

N. 28

Vol 17 • jul./dez. 2022

# PAIDÉIA

REVISTA DO CURSO  
DE PEDAGOGIA DA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS  
HUMANAS, SOCIAIS E DA  
SAÚDE/FUMEC

EDIÇÃO ESPECIAL

20  
ANOS  
PAIDÉIA





## UNIVERSIDADE FUMEC

### FUNDAÇÃO MINEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Presidente do Conselho de Curadores

**Prof. Antônio Carlos Diniz Murta**

Vice-Presidente do Conselho de Curadores

**Prof. João Carlos de Castro Silva**

Presidente do Conselho Executivo

**Prof. Air Rabelo**

### REITORIA

Reitor

**Prof. Fernando de Melo Nogueira**

Pró-Reitor de Graduação

**Prof. João Batista de Mendonça Filho**

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

**Prof. Márcio Dario da Silva**

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

**Prof. Henrique Cordeiro Martins**

### FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE

Diretor Geral

**Prof. Rodrigo Suzana Guimarães**

Coordenação do Curso de Pedagogia

**Profa. Alessandra Latalisa de Sá**

## PAIDEIA

### Comissão Editorial

Profa. Dra. Alessandra Latalisa de Sá

Profa. Dra. Flávia Lamounier Gontijo

Profa. Ms Graziela Santos Trindade

Profa. Dra. Maysa Gomes

Prof. Dr. Henrique Cordeiro Martins

### Conselho Editorial

Analise Jesus Silva – FAE/UFMG

Astréia Soares Batista – FCH/FUMEC

Alexandre da Silva Aguiar – UFRN

Andréa Carla Pereira Campos Cunha – RME/RN e Universidade do Minho – PT

Berenice Lurdes Borssoi – UFRGS

Cynthia Greive Veiga - FAE/UFMG

Egeslaine de Nez – UNEMAT

Fernando Jorge Correia de Freitas – UNISEPE/FACIMED

João Batista de Mendonça Filho – FCH/FUMEC

Juarez Tarcísio Dayrell – FAE/UFMG

Levindo Diniz Carvalho – UFSJ

Luciano Mendes de Faria Filho – FAE/UFMG

José Manuel Sita Gomes – UON/AD/AF

Karina Marcon – Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Margareth Diniz – ICHS/UFOP

Paulo Henrique Nogueira de Queiroz – FAE/UFMG

Renata Silva Bergo – IEAR/UFF

Samira Zaidan – FAE/FUMEC

Samy Lansky – FEA/FUMEC

Santuzza Amorin Silva – FAE/UEMG

Simone Grace de Paula – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Terciane Ângela Luchese – Universidade de Caxias do Sul

Valéria Barbosa Resende – FAE/UFMG

Verônica Mendes Pereira – ICHS/UFOP

# PAIDÉIA

REVISTA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE  
• UNIVERSIDADE FUMEC •



**UNIVERSIDADE  
FUMEC**

DE MINAS GERAIS PARA O MUNDO

---

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS E DA SAÚDE - FUMEC

ISSN 2316-9605 (On-line)

Copyright © 2022 Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde - Universidade FUMEC. Todos os direitos reservados pela Universidade FUMEC.

As opiniões emitidas em artigos assinados são de absoluta e exclusiva responsabilidade de seus autores.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Paidéia: revista do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde / Universidade Fumec. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. - Vol. 17, n. 28 (jul./dez. 2022)-.- Belo Horizonte: Universidade FUMEC, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, 2002-.

v. : il.

Semestral

ISSN: 2316-9605 (on-line)

1. Educação - Brasil. 2. Educação - Estudo e ensino - Brasil. I. Título. II. Universidade FUMEC. Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde.

CDU: 37

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária-FUMEC

## Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde

CAMPUS CRUZEIRO

Rua Cobre, 200

Bairro Cruzeiro

CEP: 30.310-190

Belo Horizonte / MG

31 3228-3000

paideia@fumec.br

<http://www.fumec.br/revistas/paideia>

Diretor Geral

**Prof. Rodrigo Suzana Guimarães**

Coordenação do Curso de Pedagogia

**Profa. Alessandra Latalisa de Sá**

## Editora

Profa. Dra. Maysa Gomes

**Projeto Gráfico e Capa:** D'Lourenço Studio Gráfico

**Revisão:** Sob responsabilidade dos autores.

**Diagramação:** Tecnologia da Informação - Universidade FUMEC

## Indexadores

Latindex (Sistema Regional de Información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)

BBE@ (Bibliografia Brasileira de Educação Digital)

Clase – Citas Latinoamericanas em Ciências Sociais y Humanidades (México – UNAM)

Ibict CCN Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadadas

Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (Funadesp)

# Sumário

APRESENTAÇÃO	
Irlen Antônio Gonçalves.....	9
A EXPERIÊNCIA E O PENSAR	
Antonio Pereira dos Santos.....	13
CONSIDERAÇÕES SOBRE A AULA E O ENSINAR	
João Batista de Mendonça Filho.....	39
A AULA	
Maria da Penha Esteves.....	53
A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS SOBRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	
Cláudio Marques Martins Nogueira	
Maria de Fátima Ansaloni Fortes.....	61
CONSIDERAÇÕES SOBRE MODERNIDADE E EDUCABILIDADE	
Ricardo José Barbosa Bahia.....	79
ESCLARECIMENTO HOJE	
Douglas Garcia Alves Júnior.....	99
DEMOCRATIZANDO AS RELAÇÕES PELA CONQUISTA DA CIDADANIA: O TRABALHO DA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA	
Mônica Abranches Fernandes.....	115
"LIÇÕES" DO EDUCADOR NEIDSON RODRIGUES	
Magda Chamon.....	133
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A EXPERIÊNCIA DA FUMEC NO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA	
Valéria Barbosa de Resende.....	141
CONSIDERAÇÕES SOBRE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, COTIDIANO E ENSINO: DESAFIOS AO TRABALHO DOCENTE	
Euclídio Arruda.....	159
CURRÍCULO E SABERES DOCENTES: UM ESTUDO SOBRE AS TENSÕES E DILEMAS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS	
Luciana Resende Allain.....	175

# Editorial

## REVISTA PAIDÉIA ANO XX, SÉCULO XXI

De 2002 até hoje, o Brasil e o mundo se transformaram tão rapidamente, e de tal maneira, que sequer poderíamos imaginar que viveríamos no presente século a pandemia de COVID-19 bem como a rápida resposta da ciência ao desafio da sobrevivência humana, com a produção da vacina, que salvou (e salva) vidas evitando uma catástrofe maior. O desenvolvimento científico e tecnológico trouxe consigo novas descobertas e avanços em todas as áreas do conhecimento, com promessas de melhoria da vida da humanidade e realizando um sem número de transformações capazes de reescreverem a nossa história.

O Brasil acompanhou e fez parte dessas transformações, e, na complexidade de um mundo revolucionado pela ciência, nos primeiros anos do século XXI, nasceu a Revista Paidéia. O contexto em que ela surgiu já não é mais o mesmo. Como também já não é mais a mesma ciência ou a mesma educação presentes na dinâmica social. Nos vinte anos de sua existência, a Revista Paidéia foi testemunha e protagonista dessa história e da história da educação, provocando diálogos, rompendo barreiras e construindo pontes.

Se os horizontes parecem utópicos, as pontes se fazem caminhos sobre os quais transitam experiências, conhecimentos e pesquisas. Espaços, onde a primazia da ciência, a educação e a transformação do mundo, têm por finalidade o exercício da cidadania, a redução das desigualdades e a humanização da vida da sociedade. Expressões autênticas do caráter emancipatório de um conhecimento que poderá conduzir, com equidade, o ser humano a um futuro mais digno, mais justo e mais fraterno. Compõem o segundo volume da Paidéia, também lançado em 2002, ano de sua fundação os artigos:

## APRESENTAÇÃO

Irlen Antônio Gonçalves

## A EXPERIÊNCIA E O PENSAR

Antonio Pereira dos Santos

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A AULA E O ENSINAR

João Batista de Mendonça Filho

## A AULA

Maria da Penha Esteves

## A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS SOBRE TRAJETÓRIAS ESCOLARES NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Cláudio Marques Martins Nogueira

Maria de Fátima Ansaloni Fortes

## CONSIDERAÇÕES SOBRE MODERNIDADE E EDUCABILIDADE

Ricardo José Barbosa Bahia

## ESCLARECIMENTO HOJE

Douglas Garcia Alves Júnior

## DEMOCRATIZANDO AS RELAÇÕES PELA CONQUISTA DA CIDADANIA: O TRABALHO DA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA

Mônica Abranches Fernandes

## "LIÇÕES" DO EDUCADOR NEIDSON RODRIGUES

Magda Chamon

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A EXPERIÊNCIA DA FUMEC NO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA

Valéria Barbosa de Resende

## CONSIDERAÇÕES SOBRE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, COTIDIANO E ENSINO: DESAFIOS AO TRABALHO DOCENTE

Eucídio Arruda

## CURRÍCULO E SABERES DOCENTES: UM ESTUDO SOBRE AS TENSÕES E DILEMAS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Luciana Resende Allain

A publicação do segundo volume da revista Paidéia, consolidou a marca de um tempo, de uma história que se construiu concomitante à história da própria Universidade FUMEC. Essa edição especial é uma homenagem, um agradecimento e uma reverência - aos fundadores da revista; àqueles que trouxeram suas contribuições em artigos e reflexões ao longo do tempo; aos diretores, coordenadores, professores e alunos do curso de Pedagogia da Universidade FUMEC, desde sua criação; e a todos que participaram e participam desta jornada.

Reconhecemos o caráter social do conhecimento, ou seja, só é possível conhecer em sociedade; e com isso, reconhecemos também sua função social, de retornar à sociedade em forma de humanização da vida. Assim, Paidéia, matriz de toda a educação.

Vida longa à Ciência!

Vida longa à Pedagogia!

Vida longa à Paidéia!

*Profa. Dra. Maysa Gomes  
e Comissão Editorial da Revista Paidéia  
Verão de 2022*





# Apresentação

"Paidéia" é uma revista do Curso de Pedagogia criada para ser um espaço no qual os professores possam expressar suas reflexões e, sobretudo, dialogar com a comunidade acadêmica. Adquiriu no nascedouro uma característica que tem sido cultivada na Pedagogia, a de ser plural. Plural no sentido lato, diversificada, variada, pois assim abre-se à interdisciplinaridade e ao respeito ao pensamento diverso.

Essa postura faz parte da crença em um projeto de educação que não se encerra no gueto obscuro dos interesses particulares e na ação isolada de quem apenas deseja colocar a boca no trombone. Há, sim, um compromisso com a reflexão que desencadeie uma emancipação de ser humano, de forma que este possa viver mais feliz, livre e consciente dos seus deveres e pronto para alcançar os direitos que lhes são garantidos.

Os artigos que chegam para a publicação não são cerceados em sua liberdade de expressão; são postos livremente ao crivo do leitor, que certamente buscará na sua inteligência a distinção entre o escrito que liberta e o que escraviza, o que o remeterá para a superação de uma racionalidade técnica para uma outra, emancipatória.

Os três primeiros textos desta segunda edição da revista trazem uma reflexão sobre a aula. Eles propõem pensar a aula no seu espaço particular: a sala de aula.

O primeiro, "A experiência e o pensar", de Antonio Pereira dos Santos, chama atenção para os acontecimentos que ocorrem na sala de aula, refletindo sobre esse espaço pensado para a produção do conhecimento. Para o autor, este espaço particular "esconde segredos que só o tempo pode desvendar". As questões

emblemáticas que surgem nesse interior dizem respeito ao saber na sua relação com poder. No caso da descaracterização da aula, produzida pelo aluno, o autor dirá que "não é o professor em si que o aluno busca descaracterizar, mas é o saber que vê nele representado, como seu principal alvo".

Em "Considerações sobre a aula e o ensinar", João Batista de Mendonça Filho levanta um questionamento bastante pertinente: o que é verdadeiramente apreendido pelo aluno quando exposto à ação - a aula - daquele que ensina? Para ele, é intrigante a constatação de "o aluno ser capaz de aprender algo muito diferente daquilo que lhe é ensinado pelo professor".

Sobre "A aula", Maria da Penha Esteves dirá que "é, pois, um encontro, e neste há um mútuo levar de um lugar para outro, ou seja, o meu interlocutor me leva para a sua perspectiva, eu o trago para a minha, e assim nossa conversa vai se enriquecendo de informações".

O texto seguinte, de Cláudio Marques Martins Nogueira e Maria de Fátima Ansaloni Fortes, é um brinde para pensarmos sobre "A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na sociologia da educação contemporânea". Para os autores, "o estudo de trajetórias escolares constitui um campo fértil de análise dos processos escolares e tem contribuído para elucidar questões referentes aos casos estatisticamente improváveis, às estratégias de escolarização postas em prática por diferentes grupos sociais e aos processos e mecanismos através dos quais se processam a exclusão e a seletividade do sistema escolar".

Os próximos dois textos abordam as "Considerações sobre modernidade e educabilidade", por Ricardo José Barbosa Bahia, e o "Esclarecimento hoje", por Douglas Garcia Alves Júnior.

Bahia, com sua reflexão, nos ajuda a pensar a relação entre a modernidade e a educabilidade. Para ele, "as grandes questões inauguradas com a modernidade permanecem agudas num mundo onde as diferenças, em todos os níveis, se aprofundam; onde

os limites do conhecimento humano, do Estado e da Educação, o acesso ao consumo, as relações - profundas em outros tempos - entre os homens e o desejo de Deus, entre os homens e suas organizações civilizatórias, entre os homens e o belo, entre os homens e a felicidade, tornam-se confusas e, no mais das vezes, dogmáticas incompreensões".

Já Alves Júnior propõe, em sua reflexão sobre o esclarecimento, "delimitar o terreno para que se possa avaliar o sentido atual das perguntas que Kant formulou à consciência de seu tempo, há pouco mais de duzentos anos: o que significa esclarecimento?" A partir disso, perguntará ele se ainda pode ser dito que vivemos uma época "esclarecida ou em esclarecimento".

Na sequência, Mônica Abranches Fernandes, em "Democratizando as relações pela conquista da cidadania: o trabalho da educação comunitária", acentua os aspectos abrangentes da educação comunitária. Afirma que "a educação comunitária tem como propósito atuar como um mecanismo facilitador de uma transformação social, através da geração de processos de aprendizagem que incentivem a elaboração comunitária de ações dirigidas à superação de problemas da vida cotidiana, a partir da instauração de um sentimento coletivo das necessidades de um grupo e da abrangência de suas soluções, além de um trabalho de reconhecimento das necessidades de participação e de valorização cultural".

Em "Lições do educador Neidson Rodrigues", Magda Chamon recorda um educador que muito contribuiu para pensar a educação. Para a autora, ele era "portador de uma trajetória intelectual ousada, consistente e problematizadora. Neidson enveredava-nos pela o caminho vigoroso e conflitante da atividade intelectual reflexiva e fervilhante de buscas compreensivas".

"Educação de jovens e adultos: a experiência da FUMEC no programa alfabetização solidária", de Valéria Barbosa de Resende, é um artigo que "tem por objetivo apresentar a experiência do

Centro Universitário no Programa Alfabetização Solidária". O artigo apresenta "alguns aspectos da realidade brasileira em que se insere a problemática da alfabetização de jovens e adultos e um esboço sobre a origem e o desenvolvimento do Programa Alfabetização Solidária. Apresenta também o "processo de formação inicial e continuada dos alfabetizadores que atuaram no programa, destacando algumas dificuldades e avanços encontrados no processo de ensino e de aprendizagem".

Eucídio Arruda traz as "Considerações sobre tecnologias de informação e comunicação, cotidiano e ensino: desafios ao trabalho docente". Neste artigo, o autor aborda "as transformações culturais e didáticas necessárias para a introdução de tecnologias de informação e comunicação na prática docente do ensino básico e superior".

No último artigo, de Luciana Resende Allain, "Currículo e saberes docentes: um estudo sobre as tensões e dilemas de professores de ciências", é dada atenção "aos saberes mobilizados pelos professores, quando argumentam sobre os propósitos da educação em ciências".

Os títulos e as correspondentes chamadas confirmam a diversidade das reflexões que compõem este número de "Paidéia". É assim mesmo que ela deseja se apresentar. A pluralidade das reflexões visa incitar uma também pluralidade de leituras.

***Irlen Antônio Gonçalves***  
*Editor*

---

# A experiência e o pensar

ANTONIO PEREIRA DOS SANTOS\*

---

## Resumo

*Registro sobre os acontecimentos que se dão na sala de aula. O que se passa em termos da produção e transmissão de conhecimentos? O tema do poder está presente e pede novas abordagens e nova compreensão.*

*Aula por aula nenhuma parece está imersa no sentido da atualidade. A ilusão do já sei é tamanha que o desprezo ao saber é cada vez mais volumoso.*

*A ilusão do querer passar uma idéia de importância, transforma a sala de aula, em um palco do exercício do poder e da vaidade e o mais elementar dos discursos, torna-se indecifrável e misterioso para a sobrevivência cotidiana. O sujeito torna-se incapaz de tomar decisões, nos momentos de escolhas fundamentais. Não é o professor em si que o aluno busca descaracterizar, mas, o saber que vê nele representado, como o seu principal alvo. Desta forma, não se pode deixar de lado a sordidez que se manifesta em uma sala de aula, pois nunca as demonstrações de humildade surgem de forma natural e espontânea. Daí a pergunta: que é o colega como um ser humano?*

*A dúvida alonga-se de tal forma que a indecisão tomou conta. A metáfora da transparência não tem significação porque nenhum referencial concreto lhe serve de suporte. Por exemplo: de dentro de uma sala de aula, pensar o significado de uma guerra não é um exercício dos mais agradáveis e salutares.*

*Assim, em um mundo repleto de informações pode haver uma tendência a confundir tudo e achar que tudo é a mesma coisa. De ouvidos cheios de variados ruídos pode-se esperar pouco, ou quase nada. Parar para ouvir já quase não acontece e parece que a tendência é este tipo de situação se tornar cada vez mais difícil e atormentadora. Para o professor, principalmente.*

**Palavras-chave:** acontecimentos; celular; sala de aula; poder; aluno; discurso; metáfora; desconhecimento; situação; atormentadora.

---

\* Mestre em Filosofia, Professor titular da Universidade FUMEC

---

## Abstract

*Records on situations that take place in the classroom. What happens in terms of knowledge production and transmission? The issue of power is real and calls for new approaches and a new understanding.*

*Class by class none of them seems imbedded in the sense of reality.*

*The "already-know" illusion is so great that neglecting knowledge is an increasingly visible behavior.*

*The illusion of wanting to convey an importance sense turns the classroom into a stage for exercising power and vanity, and the most elementary speech becomes indecipherable and mysterious for the Everyday survival. The individual becomes unable to take decisions in moments of very important choices.*

*It is not the teacher himself that the student tries to discredit, but the knowledge he represents, as the student's main target. Thus, it cannot be left aside the sordidness present inside a classroom, for humbleness demonstrations never arise on a natural and spontaneous manner.*

*From this comes the question: what is the classmate as a human being? The doubts are so strong that indecision seems endless. The transparency metaphor is not meaningful because no concrete referential supports it. For instance: from inside a classroom, thinking about the meaning of a war is not a very healthy and pleasant exercise. Therefore, in a world full of information there can be a tendency not only to mix everything but also to think that everything is equal. One can have few or almost no expectations when it comes to minds full of several noises. Stop to listen is something that rarely happens and it looks this situation is becoming more and more difficult and disturbing, especially for the teacher.*

**Keywords:** *happenings; mobile; classroom; power; student; speech; metaphor; lack of knowledge; situation; disturbing.*

## Résumé

*Considérant les événements qui ont lieu dans une salle de cours, on se demande ce qui peut bien se passer en termes de production et de transmission du savoir. Le sujet « pouvoir » y est présent et il demande une nouvelle approche et une nouvelle compréhension. Les cours semblent ne pas être insérés dans l'actualité. L'illusion du*

*« déjà su » est assez considérable et le mépris vis à vis du savoir est croissant. La transmission des idées sans aucun fondement transforme la salle de cours en une scène °Cl se joue l'exercice du pouvoir et de la vanité ; le plus élémentaire des discours devient indéchiffrable et opaque. Le sujet est alors incapable de prendre des décisions quand il s'agit des choix fondamentaux.*

*Ce n'est pas l'enseignant en tant que tel qui est discrédité par l'étudiant mais le savoir qu'il représente. Ainsi, il n'est pas possible de négliger cette sorte de mesquinerie manifestée dans les salles de cours et) d'ailleurs les démonstrations d'humilité ne surgissent jamais spontanément. D'où la question que Pon se pose : quelle serait la valeur d'un collègue ? Le doute se prolonge de telle sorte que l'indécision occupe tout le terrain. La métaphore de la transparence n'a pas de signification car aucun référentiel concret ne lui sert de support. Par exemple : dans une salle de cours, penser la signification d'une guerre n'est pas un exercice des plus agréables et salutaires. Ainsi, dans un monde plein d'informations, il peut y avoir une tendance à tout confondre en faisant que toutes les choses finissent par devenir équivalentes. On attend peu de chose voire rien d'une oreille pleine de toute sorte de bruits. On ne s'arrête plus pour écouter et par ailleurs il semblerait que des situations pareilles deviennent de plus en plus troublantes. Surtout pour l'enseignant.*

**Mots-clés:** événements; téléphone portable; salle de cours; pouvoir; étudiant ;discours; métaphore; méconnaissance; situation troublante.



A ideia inicial de escrever sobre acontecimentos de sala de aula partiu mais de uma demanda desconhecida do que de uma demanda da *racionalidade*. Há muito verificam-se fatos interessantes nesse ambiente de ensino-aprendizagem, mas ainda sem a devida atenção, do ponto de vista de um registro mais apurado. Uma das grandes novidades em uma sala de aula, na atualidade, é o *telefone celular*. Sobre ele serão feitos alguns comentários, buscando não emitir juízos de valor sobre seu uso em si, mas sobre sua inserção em situações que reclamam um tipo de demanda em que o silêncio faz parte de uma modalidade de escuta que pode ser produtiva.

Daí o perguntar sobre o que se passa na sala de aula em termos da produção e transmissão de conhecimentos em um tempo em que os questionamentos são tantos e tão volumosos que a velha ordem que determinava o discurso pedagógico já não encontra nenhuma ressonância. O velho tema do poder mais que nunca está presente e pede novas abordagens e nova compreensão.

Vive-se na atualidade uma situação desnecessária, singular e, por isso mesmo, confusa e perigosa. Muitos se julgam proprietários do poder e no direito de praticá-lo quando bem entendem, e daí a enorme dificuldade experimentada por todos a cada momento. Nesse contexto, os alunos também são possuidores de poder, pois todos julgam tê-lo, e com isso a sala de aula se tornou terra de ninguém, ficando difícil conceituá-la.

Aula por aula, nenhuma parece estar imersa no sentido da atualidade. A sedução continua muito eficaz para manter a atenção do aluno. Mas, quando ele se enfada, o recurso mais utilizado é sair para telefonar. É bom distinguir entre aluno e aluna, pois é crescente a presença do sexo feminino e, conseqüentemente, a possibilidade de uso do celular. E quanto ao conhecimento em si? Não é mais tão apreciado como em outras épocas. A ilusão sobre o que já se sabe é tamanha que o desprezo ao saber como saber é cada vez maior. Com isso o traço de onipotência nas jovens personalidades é algo sem medida e de imprevisíveis proporções.

Pode-se verificar de outro ângulo o problema da onipotência, quando se considera o fenômeno do celular na cultura atual. Além de ser uma forma de afirmação, pode ser também uma maneira de reconhecimento. E até de auto-reconhecimento, em muitas situações, principalmente quando se busca uma forma de *conso-lo* em si próprio. Os tempos induzem a isto, já que o bastar a si mesmo é muito estimulado e praticado. Mais do que nunca a experiência particular do sujeito é valorizada no dia-a-dia. Sabemos e não sabemos da causa disto, quando se toma o conhecimento como eterna pergunta.

A vileza do humano é quase uma constante, e um ritmo permanente de desolação do sujeito vazio e pouco sabedor do que quer, em tempos caóticos de violência e de avareza, sempre se manifesta, sendo comumente expresso por textos de um jornalismo subalterno, imerso numa temporalidade dogmática. Basta ler uma das revistas pastelões que a mídia vulgar e sensacional faz circular, numa quase arrogante tentativa de congelar o tempo e transformá-lo em usina de banalidade.

Voltemos ao enigma do signo atual buscando compreender a magia da indústria cultural, que assim sintetizou Adorno:

A credulidade, a aversão à dúvida, a temeridade no responder, o vangloriar-se com o saber, a timidez no contradizer, o agir por interesse, a preguiça nas investigações pessoais, o fetichismo verbal, o deter-se em conhecimentos parciais: isto e coisas semelhantes impediram um casamento feliz do entendimento humano com a natureza das coisas e o acasalaram, em vez disso, a conceitos vãos e experimentos erráticos: o fruto e a posteridade de tão gloriosa união pode-se facilmente imaginar (ADORNO, 1985, p. 19).

Vejamos uma pergunta trivial para os tempos atuais: pode-se conhecer o outro pelo uso que faz do celular? É um dado que brota deste tempo e que ensina muita coisa a quem aprendeu a ver pelos traços da sensibilidade. A ilusão de querer passar uma

ideia de importância transforma a sala de aula em um palco de exercício do poder e da vaidade, e o mais elementar dos discursos torna-se indecifrável e misterioso no cotidiano. Daí o sentimento de vazio que domina o sujeito e o torna impotente e incapaz de tomar decisões quando se vê sem saídas, em momentos de escolhas fundamentais.

Esta característica pode ter o sentido de uma eternidade, mas, numa época em que há multiplicidade de informações, anula no sujeito a possibilidade do saber, e a ternura torna-se fugaz e desnecessária. Falta um mínimo de luz para se orientar na escuridão, que a todos ameaça. Ao se perguntar se existe na sala de aula o sujeito bom, pode-se estender a pergunta a todos os seres humanos? É sobre o sentido desta pergunta que repousa o construir um pensar que dê conta de compreender o fenômeno das salas de aulas.

Estamos numa época em que tudo é posto em questão e a característica mística aliou-se a um sentimento niilista, fazendo do sujeito do conhecimento um ser desprotegido, vazio e só, pois não pode mais se agarrar a nenhum tipo de certeza. De que poderá estar certo? Se tudo escapa ao sujeito, principalmente ao sujeito que busca saber, o que fazer com o que se sabe? Até onde o saber pode levar o sujeito do conhecimento? Vejamos novamente o autor que sustentou no início as ideias que lançaram as primeiras indagações.

Diz Adorno (1985):

A abstração, que é instrumento do esclarecimento, comporta-se com seus objetos do mesmo modo que o destino, cujo conceito é por ela eliminado, ou seja, ela se comporta como um processo de liquidação. Sob o domínio nivelador do abstrato, que transforma todas as coisas na natureza em algo de reproduzível, e da indústria, para a qual esse domínio do abstrato prepara o reproduzível, os próprios liberados acabaram por se transformar naquele 'destacamento' que Hegel designou como o resultado do esclarecimento (ADORNO , 1985, p. 27).

Por isso, ao ser tomada do enigma do cotidiano, a decisão de escrever se manifesta por um veio desconhecido e se expressa com força e veemência, como a gritar por um sentido em relação ao todo vivido por um professor no seu dia-a-dia de uma sala de aula. Como uma válvula, o texto emerge para limpar os entraves da dura realidade que é o trabalho com as palavras em uma sala de aula, em tempos de total nulidade em relação ao uso das palavras e à transmissão do saber. Um celular que toca em uma sala de aula é como um chamado e uma ingerência.

É como um corte que requer um começar tudo de novo, pois alguma coisa terá que ser refeita. A quebra, a ruptura, o outro jeito, terá que acontecer. Não há saída. E por isso é o fim de um tipo de discurso que quis ser coerente e que buscava saídas. Uma ruptura o levou para outro lugar, e outra palavra teve que ser pronunciada. Alguma coisa nova bruscamente entrou em cena, e a farsa humana voltou a se manifestar.

Vale anotar também que a questão afetiva não pode passar despercebida na sala de aula. O mundo parece ter perdido a prática da afetividade. A violência empastela os corações há muito tempo, porém parece que somente agora está sendo vista na sua crueldade. O dinheiro comanda tudo com voracidade, e de forma fugaz. Tudo isso tem enorme repercussão em uma sala de aula.

Daí o tema do afeto se tornar tão importante e necessário. É visível numa sala de aula o cansaço que abate e sufoca os alunos, sujeitos do conhecimento, como um olhar de rastro triste, numa mistura de solidão e ânsia de ser feliz. De modo geral o conhecimento que circula na sala de aula é dogmático e amedronta. O aluno fica desprotegido frente ao poder do professor amparado em títulos, na erudição e no saber.

Quando se chama o sujeito do conhecimento para uma manifestação afetiva, nem sempre se consegue levar adiante a proposta. Numa turma de quarenta alunos, às vezes urna meia-dúzia consegue ser afetiva com os colegas; os outros se amarram em

si mesmos e não conseguem se expressar, a não ser pela razão. Ou por formas de racionalidade.

A sala de aula, na visão atual de muitos educadores, é lugar de reclusão e de aprisionamento. O aluno é obrigado a ficar dentro de um silêncio ditado pela maestria do saber do mestre. É inegável que muitos se calam por não ter o que dizer, porém outros se calam porque não é permitido dizer nada além do que foi delimitado pelo saber do professor. Um afeto espremido não tem como se manifestar.

A reflexão sobre tudo isso possibilitou viver a experiência da afetividade na sala de aula. E isso tem contribuído para compreender um outro lado do processo educativo, não compreensível até então. Num desses momentos, uma aluna diz: "Professor, hoje você está indo muito fundo". Sente-se em seu falar certa ansiedade, mas também certo gosto em participar daquilo.

Assim, a primeira experiência foi tão crucial e tão marcante que as palmas ao final deram uma nítida demonstração de que um pedaço da razão tinha sido ali demolida. Pois a partir daquele acontecimento muita coisa mudou e muita leveza se efetivou em nossas atitudes. Estamos em pleno voo, mas já voamos mais leves e mais seguros de tudo o que poderia acontecer.

A sala de aula esconde segredos que só o tempo pode desvendar. Vejamos a história de um aluno francês que estudava psicologia e que hoje retorna ao imaginário. Era muito interessado e respeitoso. Era o contrário da maioria dos alunos, que estudavam pouco e não eram tão interessados nos livros ou no respeito ao professor. Mas esse aluno, apesar de muito interessado, tinha um descaso por tudo o que implicasse a razão ou as práticas de racionalidades. Era um pouco *zen* na sua vida diária e um cultor da meditação e de exercícios respiratórios.

A distância que o tempo fabricou possibilita agora compreender melhor tudo isso que uma simples lembrança traz à tona. Recordo-me de alunos que praticavam o riso fácil para atingir um objetivo

de fundo e aparência perversos - parece, hoje, que a atenção deles tinha outro significado, pois não riam, mas tramavam de qualquer jeito, com o objetivo de angariar algum tipo de poder, ou algum domínio sobre os colegas.

Olhando de dentro de uma realidade construída a partir de hoje, notam-se poucas mudanças em relação ao confronto com a modalidade de saber e de poder que um professor representa. Desta forma, não é o professor em si que o aluno busca descaracterizar, mas o saber que vê nele representado, como seu principal alvo. É possível pensar que poderia ser a cor dos olhos ou outros atrativos, mas não era.

É algo da ordem de uma imagem associada a um não saber o que estava fazendo, ou não era este o curso que havia escolhido ou queria fazer. Mas é o riso nervoso o que mais interessava naquele momento. Demoraram-se muitos anos para perceber que esse riso fazia cultura e se tornava uma prática tão comum entre aos alunos que chegava a ser quase sem significação.

Havia certa tensão no ar, no caminho para aquela sala que mais parecia uma gruta antiga a lacrimejar soluções sem saída já por muitos séculos, porém carregada de promessas avassaladoras. Tudo prometia, mas ao mesmo tempo não prometia, como se fossem promessas redentoras. A aula seria naquele lugar mais sórdido que sóbrio, pois a muitos agradava bastante.

Para somar-se a tudo aquilo, naquela manhã o sol não tinha dado o ar da graça, e o ambiente era decorado com a presença de um venerável professor, acostumado a grandes espetáculos docentes, ouvinte das aulas parisienses dos anos cinquenta, quando a filosofia era muito cultuada pelos jovens, coisa rara hoje em dia.

Mas a aula prometia muito mesmo assim, e podia dizer com tranquilidade que o cenário estava montado. E muito bem montado, com muitas promessas de um bem-sucedido espetáculo de clareza e de objetividade. Quase uma centena de ouvidos se dispunham a captar todo aquele falar em signos, num querer di-

zer ao infinito e resplandecente murmúrio de sons e de sentidos maiores, a comunicar verdades nunca ditas.

Todos estavam preparados para que uma mesa enorme fosse ocupada por aqueles que eram vistos como sujeitos que de verdade tinham muita coisa a dizer: porém, as surpresas não demorariam a mostrar o ar da graça, e todo aquele acontecimento revelava outra situação. Era o cheiro de éter no ar que vinha lentamente manchar a liquidez daquele ambiente que pedia uma explicação para um novo conhecimento, que os novos tempos vinham demandar.

Desta forma, o estilo narrativo adotado não teve escolha deliberada ou previamente escolhida. Na verdade, na medida em que o texto se elabora, um sentido vai sendo construído. E a partir daí a representação do objeto de conhecimento vai ganhando forma. A ideia principal é a de pensar o que se passa na sala de aula. Daí o sentido também desta nota colocada agora em plena elaboração do texto. Porque acima de tudo paira a ideia de escrever um texto que escrevesse de si mesmo. Assim, a ideia do texto vai se materializando a partir de referências que, no ato de serem lembradas, vão construindo significações e moldando uma representação da realidade.

Não se pode deixar de lado a sordidez que se manifesta em uma sala de aula. É possível ver o caráter dos sujeitos do conhecimento nas situações vividas, principalmente de forma inesperada, no dia-a-dia do processo pedagógico. Sob o manto de colegas, muitas coisas acontecem. São inesperadas porque em muitas situações tudo se dá na piada ou no chiste, ou numa prova de mesquinha-ria, quando um colega busca maltratar outro com alguma forma orgulhosa de falar ou mesmo com certos olhares que vasculham e humilham com o ranço ardiloso da mania e do sentimento de mais-valia e de grandeza.

Também entre os colegas se pratica a sedução e o sentimento de dominação pode ser verificado. O interessante é a forma silenciosa como o poder se exerce entre os colegas. Raramente as demonstrações de humildade surgem de forma natural e espontânea. Daí neste pensar surgirem as perguntas: o que é um colega? o que é o sujeito humano?

Não existe um traçado único, e tudo pode ser percebido e anotado quando se vê por um ângulo da filosofia do agir humano que não se baseie no tecnicismo ou em algum modelo exato do comportamento humano. Neste ponto, é bom observar o que dizem as poetas e os literatos de modo geral. Aprende-se muito sobre o humano quando lemos um poeta ou ouvimos a música de um grande compositor, na melodia ou nas palavras de uma composição. Mas aqui reportamos ao que acontece em uma sala de aula, porque é um lugar especial de aprendizagem. Mas, se estou guiado por algum referencial que venha do mundo artístico, é certo que pratico a compreensão de modo mais apurado e mais carregado de sensibilidade, que se expressará com muito mais apuro.

O discurso severo e cheio de ameaças pode colocar medo no aluno e a tal ponto que o silêncio pode ser sua decisiva opção. Ensinar filosofia em forma de lição pode ser muito perigoso em um tempo sem valores e de total descrédito nos discursos feitos em nome da ética.

Pois cada vez mais se indaga sobre o que é a ética, e aqueles que costumam apresentá-la como o reino da verdade e da certeza absoluta estão inteiramente desacreditados. Por isso a questão da ética se transformou na questão das éticas, como costumam ensinar os manuais. Isso no contexto dos tempos atuais. Noutras épocas a situação era inteiramente diferente, e a ética parecia revestida de um significado muito próximo do dogmático. A



problematização veio principalmente na modernidade, a partir especialmente de Descartes, que colocou em cena a dúvida como instrumento fundamental para fazer ciência, dentro de uma nova versão dos saberes. Com isso o sujeito ético passou a ser apresentado dentro de novos significados.

O que decorreu daí foi uma variedade de questionamentos que passaram a espelhar uma modalidade de mundo em que a certeza cartesiana passou cada vez mais a ser posta em questão e todo saber que demonstrasse dogmatismo ficou desacreditado. Virou modismo falar em ética, como se com isso resolvesse qualquer problema de fundo social ou moral. Mas, na verdade, o que aconteceu foi uma descrença muito grande na ética como varinha mágica ou pedra filosofal.

E as mudanças radicais convocaram os sujeitos para viverem um novo tempo. Em seu livro "Ética, um estudo sobre a consciência do mal", Badiou apresenta uma rigorosa análise do termo na atualidade:

Em lugar de fazer dela uma dimensão de piedade pelas vítimas, torná-la-emos a máxima duradoura de processos singulares. Em lugar de pôr em jogo apenas a boa consciência conservadora, traremos à tona o destino das verdades. (BADIOU, 1995, p. 15).

Os tempos que se seguem se afundaram inteiramente no niilismo, e até as ideologias perderam seu poder de convencimento, tamanho o caos vivido, principalmente pela juventude, que herdou tudo isso e não soube como agir frente ao azarão dos tempos atuais. Isso na sala de aula provoca espanto ou ira de alguns professores, que em situações adversas fazem discurso de pai e exercitam o poder sem nenhuma parcimônia, descuidando inteiramente de qualquer compaixão ou atenção que às vezes é preciso ter com os sem-cuidados.

É prudente não buscar fazer o discurso messiânico ou o discurso sedutor, pois pouco convencem hoje em dia. Mas adotar uma postura de complacência em relação a tudo o que estiver acontecendo não é o mais correto e o mais benéfico para todos. Na verdade, muitas pessoas revestidas da condição de aluno nada mais querem do que uma existência comum e simplesmente fazem um curso qualquer sem nenhuma vontade de maior destaque ou maiores aprimoramentos.

A sala de aula faz manter viva uma antiga pergunta: o que é um professor? Como age na sua tarefa de ensinar? E, quando ensina, realmente ensina? Estas questões para um professor vaidoso não têm nenhuma importância, pois sua vaidade pode não deixá-lo ver a si mesmo quando acredita ser um professor, e na verdade pode simplesmente estar exercitando uma relação consigo próprio, na qual o outro não importa, ou nunca foi levado em consideração.

Por isso, a questão da vaidade do professor dentro de uma sala de aula é muito importante quando se busca compreender o aluno como *sujeito* do conhecimento, e não simplesmente como objeto de um saber, que pode ser o exercício de uma excentricidade ou de um orgulho canhestro, como forma de auto-realização. E quais as consequências de tudo isso? Penso serem os efeitos de tal prática no ser deste sujeito indeciso e que quase sempre não sabe o que quer.

Retornemos à reflexão do nosso autor citado anteriormente “A dialética do Mesmo e do Outro, considerada 'ontologicamente' sob o primado da identidade-a-si, organiza a ausência do Outro no pensamento efetivo, suprime toda experiência verdadeira de outrem e barra o caminho de uma abertura ética à alteridade”. (BADIOUS, 1995, p. 30). Deste modo, não interessa aqui focalizar o aluno quieto e prisioneiro de um mutismo, pois ele também é produto de uma situação que não escolheu, mas principalmente

o aluno que rompeu com algum tipo de ordem e está afundado na desconfiança e paga o preço que for necessário para fazer valer seu ser, que tem seu fundamento na existência de "outrem".

É bom também introduzir neste contexto alguma coisa que venha a dar outra tonalidade a esta forma de narrativa, que vem se constituindo como momento de busca de compreensão daquilo que ocorre dentro de uma sala de aula - já que a sala de aula é uma espécie de extensão do social, como a célula familiar em seu espaço de organização e reprodução da sociedade, que permite compreender seus mecanismos e seus vários eixos de aproximação ou distanciamento dos sujeitos.

Perguntar acerca das influências do social numa sala de aula é fazer perguntas muito coladas ao concreto, mas é também correr o risco de se enganar numa rápida compreensão, pois o fenômeno da sala de aula tem hoje características muito distintas das de outros tempos, quando a sociedade expressava um compasso que tendia para atitudes mais harmônicas e a palavra transparência tinha outro significado. Hoje pergunta-se: o que é a transparência? E a dúvida alonga-se de tal forma que a indecisão toma conta. A metáfora da transparência já não significa muito, porque nenhum referencial concreto lhe serve de suporte.

Neste mundo tomado de espessa névoa, onde a clareza torna-se cada vez mais obscura, o que é a transparência em uma sala de aula? Não é possível definir a transparência a não ser por um rhodo de expressão metafórico. Como o conhecido "olhos nos olhos" ou a manifestação de uma forma de *compaixão* que se pode ter por alguém. Pensar a transparência em uma prova é limitar a avaliação somente a uma racionalidade, deixando inteiramente de lado o dado subjetivo, quase sempre de difícil manejo e quase sempre de impossível manipulação.

Pois o fantasma das avaliações continua a atormentar, em todos os sentidos, tanto professores como alunos. A prova continua sendo um mito, mesmo porque dizem que ainda não se inventou

nada melhor para realizar o processo de avaliação. Porém, o que se questiona aqui não é o fato de existir avaliação, mas a situação gerada, e o exercício de poder que uma prova coloca em curso torna-se instrumento inegável de possível fonte de abuso.

Porque um saber não dogmático, quando avaliado, acaba por oferecer margem de dúvida, pois não é possível fechar em si mesma qualquer modalidade de saber, e as tão fundamentais questões quase sempre sem respostas permanecem sem respostas, principalmente quando as respostas são muitas. Nos tempos atuais a questão da prova é colocada sem nenhuma possibilidade de discussão, e a ausência de uniformidade em um processo de avaliação é uma constante do sistema de ensino. O saber que conta é um saber que escapa de todas as medidas. Seria inútil querer enquadrá-lo em determinado patamar. Pois se é um saber que problematiza o sentido e a interpretação de alguma forma de verdade, ele transcenderá qualquer determinação.

Mas voltemos às questões da sala de aula e a esta condição que estabelecemos para o pensar, inspirados em alguns pensadores, como Foucault e Althusser, principalmente. Pensaremos por analogia, ancorados em nossos autores. Vejamos em Foucault em primeiro lugar, através do conceito de conhecimento:

O conhecimento é uma 'invenção' por trás da qual há outra coisa distinta: jogo de instintos, de impulsos, de desejos, de medo, de vontade de apropriação. E nessa cena de luta que o conhecimento vem a se produzir; produz-se não como efeito da harmonia, do equilíbrio feliz dessas relações, mas do ódio, da compromisso duvidoso e provisório que estabelecem, de um pacto frágil que estão sempre prestes a trair. (FOUCAULT, 1997. p. 14).

Pode-se inferir disto que a sala de aula é um lugar de luta e de reclusão, ou simplesmente é uma prisão, na qual se insere o aluno, buscando-se com isto fazê-lo produzir conhecimento. O conheci-

mento que porventura ele consegue produzir acaba sendo muito limitado e circunscrito a uma dada situação. E aqui vale a referência do sujeito em uma situação dada. Mantido preso, este sujeito se submete ao dado da situação e se torna aquilo que fizeram dele.

Em Foucault (1997), não se trata somente do artifício de se pensar uma metáfora, mas buscar compreender o princípio da reclusão com a demonstração da ausência da liberdade na sociedade como um todo. O problema da liberdade continua sendo o grande problema da humanidade. Em Althusser (1980) o tratamento a esta delicada questão é dado no âmbito do *Estado*. Pensá-lo como um aparelho ideológico foi um dos maiores legados do controvertido pensador. Vejamos:

O aparelho de Estado que define o Estado como força de execução e de intervenção repressiva, 'ao serviço das classes dominantes', na luta de classes travada pela burguesia e pelos seus aliados contra o proletariado, é de fato o Estado, e define de facto a 'função' fundamental deste. (ALTHUSSER, 1980, p. 32)

Nosso autor filiou-se a uma das mais expressivas e contundentes formas de pensar a partir da experiência humana da modernidade. Com isto inseriu o pensamento marxista entre as mais necessárias formas de elaboração do fazer humano. E transformou o marxismo em uma das mais ricas fontes das práxis teóricas e revolucionárias na atualidade ou no porvir. Mas não percamos de vista o fenômeno que estamos privilegiando nesta metafórica indagação sobre a sala de aula.

A sala de aula vai além de um quadrado denominado reclusão, pois inevitavelmente ela se estende ao espaço social, com suas ramificações históricas. Sendo assim, a metáfora da reclusão perde sua consistência de exemplo, na medida exata em que requisita uma dimensão material e concreta sem as quais sua dimensão onírica perderia seu valor e sua hospitalidade. Então, a pergunta sobre o ser de uma sala de aula se amplia e faz valerem novos

argumentos, quando se quer pensar em seu valor e sua realidade.

A instituição escolar, enquanto pátio e salas de aula, não encontra fundamento ôntico na realidade, principalmente porque a sociedade desagrega-se a cada dia que passa. E a repercussão desta desagregação é muito grande, quando se consideram os efeitos dela na sala de aula. O preconceito manifesta-se das mais variadas formas. Os grupos se constituem e se isolam, quase criando limites ou demarcações que passam a funcionar como espaços impenetráveis de um grupo para outro. Funcionam como fronteiras de guerra, em um sentido que não pode ultrapassar as metáforas. Nisso pode-se verificar uma modalidade de investimento dentro de uma dimensão egoica inqualificável.

Busca-se aqui somente fazer um esforço sustentado pela leveza dos pensamentos em um exercício de compreensão em nível de elaboração de uma narrativa filosófica, construída sem maiores referenciais aos grandes mestres da filosofia, mas procurando manter uma fidelidade ao modo e ao jeito de pensar daqueles que exerceram influência em toda a humanidade ao longo dos séculos.

Uma reflexão livre das determinações acadêmicas, porque distante de uma avaliação formal, sem nenhuma necessidade de atribuição de nota, mas que objetiva trazer alguma contribuição para formas de pensar que buscam ser mais descritivas do que sintéticas. E, nesta atenção de não tornar absoluto, fabricar uma forma de conhecimento que ajude a compreender uma sala de aula inserida em uma sociedade cujo processo de sobrevivência pede saídas e soluções naquilo que se manifesta como fatal e crucial para novas formas de humanização dos sujeitos já não cheios de esperança ou de vontade de viver.

Mesmo porque o tempo não se conhece pelo tempo. Assim como o sujeito não se deixa conhecer, na sua totalidade. Por isso, no espaço da sala de aula, quase sempre a experiência da racionalidade é a mais preponderante e a mais necessária, quando se trata de lidar somente com o entendimento.

Quando se quer buscar a experiência da afetividade, a situação é totalmente diferente e quase sempre nos surpreende. Pois o inesperado abrevia os fatos e nos surpreende com muita astúcia; com ares de quem não quer nada, leva o inusitado a bater em nossa porta. Na sala de aula, quando isso acontece, quando o afetivo fala mais alto, o fundamental a fazer é esperar para colher os frutos do inesperado. Quase sempre muito sadios e doadores de prazer. A racionalidade pode oferecer o desagrado do descontentamento, pois a ausência da alegria do prazer caracteriza os estados mentais exacerbados, fruto dos excessos do racionalismo ou das conversas puramente verbais que pouco acrescentam, quando o clima é de disputas que envolvem o querer ter mais razão do que o outro.

É desta carência do afetivo na sala de aula que se está buscando fazer o registro. Em um mundo repleto de racionalidade e com a transformação dos atos em atos mentais, a situação afetiva merece especial atenção. O rasgo dos acontecimentos afetivos abre no ser do sujeito do conhecimento o possível descortinar para o mundo do desconhecido e das descobertas.

As promessas são invisíveis, mas verdadeiras, e há qualquer coisa da ordem do desconhecido que marca o sujeito quando ele experimenta o *afeto*. E sente que o outro o reconhece no *limbo* do seu ser, e isso pode ser tudo. Há uma transformação entre o ato de uma representação mental e o afluir dos sentimentos no auge da afetividade. E nessa situação uma mudança fundamental ocorre. Na sala de aula o debate entre razão e afeto é de uma importância pouco conhecida. Do contrário, a busca da compreensão dos afetos em uma sala de aula seria mais constante e mais praticada.

Desta forma recorreremos a Barthes (1980) que, a partir de uma reflexão sobre o que é uma aula, mostra que seu conteúdo é um exercício de poder: "Por outro lado, evidenciou-se que, à medida que os aparelhos de contestação se multiplicavam, o próprio poder, como categoria discursiva, se dividia, se estendia como uma água que escorre por toda parte, cada grupo opositor

tornando-se, por sua vez e à sua maneira, um grupo de pressão, e entoando em seu próprio nome o próprio discurso do poder, o discurso universal: uma espécie de excitação moral tomou conta dos corpos políticos e, mesmo quando se reivindicava a favor do gozo, era num tom cominatório". (BARTHES , 1980, p. 34) Uma das formas mais marcantes de observar na sala de aula o modo como os alunos lidam com suas racionalidades pode ser a verificação do seu lado afetivo e suas carências fundamentais. E perguntar por que o gozo não existe neste sagrado espaço, nem sempre prazeroso. Prestar atenção nas disputas estabelecidas por coisas menores, principalmente, é uma maneira de frisar a dimensão afetiva de cada um. Sempre há, em uma sala de aula, os que querem dar demonstração de superioridade ou de mais inteligência em relação ao outro.

Uma piada, uma palavra que fere ou um comentário malicioso muitas vezes encobrem um tipo de orgulho que acaba sendo uma maneira de demonstração de poder arraigado no ser de um aluno, que é transferido a outro pelo mero prazer de demonstração de força. Nas disputas atuais entre os alunos um dado novo vem à tona. É o desejo de poder que sempre se manifesta como uma tônica dos tempos atuais. É o reflexo mais candente da atualidade. A sociedade arma-se pela disputa, pelo jogo e pela ânsia de esmagar o outro pela competição e pela dominação. Tudo isso pode se manifestar na sala de aula.

Um breve parêntese para registrar um pouco do movimento do mundo. Fazem dois dias que a guerra foi anunciada, e pensar nos acontecimentos com todas as tormentas que se é obrigado a viver é um exercício de tamanha estranheza que o descontentamento coloca em dúvida tudo o que a esperança já havia fabricado e mantido como duradouro. De dentro de uma sala de aula, pensar o significado de uma guerra não é um exercício dos mais agradáveis e salutares.



É difícil transmitir algum conhecimento ou produzir algum saber quando a humanidade vive sob ameaça de destruição e o olhar das pessoas se dirige ao vazio, quase nunca a um outro olhar. Ver a sala de aula como uma célula social hoje em dia é vê-la como um espaço do conflito e uma espécie de miniatura da guerra; também como lugar da produção do conhecimento, porém voltado para o imediato da era contemporânea.

Tomaremos uma descrição de Giannotti como ilustração do argumento que está sendo apresentado:

O ato automático pressupõe e repõe um conhecimento objetivado, de sorte que um novo saber nasce na medida em que se apóia num saber morto inscrito nas coisas. Vive-se então o seguinte paradoxo: a crescente necessidade de novos conhecimentos - a sociedade contemporânea se alimenta da inovação - é contrabalançada por um contexto em que o conhecimento morto molda de forma segura o conhecimento vivo (GIANNOTTI, 1986, p. 21).

O anúncio da guerra de forma tão natural parece o anúncio de um filme que estava para passar, mas sem muita publicidade, sem muito alarde, sem muita confusão. A guerra começou! E não há jeito de imaginar maiores coisas, porque nada pode ser feito para impedir um acontecimento como este, a não ser pensar que não seria o caminho mais certo, e um conhecimento sobre a guerra de que serviria? O que se sabe é que muita tristeza pode vir daí. Este sentido do silêncio e de ausência de um conhecimento inovador escapa ao entendimento e leva o sujeito humano a se lembrar e a perguntar sobre o sentido de tudo. Perguntar sobre o *sentido* do saber a ser transmitido e sobre o que se ensina de verdade em termos de vida e de possibilidade de um trajeto existencial.

Na sala de aula o aluno está desprotegido de qualquer ilusão sobre a realidade da vida ou do mundo. Pode se encontrar protegido por alguma arrogância, mas, por estar também sem nenhuma

sustentação de natureza histórica e social, acaba se perdendo em frases de efeito ou em palavras vazias de significado. Numa situação de guerra, com a morte sendo apresentada como um filme qualquer, a sala de aula pode ser vista como um lugar que não tem razão de ser, *palco* do improvável e do obtuso reconhecimento de inutilidades sem fim.

Retornemos uma vez mais ao contexto da sala de aula. O propósito é a compreensão em sua totalidade de todos os dados que a compõem e a estabelecem como tal. Há uma disputa de lugares? Há uma preferência por esta ou por aquela carteira, ou o ficar perto da janela? São perguntas comuns que visam um ligeiro apanhado do aspecto físico de uma sala, dentro de uma visão geral sem maiores detalhes, para uma compreensão mais significativa ou mais abrangente de um dado para avaliação ou entendimento. O mais importante para ser frisado é o movimento dos componentes de uma sala de aula, levando em consideração todos os detalhes envolvidos em tal situação.

Os alunos podem ser observados em todos os aspectos em que pode ser delineado o ser de cada um. Desde a conversa até o largo sorriso, tudo são detalhes, e tudo é abrangente em busca de uma compreensão desta natureza. Há algo de natureza desconhecida na postura de um sujeito que *deseja* saber. Pode ser o inebriante desejo desconhecido, como pode ser também a falta absoluta de algum saber.

Perdido em uma mistura que exaure muito desconhecimento, o sujeito do conhecimento dentro de uma sala de aula tudo faz para dominar os saberes que se colocam para a aprendizagem, mas parece que encontra como companhia somente o desconhecimento, a angústia e a insatisfação.

Nos tempos atuais as coisas se revestiram de outra dimensão, pois muitos fatores se agregaram ao desejo de saber. Saber sobre o próprio desejo é um dos primeiros desafios que todos precisam

enfrentar. Pois o maior desafio que um sujeito pode enfrentar em toda sua existência é o de saber sobre seu próprio desejo. Nunca sabe se realmente deseja ou se está inteiramente voltado para uma falta de desejo, que o confunde e o inebria, deixando-o perdido e estranho não sabedor do que quer, e muito menos do que precisa.

O sujeito aluno na sala de aula vive este drama de modo mais crucial e com mais veemência, pois confunde-se com os conhecimentos, e os saberes que circulam em suas representações se *ausentam* e são falhos, quando se busca alguma coisa mais contundente e mais definitiva. Uma teoria, um cálculo ou uma pequena reflexão, tudo isso torna-se algo pesado e pode ser um sofrimento para aquele que precisa saber e não compreende o porquê de tudo aquilo. E, desta forma, pode-se dizer que a sala de aula não consegue pensar a si e não dá conta de estabelecer *parâmetros* de conhecimento dos seus alunos.

Em tempos secos de afetos como os da atualidade, muita coisa precisa ser inventada para se tolerarem com mais acuidade os processos que ocorrem em uma sala de aula. Tudo precisa ser inventado a cada momento, sem se perder o humor, tentando tudo compreender, para se chegar a algum lugar. Alguns grupos tentam instaurar uma prática nova, que é o aluno avaliar o professor. Muitos mal-entendidos decorrem daí, e alguma *coisa* positiva também. Sempre se aprende alguma coisa, por pior que sejam as circunstâncias.

É preciso praticar a humildade sem subserviência ou qualquer forma de submissão que porventura se venha experimentar. Esta é na verdade a mais difícil de todas as opções em termos de um trabalho na sala de aula. A questão dos afetos precisa ser pensada com muito carinho, porque é de uma importância imensurável nesta hora de desafetos e de extrema violência entre os povos.

É preciso ter coragem para mudar e aceitar as mudanças que se anunciam no dia-a-dia. Em texto já citado, Giannotti (1986) nos mostra uma universidade tomada pela barbárie. E a repensa em

todo seu funcionamento. Mas sabe-se que este desafio se coloca em todos os setores do meio social e da vida das instituições. A sala de aula, como pequena representação da sociedade, espelha muito bem tudo isso que está sendo pensado. Pois os conflitos que surgem em uma sala de aula estão inteiramente relacionados com os conflitos sociais, seja em grande ou em pequena proporção.

Tirar deles um sentido ou uma compreensão é um dos desafios fundamentais. A complexa realidade atual está a exigir de todos *definições* a cada momento e em todos os níveis imaginados. A situação permanente de guerra experimentada no mundo de hoje confirma bem o aforismo heraclítico de que a guerra ou o combate é o pai e o rei de tudo. A humanidade não vive um momento sequer distante da guerra, e os conflitos, em menor ou maior escala, são prova da verdade anunciada pelo pensador grego, apesar dos distantes séculos em que tal *enunciado* foi manifestado.

O que seria a História sem as lutas e sem as guerras? Esta ideia crucial da dialética serve de motivo para compreender tudo isso que está sendo mencionado. Na atualidade muitos se *arvoram* em dizer que a dialética está destruída ou que acabou o pensamento dialético. Pura ilusão dos pensarem assim. A realidade, em seu movimento, nunca deixou de ser dialética, seja na lógica ou no método. A condição do pensar coloca como requisitos, como fundamento de tudo, os princípios do pensar dialético.

Mas os tempos não oferecem muita chance para se pensar de forma que seja *uma analítica da negatividade*. Empacotaram tudo de tal forma que quase não sobram alternativas para um pensar colado à realidade. Na sala de aula, então, esta situação chega a beirar o estranhamento, ou o indesejado. O que se quer é um tipo de formulação tão superficial e tacanho que o dirigir rumo a um pensar, às vezes abstrato, nem sempre é aceito, mesmo quando se trata de alguma coisa de fácil compreensão.

Ao propor um tipo mais sofisticado de pensar, o professor verifica a insatisfação surgindo numa velocidade desconcertante, provocando

um rubro de raiva incontrolável. Parece que não se tem o direito de sair do banal e pensar no caminho do abstrato e do oracular. Isto é da ordem do proibido, e as interdições surgem num amontoado crescente entre indignação e revolta.

Há um clamor pelas palavras mais simples e mais possíveis de práticas que se possa imaginar. Uma espécie de rubro entre mágica e realização de pequenos milagres que dê conta de contemplar a todos, indistintamente. Como se houvesse um clamor a pedir a palavra que o aluno gostasse de ouvir e compreender. Se leva ao pensar, principalmente a um pensar sofisticado, a atitude do professor não serve e não pode ir adiante. Este desafio está presente em todas as salas de aula, e é justamente isso que tem levantado os mais variados contratempos entre professor e aluno.

Mas destaque-se também a questão do ouvir, envolta nesta relação. A cultura de massas criou um tipo de impedimento ao ouvir que ainda não foi inteiramente compreendido pelos que estão envolvidos no processo de produção e transmissão do conhecimento. Ouve-se cada vez mais mal, quando não há uma indolência desmedida na prática deste tipo específico de ouvir no contexto de uma sala de aula.

Querer que os alunos fiquem imobilizados e inertes ouvindo as palavras de um professor não tem o menor sentido e é também uma atitude totalmente descabida e insossa, mas uma posição de um ouvir que seja ativa e preponderante é o mais desejável, embora nem sempre possível e vantajosa para o aluno, principalmente quando este não se desfez dos devaneios. Pois o ficar pensando por pensar pode ser também uma característica do aluno que ainda não sabe o que quer.

Como pode ser também uma característica da assim chamada atualidade. A quantidade enorme de informações disponíveis nos meios de comunicação acaba por gerar uma confusão nas pessoas, que se entregam inteiramente ao disponível do signo ou da palavra codificada em nome de mensagens ou significados a

serem compreendidos. Em um mundo repleto de informações, pode haver uma tendência a confundir tudo e de achar que tudo é a mesma coisa.

Muitas coisas são ditas, e o cotidiano não refuga nada. Por isso tudo se mistura, e a dificuldade em fazer as distinções torna-se muito comum. Desses ouvidos cheios de variados ruídos pode-se esperar pouco, ou quase nada. Parar para ouvir já é um hábito raro, e parece que a tendência é que esta situação se torne cada vez mais difícil e atormentadora. Para o professor, principalmente.

---

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

RADIOU, Alain. *Ética: um ensaio sobre a consciência do mal*. Rio de Janeiro: Relume

Dumará, 1995.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

GIANNOTTI, José Arthur. *A universidade em ritmo de barbárie*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.



---

# Considerações sobre a aula e o ensinar

JOÃO BATISTA DE MENDONÇA FILHO\*

---

## Resumo

*O texto "Considerações sobre a aula e o ensinar" foi apresentado no Seminário A Aula de Roland Barthes, promovido pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas - FUMEC, em 07 de outubro de 2002.*

*O texto propõe discutir os diversos sentidos que a palavra aula pode assumir e, em especial, sua função dentro do campo pedagógico. Tomando o texto de Barthes como eixo para argumentação, considera a aula como o espaço privilegiado para o ensinar. Nesta perspectiva a didática assume uma função essencial que é a de procurar estabelecer os meios para que, na aula, o conhecimento seja transmitido do professor para os alunos com a mínima perda possível. Por fim, apresenta a aula em um campo semiológico e, por consequência fadado ao mal-entendido. Resgatando a proposição de S. Freud de que o ensinar (junto ao governar e ao curar) são ofícios impossíveis. A partir destas considerações é interrogado o que, na realidade, seria a "essência" de uma aula.*

**Palavras-chave:** educação ; psicanálise; semiologia; transmissão; aula.

---

## Abstract

*The text "Considerations on class and teaching" was presented in the Seminar Roland Barthes's Class, promoted by the Pedagogy Graduation Course of the Human Sciences College - FUMEC, on October 7", 2002. The text aims to discuss the several meanings that the word "class" can have, especially in the pedagogy field. Taking Barthes's text as a basis for argumentation, it considers the class as a privileged space for teaching. Under this perspective, teaching takes over its essential role, which is trying to establish the means by which, through the class, knowledge can be transmitted from the teacher to the students with as little loss as possible.*

---

\* Professor da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade FUMEC, coordenador do Curso de Psicologia.



*Finally, it shows the class in a semiological view and, as such, fated to be misunderstood. Based on these considerations, it is argued what is in fact the "essence" of a class.*

**Keywords:** education; psychoanalysis; semiology; transmission; class.

---

## Résumé

*Le texte "Considérations sur le cours et l'enseignement" a été présenté lors du Séminaire Le cours de Roland Barthes, promu par le cursus de Pédagogie de la Faculdade de Ciências Humanas de la FUMEC le 07 octobre 2002. Le texte se propose de discuter les multiples sens que le mot cours peut avoir, spécialement sa fonction à l'intérieur du champ pédagogique.*

*Prenant le texte de Barthes comme axe de l'argumentation, on considère le cours comme lieu privilégié de l'enseignement. Dans cette perspective, la didactique prend une fonction spéciale qui est celle de chercher à établir les moyens pour que, dans le cours, le savoir soit transmis du professeur à l'étudiant avec le minimum de perte. Finalement, l'article présente le cours à partir d'un champ sémiologique qui est, par conséquent, voué au malentendu. On récupère ici la proposition freudienne selon laquelle l'acte d'enseigner est, tout comme ceux de gouverner et d'analyser, un métier impossible. À partir de ces considérations, on interroge ce qui serait effectivement l'essence d'un cours.*

**Mots-clés:** éducation; psychanalyse; sémiologie; transmission; cours.

Quero iniciar agradecendo à Coordenação de Curso e às Coordenações de Núcleos da Pedagogia a oportunidade que me foi concedida de participar deste colóquio. É para mim uma possibilidade de retomar meu trabalho junto ao campo da Educação, mesmo que dele nunca tenha saído, construindo novos entrelaces para um texto que concluí em 1996. Refiro-me a minha dissertação de mestrado intitulada "Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão".

A complexidade própria do tema proposto para nosso encontro hoje nos faz certas exigências que, espero, possa ao menos abordar neste texto. Com efeito, não é tarefa fácil discutir sobre a aula. Creio que muitos dos presentes guardam grandes expectativas sobre o que será dito aqui hoje, uma vez que podemos dizer que a palavra aula pode ser utilizada, em sentido figurado, Como metonímia para falar do que é ensinar. É então sobre o ensinar que estaremos conversando, que estaremos nos entrevistando uns aos outros.

De princípio, quero dizer que não pretendo estabelecer um texto reto, inequívoco, em que o sentido já esteja estabelecido antes mesmo de sua leitura. Proponho um trabalho de construção, de pensarmos a aula considerando as diversas categorias que essa palavra pode assumir e a relação que ela estabelece com a nossa prática, essencialmente nossa prática pedagógica.

Recordo que o convite que recebi para participar deste encontro trouxe uma referência específica: o texto "Aula", de Roland Barthes. Barthes foi então pretexto, a convocação para estarmos reunidos nesse momento. É justo, portanto, que a discussão tenha nele seu ponto de partida.

O texto referido, creio que não seja um impropério tomá-lo como um clássico dos anos setenta, permite ilustrar a referência feita à complexidade do tema. Enunciado por Barthes em 1977, *Leçon* (seu nome original) atende ao cerimonial acadêmico, cumprindo a formalidade da lição inaugural no Collège de France. A tradução para o português, "Aula", remete a pensar o que o texto não é. Um primeiro mal-entendido, resultado de uma tradução que, como todo processo de converter uma linguagem em outra, só é possível se cometermos uma traição com a escrita original.

Aula não é um texto sobre a metodologia do ensino. É um texto sobre os signos, melhor dizendo, sobre seu estudo. É o com-

1 Cf. AGOSTINHO, 1987, p. 314-318.

promisso de um pensador com seu objeto: a semiologia. Entretanto, é um texto contundente sobre o ensinar. Basta recordar que Santo Agostinho já nos dizia, em seu *De Magistro*, que nada se pode ensinar sem sinais<sup>1</sup>, mesmo que eles em si... nada ensinem.

Sendo assim, é bom que interroguemos aula em sua condição de signo. A etimologia de aula é o latim *aula*. Significa pátio, átrio. A remissão ao termo grego também possui um sentido semelhante: *aulē* significa pátio, morada. Não podemos deixar de observar que, em ambos os casos, é um espaço que a palavra nomeia. Em nosso cotidiano, esta origem não está presente à primeira vista, pois tendemos a entender aula como o exercício de ensino por parte do professor; o local seria secundário.

Em sua aula inaugural, Barthes (2002, p. 7) propõe desviar-se das razões que levaram o Colégio de França a acolhê-lo; "*um sujeito incerto, no qual cada atributo é, de certo modo, imediatamente combatido por seu contrário*". Mas o desvio leva-o a afirmar a alegria de nesse espaço reencontrar a lembrança ou a presença de autores que ele ama e que ensinaram ou ensinam no Colégio de França. Caso tenhamos a pretensão de trabalhar a ideia de aula, teremos de pensá-la em seu campo: o ensino, o professor, o aluno, a sala de aula e a instituição.

Ao adentrar nesse campo, retomo as perguntas que constituíram o eixo de minha dissertação: o que é verdadeiramente apreendido pelo aluno quando exposto à ação da aula daquele que ensina? O que permanece me intrigando nesta interrogação é o fato de muitas vezes o aluno ser capaz de aprender algo muito diferente daquilo que lhe é ensinado pelo professor. Por consequência, pensar como o saber é transmitido de uma pessoa a outra é uma questão da qual a Educação não se pode furtar.

Mesmo que o fenômeno da transmissão seja investigado por outros campos de saber, como a Psicologia, a Comunicação e mesmo a Medicina, é para a Educação que ele assume função primordial. Entretanto, esta tem-se mostrado "tímida" em enfrentar

os desafios que o pensar a transmissão implica, ficando restrita à normatização, ao desenvolvimento de metodologias que a Didática lhe proporciona.

O contraditório é que toda a metodologia gerada pela Didática tem como principal apelo a expectativa de que a transmissão funcione, que o aluno aprenda o que o professor ensina. Afinal, a própria Didática já foi definida por Jean Amos Comenius (1592-1670) como o "*artifício universal de ensinar tudo a todos*" (1985, p. 43). A experiência de nosso cotidiano, porém, caminha muitas vezes em direção contrária, não sendo surpresa para nenhum professor o fato de o aluno, algumas vezes, ser capaz de aprender o que ele nunca ensinou, enquanto resiste de modo sistemático a aprender o que lhe é ensinado.

Observação que nos autoriza a dizer que o ensinar é, como todo campo discursivo, entremeado pelo mal-entendido, e que não há objetividade que o professor possa vir a alcançar que consiga erradicá-lo. Somos forçados a concluir com Rousseau (1712-1778), para quem "*tudo é certo saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem*" (1992, p. 9).

É neste indizível, existente na interseção da pretensão do tudo ensinar com o tudo degenerar, que é travada a batalha pela construção de um método que ofereça a garantia do ensino perfeito. Em síntese, a Educação busca, de modo incessante, elementos que possam suturar de uma vez por todas o inconveniente acontecimento de o aluno aprender uma "outra coisa", diante das certezas emitidas pelo ensinamento do professor, isto é, ela busca um campo de significações perfeitas, em que o sentido possa ser apreendido na totalidade da correspondência à própria coisa; tradução sem traição.

Assim, diante da experiência e de uma vasta bibliografia, escrita nos últimos quatrocentos anos, que tentou criar o *método* para ensinar, percebi que a Educação comporta em si um mal-entendido fundamental e que, em função disto, não existe uma forma segura

e inequívoca de *ensinar tudo a todos*. Ao caminhar por este viés, não tive como deixar de perceber que, de algum modo, existia um laço entre a Psicanálise e a Educação, que as unia na condição de ofícios em que o mal-entendido é inevitável.

Em 1925, no Prefácio para a Juventude Desorientada de August Aichhorn, Freud escrevia: "*Aceitei o bon mot que estabelece existirem três profissões impossíveis — educar, curar e governar (...)*" (FREUD, 1976b, p. 341), acrescentando em 1937, em Análise Terminável e Interminável, "*quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegara resultados insatisfatórios*" (FREUD, 1976, p. 282).

A condição de impossível que enlaça a Psicanálise à Educação permite mais de uma interpretação. Proponho aqui que tomemos o impossível como derivado da insuficiência da representação diante do real. Como ressalta Barthes:

(...) Que o real não seja representável, mas somente demonstrável, pode ser dito de vários modos: quer o definamos, com Lacan, como o impossível, o que não pode ser atingido e escapa ao discurso, quer se verifique, em termos topológicos, que não se pode fazer coincidir uma ordem pluridimensional (o real) e uma unidimensional (a linguagem). (...) (BARTHES, 2002, p. 22)

Tanto na Educação como na Psicanálise percorremos um caminho em que a trilha ora se apaga, ora nos leva a becos sem saída, ora nos conduz ao inesperado. O inesperado nesta situação é que, mesmo diante do mal-entendido, o aluno é capaz de aprender, ou seria melhor dizer, que o aluno aprende com o mal-entendido?

Esta pergunta possibilita algumas articulações entre a Psicanálise e a Educação que têm sido mantidas fora do universo educacional, uma vez que este tende a valorizar apenas o que lhe é apresentado como possibilidade de aprimoramento técnico, função esta que escapa à Psicanálise, e da qual toda tentativa já empreendida não resultou senão em equívoco.

Afinal, apesar de o mal-estar na cultura ser uma essência da própria condição humana, não foram poucos os psicanalistas, psicólogos e educadores que sonharam com a possibilidade de a Psicanálise, uma vez aplicada à Educação, conduzir para uma melhoria do homem, principalmente se a Educação conseguisse englobar a ideia de psicoprofilaxia.

Retomemos a questão da transmissão: o que um aluno pode aprender na aula? Freud (1974), em *Algumas Reflexões sobre a Psicologia do Escolar*, dizia que, muito antes de o aluno apreender o conteúdo da disciplina que lhe é ensinada, é o professor que ele verdadeiramente apreende. Em uma aula, em geral, é o professor quem ocupa o lugar da fala, fazendo do ensinar uma situação discursiva.

Não teremos dúvida em dizer que a transmissão é um fenômeno mediatizado pela transferência. A conclusão em si não se constitui em uma novidade, mesmo porque o fenômeno da transferência não é exclusividade da cena analítica. Mas, se compreendemos a transferência como amor que se dirige ao saber, convém examinar que função tem sido delegada ao amor no campo da Educação. A aula é uma cena amorosa.

Para tal, podemos estabelecer como ponto de ancoragem o movimento educacional da Escola Nova. Isto porque sua influência é ainda bastante forte, chegando mesmo a estabelecer um marco diante do qual a moderna Educação gira, ou para concordar com suas premissas, ou para discordar destas. A comemoração dos 70 anos do Manifesto dos Pioneiros<sup>2</sup> ratifica esta posição.

2 Cf. AZEVEDO et 1932.

Ressalto neste movimento a ênfase dada à necessidade de amar a criança, sendo que para alguns teóricos da Educação teria sido a própria Escola Nova a fundadora da criança tal como a concebemos hoje. Um olhar mais atento irá revelar precisamente o oposto desta concepção, pois na realidade é a nova criança, um modelo que teve o início de sua construção no final do século

XVII, que, além de fundar uma nova família, cria a demanda para que sobre ela seja fundada uma nova escola.

Tendo sua origem ligada ao saber médico, mais precisamente à puericultura, a Escola Nova implementará como *modus operandis* do amor um conjunto de técnicas que visam assegurar o perfeito desenvolvimento físico, psíquico e moral da criança. Este saber, entretanto, não foi suficiente para suprir a necessidade de aperfeiçoamento que o novo professor deveria possuir.

Assim, não bastava recorrer às teorias médicas e psicológicas para delas retirar os subsídios necessários à sua prática, era preciso saber amar. Para cumprir essa nova missão, a Educação reeditou o idealismo romântico, buscando no ideal do amor cristão - do amor ao próximo - um modelo que fez do ensinar uma tarefa calcada na abnegação e no sofrimento.

O exagero amoroso na Educação, porém, acabou por velar daquele que ensina qual é sua função no processo de transmissão. A idealização, a exigência de amar e ser amado, a premência de que o aluno aprenda, de que a aula funcione, oculta daquele que ensina que sua verdadeira função é a de sustentar para um outro algo que na realidade ele não possui, pois o pivô da transmissão é a suposição de saber.

Esta condição permite então definir a função daquele que ensina como a de suportar, por meio de seu próprio desejo de ensinar, o desejo de quem busca aprender. Claro, isto implica que aquele que ensina deve ser capaz de guardar distância entre o que ele realmente é e o que nele se constitui pela suposição de seu aluno. Em outras palavras, para aprender a ser amado, ele deve suportar "*o sacrifício de não merecer, apenas para suavizar a dor de quem não ama*" (LISPECTOR, 1992, p. 25), uma vez que "*o amor é dar o que não se tem*" (LACAN, 1992, p. 41). Em síntese, para que exista transmissão, é necessário que exista dessuposição.

A sabedoria popular aconselha o silêncio, não sendo poucos os ditados do tipo "Em boca fechada não entra mosca", "O peixe morre pela boca", que fazem do calar-se uma virtude. Entretanto, esta não é uma atitude que o professor possa adotar em sua função. Na realidade, ele situa-se no polo oposto, pois a ele nunca falta o que dizer.

A grande diferença entre aquele que "tagarela" e o que transmite pode muito bem ser o fato de este último suportar a ignorância de um saber que não sabe de si, e propô-lo como agulhão àquele que lhe escuta, para que este possa tomar sua própria ignorância como ponto de partida da enunciação de um querer saber.

E, caso a transmissão aconteça - posto que dela só se tem o cálculo, e nunca a garantia -, ser capaz de se ausentar dos "louros" que possam, casualmente, lhe ser atribuídos. Talvez, em certo aspecto, a teoria psicanalítica apenas ratifique o que Santo Agostinho dizia no século IV aos professores:

E, porventura, os mestres pretendem que se conheçam e retenham os seus próprios conceitos, e não as disciplinas mesmas, que pensam ensinar quando falam? Mas quem é tolamente curioso que mande seu filho à escola para que aprenda o que pensa o mestre? (AGOSTINHO, 1956, p.127).

Na Educação, atualmente, quando queremos nos referir à aquisição de um saber, basicamente o fazemos por duas vertentes: a da modificação do comportamento e a da ocorrência de um *insight*, ambas tomadas por empréstimo à Psicologia. Assim, quando um aluno não aprende o que lhe é ensinado, a explicação para essa ausência é atribuída a uma insuficiência cognitiva

seja ela do aluno ou do método - ou a um distúrbio emocional aí sempre do aluno -, que coloca em cena a delicada relação entre o normal e o patológico. É uma boa pergunta a esse modelo de compreensão da vida escolar: que posição deve ser tomada



diante de um aluno que apresenta uma recusa sistemática em abandonar sua ignorância?

O fato é que o modelo que a Educação utiliza para compreender o acontecimento da transmissão só se interessa pelo que, em última instância, possa ser quantificável, possa confirmar o corpo teórico já existente. Assim, a única modalidade de transmissão que a teoria educacional nos apresenta remete para a aquisição de um conteúdo, e acaba por reduzir o educar à veiculação de informação.

Na realidade, o aluno apreende o professor muito mais do que as informações que este acredita poder ensinar. É um desejo de saber, expressado por esse outro - o professor -, pelo silêncio e pela impaciência em desejar que o aluno - muitas vezes o seu mudo interlocutor - aprenda, o que sustenta a transmissão. Como diz Barthes, em seu texto *Ao Seminário*:

O "mestre" (nenhuma conotação de autoridade: a referência seria antes oriental), o mestre, portanto, trabalha para si próprio diante do aprendiz; não fala, ou pelo menos não discursa; suas palavras são puramente deícticas: "Aqui diz ele, faço isto para evitar aquilo..." Uma competência é transmitida silenciosamente, um espetáculo é montado (o de fazer), no qual o aprendiz, ao passar a ribalta, se introduz pouco a pouco (BARTHES, 1987, p. 284).

A grande crueldade do método didático surge quando invertemos sua função. O método didático é, evidentemente, necessário como princípio organizador, e, mesmo que seja possível pensar a possibilidade de ensinar sem método, não há como negar que com ele o processo ganha uma articulação bem mais propícia à aquisição dos conteúdos. Mas, quando as regras subvertem sua função de dar um encaminhamento à ação pedagógica, transformando-se na própria finalidade dessa ação, o resultado é trágico para o aluno.

O professor, ao operar essa inversão, não se interessa por nada mais além do imperativo de que as coisas devam funcionar. Ele passa a exigir que o aluno produza sempre orientado pelo que, previamente, ele mesmo definiu como finalidade. Nessa circunstância, é o próprio professor a causa e o fim de toda a sua ação, e o aluno só adentra esse espaço para confirmar ao professor que o seu saber é o correto.

O fato é que existe uma incompatibilidade entre a imagem que a Educação constrói de como deve ser o educador e o homem concreto que com ela se identifica ou não. Isto implica duas condições: existe uma imagem ideal do ser professor que corresponde àquele que é capaz de ensinar sem perda; existe um homem real que é professor, mas que não consegue atender à exigência de perfeição que a imagem do "ser professor" lhe impõe.

Dessas duas condições, podemos concluir que o ensinar é, na realidade, uma operação que se estabelece entre um ideal e a impossibilidade de o homem real atingi-lo. Em síntese, antes de ser uma profissão, ser professor é uma função, uma tentativa de estabelecer uma correspondência entre um ideal e o real. Função que deve estar situada em relação à transmissão, por oposição à veiculação da informação.

Afinal, os anos se sucederam e trouxeram com o seu passar a escrita, o livro, a imprensa, o jornal, o rádio, a televisão, o computador, a multimídia, a Internet. Entretanto, aquele que ensina, apesar dos vários vaticínios sobre sua extinção, tem permanecido -o que não pode ser atribuído apenas a uma postura de resistência. É preciso admitir que necessitamos de um homem, de carne e osso, para sustentar para nós o aprender, e que este não pode ser substituído por qualquer tecnologia atual ou que venha a ser inventada.

É diante dessa constatação que me permito definir o "homem concreto" que ensina como *aquela(a) que sustenta a função de operar a ligação entre o seu próprio desejo de ensinar e o desejo de um outro de saber*. Fora dessa operação, tudo o mais que exista no ensinar se reduz à veiculação de informação. Como define Célio Garcia:

(...) Para os gregos, o termo *skolê* está ligado ao ócio; assim, faz alusão à maneira como os gregos entendiam o exercício de certa liberdade por parte do cidadão, em plena ágora. Afinal, os gregos queriam a Escola para trabalhar ou para se divertir? Não há uma resposta simples a essa indagação. Herdamos o termo Escola, porém não a modalidade grega do exercício da liberdade. Perdemos o *ludus* latino (...). Para nós só há *marketing* e negócio (...) (GARCIA, 1996, p. 1).

Para finalizar, gostaria de retomar um dito daquela que foi minha orientadora no mestrado, Eliane Marta T. Lopes. Eliane costuma dizer que é um equívoco o professor imaginar que pode preparar a aula. A única atitude possível é se preparar para a aula. Entretanto, a modalidade discursiva que o aparato universitário engendrou ao longo dos séculos fossilizou a transmissão em uma cadeia de métodos e técnicas, que exclui a possibilidade de o sujeito ser atravessado por um efeito de verdade, sendo que isto só faz ampliar nos que desejam saber a demanda por mais certezas. A tradutora do texto de Barthes, em seu texto *Lição de Casa*, que acompanha a tradução, faz o seguinte comentário:

Uma verdadeira multidão corre para ouvir as aulas de Barthes no Colégio da França. A sala onde ele fala está repleta duas horas antes da aula. Restam duas 'salas sonorizadas', onde se pode ter a experiência de uma aula sem mestre: apenas a sua voz, grave, calma, modulada, nunca professoral ou assertiva, mas sempre perpassada por uma leve auto-ironia. As salas sonorizadas são o espaço mais adequado para uma aula barthesiana.

A mesa no estrado está vazia, ou tranqüilamente ocupada por uma jovem estudante, que ali espalhou seus pertences. Os ouvintes se sentam ao acaso dos lugares disponíveis, seus corpos orientados sem constrangimento, nas cadeiras, nos degraus do estrado, nos beirais das janelas. Os olhares se cruzam, passeiam livremente pela sala descentrada, fitam o céu para além das janelas. (BARTHES, 2001, p. 87).

Convém então lembrar que aula, em seu sentido antigo, significava corte (palácio). Talvez seja necessário aprender com Barthes que dar aula é fazer a corte. Única possibilidade de esvaziar o poder que se encontra na construção dos discursos. Partir em busca de novos sentidos: a aula pode ser uma experiência literária.

Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível (BARTHES, 2001, p. 47).

---

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. *De Magistro*. Porto Alegre: Instituto de Filosofia; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1956.
- AGOSTINHO, Santo. *De Magistro*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultura1, 1987. 324 p. (Coleção Os Pensadores).
- AZEVEDO, Fernando *et al.* *A reconstrução educacional no Brasil: manifesto dos pioneiros da educação nova*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932. 117 p.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1987. 318 p.
- BARTHES, Roland. *Aula*. 9. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2001. 89 p.
- COMÊNIO, João Amos. *Didática magna*. São Paulo: Organizações Simões, 1954.
- FREUD, Sigmund. *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud, 13)

FREUD, Sigmund. *Prefácio a juventude desorientada de August Aichom*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud, 19)

FREUD, Sigmund. *Análise terminável e interminável*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Edição Standard Brasileira das Obras Completas de S. Freud, 23)

GARCIA, Célio. *Aguição para "do mal-entendido ao inesperado da transmissão*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1996. 3 f. Mimeografado.

LACAN, Jacques. *A transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992. 386p. (O Seminário, 8)

MENDONÇA FILHO, João Batista. *Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão*. 1996. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996 .

LISPECTOR, Clarice. *A legião estrangeira*. São Paulo: Siciliano, 1992. 136 p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 1992. 581 p.

---

# A Aula\*

MARIA DA PENHA ESTEVES\*\*

---

## Resumo

*O texto aborda as várias acepções em que está sendo discutida a aula: o espaço onde se concretiza a relação pedagógica, o espaço político, o espaço de conflitos, sedução e poder. É o momento em que se processam o ensino e a aprendizagem, onde se dá o confronto de idéias entre alunos x professores e alunos x alunos. Aí também é onde ocorre a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo, sobre o homem e sobre a vida. Trata-se de um tema antigo e literalmente 'quadrado' mas, que deve ser pensado em termos do que esconde e do que dissimula. Esse tema evoca e provoca.... para cada um seus próprios significados.*

**Palavras-chave:** aula ; aprendizagem; espaço; poder; autoridade; ação.

---

## Abstract

*The text deals with the several views under which the class has been discussed: the space where the pedagogical relationship takes place, the political space, which is a place of conflict, seduction and power. It is the moment in which teaching and learning happen, when occurs the confrontation of ideas between students x teachers and students x students. Also, it is where knowledge about the world, mankind and life is gained. It represents an old and literally "old fashioned" theme, but it must be analyzed in terms of what it hides and dissimulates. Such a theme evokes and provokes for each one of its own meanings.*

**Keywords:** class; learning; space; power; authority; action.

---

## Résumé

*Ce texte aborde les différentes acceptions du mot cours: lieu où la relation pédagogique se concrétise, lieu politique, lieu de conflits, de la séduction et du pouvoir. Le cours est également le lieu privilégié de l'enseignement et de l'apprentissage.*

---

\* Exposição oral realizada no Colóquio "Aula" — Curso de Pedagogia — Faculdade de Ciências Humanas da Universidade da FUMEC, em 07/10/2002.

\*\* Professora da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade da FUMEC.

*Il est le lieu de la confrontation d'idées entre enseignant et étudiant et des étudiants entre eux.*

*Dans un cours il y a appropriation du savoir sur le monde, sur l'homme et sur la vie. Ce sujet n'est pas d'aujourd'hui et bien que quelque peu démodé, il doit être pensé dans la dimension du caché et du dissimulé; ce sujet évoque et provoque en chacun ses propres signifiés.*

**Mots-clés:** *cours; apprentissage; lieu; pouvoir; autorité; action.*

Para pensar hoje no educador em tempos de mudanças, buscamos, entre outras, a fala de Andy Hargreaves, que põe no professor a chave última da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola, porque estes não se limitam a transmitir o currículo, mas desenvolvem-no, definem-no, interpretam-no. O que pensam, acreditam e fazem na sala de aula é o que dá forma ao tipo de aprendizagem oferecido aos alunos.

A melhoria do ensino não consiste essencialmente no desenvolvimento de métodos pedagógicos melhores, mas muito mais na formação dos professores em novas competências para a gestão da sala de aula, com aprendizagens ativas e/ou cooperativas. A qualidade, a amplitude e a flexibilidade de seu trabalho na sala de aula estão estreitamente ligados ao seu crescimento profissional e à forma como se desenvolvem como pessoas e profissionais (HARGREAVES, 1998).

Falar de aula, pois, pressupõe estas considerações sobre o professor. Os profissionais que lidam com a Didática hoje já resignificaram a *aula*, mas esta ainda é um espaço, não o único, da ação do professor. Não podemos negar à sala de aula esse espaço onde se concretiza a *relação pedagógica*. É uma realidade que contém muitas realidades.

É um espaço mágico de encontros humanos? Espaço político portador de uma história? Lugar em que se encontram *princípios* com belas palavras, duros conflitos? Espaço no qual se cumpre o jogo

sutil das seduções afetivas ou endoutrinadoras? Ou muitas dessas coisas juntas? Que lugar é esse, a sala de aula? (NOVASKI, 1996).

Desde a concepção formal que a aponta como "local eleito pela civilização para transmissão do saber", até a concepção anarquista que a vê como "um picadeiro privilegiado pela sociedade", estamos refletindo por estes tempos pós-modernos sobre a *aula*.

A intenção desta nossa conversa, deste nosso colóquio, é trazer a reflexão de algumas considerações que nos ajudem a iluminar nossas idéias, clarificando conceitos, e conseqüentemente a influir em nosso agir cotidiano. O importante é que coloquemos nesta conversa nossas vidas, nossos sonhos, nossas denúncias, enfim, é preciso que nos coloquemos, que nos impliquemos nesta discussão.

A sala de aula de hoje está aí, espiada, teorizada, denunciada, anedotizada e até poetizada, mas nós queremos neste exercício levá-la a sério, sem entretanto deixar de lado o aspecto lúdico.

Estarão conosco neste exercício de reconhecimento de diversidade dos espaços da *sala de aula* vários autores, mestres em várias universidades do país, cada um acenando a seu modo com sua contribuição. Podemos considerar a aula como um momento privilegiado em que se processam o ensino e a aprendizagem, confronto de ideias ente professor e alunos, entre alunos e alunos, busca de maior aprimoramento na apropriação dos conhecimentos, mediante o trabalho com os componentes curriculares - o conteúdo.

Porém, não se reduz a isto, porque se etimologicamente educar significa "levar de um lugar para outro", está aí uma vivência cuja densidade pode significar um aumento de experiências - o que configura que o fundamento de um processo de ensino-aprendizagem é realmente humano. A aula é, pois, um encontro, e neste há um "mútuo levar de um lugar para o outro", ou seja, o meu interlocutor me leva para a sua perspectiva, eu o trago para a minha, e assim nossa conversa vai se enriquecendo de informações.



Por isto é uma arte, da qual deve estar de posse todo aquele que quer ensinar-aprender; a de manter-se firme em suas convicções, sem ser dogmático, e respeitoso quanto às convicções alheias, sem ser subserviente (NOVASKI, 1996).

Há, pois, um enriquecimento de aprendizagem, não somente quanto aos conteúdos formais, mas um verdadeiro conhecimento humano. Aprender é conhecer cada vez mais o humano, o mundo humano. Daí derivarão todas as aprendizagens; por isto se diz que o saber precisa ter sabor. É preciso muitas vezes deixar de lado a abordagem técnico-científica e, desarmado, estar simplesmente com o outro.

Se é preciso ver a aula como um encontro de gente com gente, por outro lado é preciso também proteger essa ideia de reducionismos prematuros; o que se propõe é que o professor esteja sempre atento a apelos não verbais para dar um retorno responsável. Sem descurar dos conteúdos, é possível que a sala de aula seja oportunidade ímpar de ultrapassar os conteúdos. Como o filósofo, pergunta-se para que serve uma aula se não for capaz de nos transportar para além da sala de aula? (NOVASKI, 1996).

A reflexão sobre a aula também nos põe diante da questão autoridade x autoritarismo. A discussão do problema da autoridade na sala de aula é um tema contemporâneo, na definição das relações pedagógicas; é preciso resgatar a autoridade do professor, que não se confunde com autoritarismo.

Tem raízes históricas no iluminismo o culto da razão que, esgotada de sua pujança, conduz ao cansaço, gerando o movimento anarquista de crítica à inteligência. Entre todas as aristocracias que oprimiram a sociedade humana, certamente a aristocracia da inteligência é a mais odiosa e opressiva: "Não sabem nada, não compreendem nada, por isso 'o inteligente' deve conduzi-los". No bojo dessa crítica germina uma contestação ao magistério, mas a inteligência lúcida não se perdeu a si mesma e diz: "Vamos, aí

está um caminho, vamos comigo, podemos aprender juntos ao longo dele" (MORAIS, 1996).

Pode-se ainda ver na sala de aula o lugar de veiculação do discurso dos oprimidos, compreendendo a aula como um momento da práxis educacional e como mediação do ritual pedagógico. Neste contexto, este é também um momento do processo de libertação. É a partir da concepção educacional historicizadora que a sala de aula será considerada sob vários ângulos, sem entretanto se autonomizar em relação ao processo pedagógico, e este em relação à sociedade.

A sala de aula implica fundamentalmente a relação professor-aluno; nela o professor e seus alunos vivenciam em tempos determinados a complexa trama da existência humana, encaminhados por um tipo de fenômeno educativo. É, pois, a sala de aula uma infinita potencialização do ser humano.

Ainda neste enfoque, é importante referir-se à questão política do trabalho pedagógico e ao discurso contra o poder, que assim se problematiza: a serviço de quem está o saber que circula na sala de aula? É preciso lidar com as contradições de classe, e esse é o espaço disponível para ser trabalhada a superação. Se assim não for, o trabalho pedagógico será opressivo, a-político, a-crítico.

O conceito de sala de aula é assim construído com justificativas fundentes em princípios e expectativas que se situam além de suas possibilidades. A sala de aula é uma via aberta à veiculação do discurso que faça florescer a consciência crítica, não idealista, mas aquela fundada nas relações concretas. O saber que aí circula, como lugar dinâmico e contraditório, deve ser sistematizado e socializado, possibilitando a todos os alunos sua apropriação adequada. Entretanto, há de se percebê-la como um lugar político que tem limites. A sala de aula é uma parte do todo e como tal pode ser compreendida.

A questão pedagógica é uma questão política, mas esta é muito maior que a sala de aula. Muitas outras visões se aplicam à sala de aula: o lugar da vida, o espaço para o jogo do saber, uma intervenção no real. Porém, o tempo nos leva a ficar apenas nestas considerações, deixando espaço para a reflexão de todos; o debate se instala e não está fechado (ARAÚJO, 1996).

Concluindo, quero ainda fazer uma reflexão: falar de aula nos remete à escola, e aqui lembramos que seria muito bom que todos os educadores lessem, "ruminativamente", o texto de Rubem Alves, em sua crônica sobre a Escola da Ponte, publicada no "Correio Popular", de Campinas (18/06/2000). O autor interpreta esse espaço como "aquele que existe quando a criança brinca ao redor da mãe e lhe apresenta um botão. A mãe ri e lhe faz um corrupio. Pega um pedaço de barbante, leva para a mãe. Ela ri e lhe ensina a fazer nós". O autor então conclui que o importante não é o barbante nem o botão, mas esse espaço lúdico em que se ensina sem que se fale sobre ele.

Acredito que a aula também tem que ser espaço em que se *aprende* e se se apropria de saberes não compartimentados, contextualizados, espaço cheio de significados e que efetivamente leva os alunos à construção de seus conhecimentos, com ludicidade, alegria.

Para encerrar, lembro aqui da parábola de Walter Benjamim, sobre um velho que está no momento da morte e revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado nos seus vinhedos. Pouco tempo depois os filhos põem-se a cavar, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, porém, as vinhas produzem mais que qualquer outra da região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma experiência: "A felicidade não está no ouro, mas no trabalho" ("experiência e pobreza") (ZUBEN, 1996).

O sentido da alusão a essa parábola é constatar mais uma vez que o tema "sala de aula" é antiqüíssimo e literalmente "quadra-do", mas precisamos pensá-lo naquilo que ele sugere, esconde, dissimula; a que horizontes nos indica. O tema evoca e provoca; para cada um, esse espaço apresentará muitos significados.

É nesse "espaço de ação" que se desenrolam as articulações e contradições entre o eu e o outro, entre o passado e o futuro, entre a tradição e a revolução, entre a criatividade e o conformismo, entre o diálogo e a imposição, entre a difusão de idéias entre pessoas e a infusão de idéias sobre as pessoas. "A sala de aula deve ser pensada como árduo caminho que conduz da angústia do labirinto à fundação da liberdade." (ZUBEN, 1996, p. 129).

---

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papyrus, 2001.

ARAÚJO, José Carlos Soares. Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. In : MORAIS, Regis de (org.) *Sala de aula que espaço é esse?* Campinas: Papyrus, 1996.

BARTHES, Roland. *Aula*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

HARGREAVES, Andy. *Professores em tempos de mudança*. Rio de Janeiro: Mc Grow Hill, 1998.

LIBÂNEO, J. Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1988.

MORAIS, Regis de (org. ). *Sala de aula que espaço é esse?* Campinas: Papyrus, 1996.

NOVASKI, Augusto João Creme. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAIS, Regis de (org.) *A sala de aula, que espaço é esse?* Campinas: Papyrus, 1996.

ZUBEN, Newton Aquiles von. Sala de aula: da angústia de labirinto à fundação da liberdade. In: MORAIS, Regis de (org.) *Sala de aula que espaço é esse?* Campinas: Papyrus, 1996.



---

# A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da Educação contemporânea

CLÁUDIO MARQUES MARTINS NOGUEIRA\*  
MARIA DE FÁTIMA ANSALONI FORTES\*\*

---

## Resumo

*Neste artigo discutimos a noção de trajetória escolar e apresentamos, através das investigações de Laurens e Terrail, certas perspectivas teóricas desenvolvidas pela Sociologia da Educação contemporânea para o estudo de trajetórias.*

**Palavras-chave:** trajetória escolar; desempenho escolar; classes operárias; individualização; genealogia.

---

## Abstract

*In this article we discuss the notion of school path and present, through investigations by Laurens and Terrail, some theoretical perspectives developed by Modern Education Sociology for the study of paths.*

**Keywords:** school path; student performance; bottom tiers; individualization; genealogy.

---

\* Professor da Faculdade de Educação da UFMG e doutorando em Educação na UFMG.

\*\* Professora da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade FUMEC, do Curso de Pedagogia do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (Unileste-MG) e doutoranda em Educação na UFMG

---

## Résumé

*Dans cet article on discute la notion de trajectoire scolaire et on presente, via les recherches de Laurens et Terrail, certames*

*perspectives théoriques développées par la Sociologie de l'Education contemporaine en vue de l'étude des trajectoires.*

**Mots-clés:** *trajectoire scolaire; performance scolaire; classe opératoire; individuation; généalogie.*

---

## Introdução

Na pesquisa sociológica consagrada à educação, a problemática das desigualdades educacionais tem ocupado, desde o início da década de 50, uma posição central. Inúmeras investigações, realizadas em diferentes países, demonstram a relação entre origem social e participação no sistema escolar. Em seu conjunto, essas investigações evidenciam a influência das variáveis socioeconômicas e socioculturais nos processos de escolarização ou, mais precisamente, na constituição de percursos escolares caracterizados pelo sucesso ou pelo fracasso.

Até o início dos anos oitenta, as investigações acerca das desigualdades educacionais caracterizavam-se, predominantemente, por seu caráter macrosociológico. Buscava-se estabelecer correlações amplas entre as categorias socioeconômicas e o desempenho escolar dos sujeitos a elas pertencentes. Se, por um lado, essas análises contribuíram para a identificação de algumas variáveis-chave relacionadas ao desempenho escolar, por outro elas deixaram de elucidar a ação individual dos sujeitos e os processos internos às famílias, através dos quais projetos estratégicos são elaborados e implementados.

Nas últimas décadas, uma mudança significativa reorientou Sociologia da Educação, deslocando o foco de atenção das macroestruturas para a análise, justamente, das ações e do: processos

microsociológicos relacionados com a vida escolar. Dentro dessa nova perspectiva, os indivíduos deixam de ser considerados meros executores de processos macroestruturais que os transcendem e passam a ser vistos como agentes efetivos e diferenciados que influem diretamente na definição de seus destinos sociais, inclusive escolares. As diferenças entre percursos escolares de indivíduos de um mesmo grupo social passam, então, a ser cada vez mais estudadas. Deixa de ser suficiente apontar a relação entre origem social e destino escolar. Busca-se então compreender como essa relação é construída ao longo das trajetórias escolares.

---

## A noção de trajetória escolar

A noção de trajetória escolar não é definida de modo único no âmbito da Sociologia da Educação (QUEIROZ, 1993). É possível, no entanto, compreender o significado dessa noção considerando-se o uso que se faz do termo trajetória em outras áreas do conhecimento e mesmo no senso comum. A noção de trajetória é utilizada em geometria, meteorologia e astronáutica significando, basicamente, a linha ou o caminho percorrido por um objeto móvel determinado - respectivamente um ponto, definido em termos geométricos, uma massa de ar ou um míssil. Da mesma forma, na linguagem cotidiana, o termo trajetória é utilizado, fundamentalmente, no sentido de caminho, percurso ou trajeto. Sinteticamente, qualquer trajetória supõe um ponto ou objeto que se move e um espaço em relação ao qual ocorre o deslocamento. Partindo-se desses dois elementos básicos, é possível caracterizar qualquer trajetória em função da direção, distância percorrida e velocidade alcançada pelo ponto ou objeto móvel no espaço considerado. Quando se fala de trajetórias escolares, o "ponto" em questão é o aluno e o espaço de referência é o sistema de ensino. Trata-se, então, em primeiro lugar, de se



caracterizar a direção tomada, a distância percorrida e o tempo gasto por diferentes alunos para a realização de seus percursos escolares dentro dos sistemas de ensino.

Os sistemas de ensino podem ser caracterizados como uma sequência de níveis diferenciados, hierarquizados do ponto de vista da raridade do conhecimento que oferecem e do valor social dos títulos que conferem. Cada um dos níveis do sistema se subdivide em conjuntos de ramos, cursos e instituições de ensino, igualmente diferenciados e hierarquizados. Os níveis mais baixos do sistema de ensino, nos quais é oferecida uma educação básica, são normalmente menos diferenciados internamente. Os níveis subsequentes tendem a apresentar um grau cada vez maior de ramificações internas.

Esses ramos do sistema de ensino, além de distintos do ponto de vista da natureza da educação oferecida em cada um deles, encontram-se, de modo geral, hierarquizados em termos do grau de prestígio imediato que conferem aos alunos que os seguem e do retorno social e econômico que tendem a propiciar a esses mesmos alunos. É possível falar ainda, dentro de um mesmo ramo do sistema de ensino, de diferenças e hierarquias mais sutis que distinguem e classificam os vários cursos e as diversas instituições de ensino.

A noção de trajetória escolar diz respeito, então, aos percursos diferenciados que os indivíduos ou grupos de indivíduos realizam no interior dos sistemas de ensino. Esses percursos podem ser caracterizados, em termos absolutos ou relativos, como mais ou menos bem-sucedidos. Em termos absolutos, é possível falar de um sucesso maior ou menor em função da distância que o sujeito percorre no sistema de ensino, da natureza mais ou menos prestigiada dos ramos de ensino seguidos por ele e da velocidade com que ele realiza seu percurso.

Nesses termos, os casos de maior sucesso são definidos como aqueles em que os sujeitos alcançam os ramos superiores e mais

prestigiados do sistema de ensino no menor prazo possível. Em comparação com esses casos extremos, outras trajetórias são caracterizadas como de menor sucesso, ou mesmo de insucesso.

Outra possibilidade de análise implica definir o sucesso maior ou menor das trajetórias escolares individuais em relação ao que seria estatisticamente provável para sujeitos de determinada categoria social. Assim, os indivíduos que alcançassem desempenho compatível ou superior ao esperado de alunos com sua origem social seriam considerados bem-sucedidos, e ocorreria o inverso nos casos de desempenho inferior ao estatisticamente mais provável. Essa avaliação das trajetórias em termos relativos, ou seja, em relação à posição do sujeito na estrutura social, torna o conceito de sucesso escolar muito mais complexo.

Passa a ser possível, por exemplo, descrever como relativamente malsucedida a trajetória de um estudante que conclui um curso superior numa área do conhecimento e numa faculdade pouco prestigiadas quando seus pais são acadêmicos altamente renomados de áreas prestigiadas do conhecimento e formados em alguma grande universidade. A trajetória desse mesmo estudante poderia ser descrita como muito bem-sucedida se ele fosse filho de camponeses analfabetos. Essa definição mais sutil do sucesso escolar tem se tornado mais usual nos últimos anos.

De modo geral, no entanto, como observa Queiroz (1993), a noção de trajetória escolar não é nova. Na verdade, ela está e sempre esteve presente em todos os estudos que buscam analisar, numa perspectiva diacrônica, a relação entre origem social e participação no sistema escolar. Em cada momento da história da Sociologia da Educação, no entanto, a noção foi utilizada de forma diferente.

No período que vai das primeiras pesquisas do Ined (Institut National d'Études Démographiques) ao final dos anos 70, a noção de trajetória estava associada às pesquisas longitudinais de grande escala, que acompanhavam um conjunto considerável de

alunos ao longo do seu percurso escolar. O objetivo mais ou menos explícito dessas pesquisas era o de evidenciar as desigualdades de oportunidades presentes no sistema escolar.

O segundo período, que corresponde aproximadamente à década de 80, é marcado pelo surgimento de estudos deliberadamente mais circunscritos, que selecionam um grupo de trabalhadores ou uma região geográfica específica e estudam minuciosamente as trajetórias escolares aí presentes. Queiroz cita, especialmente, Berthelot e Terrail. Passa-se, nesse segundo momento, a dar maior atenção ao trabalho dos próprios sujeitos na construção de suas trajetórias escolares.

O terceiro período, de certa forma, radicaliza as características do segundo. Os grandes estudos estatísticos e as preocupações macrossociológicas com a questão das desigualdades são substituídos por pesquisas microssociológicas voltadas para a compreensão de biografias escolares. Em termos teóricos, o grande desafio passa a ser a construção de um modelo analítico que vá além da dimensão da reprodução da estrutura social pelo sistema de ensino e explique simultaneamente os casos em que o sucesso ou o fracasso ocorrem apesar de serem, do ponto de vista da teoria da reprodução, improváveis.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Cf Laurens, 1992 e Viana, 1998

De acordo com a periodização proposta por Queiroz, parece ser possível falar de uma tendência a conceber a noção de trajetória escolar cada vez mais como algo que descreve o percurso escolar de um sujeito social concreto. As análises construídas em termos de correlações estatísticas cumpriram seu papel ao demonstrar exaustivamente o vínculo entre origem social e trajetória escolar. Essas análises deixaram sem explicação, no entanto, uma série de casos concretos nos quais o sucesso ou o fracasso ocorriam a despeito do que teoricamente seria o mais provável.

Em relação aos casos em que a reprodução ocorria conforme o que era previsto estatisticamente, permaneciam, de qualquer forma, sem explicação os mecanismos microssociológicos res-

ponsáveis por essa reprodução. O segundo e terceiro período delimitados por Queiroz parecem orientados pela necessidade de superar essas limitações da análise puramente estatística. A questão no segundo e, sobretudo, no terceiro momento passa a ser a de entender como, concretamente, os sujeitos lidam com múltiplas influências sociais e constroem trajetórias escolares diferenciadas. Não basta demonstrar que na maioria absoluta dos casos o sistema de ensino reproduz as desigualdades do sistema social. É preciso entender como ele faz isso e por que não faz em todos os casos.

---

## Perspectivas teóricas para o estudo de trajetórias

Com o objetivo de entender a ação dos sujeitos perante as múltiplas influências sociais no sentido de construir trajetórias escolares diferenciadas, investigações têm sido realizadas a partir da década de 80. São, em geral, pesquisas que contemplam casos atípicos de trajetórias escolares, em que o sucesso ocorre apesar de ser, do ponto de vista estatístico, improvável. Jean Paul Laurens denomina esses casos atípicos como exceções sociológicas. Para o autor, a investigação desses "fenômenos marginais" reveste-se de uma importância fundamental. Conforme afirma:

... a observação atenta de um fenômeno pode desembocar em duas situações em todo caso positivas: seja por dar-lhe um lugar no modelo teórico dominante, lugar que ele não tinha encontrado ainda pela falta de dados detalhados, seja por mostrar a inadequação do modelo teórico, colocando em evidência mecanismos sociais até então desconhecidos, o que implica um novo modelo e participa, assim, da renovação da abordagem conceitual. Nesses dois casos a sociologia tem a ganhar, pouco a perder (LAURENS, 1992, p. 16).

Bernard Lahire (1997) se refere às improbabilidades estatísticas como verdadeiro mistério a elucidar. Segundo esse autor, considerando o conjunto de trunfos ou de recursos que certas famílias têm à sua disposição, é um desafio para a Sociologia explicar por que famílias muito mais bem dotadas que outras, sobretudo em capital escolar, têm os filhos em grandes dificuldades escolares, ao mesmo tempo em que outras famílias, diante de todas as características objetivas que permitem pensar que a escolaridade dos filhos pode ser difícil, os têm em boa situação escolar.

No que diz respeito ao estudo de trajetórias, duas perspectivas teóricas podem ser destacadas: a genealógica, que se refere à história da linhagem familiar e dos projetos elaborados pela família; e a individuação, na qual se considera o indivíduo como ser formado no âmbito social e que é, ao mesmo tempo, dotado de uma subjetividade.

---

## A perspectiva genealógica

Em estudo realizado na França, no período compreendido entre 1986 e 1987, Jean Paul Laurens, professor da Universidade de Toulouse - Le Mirail, França, analisou trajetórias excepcionais de filhos de operários, alunos e ex-alunos de 13 escolas de engenharia da região de Midi - Pyrennés. O título de seu trabalho, "1 sur 500 - La reussite scolaire en milieu populaire", é explicado pelo autor pela constatação de que dentre 376 mil filhos de operários que nasciam na França a cada ano, no início dos anos 60, apenas 700, aproximadamente, diplomavam-se engenheiros, no final dos anos 80.

Utilizando-se de uma abordagem quantitativa e qualitativa, o autor analisou o "como" se processa o sucesso escolar desses filhos de operários e o "porquê" sociológico dessas trajetórias sociais e escolares atípicas. Na parte quantitativa de seu trabalho, foram utilizados questionários, a partir dos quais foram reconstituídas 167 trajetórias.

A análise estatística desses dados permitiu ao autor identificar três tipos de trajetória escolar que guardam estreita ligação com três tipos de práticas educativas familiares. Na parte qualitativa foram analisados 31 relatos genealógicos, através dos quais Laurens caracterizou aspectos mais específicos da ascendência familiar de cada sujeito da pesquisa e do seu processo de escolarização.

Os três grupos de famílias operárias caracterizadas pelo autor através de um tratamento de correlações estatísticas, foram denominados de "laboriosos", "ambiciosos" e "sortudos".

No grupo dos "laboriosos", que representa 42% da população estudada, o pai e a mãe são envolvidos no trabalho escolar, o pai supervisiona esse trabalho e é bem informado sobre as direções possíveis de se seguir no sistema de ensino. A mãe é disponível para orientar o filho e possui informações sobre o funcionamento do sistema escolar. Nas famílias desse grupo, em geral, o plano de uma escolarização de nível superior é elaborado tardiamente.

O grupo dos "ambiciosos" tem como projeto para os filhos os ramos mais nobres do ensino superior. Um número significativo de mães desse grupo trabalha no setor público e tem uma trajetória de ascensão profissional não operária. Nas famílias desse grupo, que representam 35% entre as investigadas a mãe se dedica ao trabalho de orientação e acompanhamento escolar do filho, o pai não tem papel de destaque nas tarefas escolares cotidianas, mas estimula o prosseguimento dos estudos nos momentos decisivos.

Finalmente, o grupo dos "sortudos" se caracteriza por delegar a outros as práticas educativas de sucesso, uma vez que as famílias que o compõem desconhecem o funcionamento da escola secundária e superior. Elas representam 21 % das famílias operárias da pesquisa e possuem uma característica clássica do comportamento operário que é a de buscar, antes de mais nada, assegurar a sobrevivência profissional. Nesse sentido, a escolarização de nível superior não se apresentou como possibilidade sempre presente nos planos familiares.

Cruzando os dados estatísticos, coletados a partir das 167 trajetórias com a abordagem qualitativa, realizada através dos 31 relatos genealógicos e biográficos, Laurens identificou alguns fatores super-representados na população estudada que denominou de "fatores de sucesso": avós não operários; pais com trajetórias ascendentes, qualificação profissional e estabilidade no emprego; mãe ativa e funcionária do setor público; pais com instrução superior à da média dos operários franceses; famílias operárias restritas (em relação ao número de filhos); ativismo político (de esquerda) e religioso (católico) dos pais; pais imigrantes (italianos e espanhóis); e oportunidades exteriores (o estímulo do cura de uma paróquia, as boas relações dos pais com professores e a influência positiva de tios e tias, entre outras).

Prosseguindo a análise em meios operários, Laurens identificou outros fatores condicionantes do sucesso escolar que denominou de "estruturantes e desencadeadores de sucesso". São eles: 1 - pai primogênito que não pôde prosseguir os estudos; 2 - processo de contramobilização social, que se refere a um investimento dos pais direcionado a recuperar uma situação

social favorável dos avós e que foi perdida por razões diversas; 3 - acidente demográfico, que representa situações de pais que não puderam ter outros filhos e que concentraram seus investimentos no filho único; 4 - a imigração, que segundo a pesquisa foi forçada sobretudo pela guerra civil espanhola e que, no geral, constituiu uma ruptura com a comunidade de origem e favoreceu a abertura da família ao mundo exterior e a novos projetos; e 5 - a frustração escolar, sentimento experimentado por pais que foram forçados a interromper estudos que poderiam conduzi-los a uma ascensão social.

Laurens destaca que os fatores estruturantes desempenham um papel catalisador essencial no processo. São eles que permitem às famílias utilizar os fatores de sucesso em prol de uma escolarização prolongada para os filhos. O autor conclui que o sucesso escolar

em meios populares está indissociavelmente ligado a um projeto familiar estruturante, capaz de orientar e unir ações de toda uma linhagem. Segundo Laurens (1992, p. 239): "... sem um projeto intencional, não há sucesso, qualquer que seja a situação familiar. O sucesso não é jamais evidenciado como uma fatalidade ditosa, assim como ele não é jamais imposto contra o agrado dos atores".

O trabalho de Laurens tem uma importância indiscutível por introduzir no estudo das trajetórias a perspectiva genealógica (a linhagem familiar). Ele propõe a abordagem das situações atípicas de sucesso escolar em termos de uma sócio-genealogia - a história da linhagem familiar e dos projetos por ela elaborados. Na concepção do autor, a trajetória de um ator social só tem sentido se relacionada ao próximo, ao seu meio, à de sua geração e sua região, mas também e, antes de tudo, por referência, à de seu próprio pai, à de sua mãe, à de seus avós e ao contexto familiar próximo e imediato. O sucesso e o projeto que o sustentou não têm significado se não forem relacionados a uma trajetória social passada, à história da linhagem familiar.

---

## A individuação

Outro estudo, realizado na década de 80, que contempla trajetórias escolares, é o de Jean-Pierre Terrail (1990). Ele pesquisou o "êxito escolar" de intelectuais, estudantes universitários e profissionais franceses de origem operária, que tiveram acesso à universidade nos últimos 20 anos. São 23 os sujeitos de sua pesquisa, entre os quais se incluem: professores de Filosofia e Matemática, estudantes de Geografia, de Ciências Econômicas e Sociologia, engenheiro de produção, economista, jornalista, médico, psicólogo, administrador, sociólogo, professor de formação continuada e biólogo, entre outros. Utilizando-se de uma abordagem qualitativa, através de narrativas biográficas, o autor procurou compreender o



processo de transformação de filhos de operários em intelectuais, os quais denominou *trânsfugos*.

Terrail identificou e caracterizou três grupos de famílias, considerando as formas de investimento num projeto de escolarização prolongada e os significados atribuídos ao sucesso escolar dos filhos.

No grupo de famílias A, a geração precedente detinha um patrimônio produtivo. São famílias que se isolam em si mesmas e exercem vigilância sobre o trabalho escolar dos filhos. Caracterizadas por forte integração religiosa, essas famílias mobilizaram recursos materiais a serviço da desproletarização familiar.

O grupo de famílias B é caracterizado por uma "apropriação do mundo", que envolve o interesse pela vida associativa, cultural e política. Nessas famílias existem práticas de investimento escolares tais como acompanhamento e orientação da vida escolar do filho e contatos com os professores. Um ou ambos os progenitores das famílias desse grupo guarda uma frustração escolar por ter interrompido os estudos. A sociabilidade, a relativa diversidade de suas relações de amizade e a militância ampliam os horizontes dos filhos e suas oportunidades.

Nas famílias do grupo C o sentido da escola se relaciona com a aquisição de um ofício, o acesso a uma qualificação profissional e um emprego estável. As trajetórias escolares bem-sucedidas ocorrem apenas para um dos filhos dessas famílias e não são resultado de um projeto familiar, uma vez que nesse projeto o trabalho ocupa lugar de destaque. Assim, o prolongamento dos estudos se realiza sem a adesão dos pais, que, não raro, demonstram reticência ou franca oposição diante do sucesso escolar dos filhos.

Terrail analisou os diferentes tipos de relação dos pais com a trajetória escolar dos filhos e os investimentos dos filhos na sua própria escolarização. Nessa análise alguns aspectos podem ser destacados. O primeiro deles diz respeito à autodeterminação dos filhos. De acordo com o autor, mesmo quando existe mobilização familiar intensa, o sucesso escolar nos meios operários requer que

o desejo dos pais seja interiorizado pelo filho.

A mobilização dos filhos tem origem na escola primária e é fundamental para o enfrentamento das dificuldades que surgem no decorrer da trajetória escolar. A disposição se enraíza nas relações familiares e com o nascimento de uma consciência das injustiças sociais. O sucesso escolar passa a ser visto, em alguns casos, como forma de revanche.

Um segundo aspecto ressaltado pelo autor refere-se às práticas escolares e às estratégias de sobrevivência no universo escolar. A escola, segundo Terrail, separa as classes e reforça as diferenças, transformando-as em desigualdade. Neste sentido, situar-se do ponto de vista da escola, adotando comportamentos e posturas que não destoem dos esperados neste ambiente, é condição fundamental para obter sucesso.

O processo de adequação do aluno dos meios operários à lógica escolar é caracterizado pela repressão e desconstrução cultural, perante o qual as respostas dos alunos são variadas, indo desde a dissimulação, a negação e a desvalorização de sua origem social até a vergonha dessa origem, da aparência e profissão dos pais. É um momento de ruptura para alguns e de continuidade transformadora para outros, na medida em que a escola possibilita uma mudança na compreensão do mundo, através dos conteúdos que ela ensina. Assim torna-se possível para alguns reconhecer nas diferenças vivenciadas na escola uma "razão de classe, e não uma deficiência pessoal".

Terrail destaca ainda que, na universidade, o percurso escolar dos filhos de operários, de maneira geral, é feito com interrupções, devido às dificuldades financeiras e culturais. Existe também, por parte desses alunos, fraca capacidade de utilizar as possibilidades oferecidas nas instituições, entre as quais as bolsas de estudo.

O autor propõe a perspectiva da individuação nas investigações sociológicas. Nesta perspectiva o indivíduo é percebido como ser social, que se constitui como membro de um grupo social e que,

assim, tem sua personalidade formada na presença do social e, ao mesmo tempo, é dotado de uma subjetividade singular. Tal perspectiva de análise supõe considerar nas trajetórias os processos de apropriação das condições de existência, no que se constituem e se exercem as capacidades e a subjetividade dos indivíduos, tratando-se tanto de sua capacidade de gerir seu destino pessoal como de sua percepção em relação à sua capacidade.

---

## Estudo de trajetórias: alguns princípios de análise e estruturação das pesquisas

Embora as investigações de Terrail e Laurens apresentem perspectivas diferenciadas de análise de trajetórias, a genealogia e a individuação, ambos adotam procedimentos semelhantes na análise dos dados e na estruturação de suas pesquisas.

Um dos procedimentos comuns aos dois sociólogos de famílias segundo critérios de afinidades, considerando a natureza das trajetórias percorridas, o perfil sociocultural das famílias e as relações e práticas familiares. Outra semelhança nos trabalhos dos dois autores é a contextualização dos seus estudos, seja na teoria sociológica, seja nas esferas econômicas e políticas.

Laurens o faz na introdução e no primeiro capítulo do seu trabalho, intitulados, respectivamente, "O excepcional e a regra" e "Para situar o excepcional", nos quais discute, entre outras questões, o processo de democratização de ensino na França e sua relação com os filhos de operários. Ao analisar essa, suposta democratização, quando se trata das classes operárias, recorre à afirmativa de Bourdieu: "O direito à educação E sem dúvida um dos mais difíceis de se contestar na teoria, mas um dos mais difíceis também de se estabelecer de fato"(LAURENS, 1992, p. 11).

Terrail dedica a parte inicial do seu trabalho, desde a introdução até o sexto capítulo, a tratar da história, da cultura, da organização e da identidade operárias e da clássica oposição metodológica presente nas Ciências Sociais, que contrapõe abordagem individualista, que confere primazia às ações individuais, à abordagem "holística", que, conforme o autor, "recusa a redutibilidade da realidade social à agregação de condutas individuais" (TERRAIL, 1990, p. 13).

Nesses capítulos iniciais de seu trabalho, Terrail inclui ainda uma discussão a respeito da noção de individuação, afirmando que:

Os indivíduos não têm duas espécies de histórias diferentes, mas uma única e mesma história de onde procedem, inseparavelmente, sua dimensão social e a sua singularidade. [...] É essa história, na medida em que ela produz, de uma só vez, o pertencimento e a diferença, que eu qualificarei de processo de individuação (TERRAIL, 1990, p. 13).

Outro aspecto comum nos estudos de Laurens e Terrail é a identificação de fatores causais no processo de produção do sucesso escolar. Essa tendência é criticada por Lahire:

... se considerarmos a literatura sociológica sobre os casos de 'sucessos' escolares e/ou sociais nos meios populares, encontraremos uma variedade de hipóteses todas interessantes, umas mais que outras, mas todas também reducionistas, umas mais que outras. Às vezes é o 'projeto escolar', o superinvestimento escolar [...] Por vezes é o aspecto militante da famílias que é superconsiderado... (LAHIRE, 1994, p. 77).

Contrapondo-se à identificação de fatores isolados para explicar o sucesso escolar estatisticamente improvável, o autor busca na sua investigação<sup>2</sup> analisar o modo como se articulam dentro de cada configuração familiar específica certos elementos (relacionados com as formas familiares da cultura escrita, com as condições e disposições econômicas, com a ordem moral doméstica,

2 Pesquisa realizada na cidade de Lyon, na França, na qual o autor investiga casos de sucesso escolar e situações escolares problemáticas de crianças da escola elementar.

com os modos familiares de investimento pedagógico e com as formas de autoridade familiar) apontados pela análise sociológica como condicionantes do sucesso ou do fracasso escolar. A importância de cada um desses elementos para a definição de uma trajetória mais ou menos bem-sucedida não poderia ser determinada de modo universal e abstrato, mas, ao contrário, dependeria do conhecimento das características particulares de cada família.

Um mesmo atributo sociológico pode desempenhar um papel mais ou menos importante e mais ou menos positivo do ponto de vista das trajetórias escolares, dependendo do modo como ele se relaciona com os demais atributos de determinada família e, sobretudo, de acordo com o modo como essa família constrói internamente suas relações interpessoais. Uma vigilância pedagógica rígida por parte dos pais sobre a vida escolar dos filhos, por exemplo, conduzirá a resultados escolares mais ou menos positivos, dependendo do lugar que ela ocupa na vida familiar.

Essa vigilância é vivida como cobrança ou julgamento paterno, ou como manifestação de interesse, de companheirismo, de afeto? Ela é manifestação de confiança no potencial intelectual dos filhos ou de receio quanto ao seu futuro escolar? O conhecimento é valorizado em si mesmo ou apenas como recurso a ser utilizado estrategicamente para uma boa *performance* escolar e, futuramente, profissional? Como o trabalho de acompanhamento da vida escolar é dividido cotidianamente entre o pai, a mãe, os irmãos e os demais parentes?

Na perspectiva de Lahire, é preciso responder a esse tipo de questão para se compreender de modo mais preciso a forma como cada família influencia a vida escolar de seus filhos. A trajetória escolar de cada criança não seria resultado direto das características objetivas ou dos recursos materiais e culturais possuídos por cada família. Seria necessário compreender o uso que cada família, de acordo com sua dinâmica interna e seus laços pessoais e afetivos, faz desses atributos e desses recursos.

Concluindo, cabe destacar que o estudo de trajetórias escolares constitui um campo fértil de análise dos processos escolares e tem contribuído para elucidar questões referentes aos casos estatisticamente improváveis, às estratégias de escolarização postas em prática por diferentes grupos sociais e aos processos e mecanismos através dos quais se processam a exclusão e a seletividade do sistema escolar.

No Brasil, os estudos acerca de trajetórias escolares vêm se ampliando na última década. As investigações de Nogueira (1998), Romanelli (2000), Viana (1998) e Zago (2000), dentre outras, têm contribuído para a compreensão de uma relação complexa e ainda pouco privilegiada nas pesquisas brasileiras, a relação família-escola.

---

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

LAHIRE, Bernard. Les raisons de l'improbable: les formes populaires de la réussite à école élémentaire. In: VICENT, Guy (Org.). *L'Éducation Prisionière de la Forme Scolaire?* Lyon: PUL, 1994.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAURENS, Jean-Paul. *1 sur 500: la réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação - ANPED*, n.7, p. 42-56, jan./abr. 1998.

QUEIROZ, Jean-Manuel de. *Nouvelles interrogations autour des trajectoires scolaires*. In: COLLOQUE: POUR UM NOUVEAU BILAN DE LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION. Paris: AISLF/INRP, 1993.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M. Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TERRAIL, Jean-Pierre. *Destins ouvriers: la fin d'une classe?* Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

VIANA, Maria José Braga. *Longvidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*, 1998. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. *In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis Vozes, 2000.

---

# Considerações sobre modernidade e educabilidade

RICARDO JOSÉ BARBOSA BAHIA\*

---

## Resumo

*O artigo busca esboçar as relações frustradas entre as promessas do liberalismo, desde sua fundamentação original - tanto francesa como inglesa - e a realidade social. Relaciona as frustrações do século XIX com as da atualidade. Enfatiza o uso ideológico da educação na conservação do status quo político e econômico.*

**Palavras-chave:** publicações; modernidade; ideologia; liberalismo; educação.

---

## Abstract

*The article makes an attempt to outline the frustrated relationships between the promises made by liberalism since its original setting - both French and English - and social reality. It relates the 19<sup>th</sup> century frustrations with the current ones. It emphasizes the ideological use of education for keeping the political and economical status quo.*

**Keywords:** publications; modernity; ideology; liberalism; education.

---

## Résumé

*L'article cherche à esquisser les rapports, frustrés, entre les promesses du libéralisme depuis ses fondements originaires - autant français qu'anglais - et la réalité sociale. On met en rapport les frustrations du XIX<sup>ème</sup> siècle avec celles d'aujourd'hui. On souligne l'usage idéologique de l'éducation dans le maintien du statut quo politique et économique.*

**Mors-clés:** publications; modernité; idéologie; libéralisme; éducation

---

\* Professor da Faculdade de Ciências Humanas da universidade FUMEC e coordenador do Curso de Pedagogia.



---

# Introdução

O velho preceito lógico nos ensina que quanto maior a extensão de um conceito, mais difícil será sua compreensão. Artigos acadêmicos correm o risco, devido a sua forma e tamanho, de buscar desvendar extensões conceituais impróprias e, não o conseguindo, cair em compactações claramente ideológicas. Ora, Châtelet e Pisiér-Kouchner nos alertam para o fato de que "a análise ideológica refere-se às representações coletivas em sua compactidade, desde seus conteúdos ideais claros até seus aspectos inconscientes" (CHÂTELET; PISIER-KOUCHNER, 1983, p. 10).

As considerações acima valem tanto para o conteúdo como para a forma de nosso texto. São alertas, talvez desnecessários, talvez não, que julgamos oportuno acrescentar na abertura desta tentativa de compreender limites e possibilidades em levantar aspectos de difícil compactação como a questão da modernidade e suas instâncias de manutenção e reprodução, especialmente da educação, aparelho ideológico por Excelência na busca de legitimação do Estado burguês.

Atualmente, surge grande número de revistas visando, principalmente, atender a critérios especificados para as instituições de ensino superior, tanto na graduação como, com maior ênfase na pós-graduação. Os artigos acadêmicos correm o risco de pecar pelo excessivo formalismo e pela ausência de uma interlocução com a realidade sócio-econômica que legitima toda empresa intelectual, por muito tímida que seja. Estamos todos diante do mesmo abismo.

No entanto, nosso esforço será de esboçar dimensões da modernidade buscando desvendar nuances de suas origens históricas, a saber, analisando a posição de alguns autores do empirismo

inglês e de algumas características da revolução francesa e do suporte teórico que possibilitou seu acontecer, importantes no dimensionamento da questão ideológica da busca de normas e limites para a educação tendo em vista necessidades díspares das classes sociais em conflito naquele momento histórico de ascensão da burguesia como classe dominante. Como afirmamos no início de nossa introdução, mesmo sabendo dos riscos que corremos, pretendemos alguma reflexão dos que nos lerem com olhar atento, algo talvez um tanto raro quando se trata de revistas acadêmicas e outros escritos menores.

A valia do esforço gasto com o trabalho acadêmico em nossos dias está na superação (*aufhebung*) que identifica e resguarda o preservável e elimina ou modifica o dispensável. Vamos, cuidadosamente, buscar compreender a modernidade partindo de um espaço e de um momento que não são o nosso para chegar a um horizonte compartilhado por todos que se encontram dimensionados pelo modo de produção capitalista que infraestrutura o mundo ocidental, dito cristão. Pois, como nos fala Eliot (1981 , p. 10):

Sem nada a ver, a não ser  
Que nossos olhos reapareçam  
Como a estrela perpétua  
Rosa multifoliada  
Do reino em sombras da morte A única esperança  
De homens vazios.

---

# Das ambiguidades da Revolução Francesa às ambiguidades da modernidade, ou seja, do surgimento da teoria burguesa do Estado

A Revolução Francesa anunciou, ao rolar cabeças da nobreza, que a miséria das massas teria um fim e que, pela primeira vez na história dos homens, haveria um governo do povo exercido pelo povo e em seu próprio benefício. Como isso seria possível? Robespierre nos mostra como ao assumir e ao apresentar, em 13 de julho de 1793, à Convenção, o plano de educação pelo trabalho, elaborado por Michel Le Peletier de Saint-Fargeau (DEBESSE, 1974, p. 342). O homem, sendo corretamente educado, deixaria de ser uma presa fácil de seu semelhante, tornando-se imune ao fascínio da superstição e crítico da opulência sem sentido dos poderosos.

Não se percebeu, então, ou não houve interesse em fazê-lo, que não há homem singularizado ou universalizado, concreto em sua psicologicidade ou abstrato em sua sociabilidade; há a classe, essa *comunidade de destino*<sup>1</sup> (LOEW, 1959, citado por BOSI, 1983) que cimenta os homens em limites intransponíveis.

Falar no homem tanto singularizado quanto universalizado significa perseguir o impossível. Os homens são fruto da história, nela surgem e nela desaparecem, sua descontextualização, além de claramente ideológica, realiza uma compactação conceitual que impossibilita a visão (*theorein*) dos fatos, levando-nos a uma intuição fantasmagórica, criadora de certezas que irão desdobrar

1 Expressão de Jacques Loew, *Journal d'une mission ouvrière*, Paris : ed. du Cerf, 1959 apud Eclóia Bosi in *Memória e Sociedade*. São Paulo: T.A. Queiróz Editor Ltda, 1983, p.2.

se numa dimensão dogmática da qual, como moscas na cola não conseguimos nos libertar.

Dever-se-ia, logicamente, tomar mais cuidado com a aceitação tácita de que o trabalhador deva ser educado apenas para trabalhar. Mesmo os revolucionários burgueses, e talvez principalmente eles, mantiveram a perspectiva da classe que apregoavam combater - nada mais denunciador do que afirmamos que seus planos pedagógicos reproduzirem limites rígidos para a absorção e formação do proletário como classe "libertada" no novo mundo burguês. E não poucos revolucionários burgueses ambicionavam apenas suceder os nobres em seus privilégios.

Cortaram cabeças da nobreza sem preocupação em criticar com mais veemência a concepção de mundo dominante e de tal forma atrativa que se tornaria modelo para mentes burguesas, e mesmo campesinas, como tão bem nos mostram os exemplos de Voltaire, Balzac e tantos mais, com suas pretensões nobiliárquicas.

Ninguém melhor que Giuseppe Tomasi Di Lampedusa, com o personagem Don Calogero, em *O Leopardo*<sup>2</sup>, desnuda a voraz persistência por parte dos homens do povo em se nobilitarem, mesmo através da venda de filhas aos nobres decadentes, que buscavam recuperar um pouco de poder comprando filhas dos enriquecidos com o trabalho e com a astúcia. E não é sem importância o fato de Lampedusa, membro da alta nobreza siciliana, ser capaz de perceber que os leões estavam sendo substituídos pelas hienas. Obviamente, os leões não eram tão majestosamente diferentes da brutalidade da hiena, apenas não a dissimulavam tanto.

Houve um fascínio pelo modelo que se combatia. Não é de se estranhar como, ainda hoje, os proletários adoram as manifestações da mídia, que lhes acena com uma caricata encenação do modo de vida da classe dominante, de seus amores, de seu fausto e também, e não menos importante, de suas tragédias, único ponto verdadeiramente em comum entre uns e outros. Já nos alertava

2 Lampedusa, Giuseppe Tomasi di. *O Leopardo*; tradução de Rui Cabeçadas. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

3 A fala é atribuída ao carnavalesco Joãozinho Trinta, que respondia a críticas feitas ao seu fausto na montagem de escolas de samba, ou algo assim.

um pensador carioca que "quem gosta de miséria é intelectual, povo gosta é de luxo".<sup>3</sup>

De volta às origens do liberalismo, constatamos que Richard Bellamy (1994, p. 61-63) fundamenta nossos argumentos quando cita uma passagem deliciosa de T. H. Green (1883, p. 216), a quem classifica de mestre do liberalismo inglês com assumida toga milliana, que nos mostra que:

Mesmo quando isolados da sociedade, necessariamente retemos parte desta bagagem cultural quando realizamos outras ações além daquelas de pura necessidade biológica ou impulso arbitrário. Mesmo em sua ilha, Robinson Crusóé continuou sendo um cavalheiro do século XVIII (GREEN, T.H., 1883, § 216).

---

## Da desigualdade dos iguais na perspectiva educacional

Mas, a bem da verdade, no século das revoluções, aconteceram diversas tentativas de se estabelecer uma visão concreta de igualdade entre os homens, e até mesmo esboçou-se uma luta de classes. Os planos educacionais, realizados de 1794 a 1795, "sob o impulso de Lakanal, de Foureroy e do abade Grégoire" (DEBESSE, 1974, p. 343), tentam alicerçar no âmbito educacional a base das mudanças sociais e políticas deflagradas pelo movimento revolucionário.

No entanto, não deixa de ser significativo que a obra educacional mais famosa daquele século, O Emílio ou Da Educação, de Jean-Jacques Rousseau, vise educar apenas o indivíduo, afastando-o da sociedade corruptora. Mesmo o fantástico Rousseau do *Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens* não perde a oportunidade de sonhar com um nobre, mesmo nobilitando um bom selvagem das selvas, quem sabe, brasileiras.

Não menos significativa da traição aos princípios revolucionários programáticos que a proliferação das ordens religiosas, como a dos Irmãos das Escolas Cristãs (instituição fundada em 1680, por J. B. de La Salle), encorajadas pela lei de 1º de maio de 1802, que, mantendo várias disposições revolucionárias, retira *apenas* a imposição de *gratuidade e obrigatoriedade* para a educação primária.

Até hoje as ordens religiosas católicas mantêm a liderança na educação da burguesia e de seus mais próximos apaniguados, apesar de haver sido uma das aspirações mais dignas da modernidade o esforço em se afastar os homens das superstições, principalmente das geradas pelo aparelho ideológico religioso.

Os franceses, românticamente socialistas, foram ultrapassados pelo pragmático realismo de John Locke que, britanicamente, recomendava a instituição de dois sistemas educacionais: um voltado para as massas trabalhadoras, preparando-as para sua determinação social, qual seja, produzir, e outro voltado para as elites, preparando-as para sua destinação social, qual seja, dirigir. Obviamente vingou, ao longo dos séculos, a dualidade *candidamente* propugnada por Locke, mentor do liberalismo *democrático* desde sua origem.

Locke representa bem a busca em harmonizar o conhecimento da natureza, em sua nova organização metodológica, com as necessidades de um novo modo de produção emergente com a sociedade que os tempos modernos aspiravam construir. Não deixa de ser paradigmático o fato de ter sido, além de desbravador de uma nova teoria do conhecimento, um dos elaboradores da Constituição de um dos estados norte-americanos, Carolina do Norte ou do Sul. Colaborando para o que mais tarde chamar-se-ia *revolução* americana, feroz rapinadora de territórios mexicanos e baluarte da construção de um mundo racista e excludente.

Locke simboliza, como poucos, o homem moderno. Se visse hoje, com toda certeza seria entrevistado constante dos animadores de *talk shows* e também dos âncoras das principais

redes nacionais de televisão; brasileiro, teria, certamente, coluna na Folha de S. Paulo. E, munido de conhecimentos médicos como era, poderia, honra das honras teria seu próprio *show* de televisão e ganharia bastante dinheiro vendendo fitas de vídeo.

Obviamente, teria de ter uma linguagem adequada às massas, necessidade que talvez impedisse tudo acima previsto, uma vez que dificilmente conseguiria simular a idiotice dos *psicólogos e artistas da orientação comportamental* que, com padres e pastores, pululam os canais de rádio e televisão populares. Pensando melhor, talvez brilhasse no manto da manifestação maior do fenômeno, qual seja, a idiotice parlamentar, o que talvez lhe fosse mais apropriado, parlamentarista convicto que era, desde que os trabalhadores não tivessem representação.

Em seu *An essay concerning human understanding*<sup>4</sup>, busca desnudar a formação das ideias, refutando vigorosamente a possibilidade delas existirem inatas, como as queria Descartes. O dualismo epistemológico da modernidade nascente abre a grande questão moderna das bases de um conhecimento científico; dualismo que não deixa de ser um entre vários - talvez o fundante -, batalha de todas as batalhas, perscrutado por Kant e Hegel, e sempre considerado o ponto fraco do marxismo, denunciado menos apenas que o erro dos erros do marxismo, seu intolerante caráter autoritário antidemocrático, signo do mal em sua pérfida luta contra o bem, conforme o entendimento dos social-democratas.

Tanta tinta rolou e rolará na busca de fenomenologias, hermenêuticas, filosofias da linguagem, neopragmatismos, círculos de Viena, etc, etc e tal para superar os limites do conhecimento humano e sua nunca alcançável neutralidade. O *Ensaio* é precursor na luta em se fundamentar um novo tempo usando como cimento a articulação lógica e irrefutável dos fatos, tomando-os *cientificamente*.

Locke ficaria bastante desgostoso com o atrevimento de Nietzsche que insistiu sempre em que os fatos não existem a não ser em suas múltiplas interpretações que deles damos, ou, no

4 Tradução brasileira feita por Anuar Aiex, baseada, segundo ele, na edição abreviada feita por A. D. Woozley, em 1969, (3. ed). Woozley teria, segundo o tradutor, utilizado a 5ª ed. da obra (1706), revista por Locke e de publicação póstuma. Cf. Os Pensadores, 1972, v. 181.

mais das vezes, recebemos. Bom liberal social-democrata, Locke aconselhava mais o uso da ciência pelas camadas superiores da sociedade, ou seja, pelos mais ricos, uma vez que as camadas populares, pobres devido à própria debilidade mental, deveriam contentar-se com a apropriada educação que, como já enfatizamos, técnica e utilitária, não desprezando o necessário apoio das crenças religiosas para conter-lhes a má índole visto que apenas os mais bem dotados seriam capazes da libertação da superstição emblemática dos novos tempos.

Não menos importante, e ainda mais complexo, é a obra filosófica de Hobbes em suas relações com o novo modo de produção que surgia em diversos avatares. Segundo Horkheimer<sup>5</sup>, "O sistema filosófico de Hobbes, é um dos documentos intelectuais mais brilhantes e incisivos de seu tempo" (1984, p. 43); e "Nascido em 1588, ano em que a Armada foi destruída, filho de um pastor medianamente culto de Oxford, Hobbes é um dos mais importantes filósofos da nova história" (1984, p. 42).

Muito embora autores como José Eisenberg<sup>6</sup> (1998), em seu instigante livro *As missões jesuíticas e o moderno pensamento político moderno*, não negando, delimita a importância de Hobbes quando procura mostrar como o pensamento jesuítico tratou de questões fundamentais da política moderna muito antes de Hobbes. Não deixa de ser instigante mostrarmos parte de um rodapé da citada obra de Horkheimer que, também na página 43, nos ensina:

Apesar da proteção de Carlos II e apesar dos seus ataques, inseridos a medo, a Cromwell e aos independentes, Hobbes não conseguiu permissão para a imprimir (trata-se de *Behemoth* ou o Longo Parlamento), uma vez que aumentava cada vez mais a influência dos seus opositores intelectuais na corte, acabando por ser publicada postumamente. Os católicos e os protestantes chegaram a proibir parte de suas obras em vida do autor. Três anos depois de sua morte, a Universidade de Oxford fez sair um decreto contra a sua doutrina condenável de que toda a autoridade burguesa emanaria primitivamente do povo.<sup>7</sup>

5 HORKHEIMER, Max. *Origens da Filosofia Burguesa da História*. Tradução de Maria Margarida Morgado. Lisboa: Editorial Presença, 1984.

6 Trata-se de sua tese de doutorado defendida e aprovada na City University of New York (EUA), 1998.

7 Citação extraída de Ferdinand Tönnies, *Thomas Hobbes Lebe und Lehre*, Stuttgart, 1925, p.65.



Mas é interessante apontarmos o fato de que o próprio Hobbes, analisado por Horkheimer na obra já citada, mostra a conveniência de se ter uma religião totalmente adaptada aos interesses do Estado, "quando explica que o Estado teria de pôr a seu serviço Igreja e religião; trata-se, para ele (Hobbes), da exploração das ilusões pelo Estado" (HORKHEIMER, 1984, p.64). E a explanação de Horkheimer fica ainda mais interessante quando mostra que Hobbes afirma "o conhecimento... idêntico ao conteúdo da teoria da natureza e do Estado" (HORKHEIMER, 1984, p. 64). De onde Hobbes infere, nas palavras de Horkheimer (p. 64), que: "O estado possuiria aquelas ilusões, que para os seus fins lhe seriam úteis explicar como religião, legalizaria o culto correspondente e de acordo com a prática da Igreja inglesa que fosse tratada e divulgada por uma série de sacerdotes por ele assalariados".

Em relação à questão educacional, a posição de Hobbes, ainda segundo Horkheimer, é a de, aceitando o caráter ideológico da mesma, usado e abusado durante a Idade Média pela Igreja Católica, colocá-la, nos novos tempos do estado burguês, a inculcar nos jovens as ideias preconizadas pelo estado nascente. Senão vejamos:

Hobbes, que não surge, à semelhança dos filósofos franceses, essencialmente como combatente contra os últimos bastiões do feudalismo, mas como arauto do começo da nova ordem, parte diretamente deste conhecimento para as deduções lógicas do novo estado. Uma vez que os homens são facilmente condutíveis devido às suas inclinações por concepções morais e religiosas, e uma vez que, como o demonstra o passado, tais influências ideais são um meio importante dos chefes, o novo estado tem de as arrancar aos poderes do passado e servir-se das suas em plena consciência (HORKHEIMER, 1984, p. 61).

Segundo o ponto de vista de Hobbes, durante a Idade Média esta influência ideal foi exercida, sobretudo, pelas universidades. Ouçamos o próprio Hobbes :

Nas universidades aprendem a obra de arte, tudo o que queriam para fazer com que os seus leitores acreditem para desviar a força da verdadeira razão à força de ' fórceps ' de palavras: quero com isto dizer, diferenças que nada significam e que apenas servem para deixar boquiabertas multidões de gente inculta. Os leitores informados eram tão poucos que estes novos doutores nem se preocupavam com o que eles poderiam pensar. Estes escolásticos deveriam dar bom nome a todos os artigos de fé, em que os papas obrigavam a acreditar de tempos a tempos... das universidades saíram também todos os padres, que se espalharam pelas cidades e pelo campo, para obrigar o povo a uma obediência incondicional aos cânones do Papa. <sup>8</sup>

Correndo o risco de cansar nossos leitores, mostraremos ainda a opinião de Hobbes quanto ao uso que se deveria dar à universidade nos novos tempos da burguesia:

... Por isso se tem de, por um lado, se quiserem valorizar doutrinas salutares, começar pelas universidades. Ali se devem alicerçar os verdadeiros princípios ou os princípios considerados verídicos para uma doutrina do estado; os jovens que ali forem ensinados poderão, mais tarde, esclarecer as massas particular ou publicamente. E isso fa-lo-ão eles tão mais prontamente e com maior sucesso quanto mais estiverem convencidos da verdade daquilo que divulgam e ensinam.<sup>9</sup>

Não deixa de ser sintomático o fato de Hobbes ser colocado a um segundo plano em relação aos demais de seu tempo. Algumas pequenas sentenças, como a famosa "O homem é o lobo do homem", são sempre usadas e sempre descontextualizadas. O caráter ideológico fica tão candidamente desnudo que é melhor deixá-lo numa penumbra ilustre. Não devemos deixar de valorizar, de dar o devido reconhecimento ao esforço dos protestantes da época, que afirmavam a alfabetização, e não a confissão, como possibilidade de o homem comum ter acesso a Deus, uma vez que, através da leitura e interpretação da bíblia,

8 HOBBS, Thomas. *Behemoth oder das Lange Parlament*, traduzido para o alemão por Julius Lips como apêndice à sua obra *Die Stellung des Thomas Hobbes zu dem politischen Parteien der Grossen englischen revolution*. Leipzi, 1927, p.138, citado por Horkheimer, na obra citada, p.61-2.

9 HOBBS, Thomas. *Grundzüge der Philosophie (Princípios da Filosofia)*, segunda e terceira partes, doutrinas do homem e do cidadão, apud Horkheimer, na obra citada., p. 62-3.

10 Icar (Igreja Católica Apostólica Romana).

a intermediação, feita com tamanha maestria e propósito pela Icar<sup>10</sup>, tornava-se desnecessária.

Talvez a ferocidade do movimento radical socialista orientado por Müntzer e Karlstadt, eclodido em todo seu furor na Guerra dos Camponeses de 1525, na Alemanha, tenha servido como sinal de cautela a todo o esforço de alfabetização das massas no futuro. Apesar de derrotado e massacrado, o movimento anabatista serviu como alerta à temeridade de juntar livros e famintos.

Lutero soube, com toda sua vivência agostiniana, excelente mente, chegar a um bom acordo com o Estado nascente e a concretização de sua igreja, que, seguida a própria lógica luterana, nunca deveria ter surgido, uma vez que pregava a necessidade de cada homem ser seu próprio pastor - obviamente abandonou rapidamente tal posição teológica. A instabilidade de Lutero não se resume à questão educacional das massas; sua ambiguidade em relação ao papel das universidades revela toda a problemática política que mudanças educacionais podem acirrar, quando não acarretar.

Nossos sábios e ajuizados defensores de um mundo livre -que sugerem isento de tanta maldade e violência - possuem convicções e posições idênticas às de Lutero, ainda seguidas pelos atuais social-democratas, ambíguos em relação à academia e à coerência quando, sem pejo algum, renegam os próprios escritos acadêmicos, que lhes proviam o sustento em épocas difíceis. O próprio ex-presidente social-democrata Fernando Henrique Cardoso renegou a busca de coerência entre seus textos de acadêmico liberal com sua prática política liberal, obviamente conflitantes, quando não paradoxais. Talvez o valor das bolsas recebidas para pesquisas aqui e acolá não possa sequer comparar-se aos salários recebidos para o comando dos fatos, o que justificaria os procedimentos assumidos. Afinal, o bolso é a parte mais sensível do ser humano, principalmente do político profissional. Mas deixemos de lado esses aspetos, que não são exclusivos da modernidade.

Uma polêmica da modernidade do século XVIII, das mais instigantes, trata da afirmação da Ciência e da sistemática recusa das posições teóricas baseadas na religião; polêmica que já mostramos ser tratada por Hobbes, no século XVII. O abandono da superstição passa a ser um dos pontos programáticos mais perseguidos; reconhecendo-se, no entanto, a necessidade das igrejas, estas passam a ser aceitas quando totalmente controladas pelos Estados e a seu serviço. Ainda assim, a formação de burocratas civis surge como necessidade urgente.

Os sistemas educacionais dentro de valores positivistas, visando colocar o homem a serviço da pátria, ou, perdão, do capital e a abertura de oportunidades nunca antes imaginadas no mundo do trabalho tenha turvado a intenção óbvia de se impedir a emancipação política das massas populares mesmo havendo, em algumas partes do mundo, uma elevação do padrão de consumo e de melhorias nos sistemas de saúde e educação, na qualidade de vida, enfim. Construção de um admirável, bravo e formidável mundo novo, onde a arte existe sim, mas dentro de padrões estéticos rígidos, dentro de funções sociais castradoras - principalmente em sua forma decaída da indústria cultural - como empecilho de transformação autêntica, focando um consumo do supérfluo, impossibilitando a capacidade de crítica e negando as formas possíveis, porém proibidas, de emancipação.

Reabertura do palco para nova encenação da antiga peça *Mito ou Razão* - primeiro momento de formação de nossa história, como Vaz nos ensinou -, exposta em várias versões, ao longo dos séculos, tendo seu início coincidido com o dos grandes autores da tragédia, das perguntas terríveis sobre a condição humana e com o aparecimento daqueles tolos que, mesmo caindo em buracos no chão, insistiam em entender os mistérios das estrelas e sua origem, pasmos que estavam com sua ordem, precisão e previsibilidade (*kósmos*).

Seria possível garantir nas coisas humanas o mesmo espetáculo de organização? Poderia haver na politéia a mesma ordem *da physis*? E, maravilha das maravilhas, sem necessidade de Deus algum? Esses gregos... Como diriam mais tarde os castos sacerdotes católicos, os gregos, além de efeminados, adoradores de muitos deuses, quando não, como os primeiros filósofos, materialistas e ateus. Afinal, mesmo o mais idealista de todos os tempos, Platão, foi encarado pelo pobre Popper como terrível inimigo das sociedades abertas.

A cultura ocidental, dos primórdios gregos ao helenismo, da renascença ao Iluminismo, mesmo em nosso tempo depara-se com questões ainda não resolvidas e ainda tratadas à luz da ideologia de manter-se um modo de produção que impede de fato a concretização da racionalidade que a natureza, talvez maldosamente, nos ofereceu. A modernidade nada mais é que a evidência do malogro de todos os ideais humanos explicitados ao longo de milênios.

Habermas<sup>11</sup> nos mostra que:

As Cartas, em que Schiller trabalhava desde 1793, editadas em 1795, nas "Horen", constituem o primeiro escrito programático para uma crítica estética da modernidade. Ele antecipa a visão frankfurtiana dos amigos de Tuebingen, na medida em que leva a cabo a análise da modernidade bipartida nos conceitos da Filosofia Kantiana e esboça uma utopia estética que atribui à arte um papel francamente social-revolucionário. No lugar da religião, deve ser a arte que pode ser ativa enquanto poder unificador, porque ela é entendida como uma "forma de transmissão" que intervém nas relações intersubjetivas dos homens. Schiller entende a arte como uma razão comunicacional que se irá realizar no "Estado estético" do futuro .

Ora, sabemos que o que se quer é buscar, sobretudo e sempre, um homem moldado cientificamente pela educação, devidamente preparado para produzir mercadorias e obter a mais moderna de todas as comendas: a cidadania; tornando-se um homem de bem,

11 Habermas, Jürgen. Der Philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1985, traduzido para o português por Maria Leopoldina de Almeida et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda., 1990, p.51. Habermas usa as F. Schiller Saemtliche Werke, v. 5, p..571 e segs.

ou melhor, um homem de bens, servidor da pátria e garantia da estabilidade emocional que só pode ser alcançada pela monogamia, pelo heterossexualismo, pelo patriotismo, pelo servilismo, tudo devidamente abençoado pelos representantes do Altíssimo interesse maior.

Arte, filosofia e religião ficam em plano secundário diante da necessária instrumentalização. O mundo moderno, alicerçado em novo e radicalmente diferente modo de produção, necessita, como nunca antes na história da humanidade, do controle absoluto das massas populares. Daí a nova figura do Estado, que, dentro de um enquadramento ideologicamente democrático, passa a controlar a vida do cidadão com progressiva eficiência.

A educação foi o primeiro instrumento utilizado em tal controle e em tal teleologia. Com as insuficiências do processo educacional, laico e estatal, reabilitou-se o nível religioso, que somente seria suplantado, ou quem sabe reforçado, com o surgimento da indústria cultural, que tornaria possível a globalização cultural, o controle da informação e o enquadramento do imaginário dos seres humanos de forma mais eficaz.

Henrique Cláudio Lima Vaz (2002, p. 25) nos alerta para uma questão que não pode ser minimizada, quando afirma:

Deve-se observar, aliás, que esse imenso processo histórico, cujos episódios se sucedem a partir do século XVIII, não significa o fim da religião como crença ou como satisfação de necessidades subjetivas do indivíduo, que, ao contrário, se exacerbam nesse novo clima de "privatização" da religião. Significa o fim da fundamentação e legitimação religiosas das estruturas sociais (a começar da família) e políticas. Em suma, estamos assistindo à construção da primeira civilização não-religiosa da história, na qual a modernidade se afirma na sua novidade e na justificação de seus valores.

As grandes questões inauguradas com a modernidade permanecem agudas num mundo onde as diferenças, em todos os

níveis, se aprofundam; onde os limites do conhecimento humano, do Estado e da Educação, o acesso ao consumo, as relações - profundas em outros tempos - entre os homens e o desejo de Deus, entre os homens e suas organizações civilizatórias, entre os homens e o belo, entre os homens e a felicidade, tornam-se confusas e, no mais das vezes, dogmáticas incompreensões.<sup>12</sup>

12 Em nota de rodapé de número 28, no capítulo aludido na citação acima, Lima Vaz comenta:

A formação da sociedade civil como lugar social da satisfação dos interesses privados dos indivíduos, entre eles suas aspirações religiosas, mas subordinados ao interesse universal sob a tutela do Estado, confirma historicamente o projeto propriamente moderno de autofundação da sociedade, nele incluindo todas as iniciativas da subjetividade (VAZ, 2002, p.2)

Em nota de rodapé de número 28, no capítulo aludido na citação acima, Lima Vaz comenta:

A formação da sociedade civil como lugar social da satisfação dos interesses privados dos indivíduos, entre eles suas aspirações religiosas, mas subordinados ao interesse universal sob a tutela do Estado, confirma historicamente o projeto propriamente moderno de autofundação da sociedade, nele incluindo todas as iniciativas da subjetividade (VAZ, 2002, p.25).

Nas últimas eleições presidenciais no Brasil, vivemos em um cenário onde a ambiguidade demagógica, representando inteiramente a ideologia dominante nos cinco séculos de existência da nacionalidade brasileira, utiliza da crítica ao Estado, da exaltação histórica das possibilidades das instituições religiosas para embaçar a compreensão da realidade terrível em que milhões de famintos convivem, numa das sociedades mais ricas do planeta que possui sua imensa maioria populacional vivendo em níveis próximos ao da miséria. A excessiva carga de informações proporcionadas pela máquina cultural de nosso tempo, como muito já se disse, serve mais para abestalar os homens do que propriamente para lhes desvelar novas dimensões. Os mais loucos sonhos dos pais do liberalismo burguês não ousariam sonhar com a facilidade que a tecnologia da informática faria aos métodos e possibilidades de manipulação popular.

A educação, comércio dos comércios, só perdendo para as instituições religiosas, que proliferam entre ricos e miseráveis, aprovadas e articuladas pelo sistema econômico, que a tudo

manipula e determina; a arte perdida em suas confusas epifanias populares ou eruditas; os grandes veículos de comunicação poder dos poderes, confluindo as manifestações citadas para um controle cada vez maior do homem e deixando-nos a perplexidade de, em plena modernidade, moldados por dezenas de anos de escolaridade, sentirmo-nos, em pânico e aflição, impotentes diante da violência que cada vez mais nos ronda.

Já afirmamos, em outro momento, que a modernidade, chamada de tempo de iluminismo e esclarecimento, cada vez mais nos leva das luzes à desilusão. Autores contemporâneos nos alertam para uma das características mais sombrias dos tempos modernos: a da racionalização dos métodos de assassinato coletivo. Eric Dunning e Stephen Mennell, no prefácio que escrevem para a edição inglesa de *Studien über die Deutschen*, de Norbert Elias<sup>13</sup>, anotam:

A teorização recente inclinou-se para a deprimente noção de que o genocídio é endêmico nas sociedades do mundo moderno, de que é uma característica distintiva da "modernidade". Talvez a mais proeminente e extrema expressão desse ponto de vista seja fornecida por Zygmund Bauman em seu livro *Modernity and the Holocaust*. A essência do argumento de Bauman é que as sociedades "modernas", "racionais", produzem condições à sombra das quais os efeitos das ações individuais são removidos para além dos limites da moralidade. O livro de Bauman aproxima-se do pólo oposto àqueles que ainda desejam concentrar-se no excepcionalismo alemão. (1997, p. 12) .

13 Publicado originalmente em alemão sob o título *Studien über die Deutschen* (Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert, em 1992, Suhrkamp Verlag, Frankfurt-am-Main. Tradução brasileira por Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997, p.12.

O Gulag stalinista, a incrivelmente denominada *limpeza étnica* realizada na Bósnia, Uganda, Camboja, Ruanda, o genocídio ameríndio, as bombas atômicas sobre Nagasaki e Hiroxima; as bombas de Napalm, prisões brasileiras, sentimos uma vergonha absoluta em ver as degradantes condições de milhares de cidadãos, no mais das vezes levados ao crime por condições precárias de existência e sem nenhuma esperança, não deixan-



do de ser humanos e não podendo a brutalidade de suas ações justificar a brutalidade ainda mais perversa do Estado, que, como se sabe, é origem de todo o caos social, promovendo a desigualdade onde deveria reinar a unidade de possibilidades, garantidas pelas mínimas condições de existência, para que se possa falar de igualdade. A modernidade continua como foi articulada. Perversa.

Quando pensamos nas escolas brasileiras, de todos os níveis e em todos os estados, sentimos vergonha e somos tomados por uma desesperança que se fortifica quando presenciamos os escândalos, em todos os níveis do poder constituído, e nos quedamos atônitos quando seguimos as ações de um governo pelo qual tanto esperamos, tanto sonhamos com suas possibilidades. Que nos resta? Sinceramente, não sei e nem ousa imaginar!

---

## REFERÊNCIAS

- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. São Paulo: T.A. Queiróz Editor Ltda, 1983.
- CHÂTELET, François; PISIER-KOUCHNER, Evelyne. *As concepções políticas do séc. XX: história do pensamento político*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. *Tratado das ciências pedagógicas*. Tradução de Luiz Damasceno Penna e J. B. Damasceno Penna. São Paulo: Editora Nacional/Editora da Universidade de São Paulo, 1974. v.2.
- EISENBERG, José. *As Missões jesuíticas e o pensamento político moderno*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.
- ELIOT, T.S. *Poesia*. Tradução de Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- HABERMAS, Jürgen. *Der Phifosophische diskurs der moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1985. Tradução de Maria Leopoldina de Almeida et aliid. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda, 1990.
- HORKHEIMER, Max. *Origens da Filosofia burguesa da História*. Tradução de Maria Margarida Morgado. Lisboa: Editorial Presença, 1984.
- LAMPEDUSA, Giuseppe Tomasi di. *O Leopardo*. Tradução de Rui Cabeçadas. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- LOCKE, John. *O Ensaio do entendimento humano*. Tradução brasileira Anoar Aiex, baseada na edição abreviada feita por A. D. Woolzley, em 1969, (3. ed). Woolzley

teria, segundo o tradutor, utilizado a 5. ed. da obra (1706), revista por Locke e de publicação póstuma. São Paulo: Abril Cultural, 1972. v. XVIII. (Coleção Os Pensadores).

VAZ, Henrique Cláudio Lima Vaz. *Escritos de Filosofia VII: raízes da modernidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.



---

# Esclarecimento hoje

DOUGLAS GARCIA ALVES JÚNIOR\*

---

## Resumo

*O artigo tem por objetivo propor uma noção de filosofia na qual esteja presente o momento da negatividade do pensamento. A justificativa é indicada por meio do recurso à reflexão de Kant sobre o esclarecimento como tarefa infinita da razão. As teses filosóficas de Adorno e Horkheimer a respeito dos conceitos de razão subjetiva (instrumental) e razão objetiva (crítica), desdobradas no seu comentário de Kant, Sade e Nietzsche, permitem uma retomada do conceito de esclarecimento numa dimensão política e pedagógica, marcada pela recusa ao positivismo e à conformidade ao poder.*

**Palavras-chave:** esclarecimento; Kant; razão; Adorno; Horkheimer; negatividade.

---

## Abstract

*The article aims to propose a philosophy notion in which lies the present moment of thinking denial. The justification is indicated by relying on Kant's reflection about understanding as an infinite task of reason. The philosophical theses by Adorno and Horkheimer regarding the concepts of subjective reasoning (instrumental) and objective reasoning (criticism), as extended in their comments about Kant, Sade and Nietzsche, make it possible to retake the concept of understanding under a political and pedagogical dimension marked by a refusal to positivism and a conformity with power.*

**Keywords:** understanding; Kant; reason; Adorno; Horkheimer; denial.

---

## Résumé

*Cet article a l'objectif de proposer une notion philosophique qui inclut le moment de la négativité de la pensée. Notre exposé se fonde sur le recours à la réflexion sur la connaissance en tant que tâche infinie de la raison (Kant). Les thèses philosophiques de Adorno et de Horkheimer à propos des concepts de raison subjective (instrumentale) et raison objective (critique) développés dans les*

---

\* Professor e pesquisador da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade FUMEC, doutor em Filosofia.

*commentaires sur Kant, Sade et Nietzsche, permettent de reprendre le concept de connaissance dans une dimension politique et pédagogique marquée d'un refus du positivisme et de la conformité au pouvoir.*

**Mots-clés:** *connaissance; Kant; raison; Adorno; Horkheimer; négativité*

## 1

A proposta das reflexões que se seguem é tentar delimitar o terreno para que se possa avaliar o sentido atual das perguntas que Kant formulou à consciência de seu tempo, há pouco mais de duzentos anos. Em primeiro lugar: o que significa *esclarecimento*? E ainda: pode-se dizer que vivemos uma época *esclarecida* ou *em esclarecimento*?

Sem escamotear a dificuldade da empreitada, gostaria de retomar o sentido kantiano da *convicção*, numa possibilidade de ampliação do conhecimento humano e do aperfeiçoamento das instituições políticas. Convicções estas que em Kant nunca se desligaram de um uso progressista da razão em seu poder de *crítica* do preconceito, da submissão à opinião média e do uso mecânico do pensamento.

A atualidade do espírito kantiano é atestada, entre outros, por Paul Ricoeur, que em *Tarefas do Educador Político* aponta para o papel duplo do intelectual, que deve, por um lado, procurar manter vivos aspectos da tradição cultural que merecem ser conservados, como o sentido ético de justiça, a luta por uma democracia econômica, a promoção de um liame vivo com o legado cultural, e, por outro lado, tentar exercer uma crítica atenta a tudo aquilo que, nas sociedades de alta tecnologia e consumo simbólico veloz de mercadorias culturais, vem a se pôr como *esquecimento* dos fins de solidariedade e aperfeiçoamento institucional, do sentido ético da tradição e da profundidade de nosso legado espiritual.

Ricoeur poderia, neste sentido, fazer eco às palavras do Rabi-  
no Leo Baeck, segundo o qual "não há nada mais triste do que  
o silêncio", ou de Primo Levi, para quem o mal é aquilo que se  
multiplica com mais facilidade neste nosso mundo, bastando para  
isso "não ouvir, não ver, não falar".

---

## 2

Com Ricoeur damos um salto até nosso tempo. Com Leo Baeck  
e Primo Levi introduzimos a temática do mal, do mal político em  
sua expressão mais extrema, a *Shoa*. Que sentido há em falar de  
razão, de humanidade e de moral após Auschwitz? Penso que  
esta questão é a retomada daquelas questões kantianas sobre o  
sentido e a efetividade do esclarecimento.

Há um pensador contemporâneo, profundo admirador de Kant  
(seus seminários em Frankfurt eram organizados da seguinte  
maneira: semestres de inverno sobre Kant, semestres de verão  
dedicados a Hegel), que, realizando uma crítica séria de aspectos  
do pensamento kantiano, tentou dar prosseguimento à convicção  
kantiana de que os homens podem sair da *minoridade* em que se  
encontram através de um uso autônomo do pensar, do exercício  
da razão em todas as questões que interessam aos homens desde  
sempre, como da possibilidade da extensão real da liberdade. The-  
odor Wiesengrund Adorno é um filósofo pós-kantiano, e seu enca-  
minhamento das questões sobre o esclarecimento o situam dentre  
aqueles pensadores de nosso tempo que procuraram, ao invés de  
acenar com promessas de felicidade ou justificações do existente,  
continuar a marcha do pensamento (do esclarecimento), *entre* a  
convicção e a crítica. Esta é a nossa tese, que deve ser justificada.

E o argumento começa aqui: continuar o esclarecimento, hoje,  
é apontar os mecanismos que tornam uma sociedade injusta, uma  
ideologia irracional, um pensamento tributário de uma anterior

limitação. O esclarecimento hoje não tem outras armas do que a crítica (convicta de sua necessidade) do existente fixado em relações de dominação, do pensamento tolhido em sua dimensão de alteridade em relação ao positivo, da liberdade e da autonomia interrompidas em seu processo de efetivação.

O esclarecimento, nesse sentido, é o contrário do esquecimento e do silêncio, que implicam uma auto-renúncia da razão em pensar os seus objetos. A convicção kantiana de que o homem é diferente de todas as coisas que existem, de que é algo essencialmente diverso de uma *automatische Bratenwende*, de uma máquina de assar, é o sentido da crítica à conversão do esclarecimento a sua vertente meramente instrumental.

---

### 3

A ideia de *progresso* ligava-se, para a filosofia do esclarecimento, à ideia de *humanidade* como fim último a ser perseguido pelos esforços de uma razão que se aplicava em livrar os homens da coerção das forças da natureza, bem como da superstição mítica. A ideia de *humanidade* era tida como o centro convergente dos caminhos do pensamento e da prática dos homens, na medida em que continha em si a noção de uma *liberdade* essencial do gênero humano, a ser atualizada no mundo social de maneira cada vez mais efetiva. Foi assim, por exemplo, que Hegel concebeu a história como o progresso da consciência da liberdade.

Se a ideia de progresso ligava-se à ideia de uma humanidade plenamente realizada, essa noção implicava conjuntamente: 1) a ideia de uma *universalidade* (pelo menos potencial) a que podiam pertencer de direito todos os homens, bem como 2) a ideia de uma *perfectibilidade* intrínseca do gênero humano. Rousseau e Kant foram dois dos maiores representantes dessa consciência esclarecida.

Foi assim que, para a grande filosofia do século XVIII - e para seus herdeiros no século XIX, como Marx, que colocou a ideia de emancipação no centro de sua filosofia, ou, no século XX, para Adorno e Horkheimer, com sua crítica da razão instrumental -, a razão seria o poder de criar condições novas para a vida humana. Vemos isto, por exemplo, na doutrina kantiana da espontaneidade como a faculdade dos começos. Para essa filosofia, preocupar-se com o *novo*, com o progresso, é preocupar-se com a *livre promoção* das potencialidades humanas.

Liberdade que deve ser entendida em dois sentidos essenciais. Num primeiro sentido, trata-se da liberdade em relação às *pressões da natureza*. Tornar-se livre, nesse sentido, significa saber proteger-se da força dos elementos naturais (as chuvas, as inundações, as secas, etc), bem como saber tirar o melhor proveito dos mesmos (através das técnicas de plantio, de criação de animais, de utilização de energia, etc). Num segundo sentido, não menos essencial, trata-se da liberdade em relação à *violência* de origem *social*.

Tornar-se livre significa, nesse nível, saber organizar a convivência dos homens de modo a restringir o uso da violência (assim, o *direito* surge e se desenvolve como forma de organizar a reparação das quebras do contrato social), bem como saber promover instituições capazes de realizar uma partilha justa de direitos e deveres, de bens e responsabilidades (é assim que adquire sentido a ideia de democracia como o único regime político capaz de assegurar a expressão não-violenta das demandas sociais).

Teria a ideia de progresso criada pela filosofia perdido a sua força? Esta pergunta comporta uma dupla resposta e ainda uma nova pergunta. As respostas imagináveis seriam: 1) sim, esta ideia perdeu sua força, na medida em que o século XX concentrou suas energias e esforços no avanço da ciência e da técnica, buscando a liberdade no sentido primeiro (liberdade da natureza), mas



deixando em segundo plano a realização da liberdade no sentido segundo (liberdade da violência social); 2) não, a ideia de progresso não perdeu sua força, uma vez que o mundo começa a tomar consciência, do fato de que um preço muito alto foi pago por um tal desequilíbrio, momento em que, também, as ideias de direito e de democracia ganham uma aprovação cada vez mais efetiva.

Por sua vez, uma nova pergunta surge: como retomar a ideia de um equilíbrio entre, por um lado, as forças da razão orientadas no sentido do domínio da natureza, a técnica e a ciência, e, por outro lado, os poderes da razão voltados para a limitação da violência, para a promoção da justiça e da liberdade?

---

## 4

Temos aqui um aporte de convicções nada desprezível para qualquer pensador filiado ao espírito do esclarecimento: universalidade (potencial, como fim) da noção de homem, perfectibilidade do ser humano e da sociedade, razão como faculdade de criar o novo. Adorno não desdenha dessas convicções, ao invés do que a imagem vulgar do nosso autor acredita.

Muito pelo contrário, é por acreditar seriamente nelas que submete tão duramente à crítica qualquer pretensão de se estar à véspera da produção da utopia, de fim da história, de solução de todas as contradições históricas.

Adorno aponta o que há de irracional e de imoral em tais pretensões. Irracional: o procedimento de parar com a crítica; de cultivar a atividade por si mesma; de reduzir a complexidade do real a um ou a uns poucos princípios de racionalização. Imoral: o procedimento de pensar a moral com os olhos da operação, da função, da administração racional de meios; a redução da noção de autonomia e de escolha ao modelo do consumo; o equacionamento da vida moral, da experiência dos valores em termos de

subsunção a princípios sem história e sem atenção à particularidade das situações.

Para que seja possível retomar as questões kantianas em nosso próprio tempo, é preciso tentar reconstituir os percursos da razão depois de Kant. Adorno, no livro escrito em conjunto com Max Horkheimer, *Dialética do Esclarecimento*, propõe, no capítulo "Juliette ou esclarecimento e moral", uma fenomenologia da auto-renúncia crescente da razão em pensar o mundo da experiência moral. Essa demissão voluntária da razão da esfera dos valores se faz, na verdade, como uma redução da dimensão auto-reflexiva do pensamento, a razão (*Vernunft*), ao seu aspecto meramente operatório, o entendimento (*Verstand*).

O ponto histórico-sistemático de Adorno é tentar mostrar como o esquecimento da dimensão do *sentido* e da *finalidade* das ações humanas, como produto de um processo de desmitologização do mundo levado a cabo pelo esclarecimento, irá levar a resultados *antiesclarecedores*: ao pensamento mecânico, ao culto do poder que culmina no fascismo, à justificação da desigualdade social e da falta de liberdade.

O esclarecimento, segundo Adorno e Horkheimer, é um processo de apreensão conceitual do mundo com vistas à liberação da submissão do homem à natureza. Segundo as duas teses básicas da *Dialética do Esclarecimento*, em primeiro lugar, o mito já é esclarecimento, na medida em que persegue uma unidade de pensamentos, um princípio de explicação do mundo, uma distância com relação à pura natureza, uma superação do medo diante das forças do universo.

Além disso, há a tese segundo a qual o esclarecimento porta intrinsecamente um elemento de mitologia, na medida em que se constitui sempre elaborando um espaço de alteridade absoluta, um "fora" de desrazão, de loucura, de natureza não-elaborável - bem como traz em si a tentação de absolutizar o seu elemento de projeção, de antropomorfismo, esquecendo-se do momento obje-

tivo presente na própria constituição do sujeito e do pensamento.

Toda a argumentação de Adorno e Horkheimer a respeito do modo como o esclarecimento, depois de Kant, dissolve o que há de mais relevante para a experiência moral - o somatismo da experiência da dor e das paixões; a singularidade da experiência do *juízo*, que tem sempre que decidir *entre* princípios; a irreduzibilidade da experiência do sentido - é um desdobramento dessas duas teses sobre o imbricamento entre mito e esclarecimento. Penso que será interessante reconstituir, em seguida, alguns de seus pontos de articulação.

---

## 5

Adorno e Horkheimer iniciam sua argumentação apontando para o fato de que as filosofias morais da modernidade apresentam-se como tentativa de fundar racionalmente a moral após a dissolução da *ordo* medieval e seu arcabouço teológico. É preciso encontrar uma segurança moral frente aos "espaços infinitos" e o "silêncio eterno" que se abrem então. Essa tentativa encontra-se em Kant, por exemplo, com sua noção da lei do dever como fato da razão. A moral, assim, é desvinculada tanto da força bruta como do interesse utilitário.

A imoralidade é criticada por Kant como o "nada" que deve ser expulso pela razão (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 84). Mas, como pensar o dever sob a figura de uma razão formalizada? Se o esclarecimento, com Espinosa, por exemplo, expulsa da filosofia moral as paixões, considerando-as como "questão de linhas, planos e volumes", como pode ele dar conta da *dimensão moral dos sentimentos* (como o amor e respeito recíproco, de que falava Kant)?

É o Marquês de Sade que vai mostrar com mais radicalidade o entrelaçamento entre *razão subjetiva* (dos meios, da autoconserva-

ção) e a desconsideração pelo sujeito, manifesta na violência contra sua porção natural e mesmo por suas demandas civilizacionais. A razão esclarecida unicamente no sentido da ciência persegue o ideal da autoconservação e assim é naturalizada, perdendo a perspectiva dos *fins*, do *sentido* da cultura e das atividades humanas. A *industriosidade*, o culto da atividade desenfreada, que só em si mesma tem seu sentido, passa a ser o modelo da cultura, do pensamento, das relações humanas.

O Marquês de Sade dá testemunho claro disso em suas *journalées*, nas quais as posições corporais são rigorosamente demarcadas. É assim que a administração e a unidade do sistema tornam-se princípios sob os quais "o esquema da atividade pesava mais do que seu conteúdo" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 87). O pensamento é identificado como o planejamento e a organização, e o prazer é rebaixado à adaptação ao poder, à dominação. No tempo livre, o lazer é formalizado e converte-se num esquema sem sentido.

A razão subjetiva, formalista, consome paradoxalmente uma redução do humano ao natural, ao banir toda perspectiva dos fins. Assim ela se mostra afim à dominação:

A razão se mostra, formal como é, à disposição de todo *interesse natural*. O pensamento torna-se um puro e simples *órgão* e se vê rebaixado à natureza. Para os governantes, porém, os homens tornam-se uma espécie de *material*, (grifos meus) como o é a natureza inteira para a sociedade (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 86).

O *interesse* do mais forte é identificado com a justiça, o bem e a razão, na perspectiva do príncipe imaginado por Sade. Assim, a razão subjetiva converte-se em *mitologia do sujeito*. O mundo torna-se o cenário de uma autoposição abstrata de um sujeito capaz de dissolver toda objetividade. Essa potência dissolvente da razão irá corroer seus próprios fundamentos, quais sejam, os

potenciais cognitivos de um sujeito cada vez mais separado de sua natureza interna (os afetos, as paixões) e da natureza externa (pela forma possível da experiência estética do belo natural). É a *economia de mercado* que irá selar o abandono da razão ao funcional e ao distanciamento da elaboração dos fins (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 88).

Isso tem consequências importantes para a moral, pois, "se todos os afetos se valem, a *autoconservação* - que domina de qualquer modo a figura do sistema - parece constituir a fonte mais provável das máximas da ação" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 89). Sade tem o mérito de não fazer o jogo da conciliação, denunciando, por sua vez, "a sociedade como o princípio destruidor"; a ordem burguesa como o sistema do horror que, ao cabo, destrói o universal e o particular; as sociedades como os indivíduos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 89). A posição da autoconservação como a única finalidade legítima da razão termina por selar a sua autodestruição: "a razão pura tornou-se irrazão, o procedimento sem erro e sem conteúdo" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 89).

Essa razão desvinculada de conteúdos é o oposto da noção de uma *razão objetiva*, expressa, por exemplo, na filosofia especulativa alemã, na "idéia de uma associação de homens

livres" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 89). A utopia é deslegitimada pela idéia funcionalista da razão. Se o combate da razão subjetiva à metafísica da natureza desvendou o substrato classista das sociedades tradicionais (expresso, por exemplo, na escolástica), a razão inteiramente formalizada perdeu a capacidade de pensar a moral, a *hierarquia dos valores* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 89).

Essa incapacidade se encontra, por exemplo, na desqualificação cognitiva dos sentimentos, da religião e da arte. Gesto que, na verdade, consome uma autolimitação da razão e uma *renúncia* a uma parte significativa da experiência:

Sob a aparência dessa hostilidade, o sentimento e, no final das contas, toda *expressão* humana e, inclusive, a cultura em geral são subtraídos à responsabilidade perante o pensamento, mas por isso mesmo se transformam no elemento neutralizado da *ratio* universal do sistema econômico que há muito se tornou irracional (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 90).

O esclarecimento é desmitologização. Nesse sentido ele é destruidor, desenraizante, deslocador das antigas tradições. Todo progresso civilizador, assim, é recalque de costumes anteriormente tradicionais. Este processo sela o entrelaçamento entre civilização e destruição, bem como entre esclarecimento e mitologia. Pois o esclarecimento sempre coloca novas mitologias no lugar das antigas. Todo desencantamento, toda dissolução de devotamentos míticos, reverte em mitologia, na medida em que se abandona à dominação. Pois, se a razão desmitologizante "elimina tudo aquilo que é intrinsecamente obrigatório, essa eliminação permite à dominação decretar e manipular soberanamente as *obrigações* (grifo meu) que lhe são adequadas em cada caso" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 91). O caráter moral da obrigação, a normatização das condutas, o sentido humano da práxis, são aspectos expressivos que o esclarecimento acaba por atrelar ao esquema vigente da produção. Ele o faz neutralizando seu sentido, tornando-os conceitos ininteligíveis. Está completado o processo de formalização da razão e a autodissolução do esclarecimento (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 91).

É assim que Sade vai ao encontro de Kant, ao eliminar toda matéria afetiva como princípio para a ação. Ao cultuar a apatia (liberdade das paixões como móveis da ação), o autodomínio, a dureza para si e para os outros. A virtude em Kant contém o "mandamento de submeter todos os seus poderes e inclinações ao poder (da razão), por conseguinte o mandamento do *domínio de si mesmo*, que se acrescenta à proibição de levar-se por suas emoções e inclinações (o *dever da apatia*)" (ADORNO; HORKHEI-

MER, 1985, p. 93), enquanto para Sade toda justificação da ação pela sensibilidade é afastada, como diz o personagem Clairwill: "Minha alma é *dura*, e estou longe de achar a sensibilidade preferível à feliz *apatia* de que desfruto"<sup>1</sup> (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 94).

1 História de Juliette, Holanda, 1797, v. 2, citado em ADORNO; HORKHEIMER.

Sade vai ao encontro de Nietzsche, por outro lado, ao proclamar a crítica da religião como necessidade naturalista de regeneração dos poderes vitais. O formalismo da razão subjetiva vai andar de par com o elogio da inversão de valores, da transgressão e do crime. É assim que "o credo de Juliette é a *ciência*. Ela abomina toda veneração cuja racionalidade não se possa demonstrar: a fé em Deus e em seu filho morto, a obediência aos dez mandamentos, a superioridade do *bem* sobre o *mal*, da *salvação* sobre o pecado" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 94).

Paradoxalmente, a fúria desmitologizante de Sade (e de Nietzsche) culminará numa atração pela brutalidade, pela violência recalcada pela civilização (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 92), e é quando "ela (Juliette) se vê atraída pelas reações proscritas pelas lendas da civilização" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 94). Uma ânsia pelo retorno daquilo que havia sido recalcado pelo tabu civilizacional. É assim que a *Genealogia da Moral* (bem como a obra de Sade) mostrar-se-á como elogio da força, da vontade de dominação, da *superioridade moral* do mais forte.

A desigualdade de forças é o que há de mais *natural*, e é assim que ela é glorificada por Nietzsche e Sade. Antes de Nietzsche, Sade poderá dizer: "Não é como se a mosca tentasse se assemelhar ao elefante? *Força*, beleza, estatura, eloquência: nos primórdios da sociedade, essas *virtudes* eram determinantes quando a autoridade passou para as mãos dos dominantes"<sup>2</sup> (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 95). O existente é justificado, e força identificada à virtude.

2 História de Justine, Holanda, 1797, v. 4, citado em ADORNO; HORKHEIMER, p. 95

Ao *naturalizar* a moral, Sade proclama: "Será *natural* que o homem a quem tudo convida a fazer o *mal* seja tratado como homem a quem tudo impele a se comportar com prudência?"<sup>3</sup> (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 96). Se a lei da natureza é a lei de mais forte, a "falta moral" será identificada com a fraqueza dos instintos vitais, a mesma que é responsável pela instituição da moral como represália (dos fracos) e constrangimento da natureza. Natural, portanto "justo".

3 *História de Justine*, Holanda, v. 4, citado em ADORNO; HORKHEIMER, p. 96

A inversão nietzschiana encontra-se já em Sade: "Na verdade, não são as represálias do fraco contra o forte que estão na natureza; elas aí estão no moral, mas não no físico (...) mas o que verdadeiramente, está nas leis dessa mãe sábia é a lesão do fraco pelo forte (...) ele não precisa se revestir, como o fraco, de um *caráter* diferente do seu: ele só coloca em ação os efeitos de um *caráter* que recebeu da *natureza*."

Por isso, tudo o que daí resulta é *natural*: sua opressão, suas violências, suas crueldades, suas tiranias, suas injustiças... são, pois, *puras* como a mão que as gravou (...) Não tenhamos, pois, escrúpulos quanto ao que podemos tomar do fraco, pois não somos nós quem cometemos o *crime*, é a defesa ou a vingança do fraco que caracteriza o *crime* <sup>4</sup> (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 96).

4 *História de Juliette*, Holanda, v. 1, citado em ADORNO HORKHEIMER.

Razão como autoconservação, natureza como matéria da dominação, moral como força: "Depois que a ordem objetiva da natureza foi posta de lado a título de preconceito e mito, só restou a natureza enquanto massa de matéria" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 96). Toda resistência ao existente, todo impulso utópico, é banido em nome do positivo, pois, "mesmo que o formalismo da razão a impeça de proporcionar à humanidade um modelo necessário, ela tem sobre a ideologia mentirosa a vantagem da facticidade" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 96).



## 6

Devemos a Hegel a lição de que pensar verdadeiramente uma coisa não é considerá-la a partir de princípios exteriores a ela, mas segundo a sua racionalidade interna. Nesse sentido, considerar a moral, as paixões e corpo a partir de critérios exteriores e funcionalistas é perder de vista a complexidade da experiência humana do sentido.

É assim que Adorno propõe uma recuperação, em sentido iluminista, da noção de *consciência infeliz*, do jovem Hegel. Somente essa negatividade interior ao pensamento e à experiência moral seria capaz de sinalizar o sentido esquecido do esclarecimento, e assim poder iniciar sua efetivação como *maioridade*.

Pois o pensamento próprio, desvinculado aos usos mecânicos de uma razão formalista será aquele capaz de reconhecer em si o motivo de uma natureza interior dominada, de um espírito aviltado pela sua ideal separação do corpo, de uma sociedade limitada pelo interesse da autoconservação através da destruição dos laços de convivência. Paradoxalmente, no momento em que Adorno recupera o sentido deste conceito hegeliano, pode-se ler a afirmação mais enfática de uma esperança numa práxis transformadora do existente:

a consciência infeliz não é nenhuma cega vaidade do espírito, mas sim Ihe é imanente, sua dignidade autêntica, que Ihe é legada na separação do corpo. Ela Ihe recorda, em negativo, seu aspecto corpóreo. Somente se é capaz disto, permanece a sua esperança... Assim convergem o especificamente materialista com o crítico, com a práxis socialmente transformadora (ADORNO, 1972, p. 203)<sup>5</sup>.

A filosofia hoje não apresenta mais nenhuma utopia. Mas isso não significa que ela renuncie ao seu momento utópico, que Ihe

5 No original: "unglückliches Bewußtsein, ist keine verblendete Eitelkeit des Geistes sondern ihm inhärent, die einzige authentische Würde, die er in der Trennung vom Leib empfing. Sie erinnert ihn, negativ, an seinen leibhaften Aspekt; allein daB er dessen fähig ist, verleiht irgend ihm Hoffnung... Darum konvergiert das spezifisch Materialistische mit dem Kritischen, mit gesellschaftlich verändernder Praxis" (ADORNO, p. 203).

é imanente, enquanto o pensamento se distancia da mera positividade. Nesse sentido, continuar o trabalho do esclarecimento pensado por Kant seria, sem esboçar um estado futuro pacificado, tentar promover ativamente o fomento da consciência reflexiva, do pensamento autônomo. É um ideal pedagógico, mais humilde, mas não menos esperançoso.

---

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *Negative dialektik*. Frankfurt: M. Suhrkamp, 1972.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é o esclarecimento? *In: TEXTOS Seletos*. Petrópolis: Vozes, 1974 .

RICOEUR, Paul, Tarefas do educador político. *In: LEITURAS 1: em torno ao político*. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1995.



---

# Democratizando as relações pela conquista da cidadania: O trabalho da educação comunitária

MÔNICA ABRANCHES FERNANDES\*

---

## Resumo

*Este trabalho tem como objetivo geral discutir o conceito de educação comunitária e apresentar uma análise de como as suas diversas experiências restituem à escola o seu papel e função frente a comunidade, fazendo com que esta extrapole os limites frágeis do ensino e penetre no amplo campo da educação. A educação comunitária atua na escola formal e no espaço da educação não formal, tornando a ação educativa como o centro da elaboração coletiva de soluções para os problemas da comunidade e como dinamizadora de formas de organização que permitam a tomada de consciência e o direcionamento de objetivos comuns, ou seja, que permita à comunidade alcançar a sua autonomia. Experiências como esta permitem a participação da comunidade na política de educação e geram um aprendizado político que estes constroem e absorvem ao longo da implementação de ações comunitárias nas escolas e nas comunidades em seu entorno que, atualmente, precisam responder ao chamado para ocuparem e realizarem a tarefa de gerenciar as decisões públicas no âmbito da educação. Nesse sentido, resgatando os princípios da educação comunitária no que se refere ao envolvimento e a participação da comunidade na educação pública alguns condicionantes devem ser considerados: só participa quem está envolvido e só se envolve quem participa. A participação não deve ser uma meta, mas uma condição e, portanto, transforma-se em aprendizado via colaboração mútua, desafios a enfrentar, reflexão sobre necessidades e correlação de forças frente à interesses diversos.*

**Palavras -chave:** *educação comunitária; aprendizado político; gestão participativa; esfera pública; educação.*

---

\* Mestre em Educação pela Unicamp/SP; professora da Escola de Serviço Social da PUC Minas

---

## Abstract

*The general purpose of this work is to discuss the concept of community education and to make an analysis on how its several experiences give back to school its role and function in the community, thus making it go beyond the fragile borders of teaching and penetrate into the broad field of education. Community education acts both in the formal school and in the non-formal school space, turning the educative action into the center of collective elaboration of solutions to community problems and as a booster of organization forms that allow awareness and move towards common objectives, that is, allowing community to reach its autonomy. This kind of experience opens room for the community participation in education policy making and generates a political learning that is built and accumulated along with the implementation of community actions in schools and in the communities around them, which nowadays are required to perform the task of managing public decisions related to education. In this sense, in order to rescue the principles of community education related to the involvement and participation of community in public education, some conditions must be considered: the ones who participate are the ones who are involved, and to be involved it is necessary to participate. Participation should not be a goal but rather a condition, and therefore it transforms into learning through mutual collaboration, challenges to be faced, and reflections about the needs and joint efforts towards fulfilling several interests. Keywords: community education; political learning; participative management; public sphere; education.*

---

## Résumé

*L'objectif de ce travail est celui de discuter le concept d'éducation communautaire et de présenter une analyse concernant les façons dont cette dernière redonne à l'école son rôle et sa fonction à l'égard de la communauté, qui dès lors dépasse les limites fragiles de l'enseignement et entre dans le vaste champ de l'éducation. Le charop d'action de l'éducation communautaire atteint, en réalité, l'école formelle et le domaine de l'éducation non formelle. En cela, l'action éducative devient à la fois le centre des élaborations collec-*

*tives visam les solutions des problèmes de la communauté, et la force propulsive des formes d'organisation qui rendent possible la prise de conscience et une direction des objectifs communs; l'action éducative permet à communauté de parvenir à l'autonomie.*

*Des expériences comme celle-ci viabilisent la participation de la communauté à la vie politique et engendrent un apprentissage politique. En reprenant les principes de l'éducation communautaire quant à la participation de la communauté à l'éducation publique, quelques facteurs doivent être considérés : participe seulement celui qui se sent concerné par l'action communautaire et vice versa. La participation à l'éducation communautaire ne doit pas être un but mais une condition; ainsi, elle pourra se transformer en apprentissage par le biais de la collaboration mutuelle, des défis et de la réflexion à propos des nécessités et de la corrélation de forces face à des intérêts divers.*

**Mots-clés:** *éducation; communauté; apprentissage; politique; gestion participative; domaine publique; éducation*

Trabalhar o tema da participação da comunidade na gestão colegiada nas escolas públicas nos remete a uma questão anterior, que se refere à análise da concepção de *educação comunitária*, se considerar-se que esse tipo de trabalho foi um dos primeiros mecanismos que garantiram a inserção da comunidade na proposta de participação na gestão da escola, desde quando a educação brasileira começava a apresentar inúmeros projetos para tentar solucionar problemas da escola na zona rural; do fracasso escolar das populações de periferia social; da formação deficitária ou incompleta de escolaridade de jovens e adultos; além de programas que amenizassem os índices de analfabetismo do país.

A falta de acesso e a dificuldade de integração ao sistema educativo, o isolamento da escola em relação à comunidade, a violência cultural e o desconhecimento das características da vida cotidiana das comunidades configuraram (e configuram) um sistema educacional autoritário e promotor da exclusão social.

Tem-se então um abismo entre universos culturais diferentes: de um lado, a chamada cultura oficial, determinada por currículos, conteúdos e a cultura letrada dos acadêmicos; de outro, pessoas que vivem uma vida de trabalho e esforço, em sua maioria sujeitas às intempéries dos problemas sociais, mas que possuem um acúmulo de experiências, crenças e conhecimentos, trazidos de uma realidade diferente e que devem ser valorizados.

Além disso, nosso sistema educacional fez com que a população relacionasse sempre a educação com a escola e pensasse que esta é a única alternativa para formação dos indivíduos, que deve ser frequentada durante o período da infância e da juventude. Para os adultos e aos "desistentes", que perderam curso normal da vida escolar, a oportunidade de educar-se passou, e só resta acostumar-se com o fracasso.

Considerando essas condições, tais pessoas "aprenderam" a se definir como incultas, ineducáveis; são ignorantes para acreditar na ação de mudança das suas condições de vida e, portanto, assumem atitudes apáticas, de inferioridade, que as impedem de se decidirem sobre suas próprias condições.

A falta de expectativa em relação ao processo de educação e, conseqüentemente, de ascensão social, pois a maioria relaciona escola à oportunidade de "subir na vida", associa-se à carência de participação em outras áreas do fazer cotidiano. A maioria dos indivíduos mantém uma mentalidade fatalista, que atribui sua situação ao "destino", ou acumula um sentimento de impotência e incapacidade para transformar sua realidade.

Frente a esta situação, a educação comunitária, inúmeras vezes, apresentou-se como, mais do que uma estratégia da educação, uma ação educativa viável para promover a transformação da realidade de seu público-alvo.

Dentro desse raciocínio, Sirvent (1984) define a educação comunitária como "um campo teórico de princípios e hipóteses que pretende enfrentar a realidade de pobreza e de pobreza extrema

da América Latina. Permite explorar novas estratégias de ação educativa e cultural tendentes à transformação da realidade (...). Esta transformação é percebida, prioritariamente, como uma elevação da qualidade de vida dos setores populares mais carentes".

Portanto, a educação comunitária tem como propósito atuar como mecanismo facilitador de uma transformação social, através da geração de processos de aprendizagem que incentivem a elaboração comunitária de ações dirigidas à superação de problemas da vida cotidiana, a partir da instauração de um sentimento coletivo das necessidades de um grupo e da abrangência de suas soluções, além de um trabalho de reconhecimento das necessidades de participação e de valorização cultural.

Nesse sentido, constata-se que a educação comunitária não se restringe à área formal da educação, mas, como foi definido, desde 1979, na III Conferência Interamericana de Educação Comunitária,

voltada não apenas para os tradicionais programas de educação acadêmica, mas também para programas de educação para saúde, educação para o trabalho, educação para preservação ou melhoria do meio ambiente, educação para segurança, educação para a cidadania, educação para o desenvolvimento pessoal, social e cultural, educação para criação e utilização de momentos de lazer, educação para a produção e consumo, educação para a democracia e outros programas que a realidade particular de cada comunidade sugerir ou reclamar.

A implantação de experiências de educação comunitária seria então uma forma de restituir à escola o seu papel e **função** frente à comunidade, fazendo com que esta extrapole os limites frágeis do ensino e penetre no amplo campo da educação.

Em sua obra "Educação Comunitária: faces e formas", Moaci Carneiro (1985) exhibe de maneira clara e objetiva o propósito desse tipo de ação educativa, quando enuncia que "a educação comunitária é uma auto-educação do povo e pelo povo". No postulado definido por este autor, eu acrescentaria: "do povo, pelo



povo e com o povo" e pediria emprestado a Pedro Demo (1996) a afirmativa de que "não é possível enfrentar a pobreza sem o pobre"; para reforçar que a educação comunitária, além de trabalhar pela ascensão das condições sociais e políticas dos indivíduos, deve fazê-lo sempre com o envolvimento da comunidade, em suas ações para que realize um trabalho realmente efetivo e garanta o sucesso da proposta.

Além disso, deve estruturar uma ação educativa através de um processo de aprendizado vivo, real, longe de programas educativos que se sustentam à base de palestras, conferências e discursos, que não atingem o público.

A educação comunitária se fundamenta, pois, na concepção de *ação comunitária*, que

é um instrumento que possibilita às comunidades a sua construção, a partir de um trabalho essencialmente educativo e que se coloca a serviço da sociedade no sentido de humanizá-la, ou seja, torná-la consciente dos problemas que vêm dificultando o exercício da cidadania de forma coletiva e democrática (LARA, 1995).

Analisando-se o contexto social brasileiro, percebem-se vários caminhos percorridos pela ação comunitária, podendo-se registrar diversas leituras e propósitos na sua operacionalização, de acordo com o contexto histórico do país. O trabalho comunitário no Brasil não é um fenômeno recente; sua origem data dos anos 50.

Nesse período, caracterizado por intensa modernização, devido à implantação da indústria automobilística, à construção de uma extensa rede rodoviária em todo o país e a uma acelerada urbanização, a ação comunitária caracterizou-se como processo de trabalho que considerava a comunidade como unidade básica de desenvolvimento, estabelecendo-se um pacto populista, por um Estado autoritário que trabalhou as políticas sociais de forma que estas representassem as demandas das classes subalternas

e que, ao mesmo tempo, fossem mecanismos de cooptação e controle das massas assalariadas.

Por outro lado, a sociedade civil também se organizava em torno de ações voltadas para a ação comunitária, através de atividades pastorais isoladas principalmente da Igreja Católica, em áreas periféricas de centros urbanos e em áreas rurais pobres. Nestas experiências, o empenho das populações se polarizava ao redor de problemas práticos e localizados, e para sua solução se reclamava o engajamento da comunidade, assumindo tarefas que promovessem o desenvolvimento da mesma.

O final da década de 50 e início dos anos 60 (até 1963) foram caracterizados por uma "abertura" político-ideológica, com a ascensão das lutas sociais pelas reformas estruturais do país: reformas de base, educação, participação política. Transformações na estrutura agrária, urbana, universitária e política foram também reivindicações populares que cresceram durante o governo de João Goulart, incentivadas pelo surgimento dos movimentos grevistas e pela organização das ligas camponesas e sindicatos rurais.

Nesse período, a ação comunitária foi utilizada como instrumento de desenvolvimento da comunidade, através de um trabalho educativo em que "a comunidade é motivada a conhecer e analisar seus principais problemas, buscar soluções e ter o apoio de órgãos locais para o desenvolvimento global", com a participação maciça de lideranças, grupos e movimentos sociais. Com o golpe de 1964, esse processo de organização e participação popular foi rompido, predominando um processo de desmobilização dos movimentos políticos e sociais de vários setores. A liderança militar/tecnocrata que assume pós-64 trabalha a ação comunitária a partir de novas funções, restritas a tarefas burocráticas e administrativas de implantação de programas destinados à população marginalizada (desempregados, menores infratores e população de rua), com o intuito de eliminar os obstáculos ao desenvolvimento econômico do país.

O período de ditadura militar trouxe para o país profundos problemas sociais, como a pauperização da maioria da população, além da forte repressão e desarticulação dos mecanismos de mobilização e participação coletivas. Consequência desses fatores foi o despertar de grupos sociais para as práticas organizativas, caracterizando um renascimento dos movimentos sociais.

O Estado autoritário, em resposta a estas situações, elaborou programas emergenciais carregados de um discurso centrado na "participação popular" e determina um trabalho de ação comunitária voltada para a coordenação de projetos especiais, que objetivavam compreender os problemas sociais via ações educativas e que investigassem as demandas através da vivência prática junto às comunidades, com o intuito de viabilizar uma aproximação entre o poder público e a comunidade. Podemos citar aqui experiências como o Projeto Rondon (assistência periódica a comunidades carentes) e a criação de Centros Sociais Urbanos (integração social e promoção de atividades culturais, de lazer e saúde).

Nas décadas de 70/80, os problemas sociais se agravaram, pondo em risco a legitimidade do poder do Estado (inflação crescente, desemprego, grande concentração de miséria), que se vê às voltas com a reação do movimento popular pelo processo de redemocratização do país, caracterizando uma ascensão dos movimentos sociais no espaço político.

O governo insiste em novos planos sociais, e novas formas de envolvimento da população são definidas, a partir da instalação de um discurso do próprio Estado pela necessidade da participação comunitária. A ação comunitária, nesse contexto, foi utilizada para divulgar a nova proposta entre a sociedade civil.

Mas os movimentos sociais inclinaram-se para preocupações com base no processo emergente de democratização das relações sociais e, conseqüentemente, da política do país, decorrendo desse processo o renascimento e fortalecimento de associações de bairro, creches e escolas comunitárias, cooperativas, organi-

zações de moradores, que iniciaram uma ação de reorganização da prática política das camadas populares.

Ação comunitária passou a ser uma prática também entre os movimentos sociais, através de seus agentes políticos e de assessoria, caracterizada pela criação de "espaços de discussões e reflexões comunitárias sobre temas políticos ou do seu cotidiano - como salário, desemprego, família, alimentação, reforma agrária, sistema de governo e outros -, que mobilizam grupos sociais em movimentos de redemocratização".

Percebe-se que, ao longo da história social e política do país, a ação comunitária, como processo técnico-pedagógico e político, vem sendo utilizada para diferentes fins; ora evoca a participação popular como condição para construção de um país democrático, ora se apresenta como instrumento cooptativo das políticas sociais dominantes.

Nos anos 90, a ação comunitária "descobriu" os interesses e necessidades dos grupos sociais como um processo de aprendizado e crescimento, envolvendo os profissionais como educadores e educandos e a população como educanda e também educadora. O conteúdo educativo nessa relação aponta para a possibilidade de aprendizado, troca de experiências e interação social, além do estabelecimento de uma ação pedagógica em que predominam a valorização da realidade de cada comunidade antes da realização de um trabalho técnico/político, o reconhecimento das formas de organização dos grupos e sua visão de mundo e a identificação de interesses e demandas comunitárias.

Instaura-se uma prática de ação comunitária baseada em um processo participativo de planejamento, educação e avaliação de atividades desenvolvidas, inspirada na reflexão coletiva sobre a realidade e no incentivo à organização comunitária.

Com base nesse histórico e tendo a ação comunitária como princípio da formulação do trabalho da educação comunitária, pode-se formular uma concepção para a *educação comunitária*

que, atuando tanto na escola formal quanto na educação não-formal, toma a ação educativa como o centro da elaboração coletiva de soluções para os problemas da comunidade e como dinamizadora de formas de organização que permitam a tomada de consciência e o direcionamento de objetivos comuns, ou se, que permitam à comunidade alcançar a sua autonomia e a caminhar com "seus próprios pés". A ação educativa que envolve pessoas nesse processo deve se caracterizar pelo trabalho conjunto, de natureza comunitária, objetivando a melhoria da qualidade de vida da comunidade.

Alguns autores, como Arapiraca (1987), definem a educação comunitária a partir de um trabalho envolvendo a comunidade exclusivamente a partir da escola formal, no sentido de

tomar o equipamento físico do aparelho escolar (...) como local onde as pessoas se identifiquem com o seu ser social associativa-, através da discussão para busca de solução colaborativa de problemas comuns a todos. Através de uma associação que naturalmente se instale, deve-se buscar o exercício da solidariedade explicitar o senso de responsabilidade social da organização, inclusive na administração e governo da escola (ARAPIRACA, 1987).

Aqui, a educação comunitária é entendida como o processo pelo qual as pessoas trabalham, juntamente *com a escola*, a fim de melhorar a qualidade de vida da comunidade. A escola seria, então, a responsável pela coordenação das ações da educação comunitária. Essa forma de conceber a operacionalização da educação surge da crença de alguns educadores e trabalhadores sociais de que a escola deve ser, na comunidade, o seu órgão central por excelência, onde os diferentes grupos se encontrem e organizem um processo de ensino-aprendizagem coletivo, no qual cada um tem algo a ensinar e a aprender.

A escola, portanto, deve se integrar na comunidade e interagir cora ela, através da adequação dos currículos à sua realidade, e

permitir participação de todos os indivíduos na vida escolar, o que a caracterizaria como um agente de promoção da comunidade.

Carneiro (1985), trabalhando a interação da escola nesta perspectiva diz que "o ensino escolar deve existir em função do meio em que a escola se situa, como apoio a todos, indistintamente, e não somente aos que nela estudam. Instituição pública por definição, a escola pertence ao público e a ele deve servir. Por isso, jamais pode restringir sua ação exclusivamente às exigências e aos rituais internos da instituição".

Mas, se considerarmos que o processo educativo em uma comunidade pode ser concebido em termos de um processo de educação permanente e de que há possibilidade de existência de outras formas e recursos educativos emergentes na própria comunidade, e que podem operar além dos recursos da escola, é possível prever a constituição de uma rede de ações educativas que inclua tanto a escola como outros grupos comunitários com funções também educativas. Esta consideração faz com que se extrapole a exclusividade da ação educativa *formal da escola* e se estructurem concepções e ações na esfera de uma educação *não-formal*.

É importante ressaltar que não há dicotomia envolvendo as duas ações, não são termos excludentes, mas representam ações educativas localizadas em diferentes graus de formalização. Por exemplo: a escola, dentro de uma concepção de educação comunitária, procura organizar ações educativas e pedagógicas menos formalizadas, mas está, necessariamente, em inter-relação com um sistema educativo formalizado em várias dimensões, ou seja, está inserida em uma estrutura maior, política e administrativamente estabelecida.

Por outro lado, as ações educativas não-formais estão diretamente associadas à cultura vivida na comunidade e à lógica do pensamento popular e dinamizam suas atividades através de seus próprios recursos. Por exemplo: suas atividades são realizadas

com a participação plena da comunidade, desde seu planejamento até a execução e avaliação; utilizam-se meios de comunicação de massa criados pela própria comunidade, e as atividades no grupo são realizadas pelos próprios moradores.

A forte característica desse tipo de educação, não-formal, é a sua relação estrita com a realidade dos grupos envolvidos. Vários fracassos dessas experiências se justificaram devido a sua organização a partir de padrões de uma cultura acadêmica (conferências, cursos e treinamentos formais), incompatíveis com as características da cultura vivida pela comunidade.

Considerando, então, a educação comunitária com a possibilidade de atuar nos campos da escola formal e da não-formal, esta pode operar a partir de uma função de educação para cidadania, em várias áreas da comunidade. Moacir Gadotti (1993), analisando o papel da educação comunitária nos países capitalistas, afirma que esta vem se constituindo em uma grande força: "(1) *Força Social*, como educação dos movimentos sociais, tais como o movimento ecológico, o movimento pelos direitos civis, etc; (2) *Força política*, como educação para a cidadania (...); (3) *Força econômica (...)* valorizando a autonomia e a ação produtiva direta, independente do Estado." (grifo nosso). A educação comunitária pode, então, representar realidades diversas, dependendo do contexto histórico de cada comunidade onde atua.

Mesmo podendo atuar em campos além do espaço da escola, é preciso esclarecer alguns pontos importantes referentes ao papel da educação comunitária: ela não é atendimento emergencial de problemas sociais da comunidade e não significa transferir para as camadas populares toda a responsabilidade por eles, retirando a responsabilidade do Estado, nem tampouco objetiva a resignação ao estado de pobreza, mas sim a melhoria da qualidade de vida desses grupos e a promoção de sua organização social.

Em tempos atuais, essas orientações devem ser constantemente revistas e ampliadas, considerando-se que é necessário acompanhar as mudanças do país em seus vários níveis. A transição política, a crise ética, o aumento da miséria econômica e o empobrecimento social exigem dos educadores e trabalhadores sociais uma revisão de suas teorias e de suas práticas, obrigando estes a desenvolver novas formas de conceituar o mundo diante de constantes transformações.

Portanto, a educação comunitária, que tem em sua atuação a característica de intervir diretamente no seio da comunidade, não poderia deixar de acompanhar essas transformações e responsabilizar-se pela multiplicação desses novos princípios, que nortearão as relações sociais e políticas na sociedade. Na opinião de Gadotti (1993), "a educação comunitária perderá sua força atual se não acompanhar as mudanças globais que estão ocorrendo hoje no mundo. O futuro dela está em ser uma *educação de ponta*, ou não terá futuro."

Dentre as transformações que vêm se instalando na sociedade, novos espaços e relações sociais vão emergindo, destacando-se: a valorização do *espaço comunitário*, do "poder local, de "grupos de base", etc, como espaço de grande potencial político e social; e uma nova orientação para as relações entre o Estado e a sociedade civil, que assume um caráter cooperativo e participativo. A emergência da participação popular toma força, como resultado da construção de uma identidade comunitária que retorna ao movimento de reação contra a injustiça social e pela cidadania.

Diante disso, a educação comunitária reorganiza sua atuação em torno da proposta de tornar a educação um elemento integrador de todo um processo que conduza os membros da sociedade a assumir a condição de atores reais e conscientes dos processos sociais. Instaure-se, pois, um princípio de educação para a participação política ativa e consciente.



Gutiérrez (1988) afirma que:

a participação, quando existe de fato, é necessariamente educativa. Em outras palavras, a participação educa, porquanto propicia níveis cada vez mais elevados de consciência e organicidade. Na medida em que produz essa participação cons. ciente e orgânica do grupo comunitário, dar-se-ão ações concretas de transformação social, e, dessa maneira, consegue-se influir, direta ou indiretamente, na transformação da realidade.

É nesse sentido que trabalharemos a educação comunitária nesta pesquisa, a partir da descoberta do potencial do fazer cotidiano e da emergência de uma ação direta, uma ação popular nos vários níveis sociais, políticos, culturais e econômicos da sociedade. Trata-se de "preparar" a comunidade para ocupar espaços, sejam públicos ou privados, mas que lhe dizem respeito, que influenciam em suas condições de vida caso sejam alterados; trata-se de dissolver as relações com o Estado, através da participação, para, em vez de "conquistá-lo e destruí-lo", descentralizá-lo.

Maria Teresa Sirvent (1984), analisando a atuação da escola dentro da perspectiva do trabalho da educação comunitária e sua abertura para a participação da comunidade, define:

através da educação popular, o povo pode ser levado a um processo de participação consciente, assumindo a escola como sendo para ele e realmente sua. As transformações pretendidas através da educação popular são as da passagem de um tempo histórico para outro, são transformações estruturais em direção a uma sociedade mais justa e humana, mudanças de um mundo sem justiça para um mundo regido pela justiça. (SIRVENT, 1984).

Tomando como base os princípios da educação comunitária já discutidos até aqui, o que queremos, ao propor o estudo do tema da participação da comunidade através dos colegiados escolares, é estabelecer esta experiência como parte de um trabalho que se encontra fundamentado pela concepção filosófica, política e operacional de educação comunitária.

Filosófica no sentido de que, incentivando a participação comunitária na escola, entendendo esta como um momento de aprendizado, instala-se um processo de superação gradativa das limitações do homem pela exploração contínua de suas virtualidades intrínsecas, uma atualização permanente das potencialidades dos indivíduos, além de processar uma maximização da humanidade do homem.

Política, se considerarmos que, na experiência de gestão colegiada, a comunidade estará inserida, diretamente, no contexto das decisões públicas que afetarão o cotidiano escolar e as relações da escola com a comunidade e da sociedade civil com o Estado, condizentes com o enfoque político dado à atuação

da educação comunitária que incentiva a participação política e, por isto, encontra-se comprometida com a gestação de uma cultura democrática para a sociedade.

E operacional porque a educação comunitária distancia-se das rotinas tradicionais de apresentar à comunidade programas prontos, previamente determinados por um grupo gerenciador do sistema; ela inverte a ordem das coisas e prioriza a realização de um diagnóstico da comunidade, junto com ela, para conhecer seus anseios, problemas, necessidades e seu potencial, para que o planejamento de atividades e de projetos seja realizado.

Com a implantação dos colegiados escolares e com a presença da comunidade no cotidiano da vida escolar em todos os seus níveis (pedagógico, financeiro, administrativo), o que se pretende é alcançar a tarefa de descentralizar a concepção e a condução das políticas de educação, motivando um processo de resposta e iniciativa "de baixo para cima".

A experiência da gestão colegiada, nesta perspectiva, traria aos seus participantes a possibilidade de desenvolver um aprendizado político e social de suas relações pessoais, institucionais e comunitárias, caracterizando então hipótese de uma participação realmente qualitativa na gestão do espaço público, pois, ao mesmo

tempo em que a comunidade, inserida em um organismo público e participando de suas decisões político-administrativas, estaria colocando em prática sua ação política através de uma linguagem própria, popular e adquirida com a vivência de seu cotidiano, teria também a oportunidade de se preparar, se formar e informar para intervir em outros níveis sociais.

O colegiado escolar seria, para a comunidade participante de suas atividades, uma "escola" da qual há muito tempo já se desligara. Uma escola responsável pelo ensino da participação social, da informação e da formação para a cidadania.

Resgatando os princípios da educação comunitária no que se refere ao envolvimento e à participação da comunidade, são estes condicionantes mutuamente inclusivos: só participa quem est- envolvido e só se envolve quem participa. A participação não deve ser uma meta, mas uma condição, e, portanto, transforma-se em aprendizado via colaboração mútua, desafios a enfrentar, reflexão sobre necessidades e correlação de forças frente a interesses diversos.

É com este olhar que estamos analisando as condições e os resultados da participação da comunidade na gestão da escola pública, buscando compreender, a partir do questionamento "a quem serve esta participação?", como se dá o aproveitamento deste espaço político e social pela comunidade, o seu nível de compromisso e organização, e a existência ou não da construção de uma identidade coletiva, a partir desta experiência.

Finalizando, poderíamos trabalhar com a seguinte hipótese para analisar as experiências de participação da comunidade na gestão do ensino público: se o processo de participação da comunidade, por exemplo, nos colegiados escolares, se pauta pelos fundamentos da educação comunitária, teríamos então uma experiência de aprendizado e formação de cidadania de seus participantes, considerando que esta seria uma participação política e, portanto, qualitativa no gerenciamento da educação pública.

## REFERÊNCIAS

- ARAPIRACA, José de Oliveira. *Escola de produção comunitária: para vilas e povoados*. Salvador: Ed. UFBA, 1987.
- CARNEIRO, Moaci Alves. *Educação comunitária: faces e formas*. Petrópolis: Vozes/CENAEC, 1985.
- CASSASSUS, Juan. *Tarefas da educação*. Campinas : Autores Associados, 1995.
- CASSASSUS, Juan. A centralização e a descentralização da educação. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 95, p. 37-43, nov. 1995.
- CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA, 3., 1980, Belo Horizonte. *Anais*.
- CORAGGIO, José Luis. Educação para a participação e a democratização. In: O PÊNDULO das ideologias. 1992.
- DEMO, Pedro. *Política social: educação e cidadania*. Campinas: Papirus, 1996.
- DEMO, Pedro . *Pobreza política*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
- DEMO, Pedro . *Participação é conquista*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- GADOTTI, Moacir. Escola Pública Popular. *Revista Educação Municipal*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 22-25, set. 1988.
- GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (org .). *Educação comunitária e economia popular*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. São Paulo: SUMMUS, 1988.
- JACOBI, Pedro. Administração municipal, descentralização e participação. *Revista Educação Municipal*, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 7-20, jun. 1990.
- SAMARTINI, Luci Silva. Gestão participativa: os pais na administração da escola. *Cadernos da FFC*, v. 4, n. 2, 1995.
- SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SILVA, Jair Militão da. *Autonomia da escola pública*. Campinas: Papirus, 1996.
- SIRVENT, Maria Tereza. *Educação comunitária: a experiência do Espírito Santo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- VIANA, Ilca Oliveira. *Planejamento participativo na escola*. São Paulo: EPU, 1986.
- ZIMMER, Jurgen; POSTER, Cyril. In: ZIMMER, Jurgen; POSTER, Cyril. *Educação Comunitária no Terceiro Mundo*. Campinas: Papirus, 1995.



---

# "Lições" do educador Neidson Rodrigues

MAGDA CHAMON\*

---

## Resumo

*O presente artigo rende uma homenagem ao grande e destacado educador e intelectual Neidson Rodrigues, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.*

**Palavras-chave:** *Neidson Rodrigues; tributo; educador.*

---

## Abstract

*The present article pays tribute to the great outstanding intellectual educator Neidson Rodrigues, a teacher at the Education College of UFMG - Federal University of Minas Gerais State.*

**Keywords:** *Neidson Rodrigues; tribute; educator.*

---

## Résumé

*L'article rend hommage au grand et distingué éducateur et intellectuel Neidson Rodrigues, professeur de la Faculdade de Educação de l'Universidade Federal de Minas Gerais.*

**Mots-clés:** *Neidson Rodrigues; tribut; éducation.*

---

\* Doutora em Educação, professora aposentada na FAE/UEMG, coordenadora do Projeto Veredas, Pesquisadora e professora do Mestrado em Direito da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade FUMEC, professora de vários cursos de Pós-Graduação em Educação.

Iniciava-se o ano de 1983, e com ele muitas esperanças e perspectivas, em função de meu ingresso no concorrido curso de Mestrado da FAE/UFMG. Início de curso, atividade coletiva de socialização de experiências profissionais (análise crítica da prática pedagógica), três grandes educadores na coordenação do processo de trabalho. Destacava-se, entre eles, a figura de um homem forte, já famoso nas lides intelectuais, porém para mim ainda desconhecido: era o professor Neidson Rodrigues. Mostrou-se mais que um professor: de fato, um educador.

Dirigia a todos questionamentos e desafios, propondo um trabalho de reflexão sobre a realidade social e educativa de nosso país e do mundo ocidental, ajudando-nos a compreender que não é suficiente pensar o mundo se não nos propusermos a construir uma realidade nova. Alertava: "Não basta construir representações intelectuais se as mesmas não tiverem vínculo com a realidade, ou seja, se não tiverem força capaz de conduzir sujeitos a ações coerentes e historicamente necessárias".

Ali estava ele pleno de convicções sólidas, fundamentadas por uma visão e prática de mundo comprometidas em transformá-lo.

Portador de uma trajetória intelectual ousada, consistente e problematizadora, Neidson enveredava-nos para o caminho vigoroso e conflitante da atividade intelectual reflexiva e fervilhante de buscas compreensivas.

Muitas vezes tínhamos um sentimento de perda do equilíbrio da segurança, numa busca constante de explicitação de relações. Assim, nosso mestre desafiava-nos à produção do conhecimento no campo das Ciências Sociais. Para ele, a educação constituiu-se como um processo de humanização, retomada sempre como experiência dialética de libertação do homem.

Ainda em 1983, apresentou-nos a história e as ideias de Gramsci, advertindo-nos de que para o grande pensador italiano o importante é derrubar o preconceito de que a Filosofia seja uma atividade destinada a indivíduos providos de capacidade intelectual

privilegiada, e que a mesma está presente em todos os homens, manifestando-se na linguagem, no modo de vida, na visão de mundo e na fé política.

A tarefa dos filósofos seria, portanto, possibilitar a outros homens, a outros companheiros do mesmo caminho, ultrapassar certa concepção a-crítica, uma visão de "senso comum" do mundo. Para tal, faz-se necessário possibilitar a outros a compreensão de pensamentos e ações socialmente necessários, de fatos históricos relevantes, favorecendo a compreensão da necessidade de uma "ação criadora" própria, em função de seu envolvimento com uma concepção de mundo claramente explicitada.

"É esta a tarefa pedagógica a que o intelectual se obriga. Há que buscar a orientação das consciências para a ação." De outra forma, seria impossível compreender o real e transformá-lo, não mais segundo os ditames de princípios exteriores ao sujeito no mundo, mas a partir das crenças e das posições que o mesmo é capaz de descobrir, de acordo com sua nova "visão" e segundo um novo "sentido" do mundo.

Para mim ficou marcada uma das grandes lições do educador Neidson Rodrigues: "É necessário que todos aqueles que militam em atividade intelectual compreendam e assumam a tarefa de conduzir os segmentos sociais a um melhor entendimento da experiência histórica vivida."

Passei gradualmente, ao longo das lições do mestre, a compreender melhor o pensamento dialético e a necessidade de estar atenta à realidade imprevisível e dinâmica, e às suas contradições, em proveito da práxis.

No mesmo ano o professor Neidson foi arrebatado de nosso convívio diário. Fora convidado pelo então secretário de Estado da Educação, prof. Otávio Elísio, a assumir o cargo de superintendente educacional da Secretaria de Educação. Tive uma sensação próxima à orfandade. Ali na FAE/UFMG tínhamos vários e excelentes provedores intelectuais. Mas o vínculo com o prof.



Neidson já estava estabelecido, e ele iria nos abandonar. Pensamento pequeno, mas as questões do afeto nem sempre podem ser racionalizadas.

Passamos a acompanhar, primeiro à distância e depois mais de perto, o momento histórico de Neidson em sua nova empreitada. Ele nos revelou certo conflito ao passar de uma prática acadêmica a uma prática de liderança no comando de ações das políticas públicas da educação em Minas Gerais. Vislumbrávamos a certeza de seu sucesso na nova atividade prático-política. Estávamos cientes de que o compromisso intelectual do filósofo, respaldado em seus fundamentos éticos, teóricos e práticos, seria o sustentáculo de suas ações, apesar de todas as adversidades e contradições possíveis. Afinal, nós confiávamos nas lições do mestre.

Não foi diferente. Com sua virtude fundamental de escutar as *necessidades prementes* dos educandos e educadores mineiros, realizou o I Congresso Mineiro de Educação. Confinados à "cultura do silêncio" e às práticas educativas obsoletas e tecnicistas impostas pelo golpe militar, instaurado em 1964, os educadores tinham muito o que dizer. Neidson sabia que era preciso "dar-lhes a palavra" para que esses companheiros de trabalho pudessem liberar seus pensamentos, suas vozes, sua concepção de mundo e de educação, sufocados e silenciados pelos poderes públicos por duas décadas.

Seu desejo era transpor a barreira do instituído em busca do instituinte. Neidson acreditava que um passo fundamental, no processo de despertar para a consciência crítica, era fazer com que os amordaçados pela opressão começassem a reconhecer-se como sujeitos de direito. Assim, buscava, através da organização e implementação daquele momento histórico, por ele burilado, a possibilidade de rompimento com certa "hospedagem" da consciência do dominador - seus valores, sua ideologia, seus interesses -, imposta pelo medo.

Era preciso instaurar o desejo e a necessidade de um saber emancipador, que precisava deixar de ser individual para transformar-se em luta coletiva - "os homens se libertam em comunhão".

Por outro lado, Neidson, nutrido pelo legado de grandes pensadores, não separava teoria e prática. Nesse sentido, ele buscava a *dialogicidade* e postulava que a *educação-problematizadora* funda-se na relação dialógico-dialética entre o intelectual e os educadores, e que ambos aprendiam juntos. O educador Neidson Rodrigues, para pôr em prática o diálogo, colocava-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que aquele segmento de silenciadas(os) tinha grande experiência de vida e de práticas educativas e por isso era também portador de um saber.

Ali, ia se manifestando por inteiro o caráter dialético da atividade educativa: a possibilidade de expressão e da produção de uma "ação criadora" própria, mas ao mesmo tempo a possibilidade de inclusão prática dessa atividade na transposição continuada dessas aprendizagens coletivas com os próprios educandos.

Muitos encontros foram feitos, muitas questões problematizadoras iam sendo colocadas por Neidson, por sua equipe de trabalho da SEE/MG e pelos educadores mineiros. Processo educativo humanizador, em que todos eram gradativamente desafiados à reflexão crítica, à criatividade, à transformação de suas visões sobre o processo educativo e de suas próprias ações como educadores.

Foi um período de turbulência inesquecível para a Educação em Minas Gerais. Avanços e retrocessos, construções e desconstruções, sem contudo que o professor abandonasse em nenhum momento a posição coerente e ética sobre a função social e política da escola, expressa em seu livro "Por uma nova escola", apesar da quantidade avassaladora de tarefas típicas que o envolviam na função administrativa.

Foi então que o grande educador, impossibilitado de estar fisicamente nas várias instâncias de discussão desencadeadas, mas comprometido com a denúncia da alienação desumanizadora, se fez ouvir através de belíssimas "cartas" dirigidas aos educadores de Minas. Através delas destacava a importância do oprimido na luta libertadora e no resgate de sua dignidade e identidade profissional.

Criticava a visão ingênua de se perceber a escola como instituição neutra, que pairava sobre o bem e o mal. Por outro lado, anunciava a necessidade de uma postura confiante e dialógica que se fazia urgente: "ultrapassar o momento da crítica e passar à elaboração de uma nova concepção e proposta de educação a ser desenvolvida". Essas "cartas", dirigidas aos educadores, foram publicadas em 1984, no livro "Lições do príncipe e outras lições".

O palco para o lançamento deste livro não foi outro senão uma escola pública: o Instituto de Educação de Minas Gerais. Como professora, no então Curso de Pedagogia do IEMG, ele acenou-me com o desejo de realizar o lançamento de sua obra naquele local, desejo este recebido com grande orgulho pelos então dirigentes e professores desta histórica instituição de ensino de Minas Gerais.

Em 1989, lançou conosco, também, o livro "Filosofia para não filósofos". Foi com grande satisfação e alegria que o acolhemos e buscamos fazer daqueles dois momentos únicos um nicho de afeto e aprendizagem, diante daquele educador que construía seu próprio conhecimento e irradiava saber, para que nos fortalecêssemos no confronto com as tortuosas trilhas de uma "superação integradora".

A trajetória de Neidson, após sua passagem marcante, transformadora e revolucionária pela SEE/MG, continuou coerente e brilhante. Foi realizar seu pós-doutorado em Londres, onde saboreou na fonte seus contatos com Marx e Engels, Gramsci e tantos outros pensadores clássicos. Em visita à Grécia, viveu momentos inebriantes, refazendo percursos históricos e realizando

pesquisas documentais e iconográficas sobre grandes filósofos daquela cultura ímpar.

O incansável trabalho intelectual, teórico e prático levou-o à procura incessante de sistematizações de suas percepções, através da linguagem oral e escrita, que se avolumavam com indiscutível qualidade poética e sofisticação cognitiva, proporcionais à sua afetividade social e ao seu olhar cada vez mais solidário, humano e integrador.

A vigorosa, transgressora e filosófica trajetória de Neidson Rodrigues expira-se de forma inesperada em fevereiro de 2003, deixando uma lacuna irreparável quanto à transformação do discurso interno em discurso explícito, que tanto alimentava seus discípulos, alunos, companheiros, colaboradores e leitores.

Não foram poucas as lições do mestre. Deixou-nos o legado de aprender a pensar a importância da dialeticidade da teoria e da prática, das decisões coletivas de caráter deliberativo, de nos superarmos num movimento crescente de humanização, de termos paciência histórica, considerando que tudo é processo, e mais: a coragem do dizer e do fazer como processo pedagógico libertador.

Sigamos a sua provocação:

Precisamos assumir o desafio de educar o homem para desenvolver o instinto da águia. A águia é o animal que desenvolve seus sentidos e habilidades, que aguça ouvidos, olhos e competência para ultrapassar os perigos, alçando vôo acima deles. É capaz, também, de afiar as suas garras para atacar o inimigo, no momento que julgar mais oportuno. (RODRIGUES, 1984).



---

# Educação de jovens e adultos: a experiência da Fumec no programa alfabetização solidária

VALÉRIA BARBOSA DE RESENDE\*

---

## Resumo

*Este artigo tem por objetivo apresentar a experiência do Centro Universitário FUMEC no Programa Alfabetização Solidária. Na primeira parte, serão apresentados alguns aspectos da realidade brasileira em que se insere a problemática da alfabetização de jovens e adultos e um esboço sobre origem e desenvolvimento do Programa Alfabetização Solidária. Na segunda parte, será apresentado o processo de formação inicial e continuada dos alfabetizadores que atuaram no programa, destacando algumas dificuldades e avanços encontrados no processo de ensino e de aprendizagem.*

**Palavras-chave:** programas de alfabetização; alfabetização de adultos; formação de professores.

---

## Abstract

*This article aims to present the experience of FUMEC University Center in the Program Joint Teaching of Reading. In the first part, it presents some aspects of the Brazilian reality in which are embedded matters regarding the teaching of reading to youngsters and adults, as well as an outline on the origin and development of the Program Joint Teaching of Reading. The second part shows the process of initial and continued formation of the reading teachers who worked on the program, highlighting some difficulties found and advances made in the teaching and learning process.*

**Keywords:** teaching of reading programs; teaching of reading to adults; teacher formation.

---

\* Professora da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade FUMEC e da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

---

## Résumé

*L'article présente l'expérience du Centro Universitário FU-MEC dans le programme Alphabétisation Solidaire. Dans sa première partie, il est présenté quelques aspects de la réalité brésilienne où s'insèrent et la problématique de l'alphabétisation de jeunes et d'adultes et une esquisse à propos de l'origine et du développement du Programme Alphabétisation Solidaire. Dans la deuxième partie de l'article, on présente le processus de formation initiale et continue des ceux qui alphabétisent et qui ont travaillé à ce programme ; on y souligne également quelques difficultés et quelques avancées rencontrées pendant les processus d'enseignement et d'apprentissage. On met en évidence quelques difficultés rencontrées pendant le processus d'enseignement et d'apprentissage.*

**Mots-clés:** programmes d'alphabétisation; alphabétisation d'adultes; formation d'enseignants.

---

## A realidade brasileira

Há muito tempo, desde a primeira iniciativa pública de alfabetização em 1947, que a questão do analfabetismo é vinculada à ignorância das pessoas. A desvinculação do analfabetismo de Dimensões estruturais da situação econômica, social e política do país legitimava uma visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal.

O analfabetismo é um problema, mas ele está aliado à má distribuição de renda e à desigualdade entre as classes sociais. Sendo assim, o fim do analfabetismo só será possível a partir da articulação de medidas voltadas, principalmente, para o financiamento da educação em todos os níveis, formação e valorização dos professores, geração de empregos e, conseqüentemente, melhor distribuição de renda.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais apresentou o mapa do analfabetismo. Os dados revelam que o Brasil

possui 119 milhões de habitantes (na faixa de 15 anos ou mais), sendo 16 milhões de analfabetos absolutos, ou seja, pessoas que nunca frequentaram a escola e não sabem nem mesmo assinar o nome. Os dados também revelam que existem 30 milhões de analfabetos funcionais - pessoas incapazes de usar a leitura e a escrita no contexto social, com menos de quatro anos de escolarização e que não conseguem retirar informações importantes de um anúncio de emprego, usar cartão bancário, preencher uma ficha com dados pessoais ou desfrutar de um te), literário.

Diante dessa realidade, há mais de 50 anos campanhas e projetos são organizados e instituições são mobilizadas para a "erradicação do analfabetismo"<sup>1</sup>, sem alcançarem o sucesso desejado. O Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado no governo militar em 1967, prometia acabar com o analfabetismo em dez anos. Não cumpriu a promessa e em 1985, com o fim do governo militar, foi extinto. No mesmo ano, foi substituído pela Fundação Educar (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos), que não conseguiu desencadear projetos expressivos de alfabetização e foi extinta em 1990. Somente em 1997 o governo retomou a organização de projetos de alfabetização em nível nacional, criando o Programa Alfabetização Solidária.

<sup>1</sup> O termo é considerado inadequado, uma vez que significa "arrancar algo pela raiz", "extirpar", "destruir", como se o analfabetismo fosse uma doença a ser tratada.

---

## Programa Alfabetização Solidária

Eu tô com 78 anos e num sei nada e agora eu estou tentando saber, porque eu tenho passado muita vergonha, a gente que é aposentado vai nesses bancos e eles dão uns papéis pra gente assinar e a gente não sabe, tem que pôr o dedão lá, é uma vergonha danada. Estou aqui pra ver se eu aprendo, pra acabar com essa vergonha. Você já pensou colocar o dedo e ter que sair lim pando? Não é triste? Tô tentando pra ver se



eu assino meu nome. Só isso que eu quero (SEU JOSÉ DOS ANJOS, PALMELO, GOIÁS , 2001).

O Programa Alfabetização Solidária destina-se à alfabetização de jovens e adultos, é coordenado por uma organização não-governamental e conta com recursos provenientes do Ministério da Educação, empresas, estados, prefeituras e sociedade civil. Dados do período de 1997 a 2003 mostram os seguintes resultados: 4 milhões de alunos atendidos; 170 mil alfabetizadores capacitados; 2.010 municípios acompanhados; convênios de financiamento com 135 empresas; e parceria com 219 Instituições de Ensino Superior (IES), que têm como função selecionar os alfabetizadores e realizar a formação inicial e continuada.

Percebe-se uma preocupação do programa em apresentar dados quantitativos, uma vez que o principal objetivo é diminuir a taxa de analfabetismo do país. Contudo, o levantamento numérico de matrículas em turmas de alfabetização nem sempre revela um trabalho efetivo de alfabetização, principalmente por se tratar de um curso com duração de cinco meses.

Em 2001, o Centro Universitário FUMEC realizou acompanhamento nos municípios de Cristianópolis, Santa Cruz de Goiás e Palmeio, situados no Estado de Goiás. Foram capacitados 12 alfabetizadores e atendidos 123 alunos. A existência de 850 analfabetos nos três municípios justificou a implantação do projeto, mas, devido às dificuldades para selecionar alfabetizadores com perfil adequado e à precariedade da infra-estrutura local, realizou-se o atendimento de apenas 15% do contingente de analfabetos.

Algumas características dos três municípios serão apresentadas a seguir, com o objetivo de contextualizar e justificar o atendimento aos mesmos.

Cristianópolis é um município de apenas 230 km<sup>2</sup>, localizado a 100 km de Goiânia, com 2.924 habitantes, sendo 210 analfabetos com faixa etária de dez anos ou mais. Santa Cruz de Goiás

apresenta uma área territorial cinco vezes maior, 1.109 km<sup>2</sup>, com extensa área rural, está localizado a 111 km de Goiânia e tem 3.470 habitantes, sendo 358 analfabetos. As crianças e adolescentes residentes na zona rural dispõem de transporte escolar. Palmelo, município que faz limite com Santa Cruz de Goiás e Pires do Rio, está situado a 126 km da capital, tem uma área de 59,2 km<sup>2</sup> e uma população de 2.309 habitantes, sendo 282 analfabetos.

Nos três municípios, as principais ocupações são: diaristas, comerciantes, vendedores, agricultores, pecuaristas (gado leiteiro) ou funcionários da prefeitura.

Foram muitas as dificuldades encontradas para a organização do trabalho nessas localidades, como o pouco incentivo aos jovens e adultos para frequentarem as turmas. O depoimento de uma alfabetizadora de Santa Cruz de Goiás, transcrito abaixo ilustra essa situação:

Lá em Rio do Peixe tem um rapaz, deve ter uns 20 anos, e eu fiz um convite para ele frequentar o curso. Ele ficou tão sem graça quando eu falei. Eu sabia que ele era analfabeto, porque um dia ele queria fazer uma ligação e não conseguia. Eu falei com ele, expliquei sobre o programa, e ele disse que iria. Mas não apareceu, ele falou que não vai porque morre de vergonha.

Outros fatores, como a inexistência de espaços públicos de leitura, dificuldades das prefeituras para prestar contas da verba advinda do programa, atrasos no pagamento das bolsas dos alfabetizadores, desarticulação entre o Alfabetização Solidária e outros projetos de alfabetização coordenados pelo Estado de Goiás, inviabilizaram a continuidade dos trabalhos nesses municípios.

Em 2003, a instituição passou a acompanhar o trabalho no município de Poço das Trincheiras, no Estado de Alagoas. O atendimento se justifica pela alta taxa de analfabetismo, em torno de 53%.



Jovens e o trabalho de distribuição do leite: pouco incentivo para aprender a ler e a escrever (Santa Cruz de Goiás, 2001)

2 A denominação do município vem do fato de ter existido um grande poço - hoje aterrado - próximo ao Rio Ipanema. No local foram construídas trincheiras de pedra, para que a população pudesse se defender de um possível ataque holandês. Outros dizem que as trincheiras serviam para a cidade se defender dos ataques de Lampião.

O município de Poço das Trincheiras<sup>2</sup> localiza-se a 216 km da capital alagoana, está situado no médio sertão e possui uma população de 13.222 habitantes, sendo 4.477 (com dez anos ou mais) considerados analfabetos, segundo dados do Censo de 2000. Foram organizadas 10 turmas e atendidos 236 alunos.

O município apresenta uma extensa zona rural, que exige serviço de transporte da produção, como também dos alunos até as escolas. Existem 2.850 vagas, nas redes de ensino estadual e municipal, nos níveis fundamental e médio. O município não conta com cursos de graduação, sendo que o curso normal superior é oferecido em uma faculdade de Santana do Ipanema.



Carro de boi utilizado para transportar materiais/ produtos e, em segundo plano, caminhão usado para transportar alunos (Poço das Trincheiras/ 2003)

---

## O processo de formação dos alfabetizadores

Um dos pontos positivos do programa é a ênfase dada à formação inicial e continuada dos alfabetizadores, delegada às instituições de Ensino Superior, responsáveis pelo desenvolvimento de pesquisas sobre alfabetização de adultos.

---

## A seleção

Para a seleção dos alfabetizadores são observados os seguintes critérios, definidos pelo programa: residir próximo à comunidade a ser atendida; não ter vínculo com o serviço público; apresentar disponibilidade para realizar o curso de capacitação; ter concluído o 1º grau; apresentar clareza na exposição de ideias tanto na produção escrita quanto na oralidade.

No primeiro mês, os alfabetizadores participaram do curso de formação inicial, de 120 horas. Após a capacitação, ministraram aulas durante cinco meses e receberam uma bolsa mensal de 120 reais.

Dos 23 alfabetizadores capacitados, constatou-se que quatro frequentavam curso superior, sete tinham concluído ou ainda frequentavam o curso de magistério, dez frequentavam ou já haviam concluído o 2º grau científico ou profissionalizante e dois haviam concluído o ensino fundamental. Os alfabetizadores apresentavam experiências escassas de alfabetização, dificultando, muitas vezes, o trabalho em sala de aula.

Aliada à precariedade na formação dos alfabetizadores, havia uma exigência do programa que impedia a continuidade deles nos módulos seguintes. O objetivo do programa era mobilizar o maior número possível de jovens desempregados para que continuassem os estudos. Contudo, sabe-se que o trabalho efetivo de alfabetização não pode ser concretizado em cinco meses de aula, e, quando o alfabetizador começava a compreender os processos de aprendizagem dos alunos, ele era desligado do programa.

---

# A formação inicial e continuada dos alfabetizadores

A capacitação dos alfabetizadores foi realizada em dois momentos: formação inicial e formação em serviço. No primeiro momento, apesar de valorizar a interação entre professores e alfabetizadores, prevalecia a transmissão de informações. O segundo momento privilegiava a reflexão sobre as temáticas desenvolvidas na formação inicial. Tratava-se de um momento de confronto entre as discussões teóricas, a prática pedagógica e o saber construído ao longo da vida dos sujeitos, na perspectiva de ressignificação e construção do conhecimento.

A formação inicial foi realizada no Centro Universitário FUMEC, com envolvimento dos corpos docente e discente, bem como de professores convidados. A participação das alunas do curso de Pedagogia foi fundamental para o planejamento das aulas a serem ministradas pelos alfabetizadores nos municípios, na elaboração de atividades didáticas e no apoio referente à infra-estrutura do curso.

Os alunos do curso de Turismo organizaram as aulas culturais, priorizando os pontos turísticos de Belo Horizonte e visita à cidade histórica de Ouro Preto. Houve participação também de alunas de Comunicação Social, que entrevistaram a coordenação e os alfabetizadores, resultando em um artigo publicado no jornal-laboratório do curso. A Rádio FUMEC divulgou o programa e músicas sertanejas de autoria de dois alfabetizadores.

Foram 120 horas de curso: aulas teóricas, oficinas, programação cultural, elaboração de projetos e de atividades didáticas. O eixo norteador foi a alfabetização na perspectiva do letramento

entendendo-se que não basta focalizar os processos de decodificação e codificação da língua escrita, mas possibilitar que os sujeitos conheçam os diferentes textos que circulam na sociedade, articulando sistema linguístico com usos e funções do texto, escrito. Nessa perspectiva, não cabe mais trabalhar, por exemplo, com famílias silábicas descontextualizadas, mas com estratégias perceptivas em que a leitura com sentido aparece em primeiro lugar.

Os temas tratados foram: métodos tradicionais de alfabetização e paradigmas atuais; discussão dos conceitos de alfabetização e letramento; oralidade e escrita; as variedades linguísticas leitura e formação de leitores; e as condições de produção do texto escrito. Também foram contemplados: cidadania social, fundamentos teórico-práticos do ensino da matemática; avaliação gênero e escolarização de mulheres adultas; oficinas de contação de histórias; e artes cênicas.

Contudo, sabe-se que o processo de formação docente não se reduz à formação inicial. Segundo Schon (1992), os professores constroem saberes e conhecimentos a partir de interações que vivenciam dentro e fora da escola, das observações que fazem de outras práticas docentes. Sendo assim, estes atores não utilizam apenas os conhecimentos produzidos nas instâncias consideradas responsáveis pela formação docente. E, no sentido de possibilitar a construção e a reconstrução desse saber-fazer, a partir do saber da experiência, as novas propostas pedagógicas e didáticas têm dado ênfase à necessidade de os professores estarem constantemente refletindo sobre suas ações: a partir de suas ações, sobre suas ações e durante suas ações.

Considerando que a maioria dos alfabetizadores acumulava experiências docentes rudimentares, como trabalho de catequese e estágios realizados nos cursos de magistério, a base de seu ofício estava ancorada na memória pedagógica da alfabetização, no

momento de sua própria alfabetização. Memórias marcadas por rotulações, castigos, medos, repetição e memorização, conforme depoimentos de alguns deles:

Na minha alfabetização, eu lembro que todas as sextas-feiras a professora reunia os alunos em fila e mostrava uma letra do alfabeto. O aluno que acertasse a letra castigava com a palmatória o aluno que errasse. Se nenhum aluno acertasse a letra, quem dava a palmatória era a professora. (POÇO DAS TRINCHEIRAS, 2003).

Comecei a estudar com 6 anos, e o que mais eu lembro foi quando a minha primeira professora deu uma semana para os alunos aprenderem o alfabeto. Quando chegou o dia dela perguntar, alguns aprenderam, outros decoraram, eu e mais cinco colegas não aprendemos. Foi horrível. (POÇO DAS TRINCHEIRAS, 2003).

Dessa forma, o ofício de alfabetizador é construído a partir das memórias pedagógicas da alfabetização, de estratégias discutidas na formação, de experiências relatadas por outros alfabetizadores. Assim, as reuniões realizadas com os alfabetizadores tinham por finalidade: socializar as práticas pedagógicas; discutir com eles os problemas enfrentados em sala de aula; analisar as produções escritas dos alunos.

A partir desses encontros com os alfabetizadores, realizados nos municípios, destacaram-se duas situações que podem ser apontadas como específicas das turmas de alfabetização de jovens e adultos. A primeira se refere à presença de crianças que acompanham as mães nas aulas; a segunda diz respeito à baixa auto-estima dos alfabetizandos.



## Crianças que acompanham as mães

Muitas mães não tinham com quem deixar os filhos, e a frequência às aulas estava condicionada à permissão, dada pelo alfabetizador, para que os filhos pudessem permanecer em sala de aula. Muitos maridos ou companheiros, mesmo estando em casa, não assumiam o cuidado e a educação dos filhos. Esse fato impedia, muitas vezes, a continuidade de estudo das mulheres que são mães.

A carta redigida por uma aluna direcionada a coordenação do programa, ilustra a realidade de muitas alunas que frequentam turmas de Educação de Jovens Adultos.

Belém 30 de outubro de 2001

"O que espero desse projeto, Alfabetização"

Conheci a quem sou mãe, gosto da professora ela é muito educada e paciente, por que eu estudo com crianças na sala com apenas 5 meses de idade mais não importa o que eu mais quero é aprofundar em conhecimento, quero me avançar, e conhece meus colegas da sala e também do projeto, quero também dizer que gosto do estudo, das lições, de todos os materiais, do horário, e gostaria que no ano de 2002 espero que seja no mesmo horário de hoje, gosto do lanche espero que continue como está o lanche gostoso, e todos os que trabalham com nós maravilhamos na educação por todos nós, pois que no ano próximo me forme na primeira grau completo, e continuo assim na esperança de me crescer meu estudos, peço a Deus que Atue em todos os colegas e ao coordenador e professores do projeto de Alfabetização, Parabéns a Deus que Tudo. Amém

Aluna: Cida L da Silva

Diante dessa realidade, algumas medidas foram tomadas para atender as mães, sem prejudicar a dinâmica da sala de aula. Em algumas salas, as crianças menores dormiam, outras brincavam do lado de fora, e em alguns dias as crianças eram deixadas com familiares. Os alunos maiores alfabetizados participavam das aulas como auxiliares do alfabetizador. Percebe-se que a dinâmica imprimida as turmas de Educação de Jovens Adultos é singular, diferindo da dinâmica das turmas de crianças e adolescentes do ensino fundamental. Esta singularidade precisa ser discutida nos cursos de formação. Recuperar a auto-estima do alfabetizando por meio do desenho.

A auto-estima é a forma como a pessoa se sente a respeito de si mesma. As pessoas frequentam as turmas de alfabetização de adultos passaram a vida ouvindo que o analfabetismo é “erva daninha”, “enfermidade”, “chaga”, “incapacidade” e “preguiça”, e que precisa ser “erradicado”. Ora, o analfabetismo não é um fenômeno sobrenatural, sua existência é humana; assim, os sujeitos acabam tomando para si esses rótulos.

Para contornar essa situação, um primeiro momento realizado pelos alfabetizadores foi o de resgatar a auto-estima dos alfabetizados. A atividade de desenhar foi ressignificada pelos alfabetizadores e serviu como estratégia para incentivar a expressão pessoal e a representação da auto-imagem. O auto-retrato e a atividade de desenho, voltada para a realidade social e cultural, serviram para incentivar os alfabetizados a falar de si, de seus sonhos, interesses, conflitos, de seu modo de vida, de sua cultura.



A aluna Cecília procura conciliar estudo e amamentação

As produções abaixo são exemplos de atividades desenvolvidas que possibilitaram explorar as potencialidades e reverter o sentimento de incapacidade e fracasso dos alfabetizados.





## Considerações finais

Um dos limites do Programa Alfabetização Solidária é a ênfase dada aos aspectos quantitativos, em detrimento dos qualitativos. É justamente apoiado em dados quantitativos que o programa tem sustentado seu sucesso e garantido a continuidade das parcerias. O programa apresentou dados do relatório de 2000 do IBGE, que apontou uma redução de 32,2% na taxa de analfabetismo no país, em relação ao levantamento feito em 1991. O IBGE informa que essa redução teve influência direta do Programa Alfabetização Solidária.

Contudo, constatou-se que a ênfase dada aos aspectos quantitativos ocasionou o aligeiramento do processo de formação dos alfabetizadores. O pouco tempo destinado à capacitação (inicial continuada), aliado à impossibilidade de o alfabetizador continuar nos módulos seguintes, inviabilizou um trabalho efetivo de formação, principalmente diante da realidade brasileira de escassez de pessoas com formação inicial adequada.

O tempo para alfabetizar e a definição de um conceito de pessoa alfabetizada são aspectos que precisam ser revistos. O período de cinco meses de aula é insuficiente para o desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura e escrita, considerando-se as especificidades etárias e socioculturais dos sujeitos que frequentam as turmas. O programa também não apresenta critérios para definir o que seja uma pessoa alfabetizada.<sup>3</sup>

3 Atualmente, o Programa Alfabetização Solidária incorpora as orientações do Programa Brasil Alfabetizado, lançado pelo governo federal em setembro de 2003, que visa alfabetizar, nos próximos 4 anos, 20 milhões de pessoas a partir de 15 anos. O Programa Brasil Alfabetizado considera alfabetizada a pessoa que sabe ler, escrever, compreender o que lê e interpretar textos. Como controle de aprendizagem, ao final do curso, cada aluno deverá enviar uma carta ao ministério, por meio da qual deve demonstrar o aprendizado adquirido.

Para o IBGE, a pessoa alfabetizada é aquela que diz saber escrever o próprio nome e um bilhete simples, mas não há orientação para que o entrevistado comprove a informação. Para Soares (1998), ser alfabetizado significa aprender uma tecnologia, codificar em língua escrita e decodificar a língua escrita. Contudo, segundo a autora, não basta apenas aprender a ler e escrever. É necessário envolver-se com as práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, a pessoa precisa se tornar alfabetizada e letrada. De acordo com o conceito atual de alfabetização, não adianta os alunos apenas conhecerem letras, sílabas e palavras. O mais importante é conseguir usar a escrita para resolver problemas cotidianos e participar efetivamente das práticas sociais de leitura e escrita. Caso contrário, pessoas alfabetizadas podem se tornar analfabetas funcionais.

A participação do Centro Universitário FUMEC no Programa Alfabetização Solidária contribuiu para incluir a discussão sobre Educação de Jovens e Adultos no currículo do curso de Pedagogia, confirmando a necessidade de investimento na formação do professor alfabetizador de pessoas jovens e adultas. Possibilitou ainda o aprimoramento da formação profissional dos alunos de graduação do curso de Pedagogia e gerou intercâmbio entre experiências sociais e culturais diversas.

O papel das Instituições de Ensino Superior é realizar a formação dos alfabetizadores, fomentar pesquisas no âmbito da com preensão dos processos de aquisição de conhecimento das crianças, dos adolescentes, jovens, adultos e idosos, e participar criticamen-

te de programas sociais, contribuindo para que um contingente maior de pessoas consiga se apropriar das habilidades de leitura e escrita e possa usufruir dos bens culturais.

---

## REFERÊNCIAS

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.



---

# Considerações sobre tecnologias de informação e comunicação, cotidiano e ensino: desafios ao trabalho docente

EUCÍDIO ARRUDA\*

---

## Resumo

*O presente artigo tem como objetivo lançar discussões teóricas sobre a prática pedagógica do professor em uma sociedade permeada por dinâmicas transformações de caráter midiático. Pautamos por uma discussão que leve em consideração não só a dimensão do trabalho docente, mas também dos aspectos comunicacionais que envolvem as possíveis alterações na sua prática pedagógica em uma sociedade cuja dinâmica de desenvolvimento tecnológico é intensa.*

*Apesar do elevado número de trabalhos publicados no campo da tecnologia e educação, percebemos lacunas teóricas no que diz respeito às alterações comunicacionais necessárias para o trabalho com novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) no cotidiano escolar.*

*A grande velocidade com que as TIC vem se apresentando no cotidiano das pessoas fazem com que a sua introdução na escola seja analisada de maneira cuidadosa, uma vez que as novas tecnologias destroem fronteiras espaço-temporais até então tidas como intransponíveis.*

*Um problema merecedor de grande destaque diz respeito à formação dos*

---

\* Professor da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade FUMEC.



*professores para ensinar em um mundo<sup>1</sup> de constantes transformações tecnológicas. Tal mundo significa para o professor uma transformação de mentalidades, que passa necessariamente pela transformação da própria organização escolar, uma vez que não podemos desvincular prática pedagógica de outras instâncias da escola.*

*Por último, discutimos de forma preliminar alguns desafios da educação na atualidade como as dificuldades da escola em lidar com o conhecimento estabelecido e com as constantes transformações do mundo mediatizado trazido pelo aluno no interior das instituições educacionais.*

**Palavras-chave:** *educação e tecnologia; comunicação e educação; trabalho docente; prática pedagógica e tecnologia.*

---

## Abstract

*The present article aims to start up theoretical discussions on the teacher's pedagogy practice in a society surrounded by ongoing dynamic changes. We advocate a discussion that takes into account not only the teacher's work dimension, but also the communication aspects involving potential changes in pedagogy practices within a society whose technological development dynamics is intense.*

*In spite of the high number of studies published in the fields of technology and education, we perceive theoretical gaps concerning the communication changes required to work with new information and communication technologies (ICT) in the school everyday life.*

*The great speed in which ICT have been changing in people's everyday life requires its introduction in school to be carefully analyzed, since new technologies destroy space-time frontiers so far regarded as unbreakable.*

*A problem that deserves being highlighted is the formation of teachers to teach in a world marked by ever-changing technologies. Such a world means to the teacher a mindset change that necessarily goes through the school organization itself, since we cannot disentangle pedagogy practice and other school instances.*

*Last but not least, we go through a preliminary discussion about some challenges currently faced by education, such as difficulties to deal with the gained knowledge as well as the ongoing changes of the information world brought by the student to the inside of education institutions.*

**Keywords:** *education and technology; communication and education; teachers' work; pedagogy practice and technology.*

---

## Résumé

*Dans cet article on propose d'entamer des discussions théoriques sur la pratique pédagogique du professeur dans une société pleine de transformations de caractère médiatique. Nous sommes favorables à une discussion qui considère non seulement la dimension du travail enseignant mais aussi les aspects de la communication qui englobent les altérations possibles de la pratique pédagogique, et cela dans une société dont la dynamique du développement technologique est intense.*

*Malgré le grand nombre de travaux publiés dans le domaine de la technologie et de l'éducation, on perçoit des lacunes théoriques liées aux altérations dans le domaine de la communication qui sont néanmoins nécessaires au travail avec les nouvelles technologies d'information et de communication (TIC) dans le quotidien scolaire. Le rythme présenté par les TIC dans le quotidien demande que son introduction dans le milieu scolaire soit analysée avec précaution vu que les nouvelles technologies franchissent des frontières spatiales et temporelles considérées jusqu'ici comme infranchissables.*

*Un problème qui mérite d'être mis en évidence est celui de la formation des professeurs qui enseignent dans un monde où les transformations technologiques sont constantes. Ce monde signifie, pour l'enseignant, une transformation des mentalités passant forcément par la transformation de l'organisation scolaire - car il n'est pas possible de séparer la pratique pédagogique des autres instances de l'école.*

*Pour conclure, on discute de façon sommaire de quelques défis de l'éducation aujourd'hui, comme par exemple la difficulté qu'a l'école de se débrouiller avec le savoir établi et avec les transformations constantes d'un monde médiatisé que les étudiants amènent à l'intérieur des institutions scolaires.*

**Mots-clés:** *éducation et technologie; communication et éducation; travail enseignant; pratique pédagogique; technologie.*

---

# Introdução

O tema Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem sido cada vez mais objeto de estudos de pesquisadores no Brasil e no exterior<sup>1</sup>. De acordo com Gonçalves (1999), nos últimos 20 anos houve grande produção acadêmica sobre o assunto. Já Nascimento (2002) levanta o problema da distância entre a produção acadêmica sobre o uso de TIC e seu uso efetivo na escola, uma vez que somente a partir de meados da década de 1990 há um recrudescimento da introdução e da implantação de tais tecnologias nas escolas de nível básico e superior<sup>2</sup>.

Neste artigo, pretende-se abordar as transformações culturais e didáticas necessárias para a introdução de tecnologias de informação e comunicação na prática docente do ensino básico e superior.

1 Podemos citar como exemplos LITWIN (1998), BELONI (1999, 2000 e 2001), SANCHO (1998, 2001), PAIVA (1999), ALAVA (2003), BASTOS (2001), dentre outros.

2 Em termos de programas públicos de introdução e uso de TIC nas escolas básicas, podemos citar o Proinfo (Programa Nacional de Informática na Escola). Para maiores detalhes sobre o programa, visite o site [www.proinfo.mec.gov.br](http://www.proinfo.mec.gov.br).

---

# Tecnologias: inovações no cotidiano

Partindo de pressupostos teóricos de Jameson (2001), no início do desenvolvimento das mídias havia uma espécie de semi-autonomia do rádio, da televisão e do cinema, ao passo que na evolução atual o desenvolvimento das mídias se dá sob novas tecnologias, já estabelecidas. No entanto,

o que acontece é que a tecnologia e o que as pessoas da área de informática chamam de informação começam a deslizar imperceptivelmente na direção de anúncios e publicidade, do *marketing* pós-moderno e, finalmente, da exportação de programas de TV (JAMESON, 2001, p. 13).

Para Setton (2002, p. 109), *a contemporaneidade caracteriza-se por ser uma era em que a produção de bens culturais, a circula-*

*ridade da informação, ocupa um papel de destaque na formação moral, psicológica e cognitiva do homem. Portanto, reflexões sobre as implicações da inserção das TIC no mundo contemporâneo tornam-se cada vez mais importantes, visto que todos os âmbitos e classes sociais vêm tendo, cotidianamente, cada vez mais acesso a tais tecnologias.*

Segundo análise de Jameson (2001), o conceito "aparentemente comunicacional" das TIC na contemporaneidade transformou-se em *uma visão do mercado mundial com sua interdependência recém-descoberta, uma divisão global do trabalho (...), com novas rotas de comércio eletrônico incansavelmente percorridas tanto pelo comércio quanto pelas finanças.* O caráter mercantil de nossa sociedade "molda", de certa forma, o papel que as TIC exercem no nosso cotidiano. Nessas circunstâncias as tecnologias apontam para um recrudescimento do caráter individualista e concorrencial de nossa sociedade.

O papel das tecnologias na educação aparentemente não tem sido diferente: cada vez mais elas são vistas como elementos diferenciadores da formação dos sujeitos. A diferença na formação não reside na apreensão de novas linguagens, novos olhares sobre o conhecimento, mas sim no simples fato de o sujeito possuir uma "certificação" que lhe garanta uma diferença no mercado de trabalho. Vivemos diante de um "determinismo" tecnológico em nossas vidas, em que deixamos de ser sujeitos e nos transformamos em objeto frente às tecnologias.

Talvez seja por isso que, apesar de muitos trabalhos apontarem para as transformações advindas das TIC no ensino-aprendizagem, autores como Green e Bigun (1995) e Nascimento (2001, 2002) visualizam a escola como um "refúgio" da criança diante do fluxo constante de TIC.

Green e Bigun (1995) constataram que a escola, pais e sociedade parecem acreditar que as TIC são simplesmente mais alguns recursos tecnológicos que hoje distanciam a nova geração da

anterior, mas que, com o tempo, reconfortariam e acomodariam os adolescentes no seu devido lugar na teia de relações sociais. Ou seja, *tende-se a ignorar, nessa perspectiva, aquilo que é menos visível — isto é, a natureza específica da tecnologia que envolve* (GREEN; BIGUN, 1995, p. 233).

Alava (2002, p. 54) afirma que essas novas tecnologias dizem respeito sobretudo aos educadores, mas são vistas como elementos técnicos que "renovam" o ensino somente através da introdução do maquinário na escola. No entanto, este autor afirma que as novas tecnologias da informação e comunicação oferecem novas possibilidades de aprender e devem deixar o estatuto de *simples auxiliar* (na aprendizagem) *para tornar-se centro de uma outra forma de aprender*, que leva em consideração, principalmente, novos parâmetros comunicacionais e linguísticos.

De certa forma, as novas tecnologias significam uma nova maneira de nos comunicarmos, de estabelecermos uma linguagem, mas não uma forma de simplificarmos a mesma, uma vez que, à medida que o homem desenvolve diferentes mecanismos de linguagem, esta se torna cada vez mais complexa.

---

## Tecnologias: alterações no ensino

Levy (1997) considera o computador e a rede de informações (Internet) um terceiro processo de desenvolvimento das "tecnologias intelectuais", sendo o primeiro a passagem da oralidade para a utilização da escrita e o segundo o advento da imprensa, que acelerou enormemente a disseminação do conhecimento por meio de livros. Esses processos caracterizam modificações históricas nas formas de apreensão e construção do conhecimento, devido à utilização de processos cognitivos diferentes (linguagens

oral, escrita e "simulação" por computador) —o que caracteriza a complexidade dos meios comunicacionais contemporâneos. De acordo com Bianchetti (2001, p. 28),

As novas TIC apresentam-se como os meios que possibilitam que a forma de transmitir o conteúdo transmitido possam ser agregados e veiculados num novo espaço e num novo tempo, perfeitamente adequados a esta época em que as noções de espaço-tempo estão passando por um revolucionamento sem precedentes.

Barreto (2001, p. 116) acentua a valorização dada pela escola à aprendizagem pelo material impresso e confirma a ruptura advinda da introdução das TIC - que a autora chama de multimídia<sup>3</sup>. No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem,

a multimídia é a tecnologia que permite a coexistência de distintas ordens de materialidade em um mesmo espaço. Isso porque essas tecnologias produzem sentido e significados sob diversas formas, por meio de registros semióticos distintos: linguagem natural, linguagens visuais, audiovisuais, textos visuais, etc. (PERAYA, 2002, p. 30).

Bianchetti (2001) acredita que as novas tecnologias tornam o processo educativo policêntrico e difuso, trazendo consequências para o surgimento de outros processos educativos e novos agentes pedagógicos, além daqueles representados pela escola, crescendo em importância as aprendizagens no próprio local de trabalho. *A informatização da sociedade estaria promovendo uma pedagogização da vida cotidiana*' Machado (1993 citado por BIANCHETTI, 2001, p. 28).

A autora ainda salienta o perigo da introdução de TIC na escola de maneira inconsequente, uma vez que isso, por si só, *não garante novas abordagens e pode servir como legitimação das velhas*. "Nada pode prejudicar mais a educação do que nela introduzir modernizações tecnológicas sem antes mudar o modelo de co-

3 Podemos considerar como recursos multimídia aqueles *que* permitem uma integração entre diferentes mídias, como áudio, texto, som, imagens fixas ou animadas, de maneira que o processo comunicacional seja flexível e possível através de diversos recursos integrados em um mesmo documento.

municação que está por debaixo do sistema escolar" (BARRETO, 2001, p. 184).

Uma alteração pedagógica, seja na educação básica ou no ensino superior, passa não só pela introdução de novas tecnologias no ensino, mas por toda uma reinterpretação dos aspectos linguísticos envolvidos nessas tecnologias. Talvez este seja o grande desafio do docente: estabelecer maneiras de conhecer essas tecnologias, à luz de suas significações cotidianas, para produzir transformações legítimas na prática docente e no processo de ensino-aprendizagem.

No contexto atual de desenvolvimento sócio-político-econômico, as novas tecnologias acarretam não somente novas possibilidades comunicacionais midiáticas, mas também são sinônimo de progresso nos moldes do positivismo (que pensávamos ter abandonado). As TIC são extremamente valorizadas nos diversos níveis de ensino exatamente por terem como significado, dentre outras coisas, poder e dominação, haja vista que os países que hoje detêm controle sobre o desenvolvimento de tecnologias de última geração são exatamente aqueles que exercem grande influência no cenário político e econômico mundial.

Informação e conhecimento assumem hoje um papel de grande importância na Nova Ordem Mundial, principalmente devido às suas características de intangibilidade e possibilidades de reprodução a custos quase irrelevantes. Nascimento (2001a) chama a atenção para essas características das novas tecnologias no mundo capitalista. Baseado em conceitos marxianos para análise do processo de produção de valor de troca e de uso<sup>4</sup> de determinada mercadoria, atenta para a característica "virtual" das TIC, o que torna difícil estabelecer valores de troca para uma mercadoria que não é baseada em processos industriais como conhecemos.

A nova organização sócio-político-econômica é de tal forma dinâmica que torna muito próximos inovação e obsolescência, ou seja, as tecnologias são desenvolvidas em tal velocidade que

4 Para BERINO (1994), a partir de conceitos marxianos, a mercadoria tem sua objetividade como valor; sua objetividade de valor advém do caráter social do processo de produção, em que o trabalho humano pode expressar uma grandeza nas mercadorias entre si. A mercadoria possui valor de uso — compreendido pelo fato de satisfazer as necessidades humanas — e valor de troca — ou a capacidade de ser trocada por outros bens ou dinheiro.

aquilo que hoje era inovador amanhã já não tem valor como tal. Não só os equipamentos, mas o próprio sujeito, vêm sofrendo tal transformação. Cabe ao homem hoje buscar a sua qualificação, ou a sua "inovação" constante, para manter-se no topo dos empregos formais.

A flexibilidade do trabalhador leva, inclusive, o próprio ensino superior a buscar respostas para tais demandas, incorporando tecnologias de informação e comunicação nos cursos de graduação e pós-graduação, seja na forma de incorporação de recursos nas aulas ou criação de disciplinas específicas sobre o uso de tais tecnologias na formação de seus alunos.

Essa busca de desenvolvimento tecnológico constante, de formação em nível superior que garanta a entrada desse sujeito na constante flexível do mundo contemporâneo, leva as pessoas a viverem naquilo' que Jameson (1997) chama de *presente contínuo* ou *esquizofrenia cotidiana* - quer dizer, vivemos somente o hoje porque o ontem já se obsoletizou. No mundo midiático a memória é recente e *deleta* tudo aquilo que considera sem importância, ou obsoleto.

Virilio (1996) vai mais longe ao afirmar que o homem procura equipar-se com os instrumentos tecnológicos, buscando estabelecer uma velocidade de transformação típica do capitalismo atual, ou seja, incorporar ao corpo humano equipamentos que estão de acordo com a velocidade que a dinâmica econômico-político-social exige do homem contemporâneo.

Em outro trabalho, Virilio (1999) discorre sobre o espaço-tempo no mundo contemporâneo. Numa sociedade digitalizada, tempo e espaço são integrados virtualmente, de tal maneira que perdemos suas referências, o que significa uma alteração em toda a lógica construída de tempos-espacos distintos, apontada por Giddens (1991) como característica da modernidade.

Para o autor, a modernidade arranca o espaço e o tempo da linearidade e presença de atividades localizadas para uma relação



de ausentes, localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face.

*Em condições de modernidade, o lugar se torna cada vez mais fantasmagórico: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles. (GIDDENS , 1991, p. 27, grifos do autor).*

Esta nova configuração significa também novos paradigmas de aprendizagem, uma vez que a comunicação sem fronteiras espaço-temporais cria novas maneiras de o sujeito estabelecer contatos com a aprendizagem, em tempo instantâneo.

Há sempre embutida uma contradição inerente às TIC: por um lado, deve-se utilizá-las no ensino da graduação para que o curso seja de "ponta", atenda às novas demandas do público aprendente; mas, por outro lado, há sério risco de tais disciplinas significarem uma mera atenção à demanda dos discursos mercadológicos, não implicando qualquer vivência tecnológica no cotidiano do aluno ou do professor.

Pensar as TIC na educação é retomar a discussão de Hernandez *et al.* (2000, p. 19) sobre inovação na escola:

Em termos gerais, pode-se dizer que inovação é, como assinala HORD (1997), 'qualquer aspecto novo para um indivíduo dentro de um sistema'. No entanto, a inovação não é a mesma coisa para quem a promove, para quem a facilita, para quem a põe em prática ou para quem recebe os seus efeitos.

É de suma importância considerar o uso de TIC na educação como uma inovação, assim como o é o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, novos currículos que estabelecem relações diferentes na construção do conhecimento escolar, novos processos didáticos que colocam docente e discente em novas relações sociais na sala de aula, ou até mesmo inovações organizacionais

da escola, como eleição de diretores e modificações no gerenciamento. Assim como esses processos, as TIC também são amplos e complexos inovadores de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, as novas tecnologias não podem ser vistas somente no seu aspecto técnico, na sua objetividade, mas como objetivação do homem e como elemento que permite tecer relações de aprendizagem na interação entre professores, alunos e saberes produzidos dessa relação:

A tecnologia não é só mediação com o mundo e com os outros, mas funciona para nós como possibilidade de entendimento dele, através de crenças/valores interiorizados no contato com ela e que nos levam a determinadas ações com elas e por elas (ALVES, 2000, p. 4).

Alves (2000, p. 9) aponta ainda para uma característica das TIC no cotidiano social ao afirmar que:

Ao mesmo tempo em que um grande entusiasmo no *uso* da tecnologia fica patente quando estudamos a existência dos múltiplos artefatos tecnológicos no contexto familiar, a sua entrada neste cotidiano a transforma em algo comum.

No entanto, na prática escolar a introdução de TIC não se transforma em algo comum, e sim algo a ser "impedido", como se a resistência significasse a defesa do último território que diferenciava a escola dos outros lugares sociais "comuns".

Há hoje necessidade de uma educação cada vez mais vinculada à esta configuração social, cuja tecnologia da informação e comunicação apresenta-se cada vez mais desenvolvida. Não só no que diz respeito ao estreitamento de relações entre Educação, Informação e Comunicação, mas também porque deter tecnologia hoje é sinônimo de poder e dominação, e toma-se extremamente necessária a constante reflexão sobre as TIC, de maneira que

possamos oferecer uma educação que dê conta dos desafios educacionais dessas tecnologias e de suas relações no dia-a-dia do homem.

As dificuldades encontradas pelo docente em lidar com TIC poderiam ser explicadas pelo modelo rígido da organização escolar, mas Perrenoud (1999, p. 12) salienta que este é um problema enfrentado pelas características do trabalho docente.

A despeito das novas tecnologias, da modernização dos currículos, da renovação das ideias pedagógicas, o trabalho dos professores evolui *lentamente*, porque depende pouco do progresso técnico, porque a relação educativa obedece a uma trama bastante estável e porque suas condições de trabalho e sua cultura profissional instalam os professores em rotinas (grifo do autor).

Mesmo em face dessa lenta "evolução" do corpo docente, Marcovitch (2002) salienta que a educação hoje, a despeito de posições retrógradas de certos setores da própria escola, deve utilizar os recursos da telemática<sup>5</sup> (HOUAISS, 2001) como poderosa força difusora do saber. Além disso, é desafio da educação arquitetar novas mentalidades, em face da nova perspectiva tecnológica por que passa a sociedade atual. A escola não pode falar do cotidiano de seus alunos se não consegue demonstrar excelência no uso das tecnologias presentes na vida deles.

Percebe-se um problema merecedor de consideração: o uso de TIC no ensino não deve ser pautado somente na aprendizagem com computador, mas no estabelecimento de compreensões das peculiaridades e da complexidade da linguagem, em seu sentido singular em relação a tecnologias anteriores e no sentido de tornar mais densa a maneira como os sujeitos estabelecem comunicações midiáticas.

5 Conjunto de serviços informáticos fornecidos através de uma rede de telecomunicações.

Também é necessário estudar o que, na relação com o saber, no sentido dado por Charlot (2000), *de relação com o mundo e também consigo mesmo e relação com os outros, implicando também uma forma de atividade e uma relação com a linguagem e também com o tempo*, os professores e alunos, sujeitos do processo de aprendizagem, estabelecem na sua prática e na sua percepção das TIC no tecido social.

Em termos sócio-históricos, até meados da década de 1970 o desenvolvimento tecnológico caminhava a passos medianos, mas, com a chamada revolução microeletrônica, o desenvolvimento de TIC tornou-se extremamente veloz, ficando cada vez mais difícil ao homem acompanhá-lo. O desenvolvimento quase instantâneo das TIC é um fator que torna difícil para o docente estabelecer qualquer relação ou reflexão sobre tais tecnologias.

Dessa forma, as TIC acabam sendo "ligadas" às gerações mais novas, que possuem maior facilidade no seu uso, mas não estão devidamente maduras, intelectualmente, para relacionar-se com elas. Vivemos hoje baseados em novas regras de comunicação, interação e produção do conhecimento, em que a 'integração de mídias, além de modificar a forma com que o homem relaciona-se com a produção do conhecimento, transfere o foco da valorização do textual para o imagético, para um mundo de conhecimentos baseados em uma plataforma muito mais complexa, ao unir multimídia e velocidade de produção e reprodução dos saberes.

Até mesmo o estabelecimento de teorias que busquem o diálogo com essa realidade tecnológica se torna difícil, em função do dinamismo do desenvolvimento dessas tecnologias. No entanto, o estabelecimento de tais teorias, com base em pressupostos filosóficos e sociológicos, é fundamental para a consolidação dessa área do saber, tão profícua em produções acadêmicas, porém ainda repleta de lacunas teóricas.

## REFERÊNCIAS

ALAVA, Séraphin *et al.* *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALAVA, Séraphin. Uma abordagem pedagógica e midiática do ciberespaço. *Pátio: Rev. Pedagógica*. Porto Alegre, p. 8-11, 2003.

BARRETO, Raquel Gourlat. Novas tecnologias na escola: um recorte discursivo. *In: TECNOLOGIAS educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p.178-192.

BERINO, Aristóteles. *Elementos para uma teoria da subjetividade em Marx*. 1994. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói.

BIANCHETTI, Lucídio. *Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação*. Petrópolis: Vozes/Unitrabalho; Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GONÇALVES, Irlen Antonio. *Informática e educação: um diálogo com a produção intelectual brasileira dos últimos 20 anos, que discute a informática e educação quanto a temáticas e questões, referenciais teóricos e concepção de ensino*. 1999. Dissertação (Mestrado). CEFET/MG, Belo Horizonte, 1999.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. *In: SILVA, Tomaz, Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HERNANDEZ, Fernando *et al.* *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*, 2001. 1 CD ROM.

JAMESON, Fredric. Notas sobre a globalização como questão filosófica. *In: PRADO, José Luiz Aidar (Org). Lugar global e lugar nenhum: ensaios sobre a democracia e globalização*. São Paulo: Hacker Editores, 2001. p.11-40.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1997.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

LITWIN, Edith (Org). *Tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MARCOVITCH, Jacques. A informação e o conhecimento. *São Paulo Em Perspectiva*, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 3-8, 2002.

PERAYA, Daniel. O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticizada. *In: ALAVA, Séraphin et al. Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. *Revista*

*Brasileira de Educação*, n.12, set./dez. 1999.

SANCHO, Juana M. (Org). A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. *In: SANCHO, Juana M. Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jul./dez. 2002.

VIRILIO, Paul. *A arte do motor*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

VIRILIO, Paul. *A bomba informática*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999. [\* I incorporado.WMF \*]



---

# Currículo e saberes docentes: um estudo sobre as tensões e dilemas de professores de ciências

LUCIANA RESENDE ALLAIN\*

---

## Resumo

*Este artigo é parte de nossa dissertação de Mestrado, que pretendeu discutir questões relacionadas ao desenvolvimento profissional docente, com atenção especial aos saberes mobilizados pelos professores durante os processos de reflexão e racionalização sobre a prática profissional. Para tanto, acompanhamos, durante o ano de 1999, a trajetória de dez professores-alunos do Curso de Especialização em Ensino de Ciências - CECIMIGI FaE/ UFMG. No presente artigo daremos especial atenção aos saberes mobilizados pelos professores quando argumentam sobre os propósitos da educação em ciências, um desafio recorrente enfrentado pelos sujeitos da pesquisa.*

**Palavras -chave:** ensino de ciências; formação de professores; dilemas; conscientização.

---

## Abstract

*This article is part of our master-degree dissertation, which was intended to discuss matters related to teachers' professional development, with a special focus on the knowledge employed by teachers during the processes of reflection and rationalization about the professional practice. For such, we followed up during the year of 1999, ten teachers who were attending the Specialization Course in Science Teaching - CECIMIGI FaEI UFMG. In the present article we give special attention to the knowledge employed by teachers when arguing about the purposes*

---

\* Professora da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade FUMEC.



*of science education, which represents a challenge faced by the surveyed individuals.*

**Keywords:** *science teaching; teacher formation; dilemmas; awareness.*

---

## Résumé

*Cet article constitue une partie de notre thèse de Mestrado (DEA) qui a discuté des questions liées au développement professionnel enseignant. On y a privilégié les connaissances mobilisées par les enseignants pendant les processus de réflexion et de rationalisation à propos de la pratique professionnelle. Pour ce faire, nous avons suivi pendant l'année 1999 la trajectoire de dix professeurs, étudiants au cours Especialização em Ensino de Ciências- CECIMIG-FaE/UFG. Dans l'article on met également en évidence les connaissances mobilisées par les enseignants lorsqu'ils discutent les propos de l'éducation en sciences, un défi constant pour ceux qui entament des recherches.*

**Mots-clés:** *enseignement des sciences; formation des enseignants; dilemmes et prise de conscience.*

---

## Os diferentes saberes docentes

Vários estudos apontam a falta de reconhecimento da profissão docente como consequência da simplificação da imagem do professor e da sua profissão, para a qual supostamente seriam necessários apenas o domínio do conteúdo e algumas estratégias didáticas (SHULMAN, 1986; TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1998; SCHÓN, 1983; HOLLY, 1992, dentre outros). O uso de modelos que representem esquematicamente os saberes próprios de professores e as características de sua profissão facilita a condução de investigações na área e pode contribuir para o fortalecimento profissional dos professores.

Preocupado em resgatar o *status* da profissão docente, Shulman (1986) propõe um modelo referente aos saberes docentes. Ele investigou 21 alunos-professores em formação (inglês, matemática, ciências sociais e biologia) e procurou estudar, o que os professores sabem sobre o conteúdo que ensinam, onde e quando adquiriram esses saberes sobre o conteúdo, como e por que esses saberes se transformam durante sua formação e como devem ser utilizados no ensino concreto na sala de aula.

O autor argumenta que as políticas avaliativas de ensino tendem a oscilar entre a preocupação excessiva com o domínio do conteúdo a ser ensinado e, no extremo oposto, a preocupação com as habilidades puramente pedagógicas necessárias a um ensino eficiente. O autor sugere o resgate de um paradigma perdido, em que o domínio do conteúdo e o da forma de ensiná-lo não sejam vistos como domínios estanques, mas integrantes de um complexo conjunto de saberes exclusivos de professores. Esses domínios podem ser assim representados

**Quadro 1**

DOMÍNIOS DO SABER DOCENTE		
<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>
CONHECIMENTO DO CONTEÚDO ( <i>Content Knowledge</i> )	CONHECIMENTO DO CONTEÚDO NO ENSINO ( <i>Content Knowledge in Teaching</i> )	CONHECIMENTO PEDAGÓGICO ( <i>Pedagogical Knowledge</i> )
	CATEGORIAS DO CONHECIMENTO DE CONTEÚDO NO ENSINO	
	1. Conhecimento sobre a matéria ( <i>Subject matter content knowledge</i> )	
	2. Conhecimento didático da matéria ( <i>Pedagogical content knowledge</i> )	
	3. Conhecimento curricular da matéria ( <i>Curricular knowledge</i> )	

Fonte: Representação do Modelo de Shulman (1986) para os saberes docentes.

Como mostra o quadro acima, o domínio II - conhecimento do conteúdo no ensino - consiste no paradigma perdido sugerido por Shulman (1986) . Seu modelo, apresenta três, categorias, para esse domínio do saber docente:

1. *conhecimento sobre a maioria (subject matter content knowledge)* - refere-se a capacidade do professor em reconhecer as dificuldades que os alunos apresentam em determinado conteúdo, como este se relaciona com outros conteúdos e com outras disciplinas, como é abordado na teoria e aplicado na prática, como surgiu na história e filosofia da disciplina etc.
2. *Conhecimento didático da matéria (pedagogical content knowledge)* – são os saberes do professor referentes ao domínio de analogias, exemplos maneiras mais representativas de tornar o assunto mais compreensível pelo aluno. Além disso, refere-se ao conhecimento das concepções alternativas mais frequentemente encontradas em alunos de diferentes idades, bem como as estratégias de reorganização dessas concepções que tornam o aprendizado mais fácil ou mais difícil.
3. *Conhecimento curricular da matéria (curricular knowledge)* relaciona-se as escolhas do professor em relação aos materiais e recursos que abordam determinados conteúdos e a ordem e modo mais adequados de comunicar determinadas ideias.

Shulman (1986) destaca que esses conhecimentos não são adquiridos de forma mecânica ou linear, mas são construídos na prática do professor, à medida que ele se confronta com os desafios da profissão. Deste modo, os professores são profissionais que possuem conhecimentos específicos. No interior da profissão docente também há saberes específicos à área de conhecimento na qual cada professor atua.

# Os saberes dos professores da área de ciências

## ***Domínio dos saberes docentes (Tetraedro de Princípios).***

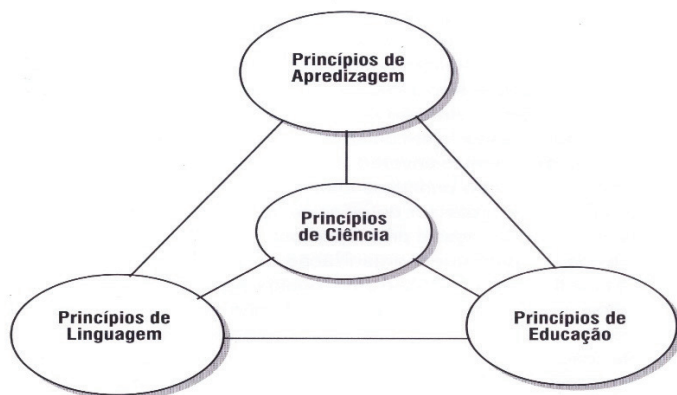
Como estamos preocupados com os saberes dos professores de ciências, recorreremos também à caracterização dos saberes de professores de ciências proposta por Vaz (1989). Procurando compreender os fundamentos da questão do laboratório no ensino de física, Vaz propõe um modelo que identifica "elementos associáveis a áreas de conhecimento formalizado e muito próximos da prática de ensino de professores de ciências" (VAZ, 1989, p. 47).

Vaz analisa diferentes propostas de laboratório buscando as semelhanças estruturais entre elas, para então identificar suas partes essenciais, ou seja, seus elementos constituintes. Estes, por sua vez, representam princípios de ordem teórica, ideológica ou filosófica subjacentes às atividades pedagógicas. Os princípios<sup>1</sup> identificados são quatro: propósitos da educação, natureza da ciência, elementos de linguagem e epistemologia da aprendizagem.

O autor argumenta que, embora focalize as propostas de laboratório, todos os professores têm seus pressupostos associáveis a essas quatro áreas. Com base em seus dados, o autor propõe um modelo que represente de forma orgânica e sistêmica a relação entre esses elementos que constituem a atividade didática.

Ele usa uma figura geométrica para comunicar essa ideia. A figura - apresentada a seguir - é a de um tetraedro oco onde se veem quatro esferas e seis barras que ligam as esferas umas às outras. Por causa da representação gráfica de sua ideia, o modelo que esse autor propõe para os saberes do professor da área de ciências tem o nome de *Modelo do Tetraedro de Princípios*.

<sup>1</sup> Vaz utiliza "princípios" na acepção do verbete no Aurélio: "proposições diretoras de uma ciência, às quais todo o desenvolvimento posterior desta ciência deve estar subordinado". Cf.: Aurélio, 1986, p. 1.393



Nessa figura, os vértices representam os quatro elementos destacados da análise de propostas de laboratório. No tetraedro cada combinação de dois vértices corresponde a uma aresta, e as combinações de três vértices correspondem às suas faces. As arestas e faces representam as possíveis relações entre os quatro elementos, que prescindem de uma interdependência mútua e uma interação simultânea na formação de um todo. Assim, por exemplo, a interface ciência/aprendizagem é representada por uma aresta e a interface ciência/aprendizagem/educação é representada por uma face.

No intuito de avaliar o modelo proposto de forma sistemática, o autor o utilizou para analisar três projetos de ensino de física: PSSC (Physical Science Study Committee), PEF (Projeto de Ensino de Física) e Nuffield Science Teaching Project. A análise desses projetos conferiu legitimidade ao modelo, na medida em que foi possível identificar neles suas estruturas e funções subliminares e sua articulação com a prática didática.

Vaz sugere o uso desse modelo pelos próprios professores para a identificação das metas, prerrogativas, pressupostos subjacentes às propostas de ensino e à sua própria prática docente. Deste modo, ele sugere que o tetraedro sirva como instrumento de reflexão das práxis do professor, além de funcionar como mo-

delo de representação dos elementos envolvidos na educação em ciências. Nesse modelo, os quatro princípios identificados fundamentam a forma de ensinar do professor de ciências, que são representativos de seus valores, crenças e pressupostos.

Cabe ressaltar que a organização desses princípios na forma de uma figura geométrica é um modelo e por isso apresenta como principal limitação a característica de não ser uma cópia fiel da realidade, mas uma esquematização, uma simplificação da complexidade da mesma, de modo a torná-la passível de estudo e compreensão. Da mesma forma, é conveniente lembrar a flexibilidade de modelos ao serem transpostos para situações reais e particulares.

---

## Os princípios do Tetraedro

Um dos elementos do Tetraedro de Princípios diz respeito aos propósitos da educação. Segundo Vaz, este princípio dá informações 'sobre a postura pedagógica do professor, ou seja, sobre os "ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e sobre os meios - processos e técnicas mais eficientes para efetivar esses ideais" (VAZ, 1989, p. 42).

O autor chama atenção para três aspectos que ele denomina "pedagógicos". O primeiro deles diz respeito à postura pedagógica, ou seja, o modo como se organiza o programa, o papel relativo do aluno, do professor, do conteúdo. Um segundo aspecto relaciona-se às condições que devem ser atendidas em prol da otimização do processo. E o terceiro aspecto diz respeito aos objetivos e funções dadas ao sistema educacional.

Um segundo elemento do Tetraedro de Princípios relaciona-se a pressupostos científico-ideológicos. Nessa classe manifesta-se a concepção de ciência, suas intenções, devoções e premissas. Outro aspecto relaciona-se a declarações sobre o cientista, definindo seus papéis, características, métodos.

Outro elemento constituinte do Tetraedro refere-se aos pressupostos sobre aprendizagem. Neste incluem-se a postura didática, as ações e intenções dos professores em intervir nos processos endógenos de aprendizagem dos alunos, os artifícios e técnicas destinados a facilitar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, orientando a aprendizagem de forma a torná-la mais eficaz. Outros aspectos relacionados a esse elemento referem-se às condições necessárias para ocorrer a aprendizagem, bem como os tópicos da ciência mais apropriados para cada fase do desenvolvimento cognitivo.

O quarto princípio do Modelo de Vaz refere-se à questão da linguagem, objeto de estudo da semiologia, ciência geral dos signos. A semiologia "tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido" (VAZ, 1989, p. 44). Segundo Vaz, nesse princípio inclui-se a procura pela palavra mais precisa, pelo veículo de comunicação mais adequado para atingir o aluno, ou pela melhor maneira de usar esse veículo, ou seja, refere-se ao papel e à importância dada ao meio de comunicação das ideias.

---

## Congruências entre os modelos

Shulman (1986) propõe que se atente para o conhecimento de conteúdo no ensino, domínio baseado na maneira pela qual os professores relacionam seu conhecimento pedagógico (o que eles sabem sobre ensino) ao seu conhecimento do conteúdo (o que eles sabem sobre o que ensinam). O domínio do conhecimento de conteúdo no ensino inclui três categorias: conhecimento sobre a matéria, conhecimento didático da matéria e conhecimento curricular.

Há alguns paralelos entre o Modelo do Tetraedro de Princípios e essas categorias, em especial o conhecimento didático da matéria (Pedagogical Content Knowledge). Nas palavras de Shulman, o conhecimento didático da matéria...

...inclui para os assuntos mais comumente ensinados em uma determinada área, as formas mais úteis de representação dessas idéias, as analogias, explicações, demonstrações, exemplos e ilustrações mais poderosos - em suma, as maneiras de formular e representar o assunto de modo a torná-lo compreensível para outros. (...) Essas variadas formas de representação derivam tanto de pesquisas como também originam-se pela sabedoria da prática. (SHULMAN, 1986, p. 9).

A nosso ver, esse aspecto do Conhecimento Didático da Matéria relaciona-se com aspectos do Princípio da Comunicação proposto pelo Tetraedro. Vai argumenta que, mesmo de forma implícita, por vezes até inconsciente, é possível detectar em professores a preocupação e a procura "... pela palavra mais precisa, pelo veículo de comunicação mais adequado para atingir o aluno, ou pela melhor maneira de usar esse veículo (...) numa tentativa de produção de significação e de sentido"(VAZ, 1989, p. 46).

De acordo com Shulman...

O conhecimento didático da matéria também inclui um entendimento sobre o que faz com que a aprendizagem de um assunto específico seja fácil ou difícil: as concepções e pré-concepções que alunos de diferentes idades e histórias de vida apresentam ao aprender os assuntos mais freqüentemente ensinados. (...) e as estratégias para reorganizar eventuais concepções alternativas, uma vez que os alunos não se apresentam como tábulas rasas (SHULMAN , 1986, p. 10).

Novamente acreditamos poder traçar um paralelo entre esse aspecto do Conhecimento Didático da Matéria e aspectos do Princípio de Aprendizagem sustentado pelo Tetraedro. Para Vaz, esse Princípio está relacionado...



às ações e intenções dos professores em intervir nos processos endógenos de aprendizagem dos alunos. Descrevendo os artifícios destinados a facilitar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, os professores nos permitem conhecer seus pressupostos didáticos, às vezes intuitivos, outras vezes pautados pela influência desta ou daquela teoria de aprendizagem (VAZ, 1989, p. 44).

Os princípios relativos aos propósitos da educação do modelo de Vaz encontram ressonância com o que Shulman chama de conhecimento do contexto educativo (características dos grupos, comunidades, cultura, etc) e o conhecimento dos fins, propósitos e valores educativos (SHULMAN, 1986).

Sob essas perspectivas, podemos encontrar relação entre esses dois referenciais sobre saberes docentes. Como propõe um modelo geral para professores, Shulman (1986) coloca a importância de se desenvolver um conhecimento sobre a matéria, específico para cada área de conhecimento. A próxima seção será dedicada a discutir os conhecimentos específicos dos professores da área de ciências.

---

## O "conhecimento sobre a matéria" dos professores da área de ciências

Nessa seção detalhamos um aspecto específico dos saberes de professores da área de ciências. Uma das particularidades dos professores dessa área em relação a outros colegas docentes é o conteúdo a ser ensinado. É consenso, mesmo entre os professores, que um dos critérios importantes que conferem competência profissional ao professor é o domínio da matéria a ser ensinada. Carvalho e Gil-Peréz alertam que "a carência de conhecimentos da

matéria transformam o professor em um transmissor mecânico dos conteúdos do livro-texto" (CARVALHO; GIL-PERÉZ, 1998, p. 21).

Em relação aos professores de ciências, esses mesmos autores sugerem a necessidade de dominar conhecimentos específicos do conteúdo. Note que para os professores não basta ter um conhecimento *do* conteúdo a ser ensinado. Shulman (1986) nos alerta para a necessidade de um conhecimento *sobre* o conteúdo. Esta seria a diferença entre o saber científico e o saber escolar. Perrenoud (1993), entre outros, denomina "transposição didática" a escolarização dos conhecimentos científicos.

O produto dessa transposição é o saber escolar, que tem características específicas, como: são conhecimentos devidamente dosados e graduados de acordo com as faixas etárias dos alunos. Portanto, o domínio do conhecimento sobre a matéria a ser ensinada é um dos fatores que diferencia o professor de um profissional como o cientista. Carvalho e Gil-Pérez (1998) esquematizaram o que um professor precisa saber para ensinar ciências:

- um professor precisa conhecer a história das ciências, de modo a associar os conhecimentos científicos com os problemas que originaram sua construção, bem como as dificuldades e obstáculos epistemológicos. Esse conhecimento ajudaria na compreensão das dificuldades dos alunos, além de evitar as visões dogmáticas sobre a natureza do trabalho científico.
- conhecer as orientações metodológicas empregadas na construção do conhecimento, isto é, a forma como Os cientistas abordam os problemas, as características mais notáveis de sua atividade, os critérios de validação e aceitação das teorias científicas.
- conhecer as interações Ciência/Tecnologia e Sociedade, associadas à construção do conhecimento, sem ignorar o caráter do papel social das ciências. Contribuir para a desmitificação da ciência como atividade imparcial, indi-

vidual e que conta com pessoas especiais. Contribuir para a tomada de decisões.

- ter algum conhecimento dos desenvolvimentos científicos recentes e suas perspectivas, de modo a transmitir uma visão dinâmica, não-fechada, da ciência. Ter contato com conhecimentos de matérias de outras áreas relacionadas para abordar problemas afins, permitindo interações entre os diferentes campos e os processos de unificação.
- saber selecionar conteúdos adequados que dêem uma visão correta da ciência e que sejam acessíveis aos alunos e de seu interesse.
- estar preparado para aprofundar os conhecimentos e adquirir outros novos, exigidos em função de mudanças curriculares, avanços científicos, questões propostas pelos alunos, etc. (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1998, p. 22).

---

## A relevância da educação em ciências

No, artigo "Towards a science curriculum for public understanding", Millar (1996) coloca-se a favor de um ensino de ciências para todos. O autor realiza uma revisão da literatura da área e cita a pesquisa de Thomas e Durant (1987), autores que apontam diferentes argumentos encontrados na literatura a favor de um entendimento público da ciência.

Millar agrupou esses argumentos em cinco categorias distintas. Utilizamos essas categorias como parâmetros para análise dos argumentos utilizados pelos nossos sujeitos para justificar a importância da educação em ciências. Já na descrição das categorias que fazemos a seguir, os exemplos que as acompanham foram escolhidos dentre os dados colhidos na pesquisa. Os nomes dos sujeitos são fictícios.

- O argumento econômico - estabelece uma conexão entre o nível de entendimento público da ciência e a riqueza econômica de uma nação. Além disso, sugere que o alcance técnico e científico de um padrão internacional só é mantido com o fornecimento de pessoal qualificado.

As seguintes falas desse estudo ilustram esse argumento:

[Estudar ciências ] é importante por causa do emprego, a pessoa vai trabalhar como médico, por exemplo, pra ele ser um bom médico ele vai.. é necessário ter ciência, né? (Prof. SÉRGIO).

Na nossa cultura a gente tem que ter o ensino pra poder chegar a disputar uma vaga no mercado de trabalho (Prof. JOEL ).

- O argumento da utilidade - sustenta que um entendimento prático de ciência e tecnologia é útil para qualquer pessoa que vive em uma sociedade sofisticada em termos científicos e tecnológicos. Pessoas com esse entendimento estariam, segundo o argumento, mais bem preparadas para tomar decisões sobre segurança, dieta, saúde, e fazer escolhas mais sensatas como consumidores.

Esse foi um dos argumentos mais comumente usados pelos sujeitos desse estudo. Veja alguns exemplos:

Quando eu vou fazer compras... essa questão de medidas das coisas, pra olhar preço, olhar o peso das coisas. O pessoal da área de física, por exemplo, na cozinha, fazer economia, trocar certas coisas por outras. Balancear um almoço (Prof<sup>a</sup>. SILVIA).

Eu enquadro a ciência nessas duas categorias. Uma categoria: é um conhecimento, e é um conhecimento importante (...) é relevante, são coisas que têm aplicações práticas. (Prof. PEDRO).

É para o aluno utilizar como um instrumento de vida dele. Igual eu te falei o exemplo, pra que que eu como isso? Porque assim eu vou estar comendo bem, eu vou ter saúde, eu preciso de saúde pra isso, pra aquilo. (Prof<sup>a</sup>. OLGA).

Temos que pensar na necessidade do que o aluno tá vendo ali e... no que é realmente necessário pra ele (Prof<sup>ª</sup>. APARECIDA).

- O argumento democrático - afirma que o entendimento da ciência é necessário para o indivíduo participar de debates, discussões e tomadas de decisão sobre questões que têm um componente científico. Por esse argumento, deveria haver participação do público nas discussões sobre as direções de algumas pesquisas científicas e um envolvimento público nas decisões sobre a possibilidade de aplicar ou não tal conhecimento.

Os seguintes trechos, retirados de falas dos sujeitos dessa pesquisa, ilustram esse argumento:

Como que eu posso contribuir pra ajudar ele a (...) se colocar diante das situações que ocorrem, diante do uso da ciência e da tecnologia? (Prof<sup>ª</sup>. GRAÇA).

Passei a achar que eu estou fornecendo um instrumento para o menino ter mais informação sobre o mundo, (...) eu acho que ele tem que ter acesso a várias coisas, várias aptidões, várias habilidades, pra poder tentar se situar no mundo da melhor maneira, e eu acho que a ciência é um a mais. (Prof<sup>ª</sup>. SUZANA).

- O argumento social - sustenta que é importante manter uma ligação entre a ciência e a cultura geral. A crescente especialização e a natureza técnica da ciência moderna são vistas como um problema social, que leva à fragmentação incipiente e à alienação em relação à ciência e tecnologia. Além disso, um entendimento generalizado pode levar a uma maior simpatia e apoio público para a ciência e a tecnologia.

A fala abaixo exemplifica esse argumento:

Na sala de aula, quando você está trabalhando ligações, modelos, você está desenvolvendo tal nível de pensamento, de desenvolvimento, de clareza, de facilidade de expressão, de discussão

em grupo (...) e você vê que tem uma intervenção social, você pode melhorar o mundo, em síntese. Isso eu sempre achei, que a educação podia trazer isso, mas eu nunca lidei com isso tão concretamente. (Prof<sup>a</sup>. SÍLVIA).

- O argumento cultural - afirma que a ciência é um dos maiores, senão o maior produto de nossa cultura. Sendo assim, todas as pessoas devem ser capazes de entendê-la e apreciá-la, celebrando-a como produto cultural.

O argumento cultural pode ser ilustrado através da fala de um dos sujeitos do estudo:

O aluno não consegue entender exatamente o que é a ciência e não consegue entender o que são as coisas da ciência, que a ciência discute - aqueles conteúdos que a gente deu pra ele. É um negócio difícil, mas eu gostaria de trabalhar com meus alunos pra dar uma visão melhor pra eles do que seria exatamente a ciência, e dentro da minha área da física, algumas coisas importantes que a ciência fez e faz. (Prof. PEDRO).

Expostos os argumentos, vejamos como Millar (1996) passa a analisá-los criticamente. Ele os considera como critérios para tomada de decisão sobre um currículo de ciências que dê acesso a uma alfabetização científica para a maioria das pessoas e ao mesmo tempo um currículo que possa oferecer uma preparação básica para aqueles que no futuro desejarem seguir a carreira científica. Ele faz as seguintes observações:

- O argumento econômico - Pode ser um forte argumento para se fazer um currículo com ênfase em "treinamento em ciências", válido apenas para alguns dos alunos. Esse não é um argumento de validade geral.

- O argumento da utilidade - Uma vez que poucas decisões práticas são tomadas com base em um conhecimento científico e que a posse desse conhecimento nem sempre garante melhores decisões, o argumento da utilidade pode ser válido quando se interpreta a "utilidade" como algo que faça os indivíduos sentirem-se mais confortáveis no dia-a-dia, por terem um conhecimento maior sobre um fenômeno ou objeto. Millar nos alerta que o uso desse critério enfatiza um saber tecnológico sobre o fenômeno, ou seja, um conhecimento com aplicações mais imediatas, ao invés de princípios gerais abstratos.

- O argumento democrático - Uma questão importante a ser respondida quanto ao uso de um argumento democrático é apontada por Millar: que nível de entendimento é necessário para tomar decisões ou para participar de discussões ligadas às questões científicas? É possível preparar os jovens para uma visão bem informada sobre todas as questões (às vezes polêmicas) ligadas à ciência? Segundo ele, o argumento democrático aponta para a necessidade de dar prioridade a um entendimento fundamental da ciência, que pode ser ampliado a questões particulares, quando isso for necessário.

- Os argumentos social e cultural - São argumentos mais sólidos para justificar um currículo para todos. Afinal, a ciência não é apenas um produto cultural, é o *produto* determinante de nossa cultura, de nosso tempo. Além disso, para manter uma coesão social, é importante haver uma ligação entre a ciência e a cultura geral. Por esse motivo, é fundamental não dissociar esses dois argumentos, social e cultural, porque eles se determinam mutuamente.

---

# O campo de tensões curriculares

Agora passaremos a analisar como os argumentos acima se relacionam com o currículo de ciências. Fensham (1988) é um dos autores que considera o currículo - por ser um instrumento que serve a determinadas funções educativas, funções estabelecidas pelas sociedades - como um território de competição entre demandas sociais de escolarização.

Para ilustrar isso, tomemos o conceito de "ênfases curriculares no ensino de ciências" proposto por Roberts (1982, citado em MOREIRA; AXT, 1987 ). Para aquele autor, a ênfase curricular é

um conjunto coerente de mensagens sobre ciência, comunicadas explícita ou implicitamente ao estudante. Tais mensagens constituem objetivos que vão além da aprendizagem de fatos, princípios, leis e teorias da matéria de ensino em si - objetivos que dão ao estudante a resposta à pergunta: "Por que estou aprendendo a ciência?" (ROBERTS, 1982, p. 245) .

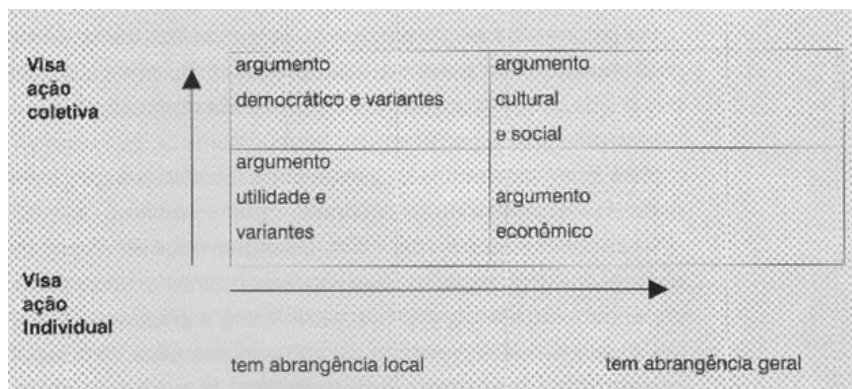
Sendo assim, podemos considerar as categorias de argumentos tratadas no artigo de Millar (1996) como demandas sociais traduzidas em ênfases curriculares.

Fensham (1988 ), por exemplo, considera que as tendências de resposta, no campo teórico, ao dilema sobre os propósitos da educação em ciências são respostas a demandas sociais em competição por destaque no currículo. Por sua vez, as demandas sociais de escolarização fazem parte de um campo de disputa pela representação, ou seja, pela produção de significados sociais.

É, portanto, da conjugação dos modelos de Millar e Fensham, que passamos a considerar os argumentos dos sujeitos como elementos constituintes dessa tensão e a representá-los dispostos em duas dimensões, e não em uma escala linear. Veja o esquema a seguir:



QUADRO 2  
Representação do campo de tensões curriculares no ensino de ciências



Fonte: MILLAN; FENSHAM

Nessa representação do campo de tensões curriculares no ensino de ciências, os argumentos propostos não estão organizados em uma escala linear de sofisticação, mas em áreas de abrangência que se intersectam:

O argumento econômico - aquele que estabelece relação entre a formação para o mundo do trabalho, dada pelo ensino de ciências e a riqueza de uma nação - representa o interesse em questões ao mesmo tempo individuais (a formação para o trabalho) e de abrangência geral (a riqueza da nação).

O argumento democrático - refere-se à participação crítica na sociedade em relação a questões que envolvem ciência e tecnologia. Participação sugere uma ação coletiva; entretanto, o nível dessa atuação é dependente do grau de entendimento das questões relativas à ciência e tecnologia. Portanto, o nível de abrangência é local, no sentido de restrito.

O argumento "utilitário" - relaciona grau de entendimento da ciência e tecnologia e capacidade de tomar melhores decisões cotidianas, e representa o interesse em questões individuais de abrangência local, no sentido de pontual.

Os argumentos social e cultural - determinados mutuamente pela noção de que a ciência é um produto cultural/socialmente construído, revelam uma ação coletiva de abrangência geral, expressa pela preocupação em um bem comum.

Com essa representação, procuramos mostrar que, por fazer parte de um campo de tensões, um argumento não é, *a priori*, mais correto ou melhor que outro. Os argumentos têm áreas de abrangência diferenciadas, que são mais ou menos adequadas, dependendo de circunstâncias e contextos específicos. Contudo, frisamos que a presença do componente ético será maior nos argumentos de abrangência mais geral, já que a ética encerra um compromisso e responsabilidade política que caminham em direção ao social (RIOS, 1997, p. 54).

---

## Os saberes dos professores se modificam

A partir das análises que descrevemos, passamos a considerar que os argumentos dos professores sobre os propósitos da educação em ciências que nos foram apresentados estão vinculados a saberes da experiência docente, a valores educacionais estabelecidos na tradição pedagógica, a proposições teóricas ou a observações da prática, elementos que fundamentam o modo de agir dos professores. Em nossa pesquisa foi possível perceber que esses saberes estão expressos nas diferentes trajetórias seguidas por cada um dos sujeitos durante a experiência de desenvolvimento profissional estudada.

O dilema sobre os propósitos da educação em ciências foi explicitado por uns, mas não por outros, e pode ter sido a mola propulsora das transformações de seus saberes, que partiram quase todos de um ponto comum (o argumento da utilidade) e tomaram diferentes

caminhos durante o curso. Esse quadro revela a complexidade da questão dos propósitos da educação em ciências, que não têm uma resposta padrão entre os sujeitos da pesquisa.

Ao tentar responder a essa questão, os professores vivenciam um momento de conflito, que muitas vezes é explicitado, outras negado através de mecanismos de defesa. O fato de os sujeitos mobilizarem diversos saberes em busca de respostas e alternativas à questão dos propósitos da educação em ciências, e até mesmo de reconhecerem que essa questão os desafia, apresentando-se às vezes como um dilema, sugere que os professores, como atores sociais, representam as tensões que ocorrem no próprio campo do currículo.

Ao partirem de um argumento praticamente unânime e ao longo do curso tomarem posições em defesa de um ou de outro argumento, os professores transformam os significados e representações relativos ao ensino de ciências, até agora estáveis e estabelecidos, portanto não contestados, em representações questionadas, disputadas e desconstruídas. O currículo passa a ser concebido, então, como um campo de luta pela representação. Silva (1999) entende a representação como um processo semiótica de produção de significados sociais de conhecimento.

Desta forma, os significados são produzidos através de relações sociais de poder. A nosso ver, os professores dessa pesquisa representam os conflitos desse campo, ao lançarem mão de diversos significados sobre o ensino de ciências, através da diversidade de argumentos que utilizam no decorrer do curso.

Notamos, entretanto, que, ao contrário da diversidade de saberes apresentados no final do curso, a maioria dos sujeitos na fase inicial da pesquisa apresentou um único argumento (da utilidade) como justificativa para o ensino de ciências. Essa posição unânime pode estar relacionada a que fatores? Partimos do pressuposto de que a visão do que seja ciência influencia os saberes do professor sobre o ensino de ciências e seus propósitos.

Entendendo que o currículo, da forma como o concebemos nas linhas anteriores, veicula implícita ou explicitamente um ou mais conjuntos de mensagens sobre ciência, devemos nos preocupar com as concepções dos professores sobre o currículo científico. Sobre esse assunto, Moreira e Axt (1987) afirmam que, de modo geral, é frequente entre professores de ciências a ideia de currículo como um elenco de disciplinas ou tópicos objetivos de conhecimentos.

Essa visão de currículo é comumente adotada nos livros didáticos, que cada vez mais representam um recurso que orienta o trabalho do professor. Para Moreira, a maioria dos livros didáticos de ciências se constitui de uma coletânea de 'explicações corretas' sobre fenômenos da natureza e sobre dispositivos que fazem parte do dia-a-dia do aluno.

Além disso, é comum a confusão entre ciência e tecnologia, como se a segunda fosse o resultado direto das aplicações práticas da primeira. A suposta explicação correta é fornecida como algo estático e acabado. "Aspectos epistemológicos, históricos, sociais e filosóficos da ciência são ignorados em favor de um dogmatismo explicativo que dá uma aparente utilidade à ciência." (MOREIRA; AXT, 1987, p. 15).

Portanto, supomos que, ao ingressar no curso, alguns professores-alunos têm uma visão ingênua do ensino de ciências, associada a uma crença exagerada no método científico, na neutralidade dos cientistas ou na ideia de progressiva acumulação de conhecimento:

A ciência é um conjunto de conhecimentos teóricos corroborados por evidências experimentais (Prof. Pedro, em resposta a questionário aplicado no início do curso).

O futuro da ciência é promissor; a sociedade de hoje exige uma constante atualização de produtos e tecnologias [e] é necessária a educação para transitar nessas áreas (Prof. Joel, em resposta a questionário aplicado no início do curso).

Hoje, a responsabilidade de lecionar implica identificar-me com a ciência em construção como verdade provisória. (...) Não havia atentado antes para a importância de reconhecer as limitações de qualquer teoria. (Prof. Pedro - extratos de trabalho de disciplina realizado na fase intermediária do curso).

As falas citadas sugerem que a visão dos professores-alunos sobre a ciência e o ensino de ciências vai se modificando com o decorrer do Curso de Especialização, influenciando seus saberes sobre os propósitos da educação em ciências.

Ainda sobre os propósitos da educação em ciências, outro aspecto pode ser salientado quanto à alta frequência de argumentos "utilitários" no início do curso. Aparentemente, é a mesma ideia frequentemente divulgada por algumas propostas pedagógicas. Uma ideia que, quando mal interpretada, se reduz a chavões do tipo: "o bom professor é aquele que traz o cotidiano do aluno para a escola", ou "é preciso trabalhar a realidade do aluno, contextualizar", dando a impressão de que a esfera dos conhecimentos escolares não pode ultrapassar os limites imediatos daquela microrrealidade.

A nosso ver, o argumento da utilidade é o mais aproximado do senso comum, já que a ideia de função e utilidade representa valores muito fortes na nossa sociedade. É largamente difundida, entre as pessoas de maneira geral e também entre professores, a ideia de que um conhecimento só é válido se tem alguma função ou utilidade *a priori*.

Esse fato pode ser compreendido quando se leva em conta que a formação do professor está ainda baseada numa racionalidade técnica (ZEICHNER, 1993; GIROUX, 1986; SCHÓN, 1983), que pressupõe uma formação teórico-técnica, que antecede uma prática baseada na *aplicação* dessas prescrições técnicas. Esse mesmo modelo de formação parece influenciar a permanência do argumento da utilidade na fala de alguns sujeitos dessa pesquisa, especialmente aqueles que não assumiram o dilema sobre os propósitos da educação em ciências.

A dificuldade em romper com essa racionalidade torna-se notável quando se percebe um imediatismo na busca por respostas práticas a questões éticas de cunho eminentemente filosófico, que necessariamente demandam o exercício da reflexão. Nesse sentido, uma racionalidade técnica acaba desestimulando a reflexão, um processo que demanda tempo e esforço, e que por isso entra em conflito com o imediatismo das soluções técnicas.

Podemos supor que, por não assumir seus dilemas, os professores vivem uma insegurança em relação a sua profissão. Permanecer no argumento da utilidade pode ser uma maneira de não assumir o dilema e se sentir supostamente seguro por um argumento de senso comum, portanto muito difundido e pouco questionado. Desta forma o professor se protege de outros desafios, evita tomar posições conflitantes com aquelas de seus companheiros de trabalho, transferindo para terceiros a responsabilidade de repensar os problemas educacionais.

Por outro lado, a segurança intelectual dá liberdade ao professor para avançar na formulação de suas próprias ideias, sem se sentir pressionado ou ameaçado em sua identidade. A maturidade pessoal e profissional proporciona a tomada de posições mais autônomas, que permitem maior abstração e um avanço na argumentação dos sujeitos.

Parece-nos que o contraste entre o nível de argumentação dos sujeitos que assumiram o dilema sobre os propósitos da educação em ciências e aqueles que não o fizeram sugere que um dos fatores desencadeantes dessa maturidade e autonomia intelectual está no pensamento dilemático (SACRISTÁN, 1995).

A tendência a uma argumentação ligada às questões sociais/coletivas, expressa no final do curso, pode estar relacionada à ênfase dada, durante o curso, à importância da reflexão sobre a própria prática. Esse tipo de postura sinaliza um avanço na direção de uma Racionalidade Emancipatória de formação (GIROUX, 1986). Esse modelo de formação está em contraposição ao mo-

delo da Racionalidade Técnica, pois é construído na capacidade do pensamento crítico de refletir e reconstruir sua própria gênese histórica, isto é, pensar sobre o próprio processo de pensamento.

Vimos que os sujeitos da pesquisa começam a questionar os pressupostos que norteiam os objetivos da educação, ou seja: quem vai ser educado, que tipo de conhecimento, valores e relações sociais serão considerados legítimos como preocupações educacionais, fornecendo uma análise política e social mais abrangente da natureza e da conduta do professor.

Essa Racionalidade Emancipatória, segundo Giroux (1986), confere aos professores o papel de intelectuais críticos, preocupados em compreender, além das questões do magistério, os problemas sociais que enfrentam e para a solução dos quais são chamados a colaborar. Com o desenvolvimento de uma visão política acerca de seu trabalho e sua profissão, o professor faz de seu trabalho um meio de sedimentar os interesses da classe que representa.

Supomos que o enfrentamento de dilemas torna o professor um profissional comprometido eticamente com sua profissão, capaz de apreender o caráter contraditório da prática pedagógica, articulando um discurso marcado pela linguagem crítica e pela possibilidade.

---

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PEREZ, Daniel. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da Nossa Época, 26).

FENSHAM, Peter J. Familiar but different: some dilemmas and new directions in science education. In: FENSHAM, Peter J. *Development and dilemmas in science education*. Philadelphia: The Falmer Press, 1988.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NOVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992.

- MILLAR, Robin. Towards a science curriculum for public understanding. *School Science Review*, v. 77, n. 280, p. 7-18, mar. 1996.
- MOREIRA, Marco Antônio; AXT, Rolando. Ênfases curriculares e ensino de ciências. *Ciência e Cultura*, v. 39, n. 3, p. 250-258, 1987.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação-perspectivas sociológicas*. Lisboa: Ed. Nova Enciclopédia, 1993.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- ROBERTS, D.A. Developing the concept of "curriculum emphases" in Science education. *Science Education*, v. 66, n. 2, p. 243-260, 1982.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.) *Profissão Professor*. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 63-91.
- SCHÓN, Donald. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.
- SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TARDIF, M., LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 214-233, 1991.
- THOMAS, G; DURANT, J. Why should we promote the public understanding of science? *Scientific Literacy Papers*, v. 1, p. 1-14. 1987.
- VAZ; Arnaldo. *Estrutura e função do laboratório*, 1989. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências: Modalidade Física) - Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- ZEICHNER, Keneth M. El Maestro como profesional reflexivo. *Guardernos de Pedagogia*, n.220, p. 44-9, 1993.



