar tudo o que se queira. O que hoje sou capaz de realizar imitando não diz nada em favor de minha inteligência e, por conseguinte, não pode caracterizar em absoluto o desenvolvimento da mesma. Porém esse ponto de vista é errôneo. Na psicologia atual, pode considerar-se estabelecido que a criança somente pode imitar o que se encontra na zona de suas possibilidades intelectuais próprias. (...) Para imitar é preciso ter alguma possibilidade de passar do que sei ao que não sei. (...) A imitação, se a interpretamos no sentido amplo, é a forma principal na qual se leva a cabo a influência da instrução sobre o desenvolvimento."

Essas palavras foram escritas a mais de sessenta anos atrás, entretanto, ainda hoje muitos educadores relutam perante a questão da transmissão de experiência e conhecimento à criança, por receio de que isso vá cercear o desenvolvimento de sua autonomia intelectual. Alguém poderia perguntar: e as aprendizagens meramente mecânicas que indiscutivelmente ocorrem no dia-a-dia das salas-de-aula? Não seriam elas uma demonstração de que a imitação não impulsiona o desenvolvimento intelectual do indivíduo? Ocorre que é preciso discernir o que está sendo aprendido, reproduzido, imitado pela criança. Aquilo que é muitas vezes caracterizado como aprendizagem meramente imitativa é, na verdade, apenas a imitação de alguns aspectos mais aparentes do conhecimento estudado, aspectos esses que perdem sua significação ao serem aprendidos de forma dissociada dos processos intelectuais que estão na sua origem. Podemos dizer que tal aprendizagem, ao contrário do que parece, não é ainda suficientemente imitativa, posto que não possibilita ao aprendiz a reprodução dos traços essenciais do conhecimento que está sendo estudado.

Ao abordar a questão da imitação não podemos deixar de analisar que ela está no centro do famoso conceito de Vigotski, de "zona de desenvolvimento próximo" (no Brasil tem sido utilizada a tradução "proximal", mas preferimos adotar a tradução "próximo", que é adotada nessa edição das Obras Escolhidas em espanhol). Analisaremos aqui brevemente alguns aspectos principais desse conceito, no intuito de mostrar que ele reforça ainda mais nossa hipótese acerca do papel fundamental atribuído pela Escola de Vigotski à transmissão do conhecimento socialmente existente.

Vygotski (1993:238-246) apresenta esse conceito no interior de uma análise das relações entre o ensino e o desenvolvimento intelectual na idade escolar. Ele inicia mostrando que ao analisar-se o desenvolvimento de uma criança é necessário não se deter naquilo que já amadureceu também é preciso captar aqui que ainda está em processo de formação. Assim, propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento próximo. Diz que o desenvolvimento atual de uma criança é aquele que pode ser verificado através de testes nos quais a criança resolve problemas de forma independente, autônoma. Já a zona de desenvolvimento próximo abarca tudo aquilo que a criança não faz sozinha, mas consegue fazer imitando o adulto. Vygostki (ibidem: 238-239) apresenta o exemplo de duas crianças que revelaram o mesmo nível de desenvolvimento atual, no caso, ambas com uma idade mental de oito anos. Portanto, naquilo que elas conseguiam fazer sozinhas, encontravam-se no mesmo nível de desenvolvimento. Mas, no que se refere aos problemas resolvidos com a ajuda de um adulto, uma das crianças conseguia resolver problemas que atingiam a idade mental de nove anos, enquanto que a outra conseguia resolver problemas até a idade mental de doze anos. Diz então Vygotski (ibidem: 239)

> "Essa divergência entre a idade mental ou o nível de desenvolvimento atual, que se determina com a ajuda das tarefas resolvidas de forma independente, e o nível que alcança a criança ao resolver as tarefas, não por sua conta, mas sim em colaboração, é o que determina a zona de desenvolvimento próximo. Em nosso exemplo, esta zona se expressa para uma criança com a cifra 4 e para outra com a cifra 1. Podemos considerar que ambas as crianças tem o mesmo nível de desenvolvimento mental, que o estado do seu desenvolvimento coincide? Evidentemente, não. Como mostra a investigação, na escola se dão muito mais diferenças entre estas crianças, condicionadas pela divergência entre suas zonas de desenvolvimento próximo, que semelhanças devidas a seu igual nível de desenvolvimento atual. Isto se revela em primeiro lugar na dinâmica de sua evolução mental durante a instrução e no relativo

êxito desta. A investigação revela que **a zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da evolução intelectual e para o êxito da instrução do que o nível atual de seu desenvolvimento."** (grifo no original)

Assim, o nível de desenvolvimento de uma criança é caracterizado por aquilo que ela consegue fazer de forma independente e por aquilo que ela consegue fazer com a ajuda de outras pessoas. Mas o potencial de imitação das duas crianças do exemplo não é igual. Pode-se dizer que uma delas tem um potencial de aprendizagem maior, posto que sua zona de desenvolvimento próximo é maior. Isso mostra que existem limites para a imitação. Uma criança não pode imitar qualquer coisa. Se formos resolvendo com ela problemas cada vez mais difíceis, chegará um ponto a partir do qual ela não conseguirá mais resolver os problemas mesmo com nossa ajuda. Isso significa que teremos ultrapassado a zona de desenvolvimento próximo, isto é, teremos saído dos limites do desenvolvimento dessa criança nesse momento. Essa é a razão pela qual Vigotski emprega a palavra "zona" para caracterizar o segundo nível de desenvolvimento, isto é, trata-se da caracterização da diferente extensão que esse nível tem para cada criança.

Um aspecto de fundamental importância é o das conseqüências desse conceito para a relação entre desenvolvimento e aprendizagem escolar. Vigostki critica a aprendizagem que se limite ao nível de desenvolvimento atual e postula que o bom ensino é justamente aquele que trabalha com a zona de desenvolvimento próximo.

Vejamos o que Vygotski (1993:244/245) diz acerca da aprendizagem escolar:

> "Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando todavia não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda. (...) Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma."

Note-se nessa citação o exemplo da alfabetização, onde Vigotski mostra claramente que o que provoca o desenvolvimento da criança é o fato desse conteúdo da aprendizagem exigir dela, criança, a utilização de capacidades que ainda não estão formadas, que ainda estão na zona de desen-

volvimento próximo. Se a alfabetização trabalhasse apenas com aquilo que já está formado, se ela não apresentasse à criança exigências que não podem ser por ela atendidas naturalmente, então essa aprendizagem se limitaria ao nível de desenvolvimento atual. Na relação entre desenvolvimento intelectual e aprendizagem escolar, temos a mediação do papel desempenhado pelo ensino. Qual é esse papel? Para Vigotski não é o de esperar que as capacidades necessárias a um determinado conteúdo amadureçam na criança para depois ensinar-lhe esse conteúdo. Um ensino que assim proceda vai atrás do desenvolvimento, dirige-se ao seu passado. Vygotski (1993:242/242) diz que

> "A investigação mostra sem lugar a dúvidas que o que se acha na zona de desenvolvimento próximo num determinado estágio que se realiza e passa no estágio seguinte ao nível de desenvolvimento atual. Com outras palavras, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo por si mesma amanhã. Por isso, parece verossímil que a instrução e o desenvolvimento na escola guardem a mesma relação que a zona de desenvolvimento próximo e o nível de desenvolvimento atual. Na idade infantil, somente é boa a instrução que vá avante do desenvolvimento e arrasta a este último. Porém à criança unicamente se pode ensinar o que é capaz de aprender. A instrução é possível onde cabe a imitação. (...) **O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil**. Somente então poderá a instrução provocar os processos de desenvolvimento de que acham agora na zona de desenvolvimento próximo." (grifo no original)

Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas.

Apresentadas essas breves considerações sobre como o conceito de zona de desenvolvimento próximo contem uma valorização da transmissão, pelo processo educativo escolar, da experiência histórica e socialmente

acumulada, devemos agora abrir um parêntese para discutir um aspecto relativo a um tipo de leitura de Vigotski que vem sendo realizada no tocante aos conceitos de nível de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento próximo. Inicialmente devemos esclarecer que existem variações quanto à tradução desses conceitos. O conceito de nível de desenvolvimento atual aparece em algumas traduções como nível de desenvolvimento real e em outras aparece ainda como nível de desenvolvimento efetivo. O conceito de zona de desenvolvimento próximo aparece em algumas traduções como zona de desenvolvimento proximal e em outras traduções como área de desenvolvimento potencial. Essas variações não são em si mesmas um problema. O problema é que existem intérpretes que entendem existirem em Vigotski três conceitos ao invés de dois. Apresentarei a seguir três citações onde isso aparece:

> "Em suas últimas investigações, Vygotski revela a existência de dois níveis de desenvolvimento: 1) o Nível de Desenvolvimento Real (NDR), que, como os testes de inteligência, determina os limites até onde a criança resolve os problemas sem ajuda; 2) o Nível de Desenvolvimento Proximal (NDP), que determina até onde essa criança pode avançar na solução de problemas mais difíceis, desde que ajudada. A Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) é definida pela `distância entre o Nível de Desenvolvimento Real, manifesto na resolução independente de problemas, e o Nível de Desenvolvimento Proximal, manifesto na resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz'. O NDR expressa a funções que já amadureceram, é retrospectivo. O NDP revela as funções que estão em processo de amadurecimento, dirige-se ao futuro, é prospectivo." (Braslavsky, 1993: 40-41)

> "Considerando o nível de desenvolvimento real (manifesto na ação) e simultaneamente, o nível de desenvolvimento potencial (determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com os demais parceiros), Vygotsky propõe o conceito de zona de desenvolvimento proximal para explicar o processo. Assim, enquanto o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente e o nível de desenvolvimento potencial caracteriza-o prospectivamente, a zona de desenvolvimento proximal define as funções que estão em processo de maturação." (Kramer & Souza, 1991)

> "Um dos pontos mais concorridos e estudados da obra de Vygotsky é a teoria das zonas de desenvolvimento. Elas seriam três: 1) Zona de desenvolvimento potencial - aquilo que o sujeito pode fazer, independentemente da sua etnia, da sua região ou da sua cultura. É o previsível, o esperável da espécie humana. 2) Zona de

> desenvolvimento real - aquilo que a criança manifesta na sua vida cotidiana. Por exemplo, o modo como aprende a andar. Trata-se daquilo que ela de fato realiza, dentro do elenco das coisas previsíveis. 3) Zona de desenvolvimento proximal - Aquilo que a criança faz com a ajuda de um adulto ou de outra criança, mas que amanhã poderá estar fazendo sozinha. Por exemplo, subir uma escada caminhando, apoiando-se na mão de alguém, numa época em que teria que engatinhar, se quisesse fazê-lo por conta própria. É a zona cooperativa do conhecimento." (Lagoa, 1994:46)

A terceira das citações acima não é propriamente de um intérprete de Vigotski, mas sim de uma matéria de uma revista educacional. Citamos aqui essa reportagem pelo fato de ter essa revista grande divulgação nacional. A mera leitura das passagens já evidencia um fenômeno de distanciamento, cada vez maior, do pensamento de Vigotski. O artigo da revista já fala na existência de três zonas e até cria uma explicação para o que seria o nível de desenvolvimento potencial.

O fato é que em Vigotski existem apenas dois conceitos: um refere-se àquilo que a criança faz sozinha e o outro refere-se àquilo que ela faz com a colaboração de outras pessoas, especialmente imitando os adultos. Não há lugar para um terceiro conceito.

Mas então de onde se originaria essa interpretação de que existiriam três conceitos em Vigotski? Acreditamos que a origem esteja em um único parágrafo do texto "Interação entre aprendizado e desenvolvimento" (Vygotsky, 1984:89-103), da já mencionada coletânea "A Formação Social da Mente". Antes de mais nada lembremos que essa coletânea foi redigida livremente como o declararam seus próprios organizadores. Vejamos então o parágrafo onde diz Vygotsky (1984:97):

> Essa diferença entre doze e oito ou entre nove e oito, é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes."

Diga-se, aliás, que essa é a única passagem desse texto onde aparece o termo "nível de desenvolvimento potencial". Em todo o restante do texto só aparecem os termos "nível de desenvolvimento real" e "zona de desenvolvimento próximo". Observe-se também que, mais adiante, no mesmo texto, Vygotsky (1984:98), afirma:

> "O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal."

Além disso, existem duas outras traduções desse texto em português (VigotskiI, 1988 e Vygotsky, 1989), onde em nenhum momento aparecem três termos, sendo em ambas as traduções empregados sempre dois termos, que no caso dessas traduções, são: "nível de desenvolvimento efetivo" e "área de desenvolvimento potencial". Também não pode ser desprezado o fato de que na mencionada edição integral em espanhol do livro "Pensamento e Linguagem", aparecem apenas os termos nível de desenvolvimento atual e zona de desenvolvimento próximo.

Por tudo isso é que somos levados a pensar que exista algum problema com o citado parágrafo de "A Formação Social da Mente", no qual parecem se fundamentar todas as interpretações de que existam três conceitos.

Alguém poderia perguntar: mas qual a importância dessa questão? Em primeiro lugar, trata-se não de um conceito secundário na teoria de Vigotski, mas sim de um conceito central. Isso justifica que tenhamos todo o cuidado ao interpretá-lo. Qualquer acréscimo deve ser assumido pelo intérprete como um acréscimo seu e não como sendo algo existente no autor interpretado. Em segundo lugar, parece-nos ser esse um bom exemplo do cuidado que é preciso ter com as edições onde os textos de Vigotski tenham passado por algum tipo de reelaboração por algum intérprete.

Fechado o parêntese e explicitada nossa interpretação de que Vigotski trabalha com dois conceitos, o de nível de desenvolvimento atual e o de zona de desenvolvimento próximo, retomemos a questão da importância da transmissão de conhecimentos para o desenvolvimento intelectual da criança.

É claro que esse conceito de zona de desenvolvimento próximo não fornece nenhuma fórmula definitiva do que e como ensinar a cada momento do processo escolar. São necessários estudos específicos para cada matéria e para cada série escolar. Mas o importante é que ele inverte a idéia de que se deva sempre organizar a matéria escolar com base no conhecimento das características de cada estágio já alcançado pelo desenvolvimento intelectual da criança. Esse conhecimento é indispensável, mas ainda mais importante é que os conteúdos escolares dirijam-se ao que ainda não está formado na criança. Davidov (1987:150/151), um dos membros da Escola de Vigotski, num texto onde analisa os princípios didáticos presentes atualmente na prática escolar e a eles contrapõe princípios didáticos para uma escola numa sociedade socialista diz que:

> "O 'princípio da acessibilidade' deve ser transformado no **princípio da educação que desenvolve**, isto é, em uma estruturação tal da educação na qual se possa dirigir regularmente os ritmos e o conteúdo do desenvolvimento por meio de ações que exercem influência sobre este. Tal ensino deve realmente 'arrastar consigo' o desenvolvimento e criar nas crianças as condições e premissas do desenvolvimento psíquico que podem ainda faltar nelas sob o ponto de vista das normas e exigências supremas da escola futura. Em essência, se tratará de construir de forma ativa e compensatória qualquer "elo" da psique ausente ou insuficientemente presente nas crianças, mas que seja indispensável para lograr um alto nível no trabalho frontal com os alunos. Ao nosso ver o descobrimento das leis da educação que exerce um influência sobre o desenvolvimento, de uma educação que é a forma ativa de realização do desenvolvimento constitui um dos problemas mais difíceis porém mais importantes quando se trata de organização da escola futura." (grifo no original)

Com essa passagem de Davidov, chegamos ao segundo ponto de nossa argumentação contra leituras escolanovistas dos trabalhos de Vigotski e sua escola, isto é, chegamos à questão de que essa escola da psicologia atribui à educação escolar um papel ativo na formação do psiquismo dos indivíduos. Curiosamente as chamadas pedagogias ativas foram as que menos atribuíram um papel ativo à educação escolar no desenvolvimento psíquico. Ao contrário, uma pedagogia adequada aos princípios escolanovistas era sempre vista como uma aplicação, no plano pedagógico, das leis do desenvolvimento psíquico. A mesma postura foi adotada pelo construtivismo piagetiano em cujo âmbito já foram travados muitos debates quanto à possibilidade da educação escolar contribuir ou não para o desenvolvimento espontâneo. É curioso que é quase um consenso dentre os construtivistas que a educação escolar possa perturbar negativamente o desenvolvimento espontâneo, mas não se chega a um acordo se a educação escolar tenha ou não o poder de contribuir positivamente para o desenvolvimento. Para a Escola de Vigotski essa é uma discussão inócua. O que essa escola entende é que a educação escolar não apenas interfere positiva ou negativamente no desenvolvimento, mas sim que ela **produz** desenvolvimento. Isso gerou inclusive uma postura metodológica radicalmente nova na concepção que a Escola de Vigotski adotou para com a psicologia do desenvolvimento. Ao invés de pesquisar o desenvolvimento tal como ele ocorra na sua forma natural, sem a interferência dos processos intencionais de ensino-aprendizagem, essa escola da psicologia partiu para a busca de formação planejada do desenvolvimento intelectual. Galperin (1987:125-142) desenvolveu um método chamado "formação planejada por etapas das ações mentais" e defendeu que a única forma de conhecermos verdadeiramente os

processos mentais é formando-os nos indivíduos de maneira intencional, planejada. Não podemos, é claro, entrar aqui nos detalhes dessa questão metodológica no campo da psicologia do desenvolvimento. Nosso intuito é apenas o de defender a tese de que essa escola da psicologia considerava os processos psíquicos formados de maneira planejada como qualitativamente superiores aqueles formados espontaneamente. E diga-se de passagem que essa postura não era empregada por essa escola apenas no que se refere ao desenvolvimento da criança através da atividade escolar, sendo estendida para todos os estágios do desenvolvimento infantil. Outra não foi a razão que levou Leontiev (1988:122) a analisar a brincadeira como a principal atividade geradora do desenvolvimento psíquico da criança na idade escolar:

> "O papel dominante da brincadeira na idade pré-escolar é reconhecido praticamente por todos, mas para **dominar o processo do desenvolvimento psíquico da criança nesse estágio**, quando a brincadeira desempenha o papel dominante, não é certamente suficiente apenas reconhecer este papel da atividade lúdica. É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras; as regras do jogo e seu desenvolvimento precisam ser apresentadas. **O desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal.**" (grifos nossos)

O controle da atividade da criança não é visto pela psicologia histórico-cultural como uma espécie de mal inevitável ao processo escolar, mas sim como algo indispensável à elevação da criança a níveis superiores do seu desenvolvimento psíquico. Em termos pedagógicos, ao invés de termos educadores preocupados em não interferir negativamente num desenvolvimento que ocorreria de forma ótima se não fosse necessária a aprendizagem escolar, temos, na ótica da Escola de Vigotski, educadores voltados para o conhecimento de como produzir esse desenvolvimento ótimo, que não é o ponto de partida do ensino escolar, mas sim o ponto de chegada que se quer atingir. Existe nessa postura dessa corrente da psicologia, a nítida influência da concepção de Marx sobre o vir-a-ser histórico da vida em sociedade. Para Marx a construção histórica da liberdade humana é a construção de uma sociedade na qual os homens controlem as relações sociais ao invés de serem por elas dominados como se fossem forças naturais superiores à vontade humana. Nesse sentido a história era para Marx um processo de superação da naturalidade das relações sociais alienadas. Nas palavras do próprio Marx (1986:89)

"Os indivíduos universalmente desenvolvidos, cujas relações sociais enquanto relações próprias e coletivas, estão submetidas a seu próprio controle coletivo, não são um produto da natureza, mas sim da história."

Podemos dizer que o processo de desenvolvimento psíquico dos indivíduos, sendo também histórico-social, não é um pressuposto natural do processo de ensino-aprendizagem escolar, mas sim um produto social, um produto das atividades do indivíduo ou, para utilizar a categoria de Leontiev, um produto da atividade principal de cada estágio do seu desenvolvimento.

3. Conclusão

As hipóteses aqui formuladas não apresentam uma leitura concluída e exaustiva dos trabalhos da Escola de Vigotski. Elas têm a finalidade principal de provocar um debate dentre os educadores brasileiros que estejam procurando, nos trabalhos dessa Escola da psicologia, contribuições para o pensamento e a prática pedagógicos.

Repetimos que nossa decisão por trazer essas hipóteses a público deu-se principalmente em decorrência de nossa preocupação relativa ao problema de certas leituras de Vigotski estarem já sendo assumidas como o pensamento de Vigotski. Por exemplo, tem sido quase um consenso que Vigotski seja um dos representantes do interacionismo-construtivista. É preciso ao menos mostrar que esse consenso não é absoluto. Existem aqueles que, como nós, discordam dessa interpretação. Acreditamos que somente no confronto das diferentes e divergentes interpretações, os educadores brasileiros poderão avançar no estudo de Vigotski ou qualquer outro autor.

Por fim devemos esclarecer, para evitar mal-entendidos, que não temos a intenção de desmerecer nenhum esforço de divulgação do pensamento de Vigotski, nem apresentamos neste texto uma avaliação dos trabalhos citados. Todas as citações foram pontuais e quando emitimos juízos foram sempre relativos aos aspectos em questão. Em outras palavras, as discordâncias que tenhamos aqui apresentado, em relação a determinados aspectos de trabalhos citados, não contêm um juízo sobre cada trabalho como um todo, mas apenas um posicionamento sobre aquele ponto de discussão. Não poderíamos, nos limites de um texto como este, apresentar uma avaliação de cada trabalho que tem sido escrito sobre o pensamento de Vigotski. Até porque, como dissemos, estamos nos colocando dentre aqueles que estão iniciando o estudo do pensamento desse autor e queremos com este texto somar esforços com todos os que buscam nesse autor contribuições para a continuidade da construção de uma pedagogia crítica e historicizadora. Se o texto apresenta um tom polêmico, isso não significa, entretanto, que

valorizemos a polêmica descomprometida com o avanço coletivo dessa pedagogia. Em última instância temos como meta a superação da polêmica que este texto possa provocar e a elevação do debate ao patamar seguinte que é o da elaboração de uma concepção pedagógica que sendo crítica e historicizadora, apresente um discurso afirmativo sobre o fazer pedagógico escolar.

Referências Bibliográficas

AZENHA, M.G. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

BRASLAVSKY, B. **Escola e Alfabetização.** São Paulo: Editora UNESP, 1993.

DAVIDOV, V. "Análisis de los Princípios Didácticos de la Escuela Tradicional e Posibles Princípios de Enseñanza en el futuro próximo". In: **La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología).** Moscou: Editorial Progresso, 1987, pp.143-154.

DAVIDOV e SHUARE (orgs.) **La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología).** Moscou: Editorial Progresso, 1987.

DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação.** São Paulo: Cortez Editora, 1990.

DAVYDOV, V.V. e ZINCHENKO, V. P. "A Contribuição de Vygotsky para o Desenvolvimento da Psicologia". In: DANIELS, H. **Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos.** Campinas: Papirus Editora, 1994, pp. 151-167.

DUARTE, N. **A Individualidade Para-Si (contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo).** Campinas: Autores Associados, 1993.

ELKONIN, D. "Sobre el Problema de la Periodización del Desarrollo Psíquico en la Infancia". In: **La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología).** Moscou: Editorial Progresso, 1987, pp. 104-124.

FREITAG, B. **Piaget e a Filosofia**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GALPERIN, P. "Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño". In: **La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscou: Editorial Progresso, 1987, pp. 125-142.

GROSSI, E.P. e BORDIN, J. **Construtivismo Pós-Piagetiano**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1993.

KRAMER, S. e SOUZA, S. J. "O Debate Piaget/Vygotsky e as Políticas Educacionais", **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991, pp. 69-80.

LAGOA, A. "Vygotsky com molho tropical", **Nova Escola**, n. 81, São Paulo: Fundação Victor Civita, dezembro/1994, pp. 44-46.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, E.C.A.S "O Conhecimento Psicológico e suas Relações com a Educação", **Em Aberto**, n. 48, Brasília: INEP/MEC, 1990, pp. 3-24.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**, vol I, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Desenvolvimento Cognitivo**. São Paulo: Editora Ícone, 1990.

LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKY e Outros. **Psicologia e Pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Editora Moraes, 1991.

MARX, K. **Elementos Fundamentales Para la Crítica de la Economia Política (Grundrisse).** México: Siglo Veinteuno Editores, 1986, 14a. ed.

OLIVEIRA, M.K. **VYGOTSKY (Aprendizado e Desenvolvimento: Um Processo Sócio-Histórico)**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

ROCCO, M.T.F. "Acesso do Mundo da Escrita: Os Caminhos Paralelos de Luria e Ferreiro". **Cadernos de Pesquisa**, n. 75, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990, pp.25-33.

ROSA, S.S. **Construtivismo e Mudança.** São Paulo: Cortez Editora, 1994.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1989, 21a. ed.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1991, 2a. ed.

SÈVE, L. "Dialectique et psicologie chez Vygotski" in **ENFANCE**, número 1-2, Paris: Presses Universitaires de France, 1989, pp.11-16.

SHUARE, M. **La Psicología Soviética Tal Como Yo La Veo**. Moscou: Editorial Progresso, 1990.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. "Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar". In: **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**, São Paulo: Editora Moraes, 1991, pp. 1-17.

VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone Editora e EDUSP, 1988.

VIGOTSKII, L.S. "Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar". In: **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**, São Paulo: Ícone Editora e EDUSP, 1988, pp. 103-117.

VYGOTSKI, L.S. - **Obras Escogidas I.** Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1991.

_____. **Obras Escogidas II.** Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.

Universidade no Brasil: desafios e perspectivas para o século XXI

*Ernâni Lampert**

Resumo

Esse artigo é dividido em duas partes distintas, porém inter-relacionadas. No princípio, em forma de sinopse, faz-se uma retrospectiva do ensino superior brasileiro dentro do contexto da universidade ocidental e da sociedade brasileira. Por fim, projetam-se as perspectivas da universidade do século XXI. Tenciona-se com este trabalho colocar em revista tópicos da universidade brasileira, apresentando possíveis alternativas para amenizar e/ou equacionar essa problemática.

Palavras-Chave: universidade brasileira - história - perspectivas - século XXI.

Abstract

The article is divided in two distinct parts, although interrelated. In the beginning a retrospect of the Brazilian University teaching is made in the context of the western university and the Brazilian society. Finally, perspectives about the university of the 21st Century are drawn. With this paper we intend to review topics of the Brazilian university, presenting possible alternatives to saften and/or solve this problem.

Key Words: brazilian university - history - perspectives of the 21st Century.

* Doutor em Educação; Professor do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, da Fundação Universidade do Rio Grande.

Retrospectiva histórica

O ensino superior não pode ser discutido, analisado e avaliado isoladamente. Ele faz parte de um contexto mais amplo: a universidade ocidental e a sociedade brasileira, com seus problemas políticos, econômicos, sociais e culturais, que repercutem diretamente no sistema educacional e, em especial, no ensino superior. Essa idéia é defendida por Dulci e Azevedo, ao afirmarem que *"a situação da universidade tem que ser analisada dentro do quadro de crise que o País atravessa."* (1992, p. 18)

Falar na universidade brasileira implica arrolar alguns fatos históricos do ensino superior do Brasil e características da universidade do Ocidente, pois, conforme Inácio Filho, *"a universidade brasileira não é uma entidade abstrata e isolada que existe deslocada da realidade, mas está inserida num contexto que é o das universidades do mundo ocidental."* (1989, p. 191). Para Husén, a universidade ocidental e aquelas de outras regiões do mundo têm imitado o modelo e/ou modelos europeus que caracterizou-se, ao longo da história, por estabelecer certa distinção entre a teoria e a prática, dissociar-se da realidade circundante, ser uma instituição elitista que tem como finalidade principal buscar a verdade.

A história do ensino superior do Brasil é atípica em relação ao contexto latino-americano. Essa diferença se deve, principalmente, à influência espanhola que os outros países da América Latina sofreram. Os espanhóis tentaram implantar nesses países o modelo da Universidade de Salamanca, com as quatro faculdades tradicionais: Teologia, Direito, Artes e Medicina.

No Brasil, do descobrimento à chegada da Família Real, não havia ensino superior. Durante esses séculos, a elite brasileira realizava seus cursos em Portugal, principalmente na Universidade de Coimbra. Esse fato decorreu dos interesses políticos e econômicos de Portugal. A chegada da Família Real muda esse cenário. Criam-se os primeiros estabelecimentos isolados públicos, com os cursos profissionais de Medicina, Engenharia, Artes, Direito, etc.

A Reforma de Carlos Maximiliano (1915) autorizou o governo a reunir as escolas existentes no Rio de Janeiro em universidade. Assim, em 1920 surge a primeira universidade no Brasil - a Universidade do Rio de Janeiro. Essa universidade foi denominada mais tarde Universidade do Brasil. Na década de trinta foram criadas algumas universidades, destacando-se pelo espírito inovador a Universidade de São Paulo e do Distrito Federal. Na década de quarenta são criadas as primeiras universidades privadas por organizações religiosas católicas (Pontifícia

Universidade Católica do Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul). Essas instituições criaram cursos, principalmente, nas áreas humanas e sociais.

A Lei 4024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, introduziu modificações no ensino superior, dentre as quais o aumento do controle e poder normativo do Conselho Federal de Educação, a possibilidade de o ensino superior ser ministrado tanto em universidades quanto em escolas isoladas, a composição das universidades, a manutenção do sistema de cátedra e a garantia de representação estudantil nos órgãos colegiados.

A partir da década de sessenta, cujo ápice foi o ano de 1968, os movimentos estudantis, que clamavam por oportunidades e qualidade do ensino, afloram em diferentes partes do mundo. A promulgação da Lei 5540/68 (Reforma do Ensino Superior), que objetiva o trinômio ensino, pesquisa e extensão, foi um ato político do governo brasileiro, atrelado aos interesses do capital norte-americano, para abrandar o movimento e atender certas reivindicações dos discentes e docentes.

No período de 1965-1977, o governo, por incompetência ou conveniência, facilitou os processos de autorização de cursos superiores, transferindo à iniciativa privada essa responsabilidade. A educação passa a ser vista e gerenciada como investimento rentável. Competitividade, lucratividade e produção em massa norteiam o ensino superior. As matrículas crescem estrondosamente. Em qualquer cidade do país, onde havia classe média predisposta a pagar por um título, sem necessariamente exigir qualidade, era possível instalar curso superior. O que valia era a quantidade. Afinal o Brasil estava supostamente em pleno desenvolvimento...

Conforme Neves (apud Brandão et al., 1992, p. 84), a reforma universitária implicou a expansão no setor privado, a multiplicação das escolas isoladas ou aglomerados mal-articulados, a estagnação do crescimento das poucas instituições públicas de ensino, a necessidade de as universidades públicas assumirem novas funções (pós-graduação e o contingente de docentes pesquisadores). Esse crescimento rápido e atabalhoado do ensino superior, segundo Gianotti (1985, p. 240), teve como conseqüências as universidades mal-aparelhadas, laboratórios ineficientes, bibliotecas paupérrimas e professores incompetentes.

A reforma universitária, implicitamente, tentava manter sob controle as atividades políticas dos estudantes: o controle da reorganização universitária, ou seja, a manutenção da realidade sócio-econômica e o auxílio na viabilização do projeto econômico e político pelos detentores do

poder, a partir do golpe militar de 64. Assim, a tradição liberal da universidade é interrompida. Surge a universidade tecnocrática. Com base no autoritarismo, o poder passa a ser exercido por militares e tecnocratas e as atividades universitárias são por eles controladas. "*A reforma de 68 foi ancorada na percepção da necessidade de acelerar o agiornamento do sistema de ensino e sua neutralização política.*" (Neves, apud Brandão et al. 1992, p. 83)

A proliferação desenfreada dos cursos superiores, principalmente em estabelecimentos isolados, exigiu, sob um prisma legal, docentes habilitados, ou seja, com curso de pós-graduação. Os Estados, procurando atender preceitos da Lei 5693/71, implantavam planos de carreira para aperfeiçoar, atualizar e especializar os docentes. Assim, a partir da década de setenta os programas de pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado tiveram um impulso. Qualquer espaço físico, mesmo sem infra-estrutura, qualquer período livre (fins-de-semana, recesso escolar) eram aproveitados para esses programas, pois representavam uma fonte para incrementar a receita das instituições de ensino superior. E o controle, a qualidade? O negócio era especializar-se até para atender à ideologia da época: a fragmentação do conhecimento, visando a formação de professores acríticos, alienados. Não se questiona necessariamente que mais profissionais tivessem acesso a esses cursos. A questão foi transformar o saber em mercadoria e mero trampolim à progressão funcional.

Por outro lado, é necessário assinalar que o Brasil é o país que tem o melhor sistema de pós-graduação da América Latina. Há uma infinidade de programas reconhecidos pela sua excelência.

Espera-se que esta breve revisão na história da universidade brasileira suscite interrogações e deixe claro o descaso do governo com o ensino superior. Da ausência de cursos (período colonial) à proliferação desenfreada (principalmente nas décadas de sessenta e setenta), evidencia-se a ausência de uma política definida e séria que atenda às reais necessidades e aspirações da população brasileira.

A universidade brasileira faz parte de um contexto histórico, econômico, cultural que é dominado, na grande maioria, pela alta tecnologia e informática. Mesmo com um discurso de pós-modernidade, sua práxis ainda está presa à tradição, à informação, à neutralidade, ao conformismo e, principalmente, à manutenção do *status quo*.

O ensino superior deve urgentemente ser reformulado, deixando de ser um instrumento caro e um aparelho ideológico de reprodução das elites para atender ao trinômio ensino-pesquisa-extensão. Em relação à pesquisa, é fundamental que essa seja a principal função e modalidade de ensino

oferecida ao aluno, para que ele produza seu próprio conhecimento, em vez de ser um agente passivo e receptor de informações. Quanto ao ensino, cabe um repensar e um redimensionamento do compromisso das principais vertentes - o professor e o aluno - pois a *"má qualidade do ensino"*, certamente, encontra-se nesses elementos. No tocante à extensão, cabe às universidade a promoção de projetos alternativos que atendam às reais necessidades da comunidade, para que esta possa crescer nas diferentes áreas do conhecimento humano. Portanto, *"é preciso que a universidade se dispa do seu formalismo acadêmico, seja capaz de ler a realidade que a cerca e tenha a humildade e honestidade de recomeçar uma nova caminhada."* (Ribeiro, 1985, p. 36).

Assim, frente às mudanças ocorridas nestes últimos anos na sociedade hodierna, a universidade não poderá continuar a ser o centro de reprodução deste ou daquele sistema sócio-político-econômico vigente e estar marginalizada. Deve atender às exigências da sociedade atual, que está em processo constante e acentuado de mudanças e de progressos nas diferentes áreas do conhecimento humano. Cabe à universidade a produção do saber necessário à resolução dos problemas que a sociedade enfrenta, deixando de constituir-se uma caixa de ressonância de interesses partidários, ideológicos e religiosos.

A universidade brasileira está esfacelada. Precisa, com urgência, de mudança de mentalidade.

Perspectivas para o século XXI

A universidade brasileira no século XXI terá que priorizar a qualidade, quer em sua estrutura administrativa, quer no ensino, na pesquisa e nos serviços de extensão. Deverá estar aberta à sociedade, sendo um espaço de aglutinação e discussão da efervescência do saber, da cultura e tecnologia. Terá a incumbência de romper com a tese de que seu papel é exclusivamente de informação, para dar lugar à criação. Não poderá mais assumir o papel de conformismo, reproduzindo as estruturas sociais. Necessitará encontrar alternativas para recriar a ordem social, a fim de que todos, indistintamente, possam viver com dignidade e não só sobreviver marginalizados.

A universidade do século XXI deverá deixar de ser uma instituição arcaica, obsoleta e antro de alienação para dar vazão à capacidade reflexiva, à produção em todas as áreas do conhecimento humano. Deverá se preocupar em produzir um saber voltado à verdade, à universalidade, à cientificidade, à justiça, à igualdade, à beleza, à preservação, à criação, à

criticidade, à construção, à autonomia, mas sobretudo, à transformação social.

Caberá à universidade brasileira ser uma instituição social que tenha como imperativo último a formação do homem à educação permanente, preparando-o para as possíveis crises e mutações e, sobremaneira, antecipar-se ao futuro para resolver as situações novas. Além da função social, a universidade não poderá eximir-se da responsabilidade de cuidar das questões ecológicas. Haverá a necessidade de preservar a natureza para que haja um equilíbrio entre o meio-ambiente e o avanço tecnológico. É mister que a universidade gere, também, pesquisas relacionadas às possíveis civilizações interplanetárias e proponha nova mentalidade e tomada de consciências sobre o perigo dos armamentos nucleares. Urge a universidade engendrar um novo paradigma que corresponda aos desafios com os quais o homem do século XXI irá cada vez mais deparar-se.

Enfim, caberá à universidade do século XXI encontrar alternativas para melhorar a qualidade de vida do homem, adaptando-se aos novos modos de sentir, pensar e agir e do próprio planeta. Portanto, a universidade deverá ser uma janela que se abre para o futuro, aceitando o desafio de mergulhar no desconhecido.

Bibliografia

BRANDÃO, Zaia et al. ***Universidade e educação***. Campinas: Papirus; São Paulo: Ande: Anped, 1992. 236 p.

DEMO, Pedro. Universidade e qualidade. ***Logos***, Canoas, n. 1, p. 5-18, 1º sem. 1991.

DULCI, Otávio; AZEVEDO, Sérgio de. A crise da universidade pública e a reforma do sistema federal de ensino superior. ***Educação Brasileira***, Brasília: v. 14, n. 29, p. 17-42, 1992.

HUSÉN, Torsten. El concepto de la universidad: nuevas funciones, la crisis actual y los retos para el futuro. ***Perspectivas***, Paris, v. 21, n. 78, p. 185-203, 1991.

INÁCIO FILHO, Geraldo. A universidade no Brasil. ***Educação e Filosofia***, Uberlândia, n. 5 e 6, p. 191-205, jul./1988-jul./1989.

GIANNOTTI, José Arthur. A universidade e a crise. ***Ciência e Cultura***, São Paulo, v. 37, n. 7, p. 235-244, jul. 1985.

LAMPERT, Ernâni. A universidade do século XXI e a didática. ***A didática em revista***, Rio Grande, v. 1, n. 1, p. 9-11, jul./dez. 1994.

LAMPERT, Ernâni. O papel da universidade no século XXI. ***Agora***, Rio Grande, 17 de nov. 1994.

LAMPERT, Ernâni. A reforma universitária: o caos no ensino superior. ***Momento***. Rio Grande, n. 8, p. 163-7, 1995.

MEJIA - RICART GUZMAN, Tirso. ***La universidad en la historia universal***. Santo Domingo: LA UASD, 1981.

MOROSINI, Marília; LEITE, Denise (org.). ***Universidade e integração no Cone Sul***. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

MOROSINI, Marília. ***Seara de desencontros. A produção do ensino na universidade***. Porto Alegre: UFRGS, 1990. (Tese de Doutorado).

OBREG_N ROMERO, Teresa M.; MURILLO PACHECO, Hortensia. El docente y el alumno de la universidad del futuro. ***Perfiles Educativos***, México, n. 47-48, p. 61-70, ene./jun. 1990.

OLIVEN, Arabela Campos. ***A paroquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil***. Petrópolis: Vozes, 1990. 117p.

PAIVA, Rodrigo Antônio de. Ensino superior x qualidade. ***Veritas***, Porto Alegre, v. 36, n. 141, p. 103-106, mar. 1991.

RIBEIRO, Liane Beatriz Moretto. As licenciaturas no contexto da universidade. ***Enfoque***. Bento Gonçalves, v. 13, n. 59, p. 30-6, out. 1985.

ROSAS, Paulo. ***Para compreender a educação superior brasileira***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 187 p.

A aula universitária como espaço de construção de conhecimento[1]

*Maria Isabel da Cunha**
*Ana Helena Pastro Menna Barreto***
*Silvana Caldeira****

Resumo

O texto decorre de uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Pelotas e revela a preocupação de estudar o professor que está fazendo alguma ruptura com a proposta tradicional de ensino e se encaminhando para a perspectiva da produção do conhecimento. Aponta para a relação entre conhecimento acadêmico e estruturas de poder presentes na sociedade e enfoca, especialmente, como alguns professores estão reconstruindo o caminho do ensino com a pesquisa, bem como as características de tais experiências.

Palavras-chave: construção do conhecimento; formação de professores; ensino superior

Abstract

The text is the outcome of a research carried out at the Universidade Federal de Pelotas and is concerned in studing the "teacher" who is doing some break in the tradicional teaching proposal and going in for the bid of knowledge production. It points to the relationship between academic knowledge and power structures which we can find in society and shows up, especially, how some teachers are rebuilding the higher education pathway, working on teaching with research and also pointing out the features of such an experience teaching features.

Key-words: knowledge construction; teachers education; higher education

---

[1] Este texto é parte do relatório da pesquisa denominada *A Construção do Conhecimento na Prática Pedagógica do Ensino Superior*, financiada pelo CNPq e FAPERGS.

* Doutora em Educação e Professora Titular da Faculdade de Educação da UFPel.
** Bolsitas de Iniciação Científica pela FAPERGS.
*** Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq.

...e a evolução de nossa época é exatamente essa possibilidade de sintetizarmos o que vamos olhando as coisas de fora com o que podemos saber olhando-as de dentro.

Capra

A raiz deste estudo está alicerçada na perspectiva de que estamos vivendo no limiar da configuração de um novo paradigma de ciência, denominado por Santos (1987) como paradigma pós-moderno ou *emergente*. Percebe-se que o paradigma moderno de ciência ou *dominante*, construído a partir do século XVII, que se inspirou e, ao mesmo tempo, presidiu fortemente o modelo científico das ciências exatas e da natureza, não está mais respondendo aos desafios do mundo contemporâneo e, muito menos, será capaz de dar respostas às complexas questões do terceiro milênio. Os críticos deste paradigma afirmam que ele está prestes a viver sua fase de esgotamento, produzindo o paradigma que está em gestação, cujo fortalecimento cada vez mais palpável, dependerá do discernimento dos grupos sociais e políticos mais avançados (Braga, Genro & Leite, 1996).

Estas constatações nos levam a compreender que a fase atual da universidade - *locus* por excelência do desenvolvimento da ciência - é, necessariamente, uma fase de transição paradigmática, onde é preciso alterar a lógica positivista de pesquisa e de ensino para pensarmos numa produção científica em parâmetros mais dialéticos, onde o diálogo com o senso comum e os saberes sócio-contextuais seja uma constante.

Para melhor caracterizar esta polarização, poderíamos dizer que o ensino, no paradigma dominante ou tradicional reforça especialmente a *reprodução do conhecimento*, entendido, basicamente como um ensino onde:

- *o conhecimento é tido como acabado e sem raízes, descontextualizado historicamente;*
- *a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências dos professores;*
- *há um privilégio da memória valorizando a precisão e a segurança das certezas;*
- *dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e "verdadeira";*
- *No currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter "toda matéria dada";*

- *o professor é a principal fonte da informação e se sente desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os alunos;*
- *a pesquisa é vista como atividade para iniciados, onde o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectiva de trabalhar com a dúvida.*

Já o ensino que se aproxima e se identifica com o *paradigma emergente* ou da *produção do conhecimento* terá de ter, certamente, características diferentes, muito mais próximas da desejada indissociabilidade com a pesquisa. Certamente é um ensino que

– *enfoca o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebe como provisório e relativo;*
– *estimula a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos, idéias;*
– *valoriza a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza;*
– *percebe o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações e atribuindo significados próprios de conteúdos, em função dos objetivos acadêmicos;*
– *entende a pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade.*
– *valoriza o conhecimento do senso comum como definidor dos significados aos estudantes e leva a teoria construída de volta ao senso comum.*

A análise destas características encaminha à compreensão de que há todo um estatuto político-epistemológico que dá suporte ao processo de ensinar e aprender que acontece na prática universitária. As decisões neste nível que, aparentemente, poderiam parecer estritamente pedagógicas, estão imbricadas nas formas de organização e distribuição do conhecimento realizadas na sociedade. Há um arbitrário anterior que preside estas decisões e que, na maior parte das vezes, não está evidenciado na compreensão do professor universitário, nem tem sido objeto de investigações sistemáticas.

A intenção de intervir na prática pedagógica do ensino superior e as constatações de pesquisas anteriores sobre a formação de professores[2] levaram um grupo de docentes da Universidade Federal de Pelotas, estimulados pelos princípios do Projeto Pedagógico da Instituição e com apoio da Pró-Reitoria de Graduação - período 89/92 -, a formar um grupo de estudos disposto a rever e reconstruir a prática pedagógica que vinha desenvolvendo, fundamentada no histórico paradigma da reprodução do conhecimento.

---

[2] Refere-se a pesquisa publicada sob o título ***O Bom Professor e sua Prática***, CUNHA, Maria Isabel da. Campinas : Papirus, 1989.

Este grupo participou, por um semestre, de sessões de estudos e de discussão da prática pedagógica que vinha desenvolvendo. Os professores fizeram estudos teóricos, recuperaram suas memórias pedagógicas, analisaram as trajetórias docentes, discutiram paradigmas das ciências e reconheceram as principais influências em seus comportamentos. Depois, replanejaram as disciplinas pelas quais eram responsáveis, com base no novo paradigma da produção do conhecimento, delineando as bases de uma nova forma de entender o ensinar e o aprender. Isto posto, dispuseram-se a desenvolver suas disciplinas segundo a proposta construída e iniciaram a vivência da nova experiência.

Durante todo o período de desenvolvimento da prática pedagógica inovadora, os professores foram acompanhados pela equipe técnica da Pró-Reitoria de Graduação, discutindo as trajetórias, dificuldades e sucessos. Também os alunos foram envolvidos em avaliações sistemáticas e puderam dar sua opinião sobre o vivido.

Nos dois anos seguintes, a Universidade organizou Seminários de Inovações Educacionais e estes docentes apresentaram, aos interessados, suas experiências pedagógicas. Estes Seminários foram importantes espaços de reflexão e divulgação dos resultados obtidos. Parece que o fato do professor expor o seu trabalho e submeter-se ao debate, contribui para qualificação de sua própria formação docente.

Esta experiência coletiva, na perspectiva de um ensino como produção de conhecimento, no intuito de aproximar-se do paradigma *emergente,* estimulou a configuração da investigação *A Produção do Conhecimento na Prática Pedagógica do Ensino Superior.* Sua principal indagação centrava-se no questionamento sobre que motivações e contextos levam um professor a decidir fazer a ruptura com o paradigma dominante de ensinar e aprender. Mais precisamente, o que acontece na história de um professor que favorece esta decisão. Também nos foi significativo perguntar, como está se dando a aula desenvolvida por este docente e onde se localizam os principais elementos de ruptura.

Neste artigo estamos enfocando, justamente, esta segunda questão, ou seja, a descrição e reflexão sobre a aula universitária inovadora. Sua observação, em diferentes momentos, teve a finalidade de apreender os elementos da prática descrita pelos professores.

Para tanto, foi organizado um cronograma de aulas e estabelecido, como critério, assistir, preferencialmente, aulas de início e final de semestre, na tentativa de acompanhar o desenvolvimento da prática em momentos importantes, como planejamento e organização da proposta e, por fim, resultados e avaliação.

As observações foram feitas sem categorias pré-estabelecidas. Procurou-se captar ao máximo tudo que se passava nas aulas, desde as tarefas propostas, os diálogos, as interferências. É importante dizer dos limites dessas observações em função da falta de materiais e pessoal para que pudéssemos gravar todas as aulas em vídeo. Nosso principal recurso foi a presença dos pesquisadores nas salas de aula. Outra limitação diz respeito a subjetividade da observação - a interação do investigador com o objeto pesquisado. Assumimos conscientemente esta condição entendendo que, guardados os cuidados próprios exigidos pela investigação, é o nosso olhar que produziu, junto com o professor e os alunos, as aulas descritas. Entretanto, sempre se procurou o rigor científico e a fidelidade aos dados observados.

Feitas as observações, os dados foram organizados a partir do que havia de comum nas práticas pedagógicas desses professores e o que os diferenciava, reforçando alguns destaques que nos pareceram importantes para os objetivos do trabalho.

A partir daí, algumas categorias foram estabelecidas no sentido de tentar analisar como os professores estão reconstruindo sua prática na perspectiva da produção do conhecimento. Estas categorias, organizadas a partir das informações coletadas na investigação, foram caracterizadas como:

a) relação professor-aluno;
b) relação teoria-prática;
c) concepção de conhecimento;
d) relação ensino-pesquisa;
e) organização do trabalho em sala de aula;
f) formas de avaliação;
g) inserção no plano político-social ;
h) interdisciplinaridade.

Antes de falarmos sobre cada uma das categorias é preciso dizer que, na prática de sala de aula, elas de fato não aparecem separadamente umas das outras. Fazem parte de um contexto e só têm sentido se assim analisadas. Apenas para efeito de melhor compreensão é que vale explicitar as categorias uma a uma, favorecendo uma percepção mais didática de seus contornos.

a) Relação professor-aluno

Nessa categoria procuramos mostrar como **se dão as relações interpessoais** na proposta que estamos analisando, onde se pretende romper

com a idéia de que a figura do professor é o centro do processo ensino-aprendizagem e é dele que emanam os conhecimentos válidos a serem absorvidos pelos alunos.

Parece que os professores estudados trazem novas formas de relação com os alunos. Nas aulas observadas, percebemos que **o respeito, a aceitação e a valorização do que o aluno traz** servem como estímulo à sua participação. A consideração de suas experiências contribui para a construção da autonomia dos alunos participantes na proposta e resgata, da parte dos envolvidos, um certo prazer no ensinar e no aprender.

O respeito e aceitação dos conhecimentos trazidos pelos alunos, bem como as suas dúvidas e hipóteses ficam claras quando os professores dizem: *aprende-se pensando, construindo hipóteses, errando*. Numa aula do Curso de Arquitetura, o professor comenta com os alunos que *a aula é espaço para dúvidas, leitura e interpretação de textos*. Uma professora do Curso de Geografia coloca que *expor-se é a melhor maneira de aprender*.

Um demonstrativo de que no paradigma em que se situam os professores estudados as **relações entre professor e aluno são muito menos verticais** que na prática tradicional, pode ser percebida no exemplo que se segue: numa disciplina do Curso de Engenharia Agrícola em que os alunos devem projetar e construir máquinas a partir de um problema real, um aluno traz uma máquina construída empiricamente por ele em função do seu trabalho no campo. O professor, então, valoriza esta iniciativa, reforça a ação do estudante e aproveita a máquina, tratando do seu redimensionamento.

Percebe-se, também, que **a construção da autonomia** parece ser um objetivo comum dos professores. Ela manifesta-se nas atitudes de provocação e de incentivo ao levantamento de hipóteses para solução de problemas trazidos, bem como nas falas dos professores. Uma professora diz que *para o aluno decolar vôo é preciso autonomia e alguém que sinalize. Só que o professor não pode ser o único a sinalizar.*

Percebe-se aí a concepção desse professor quanto ao seu papel na sala de aula - o do professor como um provocador, alguém que não se omite no exercício da sua função, mas que também não é o único capaz de elaborar conhecimento.

Outro indicador bastante significativo diz respeito à **questão do prazer**. É interessante como todos os envolvidos na proposta do trabalho na perspectiva da produção do conhecimento, sejam eles professores ou alunos, são unânimes em reconhecer que o trabalho resgata o prazer de ensinar e de aprender.

Numa aula do Curso de Geografia, que, em nossa Universidade é um Curso noturno, com estudantes de faixa etária média de 30 anos, que são trabalhadores docentes nos demais turnos, um grupo de alunos manifesta com emoção a satisfação do trabalho que faziam. Um deles disse que *nunca tinha feito um cartaz na vida e a minha vontade de falar* (apresentar o trabalho para o grupo) *era enorme..., não tenho palavras..., poder passar o que a gente pensa... isso é cidadania.*

A satisfação e o prazer em conhecer foram dados sempre presentes nas diferentes observações e entrevistas com professores e alunos. Falas como: *assim é gostoso trabalhar; o trabalho mexe conosco; impulsiona; cresci e amei meu trabalho; é trabalhoso mas valeu* são uma constante na avaliação dos alunos sobre o trabalho.

Da parte dos professores a questão do prazer toma ainda uma outra dimensão. Sua satisfação está também na **descoberta da possibilidade da construção no coletivo**. Um professor dá o seguinte depoimento: *Hoje trabalhamos juntos e não temos vergonha de dizer ao colega 'eu não sei'[...] parece que ficamos menos competitivos e mais solidários.*

b) Relação teoria-prática

A segunda categoria diz respeito a relação teoria e prática já que, nas suas experiências, os professores priorizam **a apropriação do conhecimento via reflexão e discussão a partir de problemas reais**. Por essa razão é comum aos alunos da Arquitetura, por exemplo, partirem de problemas encontrados num canteiro de obras; as alunas da Enfermagem fazerem visitas aos postos de saúde; os alunos das Ciências Domésticas trabalharem juntamente à cooperativas na zona rural; os alunos da Engenharia Agrícola construírem máquinas a partir das necessidades de pequenos produtores.

No Curso de Pedagogia uma professora parte da ação de monitoria das alunas junto a professoras da rede pública de ensino, para estudarem o currículo de Estudos Sociais nas séries iniciais. Analisam textos utilizados na escola para problematizar questões teóricas como ideologia, poder, concepções de conhecimento etc.

Por exemplo, numa disciplina da Engenharia Agrícola um grupo de alunos fez um levantamento junto a CEASA e verificaram que pequenos produtores tinham prejuízo na venda de cebolas, em função dos diferentes tamanhos que eram entregues. Era necessário um classificador, de baixo custo, para que estes agricultores pudessem ter o seu produto valorizado. O trabalho dos alunos na disciplina passou a ser, então, projetar e construir um classificador, em função daquela necessidade constatada.

Em geral, no ensino tradicional, teoria e prática são vistos como momentos distintos na apropriação do conhecimento. Embora esta separação seja mais formal do que real, ela existe vinculada a idéia de divisão de trabalho presente na escola.

Buscamos em Lucarelli (1994) os fundamentos para a compreensão dessa realidade. A autora salienta que existem diferentes formas de conceber teoria e prática e a relação que pode se estabelecer entre elas. Critica o fato de que, em geral, *teoria e prática são entendidas como tarefas separadas e até excludentes, desenvolvidas uma a margem da outra* (p.13) [3]. Na verdade suas afirmações encaminham a idéia de que se tratam de diferentes formas de conceber como se constrói o conhecimento: uma concepção dicotômica que compartimentaliza o conhecimento e o trata de forma estática; e outra, de sentido dinâmico, que articula dialeticamente ação (prática) e reflexão (teoria).

A tendência das práticas em nossas instituições de ensino, sejam elas de 1°, 2° ou 3° grau, como diz Lucarelli, é tratar todas as disciplinas como teóricas. Segundo a autora *os momentos dedicados às práticas servem para aplicação de teorias anteriormente estudadas* (p.13), no sentido de comprovação da teoria na prática. Em lugar da prática alimentar a teoria e fornecer-lhe os elementos para a reflexão, pressupõe-se que *a competência prática começa onde termina o conhecimento teórico* (p.13).

Contribuindo com a temática, Azzi (1996) escreve que *compreender a prática é concebê-la na sua unidade com a teoria, concebendo-as - prática e teoria - em sua relação de autonomia e dependência* (p.4).

As duas autoras parecem ter a intenção de reafirmar que teoria e prática são momentos distintos porém inseparáveis na construção do conhecimento. Nesse contexto, situa-se a noção de práxis, de prática refletida, de atividade teórico-prática, que tem de um lado a ação que subsidia o pensamento para a construção de novas idéias e diferentes intervenções na realidade.

Da mesma forma como acontece na realidade investigada por Lucarelli (1994), a observação do cotidiano de nossas instituições de ensino mostra que práticas inovadoras, que buscam constantemente avançar na relação da teoria com a prática, convivem com formas pedagógicas tradicionais. Baseada em Heller, Lucarelli faz a distinção entre *a práxis repetitiva e a práxis inventiva.* Por práxis repetitiva entende a repetição de esquemas práticos, anteriormente construídos e assimilados por cada sujeito em particular e, provavelmente reforçada pela divisão do trabalho e pela

[3] Original em espanhol; tradução das autoras.

desqualificação docente, que contribuem para a alienação e reprodução do *status quo*.

Ao contrário, diz Lucarelli (1994), que a práxis inventiva (criadora) *inclui sempre a produção de algo novo, através da resolução intencional de um problema, que pode ser tanto de natureza prática como puramente teórica* (p.14).

A práxis inventiva permite a superação de práticas cotidianas não refletidas que são, contraditoriamente, a possibilidade dessa superação. Para Azzi (1996, p.5) *a vida cotidiana, ao mesmo tempo que constitui espaço favorável à alienação, contém em si os gérmens da transformação, no sentido da auto-superação* entre **práxis repetitiva** e **práxis inventiva**, para a compreensão destes fatos. Retomando as aulas observadas, nossos professores, mesmo quando tratavam de aprofundar alguma teoria, faziam-no sempre vinculando às experiências dos estudantes ou aos dados colhidos em pequenas pesquisas de campo que se constituíam, quase sempre, na primeira etapa do trabalho.

Baseadas no referencial teórico, podemos dizer que tais práticas buscam a superação da dicotomia teoria-prática, através de ações intencionais, no sentido de romper com modelos tradicionais de ensino-aprendizagem.

As experiências dos professores observados, por si só, não garantem uma ruptura com a reprodução do conhecimento. Precisam ser compreendidas num contexto de insatisfação com as práticas vivenciadas anteriormente. Sem a reflexão e a intenção de mudança, tais práticas podem cair num ativismo, ou na mera utilização de técnicas aparentemente dinamizadoras, sem produzir no aluno um autêntico processo de apropriação do conhecimento.

A nosso ver, os exemplos de atividades descritas fazem da relação da teoria com a prática e/ou da prática relacionada com a teoria um verdadeiro processo dialético.

Uma das principais queixas dos estudantes refere-se ao fato de que os cursos, via de regra, não preparam para a realidade dos problemas que irão enfrentar depois de formados. Perde-se a percepção de que a realidade é multifacetada e dinâmica. O conhecimento que é produzido na Universidade nem sempre acompanha esse dinamismo. Ao contrário, não raras vezes é tratado como dogma e de forma descontextualizada. O resultado é o distanciamento da teoria, que é produzida na academia, da realidade em que é aplicada.

Quando trabalham a partir de problemas reais, os professores que buscam romper com aquele modelo tradicional de ensino, levam seus alunos

à reconstrução de teorias, pensadas a partir da prática. O problema real é a matéria-prima em cima da qual os alunos refletem, levantam hipóteses para a construção de uma resposta, uma síntese.

Neste sentido entendemos que as práticas dos professores observados rompem com a lógica positivista de produção do conhecimento. Seus alunos envolvem-se com problemas reais, tomam contato com seus diferentes aspectos e podem, inclusive, influenciar nas soluções. Suas respostas são pequenas sínteses ainda que provisórias, porque são parte de um processo. Deixam de ser "cultura inútil" porque são construídas pelos alunos que experienciam cada etapa do processo de construção. Eles passam a se sentirem sujeitos da produção desse conhecimento.

c) Relação ensino-pesquisa

Desde o início da investigação percebemos **a pesquisa como algo que permeia todo o trabalho** dos nossos professores. Suas práticas estimulam os alunos a fazerem de cada trabalho, de cada texto construído, pequenos processos de investigação, não apenas no sentido de descrição da realidade, mas principalmente no sentido de duvidar, de perguntar para a realidade, tentando ultrapassar as visões mais superficiais.

Na busca da compreensão das relações que se dão, por exemplo, na área da saúde, da educação, da habitação, estes professores tentam levar seus alunos a construírem uma "atitude de pesquisa" que, no dizer de Demo (1991, p.10) pode *significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatória*. Não é por acaso que as práticas dos professores investigados são fortemente marcadas pelo compromisso social e o envolvimento com questões educacionais mais amplas.

Mais objetivamente, são indicadores da relação ensino e pesquisa, no trabalho dos professores estudados:

a) **a busca constante** incentivada, desde as propostas de trabalho até a forma de construção e sistematização do conhecimento, em torno do objeto de estudo;

b) **a realização de trabalhos de pesquisa**, ainda que incipientes, na medida em que alguns ainda não ultrapassam a descrição da realidade ou a consulta bibliográfica;

c) **a utilização da pesquisa como recurso de aprendizagem**, incentivando a dúvida e a curiosidade científica.

Se positivamente as observações indicam que a pesquisa aparece como "atitude" nas práticas dos *nossos professores* e alunos, é preciso reconhecer que ela tem limites na própria atuação do professor, nos recursos

da instituição e nas dificuldades dos alunos. É bem verdade que o trabalho do professor que se dedica ao ensino com pesquisa exige disposição e desacomodação, além de um tempo maior gasto com leituras, discussões e avaliações. Os limites, a nível da instituição, dizem respeito, principalmente, à pouca instrumentalização, e à falta de recursos e materiais. Um professor da Engenharia Agrícola diz que *nem sempre pode-se contar com as oficinas, ferramentas, material e pessoal da Universidade* para a construção de máquinas dentro da *sua* disciplina. Também é uma queixa comum dos professores e alunos a escassa bibliografia disponível em determinadas áreas.

Quanto aos alunos, as dificuldades ficam por conta da inexperiência com o tipo de trabalho; das leituras que precisam fazer; do fato de que precisam *correr atrás* das informações e fazer suas próprias elaborações e, principalmente, da dificuldade que têm em *pôr as idéias no papel*. Contudo, tais dificuldades não desestimulam professores e alunos. Tanto é assim que os alunos, quando questionados sobre o que mais valorizam na experiência, reconhecem que *ela possibilita a construção da autonomia* e que *a pesquisa torna interessante o aprender*. Admitem, por fim que *é trabalhoso, mas vale!*

O envolvimento e a desmitificação da pesquisa nas experiências observadas revelam novas práticas ou novas posturas destes professores em relação ao trabalho. A reflexão sobre o próprio trabalho e as experiências desenvolvidas vêm sendo objeto de pesquisa dos envolvidos. Descobrem-se capazes de inventar novas práticas e passam a valorizar suas experiências registrando-as e sistematizando-as. Conseqüentemente, a construção do saber docente passa a ser mais refletida e menos intuitiva.

Em síntese, o processo é o mesmo por que passam os alunos. Os professores também estão aprendendo através da prática que desenvolvem e a articulação ensino e pesquisa fundamenta esse novo conhecimento e contribui para a ruptura com o ensino tradicional por eles antes realizado.

d) Organização do trabalho em sala de aula

Dentro desta categoria procuramos mostrar como se dão as relações que caracterizam *o trabalho de produção do conhecimento em ação*. É, na verdade, deste olhar que retiramos os dados para a construção e análise das demais categorias.

O conjunto das observações das práticas dos *nossos professores* aponta-nos uma série de indicadores. São comuns na organização do trabalho em sala de aula, *o uso da memória pedagógica dos alunos, o exercício inicial a partir do concreto, a ênfase no trabalho coletivo e a valorização dos processos de reflexão.*

Como já apontamos, o trabalho nas disciplinas em que os professores estão envolvidos na proposta, quase sempre começa com uma aproximação da realidade através de pequenos trabalhos de pesquisa de campo, levantamento de dados, de problemas e relatórios.

Esta forma de construção do objeto de estudo varia um pouco de acordo com a natureza desse objeto ou a área de conhecimento, de forma que alguns professores podem iniciar o trabalho recorrendo ao uso da memória reconstruída dos alunos.

Quando o conteúdo permite que o trabalho inicie da constatação de um problema real, a segunda etapa é para que os alunos, assessorados pelos professores, levantem material bibliográfico que dê conta da realidade investigada.

No curso de Ciências Domésticas uma turma visita uma comunidade da zona rural onde reuniram e estudaram textos produzidos na localidade - "Nossa Realidade" - e, a partir deste material, buscaram na literatura de Paulo Freire elementos para a compreensão daquela realidade. O desenrolar do trabalho ficou por conta de discussões em grupo e construção de pequenos textos, individuais, e apresentação de sínteses elaboradas pelos alunos.

Em outro caso, numa turma da Pedagogia, professor e alunos exploraram textos de Estudos Sociais produzidos por professores da rede pública para séries iniciais. Discutiram possibilidades de rupturas no tratamento do conteúdo e formas de avaliação.

O trabalho na disciplina de Projetos (Arquitetura) também parte de um problema real e se constrói em duas etapas distintas: trabalho em grupo, onde os alunos discutem princípios básicos estudados e pensam um projeto em relação ao espaço, aproveitamento de áreas, recortes, soluções internas e fachada; trabalho individual, onde os alunos constróem projetos em separado com as modificações que entenderam necessárias. Na avaliação do professor *nessa experiência, os alunos justificam, argumentam em cima das soluções que deram em seus projetos, através da discussão com os colegas.*

A valorização dos processos de reflexão pode ser vista em vários e diferentes momentos. Nas aulas observadas, independentemente do curso, os alunos buscam argumentos em diferentes fontes, de diferentes áreas. Durante uma aula de Teoria e História da Arquitetura, os estudantes relacionam o conteúdo de um vídeo com os conceitos vistos na disciplina, identificam as diferentes correntes arquitetônicas e relacionam o movimento pós-moderno na arquitetura com o contexto histórico do período pós-guerra.

Outro exemplo é o do professor de Matemática do Curso de Pedagogia, ao pedir que as alunas elaborassem formas de ensinar a operação de subtração para uma primeira série. As alunas agruparam-se para pensar e discutir propostas. Ao final surgiram idéias como jogo das cinco marias,

sacola com coleção de objetos para contagem, composição e decomposição de frações, dinheiro chinês etc. Para estimular o trabalho de reflexão das alunas, o professor, observando os grupos, comentou: *há várias e boas idéias surgindo nos grupos e ainda que seja uma idéia informal vamos expô-las e discutí-las.*

Como é possível compreender através dos relatos, os professores estudados priorizam práticas que possibilitem, desde o início, o envolvimento dos estudantes, seja por partirem do que já construíram, seja pelo interesse que o estudo a partir da realidade desperta nos alunos.

e) Concepção de conhecimento

O conhecimento como construção, o incentivo a dúvida, a valorização e o trabalho a partir do erro percebidos nas práticas da nossa mostra de professores ajudaram-nos a inferir a concepção de conhecimento desses professores.

Para Santos (1995), no paradigma de ciência denominado *emergente,* o conhecimento é processo, portanto não é absoluto nem acabado. É elemento para ser superado. O desafio essencial é o de criar soluções, sentido em que devem andar as aprendizagens. Aprender é aprender a criar e o que faz da aprendizagem algo criativo é a pesquisa. A verdadeira aprendizagem é aquela construída com esforço próprio através de elaboração pessoal.

Foi possível perceber que os professores estudados tratavam o conteúdo de forma abrangente, fazendo relações com diversas áreas do conhecimento na medida em que partiam de problemas reais. Seus alunos foram levados a pensar, levantar hipóteses argumentar, discutir os erros, projetar, planejar etc, exercitando, de alguma forma, as premissas acima explicitadas.

A forma como os professores encaminhavam suas propostas de trabalho, estimulando a participação dos alunos, fazia da *aula espaço para dúvidas, leituras e interpretação de textos, trabalho em grupo, poesias, músicas, observações, vídeos,* conforme depoimento de uma das professoras entrevistadas. O conhecimento válido não é somente o que provém da academia, dos clássicos ou das enciclopédias. Novamente nos valemos de Santos (1995), para interpretar esta ruptura que está presente nas experiências estudadas, quando diz que *a ciência pós-moderna tenta dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas* (p.55). Afirma, ainda, este autor que, o grande mérito da ciência pós-moderna é transformar o conhecimento científico em senso comum, pois *o conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum* (p.57). É difícil perceber com clareza

se esta grande revolução apontada pelo autor, na forma de pensar o conhecimento, já presidia a prática dos professores estudados. Encontrou-se, entretanto, nas aulas universitárias observadas, indícios desta reorganização do ciclo produtor do conhecimento.

Sabe-se, que o simples fato do professor encaminhar trabalhos em grupo ou se utilizar de diferentes recursos técnicos e didáticos não garantem a realização de uma proposta nessa direção. A diferença parece estar, por exemplo, na prática de uma professora do Curso de Geografia. Ao propor um trabalho para os alunos, não interferiu diretamente na organização dos grupos e na escolha do material utilizado. Fundamentalmente os alunos construíram alternativas de encaminhamento e colocaram suas diferentes idéias, relacionando conteúdo e realidade. Este não é só um procedimento metodológico. Ele revela uma concepção de conhecimento que envolve flexibilidade e movimento.

Outro exemplo vem de uma professora da ESEF (Escola Superior de Educação Física). Numa aula predominantemente teórica, a professora pediu que os alunos construíssem questões para os colegas em cima das reflexões que fizeram sobre a aula prática anterior. Trocadas as questões, os alunos discutiram, argumentaram e consultaram materiais para a construção de respostas. Um aluno fez uma pergunta à professora que, em vez de respondê-la, reelaborou-a e devolveu-a ao estudante.

Procedimentos simples como estes marcam a postura do professor que não é o dono do saber, de um saber que não é absoluto e que admite, portanto, diferentes fontes e formas de elaboração.

A nosso ver, outro importante indicador da concepção de conhecimento do professor, na sala de aula, é dado pela forma com que ele concebe e estimula a participação dos alunos, tanto na quantidade como na qualidade dessa participação. Os alunos também percebem esta postura. Referindo-se ao conhecimento que lhes é proposto nas aulas dos professores estudados, dizem que nelas

> é preciso buscar o conhecimento, não é exigida "decoreba", mas raciocínio;
>
> o conhecimento não é algo que se recebe pronto, mas trabalhando juntos em cima de objetivos, se constrói através da prática, do refazer, descobrir, reformular conceitos, é refletir uma nova perspectiva
>
> e, finalmente, que o conhecimento serve para a vida, não só para a escola.

Os depoimentos dos estudantes parecem ser bastante elucidativos da concepção de conhecimento que estava presente nas práticas pedagógicas

estudadas. Provisoriedade, multiplicidade e movimento - conceitos pouco utilizados no ensino tradicional - passaram a permear o cotidiano de alunos e professores que viveram as experiências relatadas e observadas. São eles parceiros da construção de um novo paradigma de ensinar e de aprender.

f) Formas de avaliação

Mudar a forma de avaliar o processo de ensinar e aprender tem sido das questões mais difíceis e, ao mesmo tempo, necessárias. Apesar de todos os limites colocados a nível institucional no que se refere a avaliação - sua tradução em notas ou conceitos, tipos de prova, critérios etc - o professor sabe que ela é indispensável ao planejamento e fundamental ao processo de crescimento dos seus alunos.

Seria uma total incoerência estimular a participação dos alunos, considerar suas experiências, trabalhar com o erro, incentivá-los à elaboração de hipóteses e, ao final do processo, aplicar uma prova que avaliasse apenas quantitativamente, determinando só o produto final.

Vejamos, portanto, o que vêm experienciando nossa mostra de professores. Eles têm utilizado formas de avaliar bastante similares e as pequenas variações têm ficado por conta da natureza da área de conhecimento.

Práticas como seminários a partir de leituras ou para a discussão de resultados de pesquisas; trabalhos em grupo e individuais e provas dissertativas são as mais comuns.

Na disciplina de Projetos, no Curso de Arquitetura, os alunos deveriam projetar um condomínio para funcionários da universidade. Combinaram que o trabalho se daria em dois momentos: primeiramente em grupo, onde discutiram e construíram uma maquete e, num segundo momento, cada um partiu para a construção do seu projeto, fazendo as modificações que entendeu necessárias, a partir do estudo e dos problemas encontrados na avaliação da primeira etapa. Ao final do semestre os professores deram um retorno dessa segunda etapa, de forma a que os alunos aprimoraram ou refizeram alguma etapa. Nesse momento a professora comentou que *alguns avançaram para além do que foi pedido, outros modificaram, mas não ficou melhor*. A partir daí, os professores fizeram um assessoramento individual a cada projeto.

Coerentemente com a concepção de conhecimento que lhes serve de suporte, as práticas de avaliação se dão na forma de processo, com critérios pré-estabelecidos, na sua maioria, juntamente com os alunos.

A questão do estabelecimento dos critérios para a avaliação é uma preocupação entre os envolvidos: *a avaliação é discutida com os alunos,*

tanto na proposta, quanto nos resultados. Definidas as regras, cumprímo-las com rigor. Prevemos, porém, um tempo para o aluno refazer o trabalho e isto tem levado a uma significativa aprendizagem, diz uma professora.

Estabelecer os critérios de avaliação é também uma construção coletiva. É algo que está sendo construído por professores e alunos. A referência em práticas anteriores, marcadas pela memorização, pela reprodução de um conhecimento acabado, pronto, dado pelo professor ou pelo livro, dificulta a adoção de novos parâmetros. Como disse um dos professores entrevistados *foi difícil romper com o velho, havia muitos questionamentos e crises do tipo mudei tudo, e agora?... não foi fácil.*

Além disso, a abordagem do conteúdo a partir de problemas trazidos da realidade imprime uma nova dinâmica ao trabalho. Rompem-se, obrigatoriamente, as barreiras criadas pela especificidade de cada disciplina. Os alunos, por sua vez, são estimulados à reflexão e à construção de hipóteses, portanto, a darem respostas originais e não necessariamente as constantes dos manuais.

Se isto é positivo – e esta é a nossa perspectiva – por outro lado traz dificuldades no sentido de garantir a qualidade do que é produzido, sem inibir a possibilidade de criação do novo por parte dos estudantes.

Na visão de alguns alunos os critérios de avaliação nem sempre ficam bem claros ou a avaliação deveria ser melhor definida em relação à abrangência do conteúdo, muito embora reconheçam que o conhecimento não é cobrado de forma estática e requer diversidade de conhecimentos. Outros afirmam, ainda, que os resultados são coerentes com o desempenho dos alunos. Parece ser esperada uma certa ansiedade. Lucarelli (1994, p.14) já chamava a atenção de que se a manutenção das formas tradicionais de ensino evitam a ansiedade das mudanças, o preço dessa tranqüilidade constitui um bloqueio para o ensino-aprendizagem. É preciso estar muito atento e perceber a ansiedade como elemento do novo e, portanto, desejável, em certo sentido.

Como se vê, a questão da avaliação é a mais complexa e pode estar a revelar uma certa incompreensão dos objetivos da proposta de parte dos alunos e/ou uma certa indefinição quanto à forma e o modo de avaliar numa proposta diferente por parte do professor. Ambos os sentimentos são próprios à construção do novo.

g) Inserção no plano político-social.

Esta categoria é claramente materializada pela preocupação destes professores em *vincular os conteúdos das disciplinas com o contexto mais*

amplo. O conhecimento é situado no tempo e no espaço, nos seus limites e possibilidades.

Além da adequação teoria-prática, que não deixa de ser uma forma de vincular os conteúdos com o contexto, os professores vão para além, buscando fazer a relação do que ensinam com os reflexos de tais concepções na comunidade.

As convicções político-sociais dos professores aparecem em vários momentos das nossas observações, e em todos os observados.

O professor de matemática do Curso de Pedagogia discutia a construção da autonomia, segundo a orientação de Piaget, e dizia para a turma que ... *pais e professores com comportamento heterônimo não podem educar. Podemos ver a falta de autonomia em estruturas da sociedade, a mulher usa o nome do marido, até bem pouco tempo não podia votar[...] o professor tem que pensar e deixar os alunos pensarem.*

Numa aula da Geografia um menino entra na sala vendendo "raspadinha". A professora aproveita a situação, compra a raspadinha, o menino conversa, faz o troco e sai. A partir daí discutem cidadania, mitos em torno das crianças de classes populares, a não valorização do seu saber e a conseqüente reprovação na escola.

Dentre os materiais fornecidos pelos professores um merece especial destaque pela simplicidade da sua produção e riqueza de conteúdo. Produzida pela professora de uma disciplina do Curso de Ciências Domésticas, a cartilha denominada "A economia da família rural: a estória de D. Maria e D. Joana" exemplifica bem esse compromisso e preocupação com as questões sociais mais amplas. A cartilha trata da organização de uma comunidade rural para a solução de problemas ligados à racionalização do trabalho doméstico e socialização de resultados. Esse material foi utilizado na zona rural e pelas alunas do Curso.

Como pode-se perceber a manifestação da preocupação em relacionar suas práticas com o plano político social mais amplo e, com isso, comprometer-se com algum tipo de mudança social revela-se de várias formas, nas ações, na escolha de textos, na própria produção do conhecimento e é, freqüentemente, reconhecida pelos alunos em dois aspectos: primeiro, no reconhecimento do compromisso mesmo do professor frente às mudanças; segundo, na possibilidade dos alunos se comprometerem através do trabalho.

Nesse sentido eles dizem:

> O trabalho influenciou no amadurecimento de caráter, compromisso, honestidade, cidadania e responsabilidade, ou ainda, o trabalho possibilita a reflexão do nosso compromisso com a sociedade...

desenvolvemos o senso crítico com relação aos problemas de nosso país...

Esta relação entre consciência político-social e prática pedagógica inserida no paradigma *emergente* já havia sido apontada por Pimentel quando afirma, em suas investigações, que as *concepções de conhecimento, ciência e ensino fazem parte da concepção de vida e mundo construídas pelos professores em suas trajetórias* (1993, p.75). Os professores, ao desenvolverem suas propostas de trabalho, expressam suas formas de vida e revelam-se na sua *experiência do ser.*

Não se trata, apenas, de ideologizar o discurso de maneira inconseqüente e banal. Trata-se, sim, de viver a própria concepção de mundo, junto com seus alunos, mantendo a liberdade de cada um construir suas próprias convicções dando-lhes, entretanto, elementos para isso. Fundamentalmente trata-se de conceber o ensinar e o aprender no conjunto das práticas sociais humanas e inserí-las nas tramas contextuais do tempo que as contornam.

h) Interdisciplinaridade

A questão da interdisciplinaridade apareceu de forma bastante interessante. Como parte de nossas questões iniciais, esperávamos que a interdisciplinaridade estivesse objetivamente colocada e, principalmente, compreendida pelos alunos, no sentido de romper com barreiras e limites de cada área e cada disciplina.

A ênfase nos trabalhos a partir de problemas históricos reais, concretos, levou quase que naturalmente à busca de uma leitura mais globalizada da realidade. Dependendo da forma como o professor questionava seus alunos, o trabalho ia sendo encaminhado no sentido de uma compreensão mais ampla do contexto em que se inseria o problema. É preciso compreender que a realidade é interdisciplinar por natureza e que, quando ela é ponto de partida, delineia, nas mesmas condições, o conhecimento.

Um exemplo bastante claro é o do professor da Engenharia Agrícola na sua proposta de *construção de uma máquina para solucionar um problema real.* No encaminhamento do projeto de um classificador de cebolas o professor pergunta ao grupo: [...] *por que surgiu ?* [...] *os agricultores têm energia elétrica na região onde produzem*?[...] *o que vocês sabem sobre a produção de cebolas* ?[...]

Os alunos respondem: *fizemos uma consulta à Secretaria de Agricultura e soubemos que existem normas para a produção de cebolas [...] também visitamos um local na região onde já tem um classificador só*

que grande, mais complexo. Quanto à produção de cebolas informam que *a bibliografia é difícil porque há separação dos campos de conhecimento entre Engenharia Agrícola e Agronomia [...] então vamos localizar um pesquisador da EMBRAPA .*

E o professor segue: [...] *vocês têm de se preocupar com o que produz um produtor médio, qual a capacidade produtiva, tempo disponível para a classificação.*

Desse exemplo pelo menos dois aspectos são relevantes e devem ser valorizados: o primeiro, como já dissemos, refere-se ao encaminhamento do professor no sentido de ampliar as questões de forma que os alunos não fiquem na construção pura e abstrata de uma máquina qualquer, com tais dimensões, para determinado fim, sem levar em conta o contexto que lhe deu origem e o fim ao qual se destina, que é, por si só, interdisciplinar. O segundo refere-se ao fato de que os alunos dão-se conta da estrutura compartimentada que envolve o conhecimento e a importância de romper com essa lógica.

Essa compreensão se revela igualmente em alunos de outros Cursos quando, referindo-se à experiência, alguns dizem: *colocamos em prática vários outros assuntos já discutidos no decorrer do Curso* [...] *podemos teorizar e ler mais ".*

No dizer dos professores, a interdisciplinaridade *aparece no trabalho de forma "natural", na escolha dos textos, dos autores* [...] e, ainda, *os alunos buscam argumentos em diferentes fontes, de diferentes áreas.*

Como se pode observar, mesmo que a interdisciplinaridade não estivesse intencionalmente presente na proposta inicial dos professores que, especialmente pensavam na sua disciplina, ela se apresenta como condição do trabalho. Neste sentido ela é fator e produto do ensino e da aprendizagem e mostra, claramente, que a disciplinaridade decorre de uma visão de mundo, de ciência e de controle da distribuição do conhecimento. A realidade é interdisciplinar e, quando os processos pedagógicos a consideram como ponto de partida, o ensinar e o aprender acontecem com a mesma lógica. Não há necessidade de planejar estruturas forçadas ... ela acontece ao natural!

Caracterizadas as categorias organizadas nesta investigação para explicitar o fazer dos professores que estão procurando trabalhar com a lógica da produção do conhecimento, consideramos importante, como forma de contribuir para o processo de trabalho, relacionarmos aqui *as principais dificuldades apontadas por professores e alunos* envolvidos nas experiências.

De parte dos professores existem dificuldades para implementação do trabalho a nível institucional. Faltam recursos para tocar pequenos projetos

de sala de aula, faltam oficinas, ferramentas, transporte disponível para aulas práticas, livros etc. Mas, a principal dificuldade por eles apontada diz respeito aos currículos, à forma como o conhecimento está organizado dentro de cada curso e na Universidade como um todo. Não é por acaso que os professores envolvidos nessa experiência partiram para uma discussão do currículo de seus cursos e, em alguns casos, conseguiram a sua modificação, a partir das necessidades e discussões oriundas destas práticas.

Os professores apontam ainda dificuldades específicas dos alunos no acompanhamento da proposta. São elas, principalmente:

a) falta de conhecimento de teoria anterior quando a disciplina onde se propõe a ruptura tem um certo adiantamento no Curso;
b) dificuldades na argumentação, organização, discussão e registro das idéias;
c) falta de "entrosamento" com a proposta porque os alunos estão acostumados a trabalharem em outra perspectiva, mais memorística e reprodutiva.

Na percepção dos alunos não é muito diferente. Da mesma forma apontam como entraves a falta de material e a necessidade de reorganização dos currículos *para não prejudicar a proposta.* Referem-se, também, à *preocupação de não acompanhar o andamento da turma,* ou à quantidade de leitura necessária dizendo que *a princípio fica-se receoso porque estamos acostumados com cadernos e folhinhas.*

Além destas dificuldades, apontadas objetivamente, pode-se dizer que o estudo da categoria ***avaliação*** merece especial atenção. Como já havíamos referido no item em que tratamos de como os professores estão avaliando os alunos, existem, segundo os estudantes, problemas no estabelecimento de critérios e na abrangência do conteúdo que se torna amplo em função da sua forma de abordagem.

O estudo mostrou que, apesar do esforço e qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores estudados, a proposta de ensino que faz ruptura com o paradigma tradicional apresenta, ainda, algumas dificuldades na sua implementação, pelo menos na extensão em que seria desejável. Por si só, as idéias nela contidas desestruturam e desacomodam os envolvidos e, para se submeter a este processo, é preciso o estabelecimento de algumas condições. No entanto, a grande contribuição deste estudo é mostrar que a forma de trabalho é viável e, mais ainda, que, uma vez iniciada, seus efeitos de mudança são irreversíveis. Ela é chave quando se pensa na construção de um aluno reflexivo e criador e na formação de um professor sujeito de seu ensino e comprometido com a mudança. Mas, fundamentalmente, ela é importante para a construção de sujeitos mais realizados e mais felizes.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Elisa. ***Etnografia da Prática Escolar***. Campinas: Papirus, 1995.

AZZI, Sandra. "Trabalho Docente na Escola Pública Capitalista". Painel *Formação Docente: Saber Pedagógico e Formação de Professores*. In: **ENDIPE**, 7, 1996, Florianópolis.

BRAGA, Ana M., GENRO, M. Elly, LEITE, Denise. "Inovação na Universidade: dos horizontes de certeza às incertezas". In: ***Congreso Internacional de Educación, Crisis y Utopías***, Universidade de Buenos Aires, 1996. Buenos Aires. 1996. mimeo.

CAPRA, Fritjof. ***Sabedoria Incomum***. São Paulo: Cultrix, 1988.

CUNHA, Maria Isabel da. ***O Bom Professor e Sua Prática***. Campinas: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da e FERNANDES, Cleoni M. A. Prática Continuada de Professores Universitários. ***Educação Brasileira***, CRUB. Brasília. n.36, jan./jun.1994.

CUNHA, Maria Isabel da e LEITE, Denise. ***Decisões Pedagógicas na Universidade e Estruturas de Poder na Universidade***. Campinas: Papirus, 1996.

DEMO, Pedro. ***Pesquisa - Princípio Científico e educativo***. São Paulo: Cortez Editores, 1991.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. ***Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. ***Introdução às Ciências Humanas***. São Paulo: Letras e Letras, 1994.

LUCARELLI, Elisa. Teoria e Practica como Inovación en Docência, Investigación y Atualizacion Pedagógica. ***Cuadernos de Investigación***. Buenos Aires. n.10, 1994.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. ***Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas***. São Paulo: E.P.U., 1986.

NÓVOA, Antonio (org). ***Profissão Professor***. Porto, Portugal: Porto Editores, 1991.

_____. "Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA Ivani (org). ***A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento***. Campinas: Papirus, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. "O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo." In: NÓVOA, António. ***Os Professores e a sua Formação***. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTEL, Maria da Glória. ***O Professor em Construção***. São Paulo: Papirus, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. ***Um Discurso sobre as Ciências***. Porto: Afrontamento, 1987.

SOARES, Magda B. ***Metamemórias - Memórias: Travessia de uma Educadora***. São Paulo: Cortez, 1991.

El aprendizaje basado en la experiencia: el metodo de las pasantias y su aplicación en agronomia

Pedro de Hegedüs[*]
Anibal Nuñez[**]
Marta Chiappe[***]
Daniel Sherrard[****]
Lynn B. Jones[*****]

Resumen

Muchos programas educativos formales en agronomía estan diseñados básicamente para transmitir conocimientos agronómicos de manera mecanicista. Ante el avance de problemas complejos como la degradación de los recursos naturales, la emigración campo-ciudad, y otros cuya solución requiere enfoques interdisciplinarios, la necesidad de encontrar nuevas estrategias educativas es insoslayable. El artículo describe una estrategia específica –la pasantía– de utilidad a los efectos de lograr una confluencia de los dominios cognitivo, psicomotriz y afectivo (confluent education). La pasantía es un método de aprendizaje basado en la experiencia (experiential learning). Las pasantías permiten a los estudiantes: i) integrar los conocimientos téoricos con la realidad y jerarquizarlos, ii) conocer mejor su futura realidad laboral, y iii) definir las áreas de especialización. Para que las pasantías sean exitosas es necesario transformar las experiencias vividas en conocimiento para la acción. Cambios curriculares que introduzcan pasantías deberán ser cuidadosamente planificados e implementados a los efectos de establecer una relación fluida entre las partes intervinientes.

Palabras claves: educacion - aprendizaje basado en la experiencia - pasantia.

Abstract

Many formal educational programs in agronomy have been basically designed to transfer agronomic knowledge in a mechanistic way. With the progressive advance of complex problems, such as natural resource degradation, rural-city migration, and others, whose solution requires interdisciplinary approaches, finding new educational strategies becomes a pressing need. The article argues that a specific learning strategy, the internship, can be an useful educational tool for educating professionals able to meet the challenges of the near future. The internship is an experiential learning method which enables students to: (1) integrate theoretical knowledge with real life; (2) gain understanding of their future labor situation; and (3) define their specialization areas. For the internships to be successful, it is necessary to transform lived experience into knowledge for action. Furthermore, curricula which incorporate internships must be carefully designed and implemented in order to establish a fluid relationship among the intervening parts.

Key Words: education - experience learning - internship.

[*] Doctor en educación y Extensión Agrícola, Iowa State Univesity. Docente del Area de Ciencias Sociales, Universidad de la Republica Oriental del Uruguay.

[**] Ingeniero Agrónomo, Estación Experimental San Antonio (Salto, Facultad de Agronomía). Universidad de la Republica Oriental del Uruguay

[***] Doctora en Educación, Univesity of Minnesota. Docente de Sociología Rural de la Facultad de Agronomía, Universidad de la Republica Oriental del Uruguay.

[****] Doctor en Educación Agrícola, Iowa State University. Docente de la Escuela de Agricultura de la Región Tropical Húmeda (Earth) de Costa Rica

[*****] Doctor en Educación de adultos, Univesity of Wisconsin - Madison.. Docente de Extensión del Departamento de Educación Agrícola, Iowa State University

Introducción

En muchas partes del mundo, los profesionales vinculados a la agricultura y al desarrollo rural se ven actualmente enfrentados a problemas complejos de difícil resolución. La contínua degradación de los recursos naturales, la pérdida de biodiversidad genética, los problemas de salud ocasionados por aplicación de productos químicos y por los residuos de pesticidas en productos alimenticios, la emigración campo-ciudad, constituyen, entre otros, graves problemas que ponen en juego la viabilidad de los modelos actuales de desarrollo agrícola. Frente a estas urgentes demandas, la necesidad de encontrar nuevos enfoques y formas de encarar la actividad agrícola parece insoslayable. Para lograr esta transformación, uno de los aspectos fundamentales a abordar es la formación y capacitación de técnicos y profesionales vinculados al sector agrario. Así, los programas relacionados con la agronomía y el desarrollo rural requieren que se introduzcan cambios no solamente en la información, los conocimientos, y las habilidades que adquieren los educandos, sino también en la forma en que se transmiten los conocimientos, a los efectos de lograr modificaciones en las actitudes y en los comportamientos de los profesionales. En otras palabras, los programas vinculados con la agronomía y el desarrollo rural deben buscar el desarrollo cognitivo, psicomotriz, y afectivo de los educandos para que aprendan a "saber", "hacer", y "ser". Una estrategia de aprendizaje que integra estos tres elementos es denominada de tipo "confluente".

La experiencia indica que muchos programas educativos formales en agronomía estan diseñados básicamente para trasmitir conocimientos (dominio cognitivo). En menor grado, se han intentado experiencias en diversas partes del mundo que buscan integrar los aspectos cognitivos y elementos de adquisición de habilidades o destrezas (dominio psicomotriz). Dichas experiencias se basan en el "aprender haciendo" ("learning by doing"). Recientemente, se observa un creciente interés en instituciones vinculadas a la educación en agronomía acerca de cómo incorporar el dominio afectivo al proceso de enseñanza[4].

[4]Ejemplos de programas de agronomía que buscan incorporar los dominios cognitivo, motriz, y afectivo al proceso de aprendizaje son: (a) el Sistema de Estadios del instituto agronómico y veterinario Hassan II de Marruecos (Besri 1988); (b) el Ciclo de Enseñanza de Agricultura Tropical del Centro Nacional de Estudios Agronómicos de las Regiones Cálidas (CNEARC) en Francia (Poudevigne 1988); (c) el Programa Alternativo de la Escuela de Agronomía de la Universidad de Silliman, Filipinas (com. pers.); (d) el Plan de Estudios de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Córdoba, Argentina (com. pers.); y (e) y el Plan de Estudios de la Facultad de Agronomía de la Universidad de la República Oriental del Uruguay (de donde los autores recogen básicamente su experiencia en el tema).

El objetivo de este artículo es presentar una estrategia pedagógica específica–la pasantía–que puede ser de utilidad a los efectos de lograr una confluencia de los dominios cognitivo, psicomotriz, y afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar, se presentan las bases teóricas que sustentan este método; en segundo lugar, se presentan algunas sugerencias para lograr un programa exitoso de pasantías; y en tercer lugar, se discuten las posibilidades, ventajas, y desafíos que presenta el método para desarrollar una modalidad confluente de enseñanza. Partimos del supuesto que, adecuadamente organizadas e implementadas, las pasantías constituyen una herramienta metodológica capaz de mejorar sustancialmente los programas actuales de las instituciones vinculadas con la enseñanza de la agronomía y el desarrollo rural.

Las competencias que necesitan actualmente los profesionales de la agronomía, incluyendo, entre otras, comunicación efectiva, capacidad de análisis crítico de problemas actuales, y capacidad de propuesta de soluciones, requieren de un proceso de aprendizaje basado en la experiencia. Dos de los métodos más empleados en este sentido son pasantías y estudiantes a cargo de experimentos. En este trabajo nos concentraremos en las pasantías, analizando su valor para las instituciones de educación agronómica y haciendo algunos comentarios en relación con la mejor manera de hacer de las pasantías una experiencia de educación confluente.

Marco teórico

Dewey (1916) señaló que el proceso de aprendizaje se caracteriza por el hecho de que los educandos reorganizan o reconstruyen la experiencia. No todas las experiencias en las cuales se involucran los estudiantes son de por sí educativas. Para que así acontezca, los educandos deben diferenciar en dichas experiencias cuáles son los componentes que la integran y sus conexiones. Si durante o después de esa experiencia el estudiante: (i) percibe relaciones que antes no había visualizado, y (ii) está en condiciones de estimar qué puede suceder en el futuro, entonces la experiencia es educativa. Una actividad rutinaria–no educativa–puede proporcionar habilidades para realizar determinada tarea, pero no conduce a la adquisición de nuevas percepciones, significados, o capacidades.

Dewey (1916) hizo particular hincapié en el hecho de que la experiencia educativa implica conectar la parte activa de la experiencia en la cual están involucrados los estudiantes con sus consecuencias (parte pasiva). Lo que da valor educativo a la experiencia es precisamente esta conexión. Si

la misma no se produce, el significado educativo se pierde. Tan importante es este aspecto que Dewey entiende por "pensar" a la conexión que se realiza entre la parte activa y la pasiva.

Posteriormente, otro importante educador, Freire (1971, p.151), estableció que la "acción y reflexión ("praxis") constantemente se están retroalimentando entre sí". Desde el punto de vista de Freire, el sacrificio de la acción conduce a un verbalismo inocuo, mientras que el sacrificio de reflexión conduce al activismo estéril. Para Freire, es la "praxis" de los seres humanos entre sí y con el mundo, lo que constituye una experiencia educativa. Freire (1970) acuñó el término "educación bancaria" para describir aquella educación caracterizada por educadores que depositan información en los cerebros de los educandos, para que éstos la memorizen y repitan.

Tanto para Dewey como para Freire entonces, el aprendizaje es un proceso en el cual el educando está participando activamente y reflexionando sobre ese accionar. Aunque nadie pone en discusión la importancia que esto encierra para el proceso de enseñanza- aprendizaje, no es menos cierto que la dicotomía entre pensamiento y acción en educación sigue siendo hoy una realidad, como lo fue en las primeras décadas de este siglo. Aunque muchos esfuerzos han sido desplegados para implementar cambios curriculares que hagan el aprendizaje más práctico y basado en la experiencia de los educandos, el paradigma dominante sigue siendo aquél que descansa en la transmisión de información. El mismo genera pocas oportunidades para la aplicación o integración de esa información en procesos activos, que tomen en cuenta la experiencia desarrollada por los educandos.

El aprendizaje basado en la experiencia ("experiential learning") ha sido definido por Kolb (1984) como un ciclo repetitivo durante el cual los educandos alternan entre períodos de experiencia concreta y generalizaciones abstractas. Kolb definió este ciclo como compuesto por cuatro fases. En la primera fase los educandos se involucran en *experiencias concretas*. Esto conduce a *observaciones reflexivas* (segunda fase) acerca de la experiencia vivida, de las cuales los actores implicados derivan inductivamente *conceptualizaciones abstractas* (tercera fase). La última fase, llamada por Kolb de *experimentación activa*, implica deducir y testar nuevas hipotesis, lo cual va a generar nuevas experiencias concretas, que reinician el ciclo nuevamente.

Al igual que Dewey y Freire, Kolb entiende que el proceso de aprendizaje requiere la transformación de la experiencia. La experiencia vivida en sí misma no es suficiente para el aprendizaje, mientras que la

transformación por sí sola no constituye aprendizaje, porque obviamente debe existir "algo" a ser transformado. El aprendizaje basado en la experiencia implica transacciones entre el educando y el medio ambiente (Kolb, 1984). Esto significa que ambas entidades (educando y medio ambiente), como resultado de las interacciones, quedan entrelazadas y cambian sus identidades originales. El proceso de aprendizaje es también un proceso de solución de problemas ("problem solving") en el cual se transforma la experiencia en conocimiento para la acción.

El aprendizaje basado en la experiencia, como el propio nombre lo indica, pone especial énfasis en el término experiencia. El aprendizaje basado en la experiencia implica aprender a hacer, a pensar, y a desarrollar la habilidad de emitir juicios basados en sentimientos y actitudes de la propia persona involucrada. Keeton (1976) señala dos ventajas de esta forma de aprendizaje. La primera es que el estudiante, en vez de ser receptor pasivo, participa en acciones concretas donde se involucra emocionalmente con otras personas. Esto incrementa su motivación y produce una estructura asociativa de eventos que se acumulan en su memoria, lo cual contribuye a que lo que es aprendido no se pierda. La segunda ventaja del aprendizaje por la experiencia es que proporciona al educando una sensación de autoafirmación y de satisfacción personal, sobre todo cuando las acciones emprendidas están dirigidas a personas concretas y vinculadas con situaciones de la vida real.

El aprendizaje basado en la experiencia es llamado educación confluente porque representa la síntesis de aspectos afectivos, cognitivos, y psicomotrices. Brown (1971) estableció que cualquier materia dentro de un curriculum establecido puede ser enseñada desde una perspectiva de educación confluente. Este autor agregó que los sistemas tradicionales de educación dejaban fuera de consideración los objetivos afectivos del proceso de aprendizaje. La importancia de estos objetivos radica en que ayudan a los educandos a definirse como personas en el sentido de saber realmente quiénes son ellos (Brown 1971).

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la experiencia, el rol del educador es esencial. El educador no actúa como agente transmisor de conocimientos, como en el sistema tradicional, sino que establece la atmósfera general en la cual se desarrolla el aprendizaje. Su rol básico es determinar si este proceso de aprendizaje ocurre y la profundidad del mismo. El estilo particular del educador juega también un rol significativo en facilitar o no el aprendizaje de los educandos.

De acuerdo con Rogers (1983, 121-126), existen ciertas cualidades del educador que son relevantes para que el proceso de aprendizaje se

manifieste. La primera es que el educador debe presentarse ante el educando tal como es realmente; la segunda es que el educador debe aceptar y valorar a la otra parte tal como ésta es; la última se refiere a que el educador debe tratar de entender en forma empática al educando. Estas cualidades facilitan el aprendizaje basado en la experiencia al implicar componentes que van más alla de los aspectos cognitivos del proceso de aprendizaje.

Pasantías: un método de aprendizaje basado en la experiencia

El aprendizaje basado en la experiencia permite a los educandos involucrarse en experiencias concretas que no están presentes en los métodos tradicionales (clases téoricas, lecturas de libros, etc.). Las pasantías han sido uno de los métodos de aprendizaje basados en la experiencia más comunes y efectivos. Houle (1976) señala que las pasantías tienen una larga tradición y han persistido como uno de los métodos educativos más importantes, conjuntamente con los métodos tradicionales. Existe creciente convencimiento de que las profesiones y diferentes ocupaciones no pueden ser enseñadas exclusivamente en un ambiente formal, sino que tienen que ser complementadas con la inserción del educando en los ambientes reales en donde se desarrollan las profesiones.

Dentro del campo de la educación, el prerrequisito más importante para que ocurra el aprendizaje es la motivación del estudiante (Randolph y Posner 1979). Esta motivación se puede dar, por ejemplo, tratando de aplicar en la práctica principios científicos, o mediante experiencias de pasantías en predios de productores u organizaciones sociales (cooperativas, agencias de extensión, etc). Las últimas, de poder implementarse, constituyen poderosos agentes motivadores de la enseñanza de la agronomía.

Según Hamilton (1990), las pasantías incluyen cuatro rasgos principales:

- los lugares de trabajo son explotados como ámbitos de aprendizaje;
- la experiencia de trabajo está ligada al aprendizaje académico;
- los estudiantes son simultáneamente educandos y trabajadores con responsabilidades reales; y
- se establecen relaciones estrechas entre los estudiantes y sus mentores.

Las pasantías pueden variar en su nivel de estructura y formalidad: desde la asociación informal por un tiempo indeterminado y variable entre

un educando y un capacitador, hasta acuerdos escritos, especificando la duración y/o el contenido de la pasantía, las obligaciones, y las responsabilidades de parte de los involucrados (Coy 1989).

Las pasantías son una magnífica oportunidad para introducir o enfatizar la complejidad de situaciones y problemas del mundo real. El concepto de sistema y la exposición al mismo, ya sea en un predio, una cooperativa, una regional de extensión, una estación de investigación, una agroindustria o en cualquier otra situación, es una instancia esencial para contrarrestar la influencia de curricula fuertemente orientados por el paradigma reduccionista ("academic curriculum"), que favorece el tratamiento de las diferentes disciplinas por separado, sin integración, y enfocando cada materia con criterios que privilegian un desarrollo lineal de los temas, por ejemplo, de lo más simple a lo más complejo (Mc Neil, 1990). Complementariamente, el programa de pasantías debe tener en cuenta la gradualidad de avance en el conocimiento a lo largo del curriculum, para adecuar las pasantías a los objetivos y alcances de cada ciclo del plan de estudios.

Aunque se observa un uso creciente de pasantías en los programas de educación en agronomía, todavía no han alcanzado el impacto que deberían tener. Muchos curricula continuan privilegiando el aprendizaje de los contenidos por sobre la experiencia adquirida. Comparada con los métodos tradicionales, la pasantía requiere más tiempo, esfuerzo y dedicación por parte de los docentes. Como éstos además deben cumplir con tareas de investigación (es uno de los criterios de evaluación de la función docente más usados), y también de tipo administrativo, la realidad es que pocos docentes se encuentran motivados por encarar el uso sistemático de pasantías en sus clases (Randolph y Posner 1979).

Algunas ideas para desarrollar un exitoso programa de pasantías

Como expresamos anteriormente, si las pasantías están adecuadamente organizadas y dirigidas, generan amplias posibilidades para un desarrollo afectivo, cognitivo y psicomotriz. Aunque no existen recetas posibles de ser aplicadas a todas las situaciones, es factible identificar algunos elementos que pueden ayudar a lograr una mejor implementación de las pasantías.

En el proceso de implementación de la pasantía se pueden distinguir tres fases: (a) preparación, (b) desarrollo, y (c) cierre. A continuación, desarrollaremos cada una de estas etapas.

manifieste. La primera es que el educador debe presentarse ante el educando tal como es realmente; la segunda es que el educador debe aceptar y valorar a la otra parte tal como ésta es; la última se refiere a que el educador debe tratar de entender en forma empática al educando. Estas cualidades facilitan el aprendizaje basado en la experiencia al implicar componentes que van más alla de los aspectos cognitivos del proceso de aprendizaje.

Pasantías: un método de aprendizaje basado en la experiencia

El aprendizaje basado en la experiencia permite a los educandos involucrarse en experiencias concretas que no están presentes en los métodos tradicionales (clases téoricas, lecturas de libros, etc.). Las pasantías han sido uno de los métodos de aprendizaje basados en la experiencia más comunes y efectivos. Houle (1976) señala que las pasantías tienen una larga tradición y han persistido como uno de los métodos educativos más importantes, conjuntamente con los métodos tradicionales. Existe creciente convencimiento de que las profesiones y diferentes ocupaciones no pueden ser enseñadas exclusivamente en un ambiente formal, sino que tienen que ser complementadas con la inserción del educando en los ambientes reales en donde se desarrollan las profesiones.

Dentro del campo de la educación, el prerrequisito más importante para que ocurra el aprendizaje es la motivación del estudiante (Randolph y Posner 1979). Esta motivación se puede dar, por ejemplo, tratando de aplicar en la práctica principios científicos, o mediante experiencias de pasantías en predios de productores u organizaciones sociales (cooperativas, agencias de extensión, etc). Las últimas, de poder implementarse, constituyen poderosos agentes motivadores de la enseñanza de la agronomía.

Según Hamilton (1990), las pasantías incluyen cuatro rasgos principales:

- los lugares de trabajo son explotados como ámbitos de aprendizaje;
- la experiencia de trabajo está ligada al aprendizaje académico;
- los estudiantes son simultáneamente educandos y trabajadores con responsabilidades reales; y
- se establecen relaciones estrechas entre los estudiantes y sus mentores.

Las pasantías pueden variar en su nivel de estructura y formalidad: desde la asociación informal por un tiempo indeterminado y variable entre

un educando y un capacitador, hasta acuerdos escritos, especificando la duración y/o el contenido de la pasantía, las obligaciones, y las responsabilidades de parte de los involucrados (Coy 1989).

Las pasantías son una magnífica oportunidad para introducir o enfatizar la complejidad de situaciones y problemas del mundo real. El concepto de sistema y la exposición al mismo, ya sea en un predio, una cooperativa, una regional de extensión, una estación de investigación, una agroindustria o en cualquier otra situación, es una instancia esencial para contrarrestar la influencia de curricula fuertemente orientados por el paradigma reduccionista ("academic curriculum"), que favorece el tratamiento de las diferentes disciplinas por separado, sin integración, y enfocando cada materia con criterios que privilegian un desarrollo lineal de los temas, por ejemplo, de lo más simple a lo más complejo (Mc Neil. 1990). Complementariamente, el programa de pasantías debe tener en cuenta la gradualidad de avance en el conocimiento a lo largo del curriculum, para adecuar las pasantías a los objetivos y alcances de cada ciclo del plan de estudios.

Aunque se observa un uso creciente de pasantías en los programas de educación en agronomía, todavía no han alcanzado el impacto que deberían tener. Muchos curricula continuan privilegiando el aprendizaje de los contenidos por sobre la experiencia adquirida. Comparada con los métodos tradicionales, la pasantía requiere más tiempo, esfuerzo y dedicación por parte de los docentes. Como éstos además deben cumplir con tareas de investigación (es uno de los criterios de evaluación de la función docente más usados), y también de tipo administrativo, la realidad es que pocos docentes se encuentran motivados por encarar el uso sistemático de pasantías en sus clases (Randolph y Posner 1979).

Algunas ideas para desarrollar un exitoso programa de pasantías

Como expresamos anteriormente, si las pasantías están adecuadamente organizadas y dirigidas, generan amplias posibilidades para un desarrollo afectivo, cognitivo y psicomotriz. Aunque no existen recetas posibles de ser aplicadas a todas las situaciones, es factible identificar algunos elementos que pueden ayudar a lograr una mejor implementación de las pasantías.

En el proceso de implementación de la pasantía se pueden distinguir tres fases: (a) preparación, (b) desarrollo, y (c) cierre. A continuación, desarrollaremos cada una de estas etapas.

(a) Preparación

Para que una pasantía sea exitosa, es esencial tener en cuenta el proceso previo de preparación. La preparación de las pasantías puede realizarse a través de seminarios o talleres, en donde los estudiantes identifican sus intereses personales y académicos, y reflexionan acerca de cómo la experiencia a desarrollarse permitirá satisfacer sus inquietudes. Esta reflexión, que se efectúa en activa interacción entre docentes y estudiantes, incluirá una discusión acerca de los objetivos de la pasantía y de lo que se espera lograr con la misma. El objetivo de esta fase preparatoria consiste de proveer a los estudiantes de los antecedentes necesarios para enfrentar con éxito la pasantía. Sin esta fase preparatoria, el estudiante se enfrenta a la pasantía sin un marco adecuado para interpretar las futuras experiencias. Este marco incluye aspectos cognitivos al igual que afectivos; éstos últimos tienen que ver con la motivación que esta fase genera en los participantes de la pasantía.

Cuando la pasantía se realiza al comienzo de la carrera, la reflexión en torno a los objetivos de la pasantía antes de comenzar la experiencia ayuda a los estudiantes a pensar sobre la carrera elegida y sobre sus objetivos personales. Esto permite al educando confirmar o descartar tempranamente la opción de formación profesional elegida. Además le permite no perder tiempo estudiando algo que no le gusta y/o evitar frustaciones posteriormente como profesional.

Una vez que los objetivos han sido definidos, se deberían identificar aquellas instituciones en las cuales es posible desarrollar las pasantías de forma tal que los objetivos propuestos puedan alcanzarse. Es importante que las pasantías se implementen en áreas o rubros que sean considerados relevantes, no solo para la institución educativa, sino también para el conjunto de las organizaciones representativas de la sociedad (Ministerios, otros institutos de educación existentes, organizaciones de productores, etc). Esto obliga necesariamente a: (i) definir los criterios básicos de política de relacionamiento por parte de la institución en cuestión, y (ii) hacer explícitos dichos criterios al resto de integrantes que trabajan en la institución.

A los efectos de promover la motivación del estudiante, es importante lograr su activa participación en las etapas iniciales de selección del lugar en donde se desarrollará la pasantía. Esto genera además un mayor sentido de responsabilidad del estudiante ya que se siente comprometido desde el principio con la experiencia.

También hay que tener presente que introducir pasantías en un curriculum, sin readecuar otros aspectos (e.g., políticas de investigación, de extensión, de evaluación docente) que conforman y condicionan dicho

curriculum, puede significar un esfuerzo inútil. Mc Neil (1990) estableció que si se introducen variantes en el curriculum sin modificar otros aspectos relacionados, los cambios pueden ser irritativos al principio, pero el sistema desarrolla rápidamente mecanismos de adaptación que en los hechos neutralizan los cambios introducidos.

(b) Desarrollo

El desarrollo es la fase central de la pasantía. En esta fase los estudiantes se involucran directamente con el medio, siendo ellos los principales responsables del proceso de aprendizaje (Joplin 1981). Mientras se desarrolla la pasantía, la reflexión diaria que se produce en torno a las experiencias vividas permite a los estudiantes integrar los conocimientos teóricos adquiridos con la realidad. A su vez, les permite también jerarquizar los aspectos teóricos más relevantes, dejando de estudiar todo con el mismo grado de importancia al separar lo fundamental de lo accesorio. Complementariamente, los estudiantes conocen más rapidamente la realidad agropecuaria del país y por ende, amplían su marco de referencia inicial con respecto a su rol como profesionales. Ello tiene como consecuencia que los estudiantes pueden escoger con más elementos una determinada opción de especialización (investigación, extensión, docencia, etc) que puede ser coincidente o no con la visión que ese estudiante tenía al ingreso a la educación superior. En el caso de estudiantes de origen urbano, con poco vínculo con el medio productivo, este contacto con la realidad agropecuaria es de gran valor para su posterior formación, máxime si la institución tiene escasa relación con ese medio.

Al enfrentar los desafíos presentes en la pasantía, los estudiantes encuentran oportunidades para aplicar el conocimiento y las habilidades adquiridas durante su formación académica. En relación con esto, los estudiantes pueden detectar fortalezas y debilidades de esa formación recibida, determinado así necesidades futuras de capacitación. Lo que es aun más importante, las pasantías permiten a los estudiantes conocerse mejor a sí mismos; los ayudan a reflexionar en torno a sus actitudes, particularmente aquéllas relacionadas con el trabajo y la responsabilidad que éste implica. Las pasantías resultan experiencias conmovedoras para cada estudiante, tanto a nivel personal como de su relacionamiento con el grupo con el cual realiza la pasantía, el cual se empieza a desarrollar como tal tanto por su vivencia agronómica como por su vivencia humana y recreativa.

A lo largo de la pasantía, los docentes son responsables de brindar a los estudiantes el apoyo y la retroalimentación ("feed-back") que sean necesarios a los efectos de lograr el exitoso cumplimiento de la experiencia.

El apoyo que el docente pueda brindar al estudiante es fundamental, ya que éste se siente respaldado y adquiere seguridad en sí mismo. Esto estimula al estudiante a seguir adelante, a experimentar, y a desafiarse a sí mismo. Brindar apoyo significa demostrar interés en la situación del estudiante y hacerle saber que se le brindará ayuda cuando la necesite (Joplin 1981). Además de obtener el apoyo de los docentes, los estudiantes pueden organizar encuentros periódicos entre sí a fin de compartir reflexiones, dudas y frustraciones. Estas instancias resultan útiles para comprobar que los sentimientos que se generan en cada uno no son únicos, y para buscar en conjunto soluciones a los problemas que se presenten.

(c) Cierre

A la experiencia concreta del educando, le siguen la discusión, síntesis, y evaluación de la actividad. Las percepciones y reflexiones personales de los estudiantes son incluídas frecuentemente en esta etapa. El cierre es fundamental ya que ordena y da sentido a las vivencias de los participantes. Asimismo, se evalúa la efectividad de la experiencia. Para esta etapa se pueden utilizar varios métodos, entre ellos: discusiones grupales, redacción de informes, discusión de diarios personales, realización de un proyecto grupal, o una presentación oral de un tema o de la totalidad de la experiencia vivida (Joplin 1981). A modo de ejemplo, el informe final del estudiante podrá incluir los objetivos buscados con la pasantía, las actividades realizadas, y reflexiones sobre la experiencia vivida en general. La presentación en seminarios de las pasantías es una de las maneras de estimular la reflexión en torno a las experiencias concretas, para construir a partir de las mismas reflexiones y conceptualizaciones más abstractas. Cualquiera sea el método elegido, esta fase es necesariamente pública, lo cual ayuda a los estudiantes a confrontar sus conclusiones con una audiencia más amplia. Es importante también en este momento visualizar cuáles son las alternativas futuras de continuación de la experiencia vivida en la pasantía.

Recientemente, Herring et al. (1990) realizaron una encuesta para determinar los requerimientos académicos, beneficios, y problemas que generaban programas de pasantías tal cual eran percibidos por los Departamentos de Suelos y Agronomía en USA. Los resultados indicaban que los requerimientos académicos más comunes consistían en un informe final escrito acerca de la experiencia vivida, e informes periódicos de avance. Para que las pasantías cumplan su papel educativo de integrar los componentes cognitivos y afectivos, los informes finales deben de ser algo más que un mero resumen de las actividades cumplidas. El objetivo debería

ser el de promover la reflexión acerca de las experiencias concretas vividas por el estudiante, para elaborar a partir de estas reflexiones, conceptualizaciones de tipo más abstracto. La realización de seminarios de discusión de las experiencias es una de las formas de promover la reflexión señalada previamente. De esta forma se estimulan las fases del ciclo de aprendizaje basado en la experiencia (ver Kolb 3). La idea rectora es no quedarse en la primera etapa de este ciclo (experiencia concreta).

Desafíos del uso de pasantías

En base a la experiencia recogida por los autores, es posible constatar que al implementar un programa de pasantías se enfrentan comúnmente dos tipos de desafíos: (i) establecer una relación fluida entre los docentes que diseñan el programa y el resto del staff académico, y (ii) establecer una relación fluida entre la institución que implementa el programa y los profesionales, productores u organizaciones que van a colaborar en el mismo. A continuación desarrollaremos cada una de estas ideas en mayor profundidad.

(i) En cuanto al primer desafío mencionado–lograr canales fluidos de comunicación entre los docentes que diseñan el programa de pasantías y el resto de los docentes–no es raro que la implementación de cambios en los curricula vigentes genere encendidos debates al interior del cuerpo docente. Así, es frecuente encontrar docentes que se oponen a la utilización sistemática de pasantías, aduciendo que las mismas no "calzan" con sus respectivas materias, o que carecen de rigor científico, o que, simplemente, son demasiado difíciles y costosas de implementar. También puede darse el caso que algunos docentes se opongan al sistema de pasantías porque pone en peligro el control que ellos ejercen sobre el proceso de aprendizaje (Rubin 1988).

Los conflictos que surgen ponen trabas al aprovechamiento educativo de las pasantías. El carácter integrador de conocimientos que éstas tienen se desdibuja al poner distancia de las mismas aquellos docentes poco receptivos a su implementación. Por otra parte, los docentes involucrados en programas de pasantías sienten a menudo que su contribución es percibida más en términos de arreglar detalles operativos (horario, transporte, alojamiento, etc) que de jugar un rol clave para que la experiencia tenga un sentido educativo. También es necesario reconocer que muchas veces existen carencias de formación en los docentes vinculados con la realización de pasantías, tanto en aspectos téoricos (pedagogía, educación) como de conocimiento del medio agrario.

En este sentido, la falta de formación docente en materias como pedagogía, didáctica, y psicología social, entre otras, limita fuertemente la efectividad de la enseñanza que se imparte, con o sin cambios curriculares. La mayoría de los docentes ingresan como tales con la única formación previa de ingenieros agrónomos, con un marco de referencia en lo educativo similar al que los profesores tuvieron durante su formación como estudiantes, lo cual los lleva a reproducir los métodos de enseñanza tradicionales.

Otro riesgo que existe es que participen en las pasantías docentes con escasa formación en la disciplina que desarrollan y/o en el conocimiento del medio rural. Los mismos utilizan las pasantías –en el entendido de que las mismas son un método innovador altamente valorado por los estudiantes– como pantalla para ocultar su déficit formativo.

Los conflictos mencionados anteriormente, que se generan al introducir un cambio en los curricula vigentes para favorecer el desarrollo de pasantías, pueden conducir–dependiendo de la correlación de fuerzas existentes–a que las instituciones, impulsadas por los docentes menos receptivos, terminen creando unidades (núcleos docentes) que se encargan de las pasantías, con objetivos y temáticas diferenciadas según los distintos ciclos del curriculum.

La desventaja de este enfoque es que no se aprovecha el potencial de los docentes ya formados en las diferentes disciplinas que conforman el plan de enseñanza, al tiempo que los nuevos docentes responsables de las pasantías, generalmente con escasa formación técnica y pedagógica, quedan absorbidos por múltiples tareas operativas, sin que puedan desarrollar conocimientos que integren las diferentes perspectivas disciplinarias con la complejidad de los sistemas socio-económicos y tecnológicos en los cuales deben los estudiantes realizar sus pasantías. Otro aspecto deficitario de este enfoque organizativo es que los núcleos que se forman tienden a ser homogéneos, cuando se necesitan equipos docentes interdisciplinarios, que integren los conocimientos desde sus respectivas disciplinas.

Otro problema que se presenta es cuando los docentes encargados de las pasantías adquieren una formación que los habilita para acceder a otros puestos de trabajo, dentro o fuera de la institución. Frente a este hecho se produce una situación de migración laboral que genera alta rotatividad en el núcleo docente, afectándose el programa de pasantías. Esto se da porque no se genera el aprendizaje institucional necesario para sistematizar las experiencias vividas, acumularlas y capitalizarlas en beneficio de la institución.

En otras palabras, este es un problema de falta de un sistema de seguimiento y evaluación, tanto del proceso como de sus productos. Cuando la evaluación se efectúa, la misma se confunde a menudo con un cuestionario que se entrega al final de la experiencia, entendido más como un procedimiento rutinario, obligatorio, que como un mecanismo del cual se extraen enseñanzas que se incorporan en futuros programas. Esta práctica no genera la participación de todos los involucrados en la pasantía, lo cual deja de lado a personas que pueden tener información relevante para aportar. Precisamente, las tendencias recientes en materia de evaluación educacional subrayan la importancia de los métodos cualitativos y de enfoques que procuran una mayor participación de todos los actores relacionados con la evaluación en curso (Esmanhoto et al. 1986).

Un programa de pasantías debería entonces ser evaluado desde una perspectiva que privilegie las características intrínsecas que el mismo tiene. En este sentido, el sistema de evaluación debe: (a) acentuar los aspectos que se vinculan con el proceso (o sea durante la implementación), cuando todavía existe tiempo de corregir aspectos carenciales, y (b) ser llevada a cabo por los propios involucrados en la experiencia, tomando en cuenta a todas las partes intervinientes.

(ii) El segundo desafío señalado se refiere a la relación entre la institución que implementa las pasantías y el profesional que orienta al estudiante durante la misma, el productor, o la organización que recibe al estudiante. Es clave establecer una fluida relación entre todas las partes que intervienen en el proceso: por el lado de la institución, entre los docentes que implementan las pasantías y los estudiantes involucrados, y por el lado del medio, entre los profesionales externos que pueden tener a su cargo el seguimiento "in situ" del estudiante y los productores u organizaciones que lo reciben. Los profesionales y los productores u organizaciones no solamente deben estar en pleno conocimiento del programa de pasantías y de sus objetivos, sino que también deben estar de acuerdo con los mismos. Es más, deberían participar del proceso previo de establecimiento de los objetivos y demás características relevantes del programa. Tanto los profesionales como los productores deberían recibir alguna "devolución" por parte de la institución que implementa las pasantías. Esta puede ir desde un reconocimiento formal hasta publicaciones y asesoramientos específicos. Los estudiantes, por su parte, tienen que estar conscientes de sus responsabilidades; nada mejor que las mismas estén descriptas y el estudiante se comprometa a su cumplimiento.

Sintesis y conclusiones

Para que los profesionales vinculados a la agricultura puedan ser capaces de afrontar los desafíos que impone nuestra era, es esencial lograr que los programas educativos ofrezcan una formación de tipo confluente, esto es, una formación que desarrolle las dimensiones cognitivas, psicomotrices, y afectivas de los educandos. Estamos convencidos que las pasantías constituyen un instrumento metodológico válido y apropiado para lograr el desarrollo de estas tres dimensiones.

La organización de las pasantías se estructura básicamente en tres fases: preparación, desarrollo, y cierre. Para que las pasantías cumplan su papel educativo, es necesario promover la reflexión entre los participantes acerca de las experiencias concretas vividas, para elaborar, a partir de estas reflexiones, conceptualizaciones de tipo más abstracto. El producto más enriquecedor de una pasantía es precisamente la posibilidad de participar de un proceso contínuo de reflexión por parte del educando. La idea rectora es no quedarse en la primera fase del ciclo de Kolb (experiencias concretas).

Antes de iniciar la experiencia, la reflexión en torno a los objetivos de la pasantía ayuda a los estudiantes a pensar en la carrera elegida y en sus objetivos personales. Muchas veces esta reflexión permite al estudiante descartar tempranamente opciones de formación profesional no deseadas. La reflexión previa al desarrollo de la pasantía cae dentro de la fase preparatoria de la misma. Este es un aspecto esencial para que una pasantía sea exitosa. El objetivo de esta fase preparatoria consiste de proveer a los estudiantes de los antecedentes necesarios para desempeñarse adecuadamente durante la pasantía. Sin esta fase preparatoria, el estudiante se enfrenta a la pasantía sin un marco adecuado y herramientas que lo ayuden a interpretar los procesos de observación-participación en los que estará involucrado. Este marco incluye aspectos cognitivos al igual que afectivos; éstos últimos tienen que ver con la motivación que se genera en esta fase para desarrollar la pasantía.

Mientras se desarrolla la pasantía, la reflexión diaria que se produce en torno a las experiencias vividas permite a los estudiantes: (i) integrar los conocimientos teóricos, adquiridos durante su formación académica, con la realidad, (ii) jerarquizar los aspectos teóricos más relevantes, (iii) conocer más la realidad del medio en donde deberán trabajar posteriormente (especialmente importante para estudiantes urbanos), y (iv) definir probables áreas de interés en las cuales el estudiante se especializará durante el tiempo que le resta en la institución y en su futura actividad profesional.

Al finalizar la pasantía y después de la misma, la reflexión que se produce en torno a la experiencia vivida le permite al estudiante sistematizar una metodología de análisis y de estudio de la realidad para la resolución de los problemas que se presentan. Complementariamente, el estudiante adquiere una nueva conformación de valores acerca de lo que es apropiado o deseable, que le servirá para la futura toma de decisiones.

Mientras que para muchos estudiantes el objetivo primario de una pasantía es la adquisición de experiencia en un ambiente determinado (compañía, cooperativa, agroindustria, etc), para los docentes la pasantía es importante en la medida que contribuye con el desarrollo global del estudiante, o sea, con los componentes cognitivos, afectivos y psicomotrices. El grado en que la pasantía ayuda al estudiante a conocerse mejor a sí mismo, a definir sus objetivos personales y los de su carrera, a clarificar sus actitudes hacia el trabajo, la responsabilidad y las relaciones interpersonales, son también aspectos que pueden ser criterios de evaluación de los logros de la pasantía.

Desde el punto de vista del educador, lo que se busca con una pasantía es que la misma genere experiencias concretas y estimule conceptualizaciones abstractas. De esta forma, no solamente estamos ante un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo, sino que también facilitamos el desarrollo personal de los educandos y la motivación por continuar aprendiendo.

Todos los que han sido docentes saben que el factor crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la motivación del educando. Una vez que los estudiantes están motivados, interesados en algo, entender y aplicar conceptos teóricos (difícilmente internalizados en el salón de clase) resulta más fácil de lograr. Este es otro de los impactos que tiene la pasantía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante.

Además, dicha experiencia, por ser real y por implicar acción, promueve en el estudiante el desarrollo de valores acerca de lo que es apropiado o no, deseable o indeseable, conformando la base para futuras tomas de decisiones. La integración confluente de diferentes dominios es superior en su impacto frente a la opción de los métodos tradicionales que priorizan los contenidos.

En conclusión, nuestra idea es que las pasantías, cuando están adecuadamente organizadas, representan valiosas experiencias educativas. Son un excelente ejemplo de educación confluente al integrar los dominios cognitivos, psicomotrices, y afectivos. El dominio afectivo es el factor clave en explicar el éxito de una pasantía. Este dominio comprende o contiene: (i) los vínculos que a ese nivel el educando genera con el productor y su familia

o con los integrantes de la institución que lo reciba, el técnico orientador a nivel de campo, los docentes coordinadores de la actividad, y la relación e interrelación con sus pares, y (ii) la motivación que estas experiencias generan en el educando, la cual se manifiesta durante y después de terminada la pasantía, y aun luego de finalizada la carrera. Es común, por ejemplo, que los estudiantes que convivieron con productores durante la pasantía mantengan posteriormente una amistad que perdura con el tiempo a través de visitas y otras formas de relacionamiento.

Mucho de lo que se hace a nivel de las pasantías no pasa de hacer que los estudiantes se involucren en tareas manuales para adquirir destrezas y habilidades. El elemento que falta es la transformación de esas experiencias, la creación de conocimiento. El desarrollo de habilidades es obviamente importante, pero es vital que esas habilidades estén vinculadas con el logro de un fin de mayor alcance, como lo es la transformación de esas experiencias en conocimiento para la acción.

Referências Bibliográficas

BROWN, G. I. ***Human teaching for human learning***. New York, N.Y.: The Viking Press, 1971.

COY, M. "From theory to method". ***Apprenticeship: From theory to method and back again*** (pp. 1-11). Ed. M. Coy. Albany, NY: State University of New York Press, 1989.

DEWEY, J. ***Democracy and education: An introduction to the philosophy of education***. New York: Mac Millan Company, 1916.

ESMANHOTO, P., S. Klees, y J. Werthein. "Evaluación educacional: Tendencias hacia el desarrollo de enfoques participativos". ***Educación y participación***. Eds. J. Werthein y M. Argumedo. IICA, Publicaciones Misceláneas No. 646. Brasilia D.F., Brasil: Papirus Livraria Editora, 1986.

FREIRE, P. ***Pedagogy of the oppressed***. New York: Herder & Herder, 1970.

FREIRE, P. ***Education for critical consciousness***. New York: Continuum, 1971.

HAMILTON, S. F. ***Apprenticeship for adulthood: Preparing youth for the future***. New York, NY: The Free Press, 1990.

HERRING, M. D., C. J. Gantzer, y G. A. Nolting. "Academic value of internships in agronomy: A survey". ***Journal of Agronomical Education***, 19.1 (1990): 18-20.

HOULE, C. O. "Deep traditions of experiential learning". Experiential learning: ***Rationale characteristics assessment***. Ed. M. Keeton. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1976.

JOPLIN. L. "On defining experiential education". ***Journal of Experiential Education*** 4.1 (1981): 17-20.

KOLB, D. A. ***Experiential learning: Experience as the source of learning and development***. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1984.

RANDOLPH, W. A., y B. Z. Posner. "Considerations in the design of learning situations". ***Journal of Experiential Learning and Simulation***. 1.4 (1979): 267-276.

Mc NEIL, J. D. ***Curriculum: A comprehensive introduction***. Los Angeles, CA: Harper Collins Publishers, 1990.

RUBIN, S. G. ***Experiential teaching. National society for internships and experiential education***. Proceedings of the Fourteenth International Conference on Improving University Teaching, Sweden, 1988.

O professor e os alunos: uma experiência com os meios de comunicação[5]

Tania Maria Esperon Porto *

Resumo

Os Meios de Comunicação de Massa - MCM e a escola estão presentes na vida dos estudantes, criando valores, conceitos, atitudes, enfim, desenvolvendo comportamentos de todas as espécies.
Com este trabalho, apresentamos uma reflexão sobre a relação da escola com os MCM, que fazem parte do dia-a-dia da grande maioria dos cidadãos brasileiros, seduzindo-os e envolvendo-os com suas artimanhas, muitas vezes imperceptíveis. Realizamos, ainda, uma experiência de pesquisa para aproximação da escola com a realidade dos alunos, através do trabalho pedagógico com uma telenovela. O objetivo da pesquisa era tornar dinâmico e interessante o ensino-aprendizagem e buscar a participação do aluno "no processo de leitura da realidade" pela vivência da Pedagogia da Comunicação, a qual possibilitou o entrecruzamento intencional de diferentes mídias, principalmente de duas instâncias do saber: **televisão e escola**. A TV, texto muito presente na vida do aluno, serve-se de um recurso que a escola há muito tempo deixou de utilizar: **a própria vida**. Enquanto texto imagético, destaca e privilegia a apreensão dos aspectos por ela focalizados. A escola, ao utilizar o texto televisivo: a) trabalha com um material que é agradável ao aluno e compõe o seu dia-a-dia; b) introduz a vida na escola, alcançando, por intermédio deste texto, inquietações, interesses e dúvidas dos alunos sobre temas vitais; c) colabora não só na formação do telespectador crítico mas vai além, na direção da formação do ***cidadão crítico***.

Palavras-Chave: aluno - televisão - escola.

Abstract

The means of mass comumunication - MCM - and school are present in the student's lives nowadays, raising values, concepts, attitudes and developing all sorts of personal conducts.
We intend, through this work, to bring up a cogitation on the relation of school and these means of communication which make part of the majority of brazilian citizen's day by day, seducing and getting them involved in their tricks, most of the times in an imperceptible way. Still, we expose our research experience where we have tried to get school closer to the student's realities.
The purpose of the focused research was to make the teaching and learning process something more dynamics and interesting. We used intentionally - in the schoool space - an intersection of two important knowledge segments: TV and school, trying to get student involved in "the reality reading process".

Key-Words: student - television - school.

---

5 Trabalho originado da apresentação de painel no VIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino em Florianópolis, SC - maio de 1996.

* Doutora em Educação e Professora do Curso de Mestrado em Educação da FaE/UFPel

O estudante convive com duas realidades: ora tendo que seguir os parâmetros propostos e exigidos por uma escola reprodutora e ora vendo através da mídia uma realidade dinâmica e estética da sociedade, cuja cultura está em constante efervescência.

A TELEVISÃO e a ESCOLA, instituições organizadas da sociedade civil são reconhecidas como instância de lazer (a TV) e instância de saber e conhecimento (a ESCOLA), entrecruzando-se num ponto comum: o da reprodução cultural.

Os Meios de Comunicação de Massa - MCM - embora não pretendendo ensinar, ensinam muito. E a escola, que tem a seu encargo o ensino, ensina pouco, ou mesmo não consegue a aprendizagem do aluno.

Com este texto, apresentamos, inicialmente, uma reflexão sobre a relação da escola com os MCM, que fazem parte do dia-a-dia da grande maioria dos cidadãos brasileiros, seduzindo-os e envolvendo-os com suas artimanhas, muitas vezes imperceptíveis. Expomos uma experiência de pesquisa por nós realizada para aproximação da escola com a realidade dos alunos.

O objetivo desta pesquisa era tornar dinâmico e interessante o ensino-aprendizagem pelo entrecruzamento intencional (no espaço escolar) de duas instâncias de saber: **televisão e escola**, buscando a participação do aluno no processo de "leitura da realidade".

A TV, parte do objeto deste estudo, divulga normas, atitudes, valores, modos de agir e de pensar que são absorvidos por todos, nas diferentes classes sociais, de acordo com suas especificidades.

As pessoas assistem à televisão apreendendo as mensagens que mais se adaptam ao seu modo de ser e de ver as coisas, utilizando-se das representações sociais para organizar a leitura do meio de comunicação e tornar-se "operador das mensagens". Para Rosado (1990), representação social significa que, diante de cada objeto social (concreto ou abstrato), o indivíduo constrói uma certa idéia que lhe permite interagir com esse objeto segundo os modelos de conhecimento já introjetados.

Estes meios alcançam todo tipo de público, independente de idade, sexo, classe social, credo ou etnia, além de se constituírem na principal forma de lazer das classes sociais menos favorecidas sócio-economicamente. O poder de penetração, a rapidez, o dinamismo e a atualização das mensagens que divulgam, exercem um papel socializador de amplo alcance.

Os MCM trabalham com diferentes linguagens. Respondem à sensibilidade dos que os vêem, exploram a imaginação, os sentimentos e a emoção na dualidade ficção-realidade (Porto, 1994).

E os estudantes, como se posicionam frente à *realidade comunicacional*?

Penteado (1983), Witter (1991), Fischer (1993) e Porto (1994) apresentam dados que indicam o envolvimento dos estudantes com os meios de comunicação, principalmente com a televisão. *"A TV participa do cotidiano dos alunos com a mesma naturalidade que um objeto de uso pessoal. Muitos adolescentes inclusive afirmam que não saberiam o que fazer se ficassem sem televisão"* (Porto, 1994).

Para Babim e Kouloumdjian (1989), os jovens, frente à nova realidade tecnológica, têm novos modos de compreender e de se envolver com as questões atuais. Os estudantes de hoje já nasceram sob a influência dos MCM e, conseqüentemente, já criaram outros códigos para entendimento e envolvimento com o mundo.

Utilizam-se de referenciais diferentes dos adultos para estabelecer relações (consigo mesmos e com as circunstâncias sociais em geral), apesar da família e da escola não considerarem este dado.

O que a escola pode fazer frente à *realidade da sociedade tecnológica?*

O entrecruzamento intencional da atividade pedagógica escolar com os meios de comunicação de massa pode contribuir para a mudança do trabalho didático realizado no espaço escolar, hoje marcado pelo desestímulo e desânimo de seus agentes e pela distância entre os focos deste e a realidade circundante.

Babin e Kouloumdjian (op. cit.) propõem o funcionamento da "escola em estéreo", que significa utilizar dois tempos no sistema de formação do aluno: atender os apelos dos sentidos, das emoções e considerar o raciocínio abstrato, a cognição, deslocando-se de um para outro, porém respeitando os pontos de vista e predominâncias.

Nesse sentido, a escola ideal tem que estar ligada "às coisas do mundo" e proporcionar a participação dos sujeitos escolares, entrecruzando as memórias do passado e as vivências do cotidiano. Os autores propõem, em substituição à *"escola-loja"*, onde o saber é apenas consumido, a *"escola-mesa"*,

> "...mesa sobre a qual se coloca junto o que se aprendeu, a fim de ligar, isto é, de completar, relativizar, criticar e confrontar o aprendido com a sociedade e a ação"(Ibid p.150).

A formação desta consciência deve acontecer na prática escolar e, para isso, a escola tem que se permitir que a vida aconteça dentro dela. O

cotidiano e as experiências significativas dos alunos e dos professores têm de se intercambiar.

A escola é assim concebida para a comunicação. Comunicação entre os sujeitos da escola (professores e alunos) e os seus saberes (que atualmente se originam em grande parte dos MCM), e comunicação destes sujeitos a partir de seus saberes com o saber universal, o saber científico reconhecido e representado pelo professor em sala de aula, em alguma medida.

A escola atual não acompanha "os desejos" que o mundo dos lazeres desperta nos indivíduos. Nela, o aluno tem que fazer silêncio, ter disciplina. *"Nada de conversa, nada de troca, a não ser no espaço limitado do recreio"* (Kenski, 1994, p.13).

De acordo com Penteado (1991), é necessário que a escola defina, não de antemão, o que é significativo ou não para o aluno, em função de sua cultura de origem, mas que considere os diferentes segmentos culturais presentes na sala de aula, trazidos pelos sujeitos que a fazem.

A escola, em seu papel conservador, tem ignorado a existência dos meios de comunicação. Surge, assim, a necessidade de uma pedagogia que estabeleça comunicação escolar com os conhecimentos dos sujeitos escolares, considerando os meios de comunicação.

O meio não é a mensagem. Para Kenski, a mensagem está no efeito do meio sobre o aluno. *"E é esta mensagem que a escola precisa recuperar nos alunos para, a partir dela, realizar, completar, ampliar a aprendizagem"* (op. cit., p.14).

Considerando o papel que a escola pode desempenhar nesse mundo permeado pelas comunicações, apresentamos, a seguir, uma experiência por nós vivida numa turma de 5ª série do 1° Grau de uma escola pública de periferia, no interior do estado de São Paulo.

Segundo os professores da escola, esta classe era a mais problemática. Segundo eles, *"os alunos tinham muitos limites"*, *"eram incapazes de fazer o que se pedia"* e a maioria deles já vinha de uma reprovação.

É na 5ª série que as pesquisas demonstram os maiores índices de reprovação e de evasão no 1° Grau.

O nível sócio-econômico dos alunos era classe média baixa.

Assumimos estas características como desafios.

A experiência consistiu em trabalhar com meios de comunicação em sala de aula.

O trabalho realizado permitiu um ambiente de aprendizagem facilitador a uma participação produtiva do aluno, superando as "qualificações" apresentadas pelos professores. Não utilizamos recursos sofisticados (além daqueles presentes na vida dos sujeitos escolares) e nem

enfrentamos grandes "complicadores". Para sua efetivação, fez-se necessário, principalmente, a ***disposição de levantar e investir nos interesses, vivências e necessidades dos alunos***.

Durante o período letivo de 1994, realizamos na escola uma **pesquisa participante**. No primeiro semestre letivo, convivemos com professores, alunos, direção e demais funcionários da escola, em situações de aula e fora dela, e realizamos levantamentos e análises dos dados obtidos nas diferentes ocasiões. No segundo semestre, vivemos, como **professor pesquisador**, uma experiência com o uso de uma metodologia alternativa[6] que privilegiou *"leituras de um texto televisivo: telenovela"* [7].

Os dados levantados mostraram o envolvimento dos jovens adolescentes (35 alunos na faixa etária de 10 a 15 anos) com os MCM, principalmente com a televisão; os alunos assistiam a programas durante 6 horas diárias, em média.

Pelas escolhas de estudantes adolescentes de diferentes pesquisas - Penteado (1983), Witter (1991) e Porto (1994) -, observamos que nesta faixa etária, além de darem preferência à Globo, vêem mais programas para adultos que programas infantis, entrando em contato, por meio das representações televisuais, com o mundo e a cultura dos adultos mais cedo do que as gerações anteriores.

Os dados dos pesquisadores citados mostram que a ficção televisiva ocupa um grande espaço na escolha da programação pelos adolescentes. Nesta escola, este dado também se revelou, pois os alunos escolheram para "bater-papo"[8] em sala de aula a novela "A Viagem", de Ivani Ribeiro, que ia ao ar pela Rede Globo naquele momento.

Começamos um trabalho de "leitura de telenovela" para levantar os assuntos, valores, conceitos e comportamentos que os alunos registravam em sua memória "seletiva" após assistirem à novela em seus lares. Estes elementos serviram para montar a "Pedagogia da Comunicação" (Penteado, 1991, Gutiérrez, 1993), que procura oferecer condições aos alunos *para falarem, ouvirem e entenderem o seu mundo*.

A pedagogia foi estruturada considerando as idéias da autora anteriormente citada e de Paulo Freire (1979, 1982), Georges Snyders (1988), Babin e Kouloumdjian (1989) e Dermeval Saviani (1991), no que as teorias têm de comum: *a vinculação educação e sociedade*. Buscamos,

---

6 Embora não a consideremos alternativa, usamos este termo porque a citada metodologia ainda não se inscreve nos procedimentos didáticos vigentes em sala de aula.

7 Textos televisivos são diferentes tipos de programas que existem na TV e podem se tornar textos de estudos na escola.

8 Termo este propositalmente utilizado para aproximação com a linguagem do aluno, para quem a televisão e sua programação não constituem tema de aula.

através da metodologia adotada, a satisfação cultural do aluno, através da renovação dos conteúdos culturais da escola.

Procuramos proporcionar atividades escolares que estimulassem a curiosidade e iniciativa dos alunos, despertando-os para a compreensão da realidade.

A pedagogia procura que o educando se converta de agente passivo em consumidor ativo, livre, responsável e crítico dos meios de comunicação através de diferentes formas de expressão criativa - livro, jornal, revista, vídeo, TV (Gutiérrez, 1993).

A experiência aconteceu nas disciplinas de Português e Educação Artística, trabalhadas de forma integrada. Pela abrangência dos temas, poderia ser realizada com outras disciplinas, o que não ocorreu porque não tivemos a adesão desses professores.

O "diálogo problematizador" foi utilizado para desvendar símbolos imagéticos e cognoscitivos e propiciar ao aluno um ambiente estimulante à construção de conhecimentos.

Os conhecimentos e a metodologia foram surgindo a partir da dialogicidade do professor pesquisador com os alunos, destes entre si, e de ambos com os meios de comunicação disponíveis ao aluno em sua casa e no espaço escolar. Na escola, trabalhamos com:

- levantamento de temas da telenovela, pelos alunos;
- exercícios de descrição de personagens a partir da novela, comparando-os com os papéis sociais de nossa realidade;
- leituras de textos (jornais, revistas e livros) sobre os temas levantados;
- uso de material em vídeo do Programa formação do telespectador: uma experiência de educação para a mídia" (Belloni, s.d.);
- exercícios de exposição em vídeo, de segmentos de novela com e sem som;
- exercícios de leitura de imagens fotográficas e televisivas;
- realização de entrevistas pelos alunos sobre os temas estudados, junto a mulheres adolescentes e donas de casa;
- montagens de trabalhos escritos e textos visuais pelos alunos, em grupo, sobre os temas trabalhados;
- apresentação dos trabalhos na Feira Científico-Cultural realizada na escola.

Alguns resultados

Os trabalhos realizados deixaram claro que os alunos, ao chegarem à escola, já dominam, de modo geral, características específicas do texto televisivo. O que eles ainda não conseguem estabelecer é a relação entre o

conteúdo do texto televisivo e a realidade a que se refere, correndo o risco de "tomar o texto televisivo por realidade".

O trabalho com a TV na escola permitiu partir da cultura primeira do aluno (de senso comum, adquirida em contato com o cotidiano) em direção a uma cultura mais elaborada, capaz de conscientizar o aluno da sua realidade.

Dificuldades surgiram durante a realização de alguns destes trabalhos.

Os alunos, por estarem habituados com uma escola discriminadora e repressiva que, no entender de Saviani (1991), reproduz as relações de dominação e legitimação de poder existentes na sociedade de classe, não estavam acostumados com *metodologias participativas*. Demonstraram dificuldades para se organizarem em grupos de trabalho. Falavam todos ao mesmo tempo e, quando eram solicitadas suas idéias e decisões perante o grupo, não sabiam como expô-las. Isto exigiu uma orientação específica sobre "trabalho em grupo".

Os trabalhos realizados (a maioria em linguagem imagética) mostraram que o entusiasmo e o envolvimento dos alunos não se obtêm por decreto ou por imposição da escola, mas pelo significado que a atividade proposta nas diferentes disciplinas escolares possa ter em suas vidas.

Os resultados mostraram que os alunos responderam construtivamente quando atendidos e incentivados em seus interesses e necessidades sócio-educacionais. Os temas percebidos pelos alunos na novela surgiram de suas vivências (como alunos naquele momento histórico). Retrataram aspectos das relações sociais de seus cotidianos e a vida nas grandes cidades (amizades, namoro, casamento, pais e filhos e dificuldades da vida social), presentes nos meios de comunicação em geral, permitindo um trabalho interdisciplinar e integrador entre as disciplinas.

Os professores, diante das dificuldades por eles vividas com essa classe, não apostaram na capacidade dos alunos em fazerem um trabalho para a Feira Científico-Cultural. Dois episódios podem ilustrar as respostas dos alunos às atividades propostas:

a) Os estudantes não só conseguiram produzir trabalhos de qualidade, como uma das alunas (11 anos), classificada pelos professores como "*indisciplinada e rebelde*", participou do trabalho e assumiu a função de monitora para explicar os trabalhos (do seu grupo e dos demais colegas) ao público que esteve presente à Feira. Este comportamento surgiu espontaneamente de sua própria iniciativa. Foi dada autonomia à aluna para criar e ela foi além.

b) Outra situação é o caso de um menino (14 anos), considerado pelos professores como "*indisciplinado, sem pré-requisitos, muito desligado, só querendo saber de brincar*". Este aluno, desde a primeira atividade proposta, envolveu-se e participou espontaneamente nos exercícios realizados **em classe**. Aqui um parênteses se faz necessário: muitas das atividades para casa não foram por ele realizadas, até porque existe uma história na escola, segundo a qual os alunos não realizam as lições de casa. É preciso, todavia, registrar que nenhum uso era feito em sala de aula, das tarefas solicitadas.

A esse respeito, pudemos observar um aumento na execução de tarefas, do início até o final do experimento. Algumas explicações apresentamos para esse fato: (i) tais tarefas foram incorporadas no desenvolvimento das aulas para as quais foram pedidas; e (ii) as tarefas responderam ao interesse imediato dos alunos no que se refere aos temas por eles selecionados e contribuíram para a participação na Feira Científico-Cultural.

O aluno em questão demonstrou criatividade e entendimento da proposta na montagem dos trabalhos finais, surgindo como líder natural em seu grupo. Tomou para si a responsabilidade de completar os trabalhos em sua casa, mostrando que estes tinham significado para sua vida de jovem.

A TV, texto muito presente na vida do aluno, serve-se de um recurso que a escola há muito tempo deixou de utilizar: **a própria vida**. Enquanto texto imagético, destaca e privilegia a apreensão dos aspectos por ela focalizados.

A escola, ao utilizar o texto televisivo:

- trabalha com um material que é agradável ao aluno e compõe o seu dia-a-dia;
- introduz a vida na escola, alcançando, por intermédio deste texto, inquietações, interesses e dúvidas dos alunos sobre temas vitais;
- colabora não só na formação do telespectador crítico mas vai além, na direção da formação do ***cidadão crítico***.

Nesse sentido, as avaliações feitas pelos alunos esclarecem que os alunos não só gostaram dessa experiência, vivida como solicitaram que "*fosse novamente repetida no ano que vem*".

Quando questionados sobre o que aprenderam com o trabalho, declararam:

> *"aprendi a mexer com o jornal... a fazer trabalhos..*
> *aprendi que nem tudo que acontece na novela é verdade...*
> *aprendi a conversar e a respeitar os outros sem discriminação...*
> *aprendi coisas interessantes que nunca tinha reparado..."*

Finalizando a análise desta experiência, desejamos compartilhar com os colegas aqui presentes as seguintes questões:

Será que as dificuldades por nós constatadas em nossos alunos são devidas a problemas inerentes ao seu perfil?; ou será que são dificuldades vividas por nós professores na organização de propostas de ensino interessantes e significativas para nossos alunos?

Referências Bibliográficas

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie France. ***Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador***. São Paulo: Paulinas, 1989.

BELLONI, Maria Luiza. ***Programa formação do telespectador - uma experiência de educação para a mídia.*** Brasília: Universidade de Brasília / Centre Internacional de l'enfance, s.d.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. ***O mito na sala de jantar***. 2.ed. Porto Alegre: Movimento, 1993

FREIRE, Paulo. ***Extensão ou comunicação?*** 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. ***Medo e ousadia: o cotidiano do professor***. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GUTIÉRREZ, Francisco. ***Pedagogía de la comunicación en la educación popular***. Madrid: Editorial Popular, O.E.I., Quinto Centenário, 1993.

KENSKI, Vani Moreira. ***O professor, a escola e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias...*** Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, 25 julho de 1994.

PENTEADO, Heloisa Dupas de Oliveira. ***A televisão e os adolescentes: a sedução dos inocentes.*** São Paulo: Faculdade de Educação, USP, Estudos e Documentos, 1983.

_____. ***Televisão e escola: conflito ou cooperação***. São Paulo: Cortez, 1991.

PORTO, Tania Maria Esperon. A televisão e a criança que a vê. ***A Didática em revista.*** Rio Grande: DECC / FURG, v. 1, n. 1, p. 36-43, jul./dez. 1994.

———. Televisão e escola: escolas paralelas? ***Comunicação e Educação.*** São Paulo: USP / ECA, v. 2, n. 4, p. 25-30, set./dez. 1995.

ROSADO, Eliana Martins da Silva. ***Comunication mediatisee et processus d'evolution des representations. Etde de cas: la representation de l'informatique***. Lyon: institut de Psychologie, Universite Lumiere Lyon, 1990. (Tese, Doutorado em Psicologia)

SAVIANI, Dermeval. ***Escola e Democracia.*** 23.ed. São Paulo: Cortez, 1991 (Coleção Polêmicas do nosso Tempo).

SNIDERS, Georges. ***A alegria na escola.*** São Paulo: Manole, 1988.

WITTER, Carla. ***A televisão e o adolescente: análise de conteúdo da programação preferida.*** São Paulo: Instituto de Psicologia, USP, 1991 (Dissertação, Mestrado em Psicologia).

Resumos de Teses/Dissertações

Thomaz, Tereza Cristina

"Não gostar de matemática: que fenômeno é este?"

(Dissertação - PUC/RS)

Orientadora: Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão

A partir da experiência como professora de Matemática e na tentativa de compreender os porquês, sem culpar ou inocentar, mas contribuir, procurei desvelar o fenômeno: *não gostar de Matemática.* Tendo como objetivos: investigar o que significou aprender Matemática para os alunos que não gostam; compreender o fenômeno *não gostar de Matemática*; propor alternativas para o ensino desta disciplina que contribuam para a melhoria.

As idéias colocadas surgiram na análise do fenômeno estudado a partir do olhar dos alunos entrevistados, portanto, a prática docente em Matemática é apresentada de acordo com esse ângulo de visão.

Os temas abordados, por um lado, questionam o ensino Matemática como vem acontecendo na prática escolar e, por outro lado, apontam para uma perspectiva de superação centrada na reflexão sobre os problemas que emergem do contexto concreto.

O ensino de Matemática, como foi apresentado, tem levado muitos alunos a não gostarem desta disciplina e várias são as razões que explicam este fenômeno. Como principal problema foi apontado a falta de relação entre a Matemática da vida e a Matemática escolar, ou seja, a Matemática da vida não tem lugar na escola e a Matemática escolar não tem vida.

Esta falta de relação, os conteúdos trabalhados na escola, a "figura" do professor, a relação que estabelece com os alunos, a forma como ensina e como avalia, tem levado os alunos a terem muitas dificuldades e medos ao aprender Matemática, além de ficarem com marcas profundas, originadas por situações de pressão, opressão e, muitas vezes, de desmoralização, presentes no processo ensino-aprendizagem.

O estudo não aponta apenas os problemas mas apresenta sugestões para tentar resolvê-los. Dentre elas ressalto: resgatar a importância da Matemática; dar vida aos conteúdos trabalhados na escola; ensinar de forma acessível e adequada ao aluno, priorizando a compreensão ao invés da

memorização; avaliar de acordo com todo o processo ensino-aprendizagem; que a relação entre professor e aluno seja dialógica, harmônica e democrática, baseada no respeito e na compreensão.

Pensamos que o ensino de Matemática deve: desenvolver o raciocínio do aluno, levando-o a pensar sobre o que é ensinado; relacionar a Matemática da vida com a Matemática escolar; conhecer o desenvolvimento intelectual do aluno; considerar a História da Matemática; relacionar a antropologia cultural e a Matemática academicamente institucionalizada; buscar alternativas metodológicas que tornem este ensino mais prazeroso. Esta nova maneira de tratar o ensino-aprendizagem de Matemática talvez possa nos auxiliar na transformação do fenômeno *não gostar de Matemática* em outro: *gostar de Matemática.*

Livros Recebidos

Os livros a seguir relacionados foram recebidos por *Cadernos de Educação* desde o lançamento de seu n° 6. Agradecemos a gentileza das editoras e informamos que os mesmos encontram-se à disposição dos leitores na Biblioteca da FaE/UFPel.

EDUFF - (Editora da Universidade Federal Fluminense)

JOBIM, José Luís . **A prática do fundamento: ensaios de teoria e história da literatura.** Niterói: EDUFF, 1996 (Coleção Ensaios; 3)

TEIXEIRA, Lucia. **As cores do discurso: análise do discurso de crítica de arte.** Niterói - EDUFF, 1996 (Coleção Ensaios)

Editora da Universidade Federal de Santa Catarina

XAVIER, Rosely Perez. LIMA, Maria Cecília Truffi Lima. **Teaching in a clever way**. Tarefas comunicativas para professores de língua inglesa do 1° grau. Florianópolis - Editora da UFSC, 1996.

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 e estrangeiros, em português ou espanhol.

Os originais devem ser encaminhados à Comissão Executiva em via impressa, com resumo de até 150 palavras e 3 palavras-chave, ambos em língua portuguesa e inglesa, acompanhados de disquete, digitados em MS Word for Windows (2.0 - 6.0 e 7.0) ou softwares compatíveis.

Os arquivos dos disquetes, preferencialmente, **não** devem estar formatados, ou seja, os textos devem ser corridos, sem tabulações, sem endentações e com "Enter" (Retorno) apenas no fim de cada parágrafo. Podem, contudo, manter os atributos de letra, como negrito e itálico, especialmente nos títulos e subtítulos de obras nas referências bibliográficas.

Os textos não devem exceder a 20 laudas com, aproximadamente, 30 linhas, digitadas em espaço 1½, em fonte corpo 12 pontos. O autor deve fornecer, também, dados relativos à instituição e área em que atua, bem como indicar endereço (inclusive eletrônico) para correspondência com os leitores. O nome do autor e a instituição a que o mesmo está vinculado devem constar de folha anexa ao texto.

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.

Os artigos devem ser enviados para:

CADERNOS DE EDUCAÇÃO
Rua Almirante Barroso, 1734
CEP 96010-280
Fone: (0532) 228247 e (0532) 254573
Fax: (0532) 254573
E-mail: ghiggi@vortex.ufrgs.br

A correção gramatical dos artigos é de responsabilidade de seus autores. Da mesma forma, os artigos representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial dos ***Cadernos de Educação*** da FaE/UFPel.

Artigos

Editora e Gráfica Universitária
UFPEL