

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD



Tecnologia, cultura e formação na Educação a Distância

o potencial reflexivo da/na formação de professores

Volume 7

Rita de Cássia Grecco dos Santos (Org.)

**Tecnologia, Cultura e Formação
na Educação a Distância:**
o potencial reflexivo da/na formação de professores





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitor

JOÃO CARLOS BRAHM COUSIN

Vice-Reitor

ERNESTO CASARES PINTO

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

RITA PATTA RACHE

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

GUILHERME LERCH LUNARDI

Pró-Reitora de Graduação

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DARLENE TORRADA PEREIRA

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CLAUDIO PAZ DE LIMA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

DANILO GIROLDO

Secretária de Educação a Distância

IVETE MARTINS PINTO

EDITORA DA FURG

Coordenador

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

Divisão de Editoração

LUIZ FERNANDO C. DA SILVA

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

Cleusa Maria Moraes Pereira

Narjara Mendes Garcia

Suzane da Rocha Vieira – Coordenadora

Zélia de Fátima Seibt do Couto

Ângela Balzano Neves
Artur Rodrigo Itaquí Lopes Filho
Carlos Roberto da Silva Machado
Francisco Furtado Gomes Riet Vargas
Gabriela Cáceres Riet Vargas
Giana Lange do Amaral
Hardalla Santos do Valle
Luciana Barbosa da Silva Vega
Maria Augusta Martiarena de Oliveira
Maria Cristina dos Santos Louzada
Maristani Polidori Zamperetti
Rejane Rosaria Grecco dos Santos
Rita de Cássia Grecco dos Santos (Org.)
Vânia Dias Oliveira
Thaís Gonçalves Saggiomo
Yoisell López Bestard

Autores

Tecnologia, Cultura e Formação na Educação a Distância:

o potencial reflexivo da/na formação de professores



**Rio Grande
2012**

Conselho Editorial

Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG
Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS
Carlos Roberto da Silva Machado – FURG
Carmo Thum – FURG
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG
Cristina Maria Loyola Zardo – FURG
Danúbia Bueno Espindola – FURG
Débora Pereira Laurino – FURG
Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG
Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG

Elisabeth Brandão Schmidt – FURG
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG
Gionara Tauchen – FURG
Helenara Facin – UFPEL
Ivete Martins Pinto – FURG
Joanalira Corpes Magalhães – FURG
Joice Araújo Esperança – FURG
Karin Ritter Jelinek – FURG
Maria Renata Alonso Mota – FURG
Narjara Mendes Garcia – FURG
Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG
Sheyla Costa Rodrigues – FURG
Silvana Maria Bellé Zasso – FURG
Simone Santos Albuquerque – UFRGS
Suzane da Rocha Vieira – FURG
Tanise Paula Novelo – FURG
Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

Revisão Linguística

Christiane Regina Leivas Furtado
Gleice Meri Cunha Cupertino
Henrique Magalhães Meneses
Ingrid Cunha Ferreira

Kellen Estima de Oliveira
Micaeli Nunes Soares
Raquel Laurino Almeida
Rita de Lima Nóbrega

Design e Diagramação

Capa: Tõni Rabello dos Santos
Diagramação: Bruna Heller
Gestão do Núcleo: Lidiane Fonseca Dutra e Zélia de Fátima Seibt do Couto

T255 Tecnologia, cultura e formação na Educação a Distância : o potencial reflexivo da/na formação de professores / Rita de Cássia Grecco dos Santos (organizadora) ; Ângela Balzano Neves *et al...* – Rio Grande : Ed. Universidade Federal do Rio Grande, 2012. –

203 p. – (Coleção Cadernos pedagógicos da EaD, ISBN 978-85-7566-191-8 ; v.7)
ISBN 978-85-7566-233-5

1. Educação. 2. Aspectos sociais. 3. Aspectos culturais. 4. Formação docente. I. Santos, Rita de Cássia Grecco dos. II. Neves, Ângela Balzano.

CDU 37.013

Bibliotecária responsável Rúbia Gattelli CRB10/173

SUMÁRIO

Introdução	7
1. La función educativa de refletir	
<i>Yoisell López Bestard, Rita de Cássia Grecco dos Santos e Carlos Roberto da Silva Machado</i>	15
2. O potencial educativo do pensamento crítico.....	
<i>Vânia Dias Oliveira e Luciana Barbosa da Silva Vega</i>	29
3. Escola Pública e emancipação humana: desafios da educação na América Latina	
<i>Thaís Gonçalves Saggiomo</i>	41
4. Theodor Adorno e a ação criativa: a possibilidade do exercício de uma crítica emancipada.....	
<i>Artur Rodrigo Itaquí Lopes Filho</i>	55
5. Indústria cultural e educação estética: reflexões sobre escola e sociedade.....	
<i>Ângela Balzano Neves</i>	71
6. Educação dos trabalhadores	
<i>Francisco Furtado Gomes Riet Vargas e Gabriela Cáceres Riet Vargas</i>	85
7. Políticas Educacionais no contexto histórico brasileiro	
<i>Giana Lange do Amaral</i>	105
8. O uso social da leitura e da escrita: alfabetizando e letrando no século XXI	
<i>Maria Cristina dos Santos Louzada</i>	125

9. Fontes no ensino de História da Educação: uma discussão sobre construção do conhecimento	
<i>Hardalla Santos do Valle</i>	137
10. Tecnologia, mídias e formação docente – aprendizagens ao longo da vida	
<i>Maristani Polidori Zamperetti</i>	153
11. Fontes de Pesquisa e Ferramentas Didáticas: possibilidades de utilização da Fotografia	
<i>Maria Augusta Martiarena de Oliveira</i>	165
12. Tecnologia, Cultura e Formação na Educação a Distância: possibilidades e desafios à inovação na formação docente	
<i>Rita de Cássia Grecco dos Santos e Rejane Rosaria Grecco dos Santos</i>	179
Sobre autores	201

INTRODUÇÃO

Ao longo da constituição de homens e mulheres como sujeitos e, por extensão, da própria história, estes têm recorrentemente mantido uma atitude de busca por explicações para as relações entre si e às reações com a natureza, no intento de produzir interpretações e/ou significações sobre as distintas realidades.

Entretanto, poderíamos dizer que as redes discursivas em torno de como se dão, como se percebem ou ainda como se interpretam e vivenciam estas relações são atribuídas a uma construção arquetipicamente masculina¹ e Ocidental. Esta é hermeticamente acondicionada e aprisionada em alguns modelos explicativos – que, com certeza, não dão mais conta de explicar e/ou interpretar as realidades ou a dita “realidade moderna” – quais sejam: o Mítico, o Racional-Filosófico, o Dogmático/Teológico e o Racional-Científico.

Nesse movimento, de substituição de um modelo pelo outro, é importante percebermos que, ao mesmo tempo em que sócio-historicamente um modelo supera o anterior em importância, reconhecimento e legitimidade social², isso não quer e não quis dizer que o modelo anterior foi totalmente suplantado ou deixou de existir nas subjetividades dos sujeitos. Mesmo porque, de acordo com Foucault³, “Cada sociedade, [...] está baseada em um regime de verdade” (apud LENOIR, 2004, p.66).

O sórdido paradoxo da ciência moderna se manifesta em um agudo e, porque não afirmar, crônico processo de absolutização, uma

¹ De acordo com um pensamento clássico, machista e limitado, mais ainda, assumindo a inculcação continuada de uma Ciência masculina, tributária de nossa tríplice ancestralidade greco-judaico-cristã, como argumenta Chassot (2006, p.45-46).

CHASSOT, Attico. **A Ciência é masculina?** É sim, senhora! 2.ed. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2006 (Col. Aldus, 16).

² Conforme nos fez crer o modelo científico, identificadamente engendrado a partir do século XVII.

³ LENOIR, Timothy. **Instituindo a ciência:** a produção cultural das disciplinas científicas. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2004. p.62-98.

vez que, ao “matar Deus”, os cientistas e a própria ciência se colocaram no lugar Dele, afinal “só se constitui ciência quando caros colegas dizem/reconhecem que é Ciência”, conforme explica Latour (1995)⁴:

[...] O paradoxo do fato científico é que, apesar de ele ser fabricado, ele é também sólido. E nós podemos considerar que toda a filosofia das ciências atual tende para a compreensão deste paradoxo que ainda permanece relativamente misterioso: Como o que é fabricado nos laboratórios pode se transformar naquilo que não é fabricado, que é certo, que escapa à discussão por ser o fundamento de todo o resto (p.3).

A produção deste paradoxo decorre deste modelo explicativo da realidade o qual tem regido as sociedades moderna e contemporânea, vigorando desde meados do século XVII, quando, ao construir o dito “Paradigma da Ciência”, sendo organizado o Método Científico⁵, passou a ser o principal referente, ou o conjunto de regras para que se possa constituir o valorizado “conhecimento científico”.

Portanto, desde então, todo o conhecimento considerado válido, legítimo e superior pela sociedade e, sobretudo, pela comunidade científica, é o que passou pelo Método e, conseqüentemente, pelo procedimento de medição/quantificação, o que produz a chamada “matematização do real”. Em contrapartida, todo aquele conhecimento produzido a partir da experiência sensível, sem ser validado pelo Método, é considerado um conhecimento inferior ou do Senso Comum, passível, por isso, de descrença, menor valor e ilegitimidade.

Como bem explica Santos⁶ (2001), essa dicotomização entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum levou a uma desvalorização dos conhecimentos relacionados ao próprio homem. Logo, as Ciências Exatas não só se constituíram antes das Ciências Humanas, mas passaram, inclusive, a ter maior *status* perante a sociedade, repercutindo até a atualidade. Todavia provoca a polêmica

⁴ LATOUR, Bruno. A profissão de pesquisador – olhar de um antropólogo. In: **Conferência-debate no Instituto Nacional de Pesquisa Agrônômica**. Paris (22/09/1994). França, 1995. Coleção “Sciences en questions”, do Institut National de la Recherche Agronomique (INRA). p.1-43

⁵ Eminentemente creditado ao célebre filósofo francês René Descartes.

⁶ SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 12.ed. Porto: Afrontamento, 2001.

crise do paradigma científico, anunciada por este autor, e que, além de ser profunda, também é irreversível: “O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (2001, p.24).

Destarte, as Ciências Humanas somente passaram a ser consideradas “Ciência”, quando adotaram o modelo de construção de conhecimento das Ciências Exatas, negando a perspectiva de que todo o conhecimento científico-natural é científico-social e de que todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum (SANTOS, 2001).

Ao problematizarmos a trajetória sócio-econômica do Brasil, sobretudo em se tratando do século XX e alvorecer do século XXI, considerando nossa atual conjuntura geopolítica de país em vias de desenvolvimento, chegamos a uma triste e objetiva constatação. Esta diz respeito ao fato de que deixamos de ser um país atrasado e tão injusto para nos tornarmos menos atrasado, contudo igualmente injusto no que concerne à produção e apropriação do conhecimento.

Em outras palavras, tornamo-nos acentuadamente desiguais quanto à concepção e experiência de uma formação educativa integral, absolutamente de acordo com uma racionalidade técnica reducionista e redutora, tanto dos sujeitos como de um projeto de sociedade construído coletiva e colaborativamente.

Nesse sentido, podemos recorrer a inúmeras variáveis que procuram explicar esta constatação, mas, por ora, optamos pelo viés das políticas sociais, uma vez que elas surgem como resposta aos conflitos da relação capital/trabalho e são mediadas pelo Estado e, de acordo com Santos⁷ (2000), são tributárias da concepção de sociedade que os governantes partilham.

Dessa maneira, torna-se compreensível o porquê da implantação das políticas sociais de forma gradual e diferenciada entre os países, estando de acordo com o grau de desenvolvimento das forças produtivas, do movimento de organização e pressão da classe trabalhadora e das correlações e composições de forças do Estado, bem como das redes discursivas adotadas como “verdades”.

Logo, faz sentido conceber as políticas sociais como a articulação de ações eminentemente engendradas pelo poder público, no sentido de promover e garantir a sustentabilidade social, em consonância com

⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

os direitos sociais consagrados⁸ e o desenvolvimento econômico, sempre tendo como referenciais primeiros as concepções de homem, mundo e sociedade.

Assim, as políticas sociais se apresentam como o resultado de um “pacto social” estabelecido entre o Estado e os mais diferentes grupos sociais. Isso ocorre por meio do estabelecimento de uma “agenda social” ou “agenda de políticas públicas” que resulta das condições mais gerais de uma época – econômicas, políticas, sociais – e dos valores e percepções que permeiam a sociedade em cada momento, abrangendo emergências de curto, médio e longo prazo.

Em se tratando da implementação de políticas sociais no Brasil e na América Latina, ainda que possamos identificar vários pontos de convergência, estas tendem comumente a ser tipificadas de forma distinta. Isso porque, enquanto no contexto latino-americano como um todo, apresentam quatro períodos: de ouro, de submersão das políticas sociais, de políticas compensatórias e de aumento do capital humano, enquanto aqui no Brasil estão ordenadas em três tipos ou gerações.

A primeira geração de políticas sociais no Brasil teve início na década de 30, por meio da criação das primeiras leis de proteção ao trabalhador e das primeiras instituições de previdência social. Isto culminou com a Constituição de 1988, a qual consagra um amplo conjunto de direitos sociais, com destaque às áreas de educação, saúde e proteção ao trabalhador. Este foi um período de políticas de ampliação e extensão dos benefícios e direitos sociais.

Já as políticas sociais da segunda geração, que entraram na agenda do Governo FHC e continuaram com o Governo Lula, buscaram racionalizar e redistribuir os recursos consumidos na área social. Desse modo, respondeu-se a uma dupla motivação: colocar os gastos sociais em situação de equilíbrio financeiro e corrigir as perspectivas mais regressivas dos gastos sociais que, em detrimento das classes pobres, beneficiam as médias e altas. Assim, podemos apreender que as duas primeiras gerações de políticas sociais no Brasil tiveram em comum o afã da constituição de uma dada governamentalidade.

A terceira geração de políticas sociais no Brasil foi identificada com um documento articulado durante a campanha eleitoral de 2002, chamado a “agenda perdida”, e retomado através de documento

⁸ Através de documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Declaração Internacional dos Direitos Fundamentais dos Trabalhadores (OIT, 1998)

publicado pelo Ministério da Fazenda do Governo Lula, em 2003. Estas políticas tencionaram a modificação da qualidade dos serviços prestados, dos marcos institucional e legal dentro dos quais as atividades econômicas e a vida social são passíveis de desenvolvimento, além da própria distribuição dos gastos sociais.

Entre as principais propostas da referida agenda, destacamos: a ação direta sobre a desigualdade e a descentralização da política social, visando à mobilização interna das comunidades, e o estabelecimento de redes sociais capazes de alavancar a construção de um processo de emancipação social.

Isso nos leva a crer que a terceira geração de políticas sociais no Brasil⁹ visa à constituição de uma prática social emancipatória, pois, ao promover a integração entre políticas macroeconômicas e sociais, com o consequente estabelecimento de uma agenda social comprometida com valores de equidade e justiça social¹⁰, pôde e continua favorecendo a constituição de práticas sociais emancipatórias.

Assim, neste processo de constituição de práticas sociais emancipatórias, destacamos o atendimento à demanda de vagas na Educação Superior, represada há tanto tempo no Brasil, subsidiária de uma série de variáveis como ineficiência das políticas públicas de educação e objetiva falta de um Projeto de Estado em relação ao acesso à Educação Superior.

Deste modo, cremos que a assunção do Decreto N° 5.622¹¹, de 19 de dezembro de 2005¹², culminando no Edital de Seleção n° 01/2005-SEED/MEC, tem favorecido significativamente à constituição de práticas sociais emancipatórias através da disponibilização de vagas na Educação Superior e do incremento nunca antes pensado e/ou trabalhado acerca da modalidade EaD.

⁹ A geração destas políticas foi para além da hipercientificação do pilar da emancipação, que permitiu promessas brilhantes e ambiciosas, porém, agudizou as mazelas.

¹⁰ Que não incorra no populismo e no messianismo político.

¹¹ Através desse Decreto, é lançado o Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, vinculado à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação – SEED/MEC, tendo, como objetivo primeiro, através da modalidade de Educação a Distância, formar um sistema integrado de instituições públicas para levar o Ensino Superior até municípios que não contam com oferta ou cujos cursos ofertados são insuficientes para atender à população.

¹² Regulamentando o Artigo 80 da Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

Nesse sentido, tais práticas sociais, tributárias da concepção de mundo anunciada por Paulo Freire e pelo africano Amílcar Cabral¹³, a da pedagogia da emancipação¹⁴, pensamos, só tendem a corroborar para a constituição de uma cultura de formação integral.

Deste modo, no anseio pela constituição coletiva destas práticas sociais, em consonância com o compromisso político de favorecer que os sujeitos “aprendam a dizer a sua palavra”¹⁵, o coletivo de professores do Curso de Pedagogia da FURG, na modalidade EaD, tem engendrado um processo de formação de professores reconhecidamente dialógico e plural.

Tal processo tem forjado a produção de outras maneiras de pensar e articular o fazer docente, a partir de um intenso movimento reflexivo alicerçado no ensino-pesquisa. Daí a relevância de problematizarmos o potencial reflexivo da/na formação de professores, no que tange às categorias Tecnologia, Cultura e Formação na Educação a Distância.

Em função disso, este Caderno Pedagógico foi intencionalmente articulado com o objetivo de discussão e apropriação de temáticas atinentes à compreensão do fenômeno educativo e da formação de professores a partir dos referenciais teórico-metodológicos filiados à Sociologia da Educação, à História da Educação e à Filosofia da Educação. É relevante salientar que a presente obra constitui-se a partir de um esforço coletivo de professores-pesquisadores vinculados à FURG, à UFPel e ao IFRS - Campus Osório.

Na provisoriedade destas intencionalidades, cabe destacar que estas ações se acercam do paradigma emergente que busca contrapor-se às epistemologias suicidas, mortíferas, “epistemicidas”, no dizer de

¹³ Tais práticas clamam pela assunção de uma nova experiência vivencial, identificada com a superação das relações de dominação, opressão e desigualdade social.

¹⁴ Esta encontra sustentação e ressonância na concepção de conhecimento que conduz à emancipação social, defendida por Santos (2000).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. v.1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

¹⁵ Expressão cunhada por Ernani Maria Fiori (2006), no Prefácio da obra “Pedagogia do Oprimido”, justamente para tentar sintetizar a riqueza da contribuição freireana à construção de um projeto societário plural e emancipatório. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p.7-22

Santos (2000), tão evidenciadas nos nossos cotidianos. Assim, enquanto professores-pesquisadores, buscamos nos aproximar daqueles conhecimentos preñes de vida e comprometidos com epistemologias emancipatórias capazes de reforçar a cidadania e modos plurais de ser.

*Profª Rita de Cássia Grecco dos Santos
Instituto de Educação da FURG
Rio Grande, agosto de 2012*

La función educativa de reflejar



LA FUNCIÓN EDUCATIVA DE REFLETIR

*Yoisell López Bestard
Rita de Cássia Grecco dos Santos
Carlos Roberto da Silva Machado*

Introducción

La comunicación se redacta desde la concepción de la función educativa, dirigida a la acción de reflexionar. La propia forma de redactar esta comunicación en si misma constituye un ejemplo de cómo el análisis de una situación, genera ideas y acciones que se van interrelacionando entre sí, lo que evidencia esa concepción de función educativa que se propone en la comunicación.

Por tanto, los párrafos introductorios estarán redactados de forma que ofrezcan una información concatenada de ideas que guardan entre sí una especial relación. Así, aparecerán las ideas entrelazadas desde el referente de la formación del profesorado, porque es precisamente a quienes va dirigida la comunicación. Concretamente a ellos, desde un planteamiento razonado, el objetivo que se pretende será una invitación a reflexionar educativamente.

Desde los intereses de a quiénes va dirigida la comunicación, en su desarrollo podrán encontrarse referentes conceptuales de la reflexión, su objeto y su apreciación como proceso. A partir de estas referencias, se aludirá, posteriormente, a explicaciones relacionadas con la necesaria actitud reflexiva en la que se preparará al docente para implicarse en el logro de una enseñanza reflexiva, y convertirse así en un profesor reflexivo. Las conclusiones por tanto se enmarcaran en la importancia de lograr una adecuada reflexión docente.

Sin dudas, con tales referentes conceptuales se avizora claramente que con la comunicación se busca educar a los docentes en una reflexión que pueda evidenciarse en los preceptos de la investigación educativa en la acción, es decir la *investigación acción*

educativa, a partir del pensamiento de que “la práctica plantea problemas que la teoría puede ayuda a resolver” (SCHÖN, 1992).

De tal manera, con las pretensiones declaradas, al ser desarrolladas en forma reflexiva, una alternativa que se adopta en la comunicación está orientada hacia el empleo de preguntas interrelacionadas que motiven a los lectores a la reflexión educativa. Todo lo que permite un posicionamiento en la perspectiva de la INDAGACIÓN – REFLEXIÓN.

1. La función educativa de reflexionar: preguntas iniciales: dónde y cuándo enseñar

Iniciar la redacción de un material educativo con el propósito de ser utilizado en el desarrollo de la actividad docente, para la cumplir funciones educativas en la formación del profesorado, conlleva primeramente dejar declarado hacia qué formación del profesorado dirigirse: Inicial o Permanente. La primera idea mental que aflora para la respuesta es, que definitivamente, asumir la profesión docente es consagrarse a una formación permanente, y quizás la respuesta ya estuviera dada desde este punto de vista. Pero de lo que se trata es de dirigir correctamente la comunicación, desde la lógica del pensamiento organizado, y por tanto, deberá asumirse que el propósito de la comunicación está dirigido hacia la comunidad de estudiantes de la formación inicial del profesorado.

El referente de la Formación del profesorado conduce a pensar inmediatamente en la educación, y con ello desde el punto de vista profesional, en las Ciencias de la Educación. Sera así preciso reconocer que para cumplir su misión, la educación, como fenómeno complejo, social, universal, necesario, requiere el auxilio de otras ciencias como la Psicología, la Pedagogía, las Didácticas, la Sociología, la Antropología, entre otras. Cada una con sus especificidades derivadas.

Pensar en la formación inicial del profesorado y a su vez en la educación, y las ciencias que colaboran para su logro, ya incita al profesional de la educación a la necesidad de una mirada abarcadora de varios conocimientos que, interrelacionados, le faciliten el éxito de su labor. Por tanto la pregunta que se avecina en epígrafes sucesivos será la del ¿cómo hacer?

Cuando brevemente se ha caracterizado a la educación con toda esa perspectiva universalmente necesaria y compleja, sería muy fácil comenzar desarrollando el epígrafe con el planteamiento de un sistema

de conceptos dirigidos a tratar referentes cómo ¿qué es la reflexión?, ¿qué es la función educativa de reflexionar? y ¿cómo reflexionar educativamente? Una alternativa será la de desarrollar la comunicación planteando preguntas que hagan reflexionar a los lectores de la misma. De ahí que se aporta un nuevo elemento que surgido de la experiencia práctica guíe la representación mental de los docentes en forma de interrogante: ¿en qué espacio y tiempo se desarrolla la educación?

Primeramente, para una mejor comprensión en las líneas que siguen se abordarán por separado las categorías: espacio y tiempo. Pero dialécticamente no pueden separarse porque ambas evidencian la actuación de las personas como ser social en un momento dado y en un lugar concreto. Pensar a modo general en el ¿qué hacen? ¿Dónde lo hacen? ¿Por qué lo hacen? ¿Qué circunstancias le llevaron a hacerlo? Son preguntas que derivadas al campo de la educación, todo docente debe responderse para iniciar su reflexión.

1.1 El contexto espacial – geográfico de la reflexión educativa

Es preciso inicialmente conocer en qué espacio, contexto geográfico, se realiza la acción de educar, ¿cómo es ese espacio? ¿Qué desarrollo cultural tiene en ese momento? porque las culturas, las costumbres, las tradiciones, son diversas, ellas definirán en gran medida el cómo enseñar de acuerdo a esas regiones. En lo más simple del análisis: por las influencias del clima, la distancia geográfica, el idioma que se habla, son factores que hacen necesario tener en cuenta por el docente, hasta los detalles de que, aunque se trate de educar con los mismos fines, la forma de recibir los contenidos no será la misma, por esas elementales razones a las que se unirían muchas más. He ahí la primera reflexión a la que está llamado el docente, sin profundizar mucho más.

Una mirada más profunda a la cuestión del espacio geográfico de la educación conduce al docente a una pregunta intermedia: ¿cómo se educa o se ha educado en otras partes del mundo?, ¿qué experiencias de esos otros lugares serían válidas para mi espacio y mi problema educativo? ¿Es mi problema educativo, mi preocupación docente, de interés para otros docentes? ¿Qué respuesta han encontrado ellos?, ¿será posible aplicarla de forma contextualizada a mi espacio educativo? Tales preguntas hacen posible una comparación reflexiva de cómo es la educación en mi contexto geográfico y cómo es en otras escalas geográficas. La reflexión docente de la comparación, en el plano

educativo, debe realizarse organizadamente teniendo en cuenta el problema educativo sobre el que debemos reflexionar, pero desde el punto de vista geográfico: cómo es la educación a nivel universal, regional (continental) nacional – local. El plano de la comparación local debe apreciarse incluso a niveles subsiguientes de la organización del país: provincia- municipio – barrio, donde también se encuentran ubicadas otras escuelas, que quizás confronten el mismo problema educativo investigado.

Una vez planteadas las preguntas que hagan reflexionar al docente desde o respecto a un espacio educativo determinado, será preciso tener en cuenta a ese problema educativo enmarcado, no solo en el contexto espacial – geográfico, la acción de educar no solo se realiza en un espacio, sino a la vez, en un tiempo concreto. De tal manera, la indagación se dirige hacia conocer ¿en qué tiempo se aprecia ese problema educativo?, ¿ha existido siempre?. A través del tiempo ¿ha sido resuelto parcial o totalmente? Tales preguntas favorecen su análisis reflexivo desde la categoría *tiempo*.

1.1.1 ¿Cómo debe concebir el docente su reflexión educativa respecto al tiempo en que se desarrolla la educación?

La reflexión educativa en relación al tiempo en que se realiza la educación, precisa un análisis desde su condición de proceso, requiere enmarcarse en una época, un período de tiempo, histórico, cronológico. Y tal y como se planteó en el epígrafe anterior, ese tiempo de reflexión debe ser desde un espacio geográfico determinado. Todo lo que permitirá situar esa educación en un orden cronológico – espacial que permita saber cómo era la actuación de las personas en ese momento, en ese tiempo histórico, en ese lugar.

Siendo la educación un fenómeno social, conduce a saber cómo era la sociedad en esa etapa, periodo, tiempo. El tiempo en la reflexión educativa resulta necesario describirlo para saber cómo eran las condiciones sociales, culturales, económicas, políticas y cómo incidían esas condiciones en el desarrollo de la educación. La reflexión educativa en este caso pasa por realizar acciones ordenadas en las que primero debe realizarse una descripción de la época, para pasar luego al análisis y la interpretación de tal descripción. Deberá realizarse utilizando como criterio de análisis la influencia que ese tiempo histórico – social ejerció en el desarrollo de la educación. Por lo que interesará mucho saber: ¿Cuáles eran los avances científico técnicos de esa

época? ¿Cómo influyeron en el desarrollo educacional? ¿Que pensadores, intelectuales de la educación se destacaban en ese tiempo? ¿Cuáles eran las ideas educativas predominantes, en qué consistían, cuáles eran sus aportes? ¿Qué puedo tomar del pensamiento de esas personas para solucionar mi problema educativo?

Pero también interesa reflexionar desde el posicionamiento social respecto a ¿Cuál era la forma de gobierno?, ¿A qué intereses, clases sociales, respondía la educación en ese momento? ¿Cómo era la sociedad en ese tiempo?, ¿qué políticas sociales se promovían en favor de la educación en ese tiempo?

Tiempo y espacio unidos se requieren para reflexionar sobre el cómo era, es y/o será la educación, porque representa la actuación de las personas.

Planteadas estas indagaciones iniciales imprescindibles para el desarrollo de una reflexión educativa, resulta necesario introducir los referentes conceptuales que la garantizan de forma adecuada. Se exponen, en el epigrafiado que sigue a continuación, desde la perspectiva de la educación en la formación del profesorado, los conceptos de reflexión, su objeto y su apreciación como proceso.

2. Referentes conceptuales para una adecuada reflexión educativa: reflexión, su objeto y su apreciación como proceso

Se utilizarán principalmente resultados de investigación realizados por Díaz Noguera M. A. (1994), La Torre Beltrán M. A (1992) quienes a su vez han utilizado para sus análisis, citas de reconocidos estudiosos del tema de la formación del profesorado en esta función educativa de reflexionar. Pero inicialmente se presentan detalles generales respecto al concepto de reflexión, posteriormente se derivará la exposición hacia el campo de la educación concretamente, utilizando los planteamientos de diferentes autores que para los intereses de esta comunicación, servirán de una guía orientadora de estudio en profundidad del tema de la reflexión educativa, por lo que el epigrafiado que sigue a continuación solo persigue la finalidad de incentivar el estudio más profundo por parte de los docentes de la formación inicial.

2.1 Reflexión: Mirada General

De modo general puede decirse que *es la capacidad de comprender e interpretar un hecho gracias a un proceso mental*, por

tanto en el docente, esta capacidad debe desarrollarse con acciones organizadas que le permitan interpretar el hecho educativo. Para lo que deberá lograr una *reelaboración sistémica de un proceso u objeto que posibilite la orientación del sujeto en su relación con el mismo o con la realidad que la circunda. Es poner a funcionar todos los procesos del pensamiento en función de la comprensión de un fenómeno o hecho dado*. Para el docente que en su formación inicial comienza entrenarse en la acción educativa de reflexionar dos palabras claves se aprecian en esta primera definición general: interpretación y comprensión.

Pero ¿en qué consisten estas acciones? Bestard (2003)¹⁶ reconoce que *para llegar a ellas, será preciso tener en cuenta ordenadamente determinados elementos básicos. El primero de ellos es la caracterización: momento de contextualización, obtención de cualidades y atributos peculiares que permitan constituirse en un marco de referencia en el que los hechos “cobran sentido”. Una vez que esos datos son comprendidos, podrá, por tanto, procederse a su explicación. Esto significa dar respuesta a la indagación por las causas de los hechos y sus consecuencias derivadas. Finalmente, esta respuesta conducirá a ofrecer la significación de tal hecho*.

El cumplimiento de las acciones incluidas en esta relación: comprensión: caracterización – comprensión – explicación - interpretación, constituyen acciones que encaminan, por tanto, a una ordenación: acceder antes a una información previa y luego realizar un conjunto de activaciones procedimentales que permiten al aprendiz de docente formarse en el razonamiento lógico de la reflexión. Apreciado así, puede definirse a la reflexión como *la actividad consciente que intenta relacionar de nuevas maneras cada vez, conceptos, para llegar a nuevas conclusiones, o para actuar de determinada manera*.

2.2 Conceptos de reflexión, su objeto

El término reflexión es especialmente relevante dentro del universo de conceptos que se usan en psicología, sociología e investigación educativa. Por tanto es indispensable en la configuración del conocimiento como proceso precedente de cualquier toma de

¹⁶ Bestard González, M.C. (2003) Formación del profesorado en la enseñanza de la Historia a través del Patrimonio cultural. Tesis presentada en opción al título de Dr. en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, España. Directora de tesis: Dra. Roser Calaf Masachs. 844p.

decisiones y elemento básico en toda investigación que lleven a cabo los profesionales de la educación. La reflexión está incluida en todos los procesos de desarrollo profesional, está presente en todas las actuaciones docentes y es la esencia de la investigación-acción. Díaz Noguera M. A. (1994).

La reflexión se identifica como una modalidad de investigación-acción espontánea. Esta modalidad de investigación está relacionada con los estudios que tuvieron como referente a Habermas (1971-1979) y su "Teoría del Conocimiento". Esta teoría hacía hincapié en la *autorreflexión*, que tiene la virtud de desarrollar imágenes de manera instintiva en relación a determinadas actuaciones, que se fundamentan en la denominada inteligencia instintiva.

Para algunos autores la reflexión es una forma de conocimiento en sí misma. Ya, Dewey (1933) y Schön (1983, p.1987) habían profundizado sobre esta idea, aportaron conceptos como "reflexión-acción" y "rutinas en la acción". Éstos, junto con otros que han ido surgiendo, forman parte de la práctica profesional. En este sentido Schön distingue en el proceso reflexivo diferentes momentos: reflexión en la acción, reflexión sobre la acción, reflexión-acción y rutinas de la acción. Existen, además, una serie de conceptos unidos al proceso de reflexión como son la crítica y la comunicación. Estos conceptos forman parte igualmente de los procesos evaluativos: Evaluar es reflexionar.

Sin convertir el pensamiento reflexivo en un procedimiento de actividad puramente técnica (ZEICHNER, 1988) puede apreciarse que el objeto de la reflexión es la orientación de la indagación.

2.1.1 Reflexión educativa: su apreciación como proceso

Pérez (1987, p.97) – citado por Díaz Noguera M. A. – (1994) indica que *"la reflexión es una forma de construir la acción que implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia; un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras propuestas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción"*. De ahí la idea de proceso porque el docente comienza planeándose el problema educativo, pero va desarrollando su pensamiento hacia la solución acorde a su tiempo, espacio, características de los sujetos que intervienen en el proceso educativo, condiciones en que este se desarrolla, influencias del contexto social, etc.

En el proceso de la reflexión existen preguntas como: ¿qué es un proceso de reflexión?, ¿Cuál es su naturaleza?, ¿Cuáles son sus fases o pasos?, este camino tiene varios enfoques, algunos van desde una estrategia general hasta las especificaciones de los pasos a seguir. Al decir de Latorre Beltrán (1992) “*las directrices de los pasos a seguir pueden ser de tipo general como el caso de Beyer (1984) que define la necesidad de adoptar una actitud crítica hacia la propia enseñanza y hacia el contexto en que tiene lugar, o muy concretas, como es el caso de Zeichner y Listón que destacan tipos concretos de reflexión o el caso de Korthagen (1985) que especifica un conjunto de fases o pasos implicados en el proceso reflexivo*”.

Se requerirá adquirir por parte del docente una habilidad de *dar una ojeada* de forma retrospectiva a su enseñanza y considerar las acciones que realiza de forma objetiva y un “*mirarse*” su actuación en tercera persona. Para ello Calderhead (1988) un proceso reflexivo se podría plantear en términos de *evaluación crítica de la propia enseñanza* (naturaleza, propósitos, contexto, etc)

Schön (1983) concibe el proceso reflexivo como *reflexión en la acción*. Se opone a la visión de la acción profesional como ciencia aplicada en la que las teorías son aplicadas en las situaciones prácticas. Expone – según Latorre Beltrán (1992) – que tal punto de vista desvalora el arte del profesional, que se elabora como un proceso de *reflexión en la acción*. Los profesionales pueden enmarcar y re enmarcar su sistema de apreciación cuando reflexionan en la acción probando sus interpretaciones y soluciones, combinando la reflexión y la acción (CALDERHEAD, 1984)

2.1.2 Niveles de reflexión

La Torre Beltrán (1992) cita a Van Manen (1977) y Tom (1985), Zeichner y Listón (1987) en su propuesta de tres tipos de reflexión:

a) La reflexión técnica: el profesor considera los medios para lograr un objetivo preestablecido.

b) La reflexión educativa: el profesor examina los medios y los fines haciéndose preguntas como: ¿qué deberíamos haber aprendido?

c) La reflexión ética: en la que los aspectos morales, y éticos de justicia e igualdad son considerados junto con los medios y fines, por ejemplo a través de la pregunta: ¿este aprendizaje potencia los valores que nos proponemos?

3. La función educativa de reflexionar: forma individual y forma cooperativa

Romero Cerezo (1997)¹⁷ se apoya en Liston y Zeichner (1991), Elliot (1991) para plantear que a través de la reflexión y la cooperación, los profesores pueden implicarse en indagaciones sistemáticas y rigurosas sobre su propia práctica y las circunstancias que la condicionan produciendo conocimiento. También recurre a Pérez (1993) porque considera desde este autor que en el proceso de formación “*aprender a investigar investigando en la acción, indagando sobre su propia práctica, es el principio metodológico más relevante de estos planteamientos*”.

Lo importante será implicar a los futuros docentes en un proceso permanente de investigación y acción, de experimentación y reflexión compartida, de constante indagación sobre todos los aspectos personales, sociales y materiales que condicionan la práctica educativa.

3.1 La idea del docente como profesional reflexivo

En esta idea se ha supuesto que el docente hace un esquema de acción de reflexión de su práctica. Desde esta perspectiva Latorre Beltrán reconoce que *la práctica se concibe básicamente como un proceso de reflexión, de indagación y de mejora a través de la auto – evaluación*. La práctica se identifica con la reflexión y autoevaluación aplicada a la propia acción docente. La enseñanza como un “discurso práctico” y el profesor como un profesional enfrentado a “dilemas prácticos” (YINGER, 1983, en ZABALZA, 1987).

Los docentes en su identidad de profesionales reflexivos están capacitados para analizar los fundamentos de su acción y las consecuencias que la misma genera en sus estudiantes.

Conclusiones

¹⁷ Romero Cerezo, C. (1997) La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física”. Revista electrónica inter universitaria de Formación del profesorado 1(0) 1997. En: <http://www.uva.es/autop/publica/actas/viii/edfisica.htm> - Asociación Universitaria de Formación del profesorado (AUFOP) VIII Congreso de Formación del profesorado, Avila, Junio de 1996.

Si el inicio de la comunicación buscó, mediante preguntas, motivar la reflexión, al cierre se persigue continuar incentivando el deseo de reflexionar entre los docentes de la formación inicial, pero esta vez a través de ideas que conduzcan al debate colectivo, de ahí que las conclusiones a continuación serán expresadas en oraciones breves que aparecen ordenadas con una lógica que conlleva a profundizar con más argumentos.

- La reflexión sobre la práctica favorece la creatividad en el proceso educativo.

- La reflexión es por sí misma una indagación permanente para el docente.

- La reflexión incrementa los retos de actuación docente.

- La reflexión es evaluación, autoevaluación y contiene a la comprensión y la acción.

Referencias bibliografías

BESTARD GONZÁLEZ, M.C. Formación del profesorado en la enseñanza de la Historia a través del Patrimonio cultural. Tesis presentada en opción al título de Dr. en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, España. Directora de tesis: Dra. Roser Calaf Masachs. 844p, 2003.

DÍAZ, M. D. N. La reflexión: un pasadizo entre el pensamiento y la acción. Rev. ENSEÑANZA. Vol XII 1994 pp (201 -211) Universidad de Sevilla. 1994.

LATORRE, Beltrán, M. A. La reflexión en la formación del profesor. Tesis presentada en opción al título de Dr. en Ciencias de la educación. Universidad de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Directora de Tesis: Dra. Ma. Luisa Rodríguez Moreno. 127p, 1992.

MIR, M. Un instrumento de reflexión sobre la actividad docente en el contexto de los programas de formación. Universidad de islas Baleares. 14p. pdf, 2000.

ROMERO, C. C. La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física". Revista electrónica inter universitaria de Formación del profesorado 1(0). En:

<http://www.uva.es/autop/publica/actas/viii/edfisica.htm> - Asociación Universitaria de Formación del profesorado (AUFOP) VIII Congreso de Formación del profesorado, Ávila, 1997.

SCHÖN, D. A. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós/MEC, 1992.

O potencial educativo do pensamento crítico



O POTENCIAL EDUCATIVO DO PENSAMENTO CRÍTICO

*Vânia Dias Oliveira
Luciana Barbosa da Silva Vega*

Apresentar os caminhos que desenvolveram o pensamento crítico requer entendimentos sobre a trajetória social e histórica em que estamos inseridos, pois, sem essas compreensões dificultaria o processo de repensar a educação até então desenvolvida, ou seja, uma educação mecânica, a qual reproduz a lógica social e mantém o nivelamento dos saberes. Além disso, tal concepção repete o que é dito sem problematizar as questões pertinentes à vida e, principalmente, a utilidade destes conhecimentos para o dia a dia.

Saviani, em seu livro “Escola e Democracia” (2002), aponta um modo de compreender como a sociedade está estritamente ligada ao fazer educativo. Nesta obra, o autor apresenta as teorias da educação, de modo que as mesmas foram criadas a partir do olhar dado ao contexto social de cada época, as quais serão vistas abaixo. Tais teorias se posicionam de formas distintas, no primeiro grupo, sustentam a ideia de que a educação é uma equalização social, harmoniosa com seus membros integrados, transformando a educação como correção social, pois nivela os comportamentos, reforçando os laços sociais. O segundo grupo pensa o processo educativo como um modo de discriminação social, pois acredita que os que possuem mais se apropriam dos meios de produção e, com isso, mantêm o domínio dos menos favorecidos, em virtude da educação ter função de reproduzir e perpetuar os modos de organizar a sociedade.

O primeiro grupo recebe o nome de Teorias da Educação Não Críticas, sendo compreendido pela Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnícista.

Na Pedagogia Tradicional, em meados do século XIX, o objetivo era difundir os conhecimentos, transmitindo-os de forma sistemática. O professor centralizava as ações, expunha os conteúdos e os estudantes

seguiam atentamente a lógica com que os exercícios eram aplicados, uma vez que a disciplina era o ponto chave para o desenvolvimento das aulas.

A Pedagogia Nova, no final do século XIX, trazia uma forma de pensar a educação com outra proposta, buscando que os estudantes possuíssem o domínio dos conhecimentos. O que difere esta teoria da tradicional é a descoberta de que os homens e mulheres são essencialmente diferentes, “não apenas diferentes de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio de conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo” (SAVIANI, 2002, p.08).

Com isso, o fundamental não era aprender, mas “aprender a aprender” (SAVIANI, 2002, p.09). Dessa forma, o professor possuía a tarefa de incentivar os alunos, estimulando-os a aquisição de conhecimentos. Se formos pensar, esta teoria acaba reproduzindo o mesmo sentido da teoria tradicional, mas de forma velada.

Já a Pedagogia Tecnicista, com início no século XX, possuía no aprender seu lema: o aprender a fazer. Neste período, aconteceu uma reorganização da aprendizagem que direcionava para o objetivo e o operacional. Os educandos eram orientados para serem produtivos, adentrando no mercado de trabalho, cada vez mais jovens, favorecendo a máquina de crescimento social.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório – e se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno – situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva -, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento coordenação e controle ficam à cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 2002, p.13).

Dessa forma, apresentamos as teorias que foram constituindo o fazer pedagógico, de modo que este reproduz um fazer social, o da lógica capitalista. A escola acaba se caracterizando em um espaço onde

a reprodução social está fortemente presente e, talvez por esse aspecto, tais teorias foram desenvolvidas sem o êxito que se esperava.

Nesse sentido, surge a possibilidade de pensar a educação para contribuir com essa problemática e potencializar os diálogos e possibilidades dentro e fora da escola. Através desse contexto, o segundo grupo, mencionado anteriormente, se caracteriza, pois vai mostrar o quanto a educação manipula e perpetua a lógica social vigente.

As Teorias Crítico-Reprodutivas vão demarcar que há uma força simbólica nas relações, em que os envolvidos são manipulados sem perceber. Essa força vem desde os jornais, revistas, atividades literárias, cultos religiosos e até mesmo reproduzidas pela escola. Além disso, a escola possui um caráter dualista, pois ao mesmo tempo em que gera a formação para o trabalho, reproduz conceitos, perpetuando a lógica capitalista de dominação e separação das classes.

A última teoria apresentada por Saviani (2001), a Teoria Crítica da Educação, consiste em desmascarar as formas de dominação, bem como a dicotomia de classes que a escola ajuda a perpetuar. Acreditamos que a educação possui um grande poder de mudança, pois, nas escolas, podemos iniciar o movimento para problematizar e pensar sobre a sociedade, buscando alternativas para retomar seus rumos enquanto ciência que produz, proporciona e desenvolve conhecimentos.

O sentido principal dessa teoria é buscar formas para que a sociedade ganhe um caráter mais igualitário, em que todos possam de fato fazer as suas escolhas profissionais conscientes destas e não impulsionados por algum determinante. Um conjunto de ideias que acima de tudo vai fomentar o pensamento crítico, um olhar que cause estranheza na aceitação do que está exposto. Com um repensar crítico é que alternativas diferentes podem ser organizadas para uma melhoria social.

Pensamento crítico: potencial educativo como intervenção

Em uma perspectiva crítica, o potencial educativo não está vinculado a metas definidas, mas no constituir de um processo de aprendizagem que pautado pela participação, pelo pensamento emancipatório e transformador.

Transformação, criticidade, emancipação são algumas das palavras que envolvem a dinâmica desse movimento que agrega

política e mobilização, pois não basta estar ciente de sua condição de oprimido, é preciso transformar essa realidade.

Na proposta da educação emancipatória e libertadora, percebemos que um novo olhar quanto ao papel ou função de educador vai se delineando.

[...] emancipação, na filosofia, na teoria educacional e na prática política, remete a dois conceitos que, por serem pressupostos do processo emancipatório, permitem entender o seu significado: liberdade e autonomia. Nenhum dos dois conceitos se refere a estados absolutos que se alcançam e tudo está resolvido. São processos que se vinculam às condições e às possibilidades em uma sociedade e uma determinada época. Ou seja, quando falamos em sermos livres, isso remete necessariamente a nos libertarmos de algo concreto, o que exige que situemos este “algo” em um contexto. Não há emancipação fora da história [...]. Logo a emancipação não é um movimento linear e automático de sair de um padrão para outro, mas dinâmico, pelo qual superamos limites identificados ao longo da existência (LOUREIRO, 2007, p.159).

O pensamento crítico traduz novos entendimentos e diálogos que se viabilizam pela reflexão/ação. Os agentes em seu agir/mobilizar transformador, ao refletirem sobre a prática dessas ações, representam um dialogar com novas concepções, experiências, como também, uma nova postura ética, comprometida com um projeto de cidadania (PERNAMBUCO; DA SILVA, 2006, p.200).

O autor Paulo Freire trata da reflexão como ação educativa transformadora e das intervenções do homem em sua história e na história coletiva como perspectivas de mudança social. O pensamento crítico como potencial educativo perpassa pela luta contra a opressão, desigualdade e as injustiças sociais. Superar, recriar, ressignificar as visões e as vivências historicamente enraizadas, oportuniza novas percepções, ações e posturas enquanto sujeitos da ação educativa. Neste sentido, Freire traduz na formação de um pensamento crítico e dialógico, a ferramenta que possibilita o sujeito partilhar laços interpessoais e interpretar a realidade, tendo como base a identidade de resistência e o projeto social de emancipação coletiva (PERNAMBUCO; DA SILVA, 2006, p.203).

Com o pensamento crítico como potencial educativo “nos defrontamos coletivamente, com a necessidade de agir sobre o real que nos rodeia para transformá-lo” (PERNAMBUCO; DA SILVA, 2006, p.204). Essas intervenções, como processo de criação, canalizam novos olhares atentos às problematizações que tais práticas educativas sociais permitem, ao apropriarem-se do conhecimento crítico e contemplarem no agir coletivo diferentes entendimentos e ações da realidade.

No contexto dialógico que se constitui, a ação reflexiva e mobilizadora também é uma ação libertadora. Loureiro (2007) apresenta, na perspectiva crítica, a ação libertadora que essa enseja:

[...] a liberdade refere-se à eliminação de limites por meio da ação e do conhecimento gerado por agentes sociais (práxis), com o objetivo de se ampliar às possibilidades pessoais de realização e o potencial criador humano. Na sociedade contemporânea, ser livre significa romper com as formas de expropriação (exclusão social e desigualdade de classe), de dominação e com os preconceitos de etnia, gênero ou qualquer outra identidade cabível em uma cultura (p.160).

Nesse sentido, é relevante problematizar a “práxis” como ferramenta de reflexão e do agir dos homens ao “ser e estar no mundo”. Na reflexão e ação como movimento de “libertação dos oprimidos”, devemos nos atentar para a concepção problematizadora do processo educativo, que perpassa pelo resgate da ação coletiva de transformação.

Segundo Paulo Freire (2004), é fundamental ter convicção que a mudança é possível:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (p.76-77).

O pensamento crítico como potencial educativo oportuniza essa reflexão e coloca a educação como forma de intervenção nas diferentes realidades. Longe de reproduzir o universo dominante, permeado de práticas imobilizadoras, que mascaram o poder desigual, de uma lógica capitalista, opressora e voltada à alienação e à competição, o pensamento crítico apresenta-se como potencial educativo ao desvelar realidades e reconhecer precisamente que somos “seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir [...] com a possibilidade contra o que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços” (FREIRE, 2004, p.100).

Perceber a educação como prática social, ética e política, no processo de reflexão/ação sobre a vida, e sobre a forma que nos inserimos/existimos no mundo, enquanto movimento emancipador e transformador é um caminho para mudanças sociais, coletivas e individuais. O pensamento crítico como potencial educativo constitui intervenções e novas perspectivas de ação:

A prática educativa é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado [...] a educação não se reduz a uma intervenção centrada exclusivamente no indivíduo, tomando como uma unidade atomizada, nem tampouco se dirige apenas a coletivos abstratos [...] assim indivíduo e coletividade só fazem sentido pensados em relação [...] esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros (CARVALHO, 2004, p.19-20).

Assim, problematiza-se o papel que cada ser humano desempenha na luta diária para transformações, buscando viabilizar mudanças efetivas e solidárias, conforme apresenta Paulo Freire na obra “Pedagogia do Oprimido” sobre “ser e o estar sendo”. Neste contextualizar com o mundo e nas intervenções que surgem do potencial educativo pelo viés do pensamento crítico, o autor destaca:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo [...]. Não é no silêncio que os homens se fazem,

mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu [...]. Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (FREIRE,1987, p.78-79).

As construções estabelecidas no pensamento crítico promovem o socializar de reflexões/ações coletivas, que perpassam por diversas interpretações e leituras desenvolvidas por cada um, ao possibilitar novas perspectivas e entendimentos, na percepção como sujeito/agente, tanto em sua própria história, como na história coletiva.

A ação do potencial educativo aliada ao pensamento crítico viabiliza o ato de educar como intervenção transformadora. Para Carvalho (2004), "Educar é ser mediador, tradutor de mundos [...] tarefa reflexiva que implica provocar outras leituras da vida, novas compreensões e versões possíveis sobre o mundo e sobre nossa ação no mundo" (p.77).

O pensamento crítico como potencial educativo de intervenção significa ações e dinâmicas de problematização e transformação, que se constitui nas mudanças profundas e permanentes de comportamento pessoal e coletivo, atitudes e valores. Assim, tal posicionamento contempla as canalizações que promovem autonomia, emancipação e desafia o educando/educador a mobilizar-se pelo conhecimento, cidadania, liberdade, criticidade e solidariedade.

Nessa perspectiva, a escola acaba criando inúmeras estratégias para que os envolvidos não sejam apenas reprodutores de conhecimentos vazios, pelo contrário, com a apropriação de suas vivências, entendendo os porquês da organização social é que os conhecimentos e experiências adquiridas, nesse contexto, terão validade. Dessa forma, os atores saberão como operacionalizar o conhecimento, pois tais saberes começarão a provocar

questionamentos, proporcionando outras interpretações sobre as nossas ações e as de órgãos públicos e privados.

Para tanto, o diálogo é de suma importância, tendo em vista que é através dele, na escuta atenta pela palavra do outro é que começamos a descartar a dicotomia existente para que se crie um pensar coletivo. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p.78).

O ato de pronunciar modifica o mundo e, dessa forma, permite a reflexão sobre o que foi dito para novamente mudar. É nessa relação de fala-escuta-fala que o diálogo se estabelece, pois ao ouvir, estaremos pensando no que foi dito e é nessa reflexão, ação-reflexão-ação, que é criado o pensamento crítico dialógico.

Essa fala precisa estar permeada de significado, não basta ir expondo a sua opinião, mas requer uma reflexão sobre ela. Uma palavra dita sem reflexão é “uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois o que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem sem este [diálogo] sem ação” (FREIRE, 1987, p.78), continuando assim a alienação social.

Um pensar crítico busca caminhos para a humanização, ou seja, ouvindo o outro percebemos que não estamos sozinhos nesta caminhada, que não somos melhores que os outros e que precisamos reconhecer a coletividade como ponto principal. Freire (1987) menciona que precisamos ter humildade na escuta, pois sem ela poderemos cair na armadilha de sermos arrogantes perante o outro, tornando-nos dominadores e não dialógicos.

Além da humildade, o referido autor complementa que um diálogo só se fará completo se tivermos fé. Essa crença está na palavra dita pelo homem, no poder que a palavra pode ter se explicitada no contexto pertinente, ou seja,

[...] fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar [...]. A fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em

situação concreta alienados, ter este poder prejudicado (FREIRE, 1987, p.81).

Com isso, um processo dialético crítico só acontece com o outro, sem o outro não conseguiríamos pensar novas possibilidades de interpretação de mundo. Ao compreender os movimentos históricos de dominação e doutrina pela lógica capitalista, perceberemos as contradições sociais. Neste movimento, entendendo as relações de dominação e exclusão é que se baseia a concepção dialética. O pensamento crítico se faz presente para podermos criar alternativas para romper com esta lógica que distancia e individualiza a sociedade.

Considerações finais

Acreditamos que, ao fomentar o pensamento crítico, oportunizaremos a ação cidadã, pois cada pessoa irá se sentir pertencente à sociedade, sendo capaz de lutar pelos seus ideais. A superação da lógica capitalista, que domina e exclui as pessoas por classes, será concretizada pelo exercício dialógico. Este requer do sujeito/ator social a reflexão/ação perante suas percepções e vivências e, fundamentalmente, acerca da mobilização que busca em novos olhares e interpretações, a transformação das relações eu/outro.

A construção dessas relações que perpassam pela busca de emancipação e liberdade, pautadas pelo diálogo e o pensamento crítico, assim como pela ética, solidariedade, justiça social devem ser a tônica para a mobilização coletiva. A sociedade produz e reproduz valores e atitudes de acordo com o interesse dominante, nos quais estamos todos de alguma forma inseridos e qualquer movimento de ação ou problematização torna-se inviável.

Nesse sentido, o pensamento crítico como potencial educativo deve se constituir como elos de confiança e de esperança, assumindo uma postura mais dialógica, relacional (com os diferentes segmentos que perpassam nessas relações), em prol da ética. Isso deve se concretizar através do coletivo e pela conquista de espaços que valorizem os sujeitos/agentes, perfazendo uma educação libertadora, democrática e cidadã.

Referências

CARVALHO, I. C. de M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. **Educação Ambiental: A formação do Sujeito Ecológico**. Cortez, 2004a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. 29.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. Emancipação. In: FERRARO, L. (Org.). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, v.2, p.159-162, 2007.

PERNAMBUCO, M. M; DA SILVA, A. F. G. Paulo Freire: A educação e a transformação do mundo. In: CARVALHO, Isabel Cristina Moura de; GRÜN, Mauro; TRAJBER Rachel. (Orgs.). **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental**. Coleção Educação para Todos. Brasília: MEC, UNESCO, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2002.

Escola Pública e emancipação humana:
desafios da educação na América Latina



ESCOLA PÚBLICA E EMANCIPAÇÃO HUMANA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Thaís Gonçalves Saggiomo

No mundo globalizado, a educação retoma seu espaço dialógico na esfera da estrutura mundial. Na última década, como em um salto histórico e estonteante, as constantes problematizações sobre a função social da escola; sobre o papel da educação no desenvolvimento do projeto societário; e, principalmente, sobre as necessárias mudanças a serem realizadas no contexto educativo, passam a disputar o ranque dos interesses do Estado e da sociedade globalizada.

Esse interesse sobre a qualidade do ensino público que, na atualidade, estabelece-se a partir de um movimento diferenciado, no tocante de que os esforços reflexivos se centravam no desvelamento de relações históricas no mundo do trabalho fabril que se desenvolvia, na rigorosa divisão entre as tarefas intelectuais e operacionais de base tecnológica rígida e relativamente estável (KUENZER, 2002). A partir do novo modelo de acúmulo de capital, estas relações se flexibilizaram, de modo a estabelecer um movimento que vem incidindo diretamente no contexto escola, quando, para esta lógica organizativa, já não cabe mais um trabalhador enrijecido sob a dura forma de educação tradicional.

Estas dimensões de organização do trabalho, que antes se desenvolviam de forma palpável em nível de materialidade local com vasto embasamento teórico/prático de intelectuais que denunciaram e demarcaram princípios e utopias capazes de mover a “roda da ordem social”, hoje, encontram-se em crise. Entendendo por esta, o acirramento dos limites que foram se consolidando na engrenagem do sistema capitalista, que outorga à sociedade uma lógica de exploração, alienação e exclusão dos trabalhadores, o que Freire (1987) anuncia

como a negação do direito dos homens e mulheres à busca pelo “ser mais¹⁸”.

A busca pelo ser mais é histórica, e nas palavras de Marx (1989), apresenta-se como movimento do desenvolvimento humano, enquanto homens e mulheres que se compreendem no e com o mundo, na condição de sujeitos de sua história. Tais indivíduos são comprometidos com sua essência genérica – seres humanos, a qual não pode se fundar sob outro projeto societário que não esteja enraizado nas possibilidades de uma formação que objetive a emancipação humana.

Nesse contexto, a escola pública apresenta-se como espaço de disputa e de resistência à lógica estrutural. Constituindo-se, neste ambiente, uma compreensão de que, para além da reprodução de práticas comprometidas com uma formação bancária dos trabalhadores (FREIRE, 1987), é possível materializar outra lógica educativa, de forma que se comprometa com a formação integral dos sujeitos. Afirmativa que vai se consolidando no encontro da prática reflexiva, isto é, no encontro com a práxis social.

Atualmente, o desenvolvimento dessa práxis, que se pretende revolucionária, apresenta-se condicionada no ceio das mudanças da estrutura socioeconômica, política e social, na qual, segundo Santos (1997), o foco do desenvolvimento se volta à complexidade produtiva, em uma dimensão em que tudo se transforma em mercadoria e o conhecimento se reduz à informação. Assim, no mundo globalizado, vivenciamos a universalidade do tempo e do espaço, a racionalidade, fluidez e competitividade de mercado, a globalização da produção, o planejamento do campo e da cidade e a resistência territorial.

Nessa dimensão, a escola pública se encontra submetida a uma sequência de políticas públicas que, se por um lado estabelecem um processo de adequação do ambiente e das práticas educativas no cotidiano da escola às necessidades do mundo globalizado, de outro desafiam os intelectuais¹⁹ comprometidos com uma educação

¹⁸ Segundo Freire (1987), a ontologia do ser humano é a busca pelo ser mais, a partir de um movimento que visa a ruptura com a condição de coisificação dos homens e das mulheres, que oprimidos pela lógica estrutural do sistema, através das relações de trabalho, acabam estabelecendo relações que os desumanizam.

¹⁹ Segundo Gramsci (2001), “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (p. 18). Corroboramos com Gramsci ao compreender que todo professor exerce em seu trabalho a função de intelectual desta sociedade.

efetivamente emancipadora. Sendo assim, estes reorganizam e amadurecem a leitura de mundo a partir de práticas e reflexões que visam o fortalecimento das estratégias de resistência, sob a necessidade do reencontro da escola como espaço de construção e socialização de conhecimentos.

A escola pública na América Latina e a educação popular

A história da educação se desenvolve em um enredo de práticas e reflexões que se articulam ao movimento da realidade social. Nesse processo, a escola pública, como aparelho ideológico do Estado (GUARESCHI, 2003), reproduz, em si mesma, uma das maiores contradições do sistema capitalista, o acirrado desenvolvimento da desigualdade social, assumindo, em primazia, a função de educar os filhos da classe trabalhadora.

Nesse mesmo contexto, o movimento da Educação Popular, que, segundo Paludo (2001), expressa-se como a educação das classes subalternas, desenvolve-se como projeto de educação construído pelos trabalhadores e articula-se em nível mundial como uma educação comprometida com a emancipação do povo.

Sobre esse assunto, na América Latina e no Brasil, a grande referência teórica se situa em Paulo Freire, a partir do livro “Pedagogia do Oprimido”. Obra na qual o autor apresenta fundamentos teóricos/práticos, os quais desvelam a centralidade do antagonismo de classes na sociedade, articulada à grande contribuição destes ao campo educacional – a prática de educação libertária como processo de transformação da educação Bancária, instaurada na realidade da escola pública.

Mesmo diante das transformações do sistema capitalista, esse projeto educativo, conforme Paludo (2011), continua sendo compreendido como uma das concepções de educação do povo. Esse autor, em suas reflexões, ainda afirma que,

indiscutivelmente, na América Latina, Freire se constitui num referencial fundamental para a Educação Popular. A Concepção de Educação Popular se orienta para a transformação social e isto é o que substantivamente a diferencia das demais concepções educativas. O que ela propõe não é a adaptação passiva dos sujeitos ao que aí está, pelo contrário, propõe a construção da

criticidade – conscientização – e a inserção dos mesmos em processos transformadores, atuando como protagonistas (p. 24).

Na atualidade da América Latina, segundo Sader (2009), apesar dos diferentes estados de Governo, apresenta-se a consolidação de estratégias que caminham em busca de uma transformação social, pautadas em uma lógica em que se estabelecem reformas e pequenas lutas de resistência e conquistas sociais. Esse mesmo autor ainda indica uma leitura otimista, na qual, mesmo diante da articulação destes governos à lógica de globalização, é possível encontrar espaço para ações que fortaleçam o protagonismo popular.

Articulada a esta compreensão, “borbulha”, no cotidiano das reflexões entorno da educação, a retomada das problematizações sobre as possibilidades da Educação Popular no espaço da escola pública como prática de resistência à avalanche de metodologias educacionais, que invadem o cotidiano educativo através das políticas públicas. Nesse movimento, observa-se que ainda temos muito a desvelar sobre a atualidade do projeto societário vigente. No qual, segundo Frigotto (2005):

Vivemos num tempo complexo e de mudanças profundas nos campos científico e tecnológico, econômico, cultural, social, ético-político e educacional. Um contexto em que, ao contrário do que postula a ideologia da globalização, assistimos a velozes processos de mundialização das mercadorias e do capital, monopólio da ciência e da técnica e profunda exclusão social. Um capitalismo, como nos mostra Mészáros (2002), que esgotou sua parcela de capacidade civilizatória e agora, para manter-se, destrói todos os direitos conquistados historicamente pela classe trabalhadora e subordina a ciência e a técnica aos processos de exclusão. No campo da educação, como mostra o mesmo autor, Mészáros (2005), as mudanças são predominantemente para reproduzir e reforçar as novas formas que assume o sistema capital. [...] Com efeito, no plano político as nações perdem sua autonomia e os grupos econômicos internacionais são o verdadeiro poder de fato no mundo. Os ministros de economia e diretores dos Bancos Centrais de nossa América Latina são uma

espécie de funcionários menores ou sócios subordinados do capital financeiro (p. 17).

Corroboramos com as reflexões de Frigotto, evidenciando na atualidade que as mudanças no mundo globalizado refletem diretamente na realidade social, através do aumento da desigualdade social, do desemprego, da perda dos direitos conquistados pela classe trabalhadora, através do processo de flexibilização do trabalho, etc. Também retomamos as reflexões do autor para a compreensão do projeto educativo proposto nesse contexto globalizado, afirmando que:

Trata-se de um projeto que em nosso meio assume um duplo movimento: um desmonte da educação pública e uma crescente mercantilização ou privatização. No plano pedagógico, também, ao mesmo tempo, uma desqualificação do acesso ao conhecimento aos “filhos da pobreza” e a imposição de um ideário pedagógico unilateral do mercado e do capital como política do Estado. [grifo do autor] (FRIGOTTO, 2005, p. 17).

Ainda sobre este projeto pedagógico, cabe identificarmos que, impulsionado por uma nova orientação linguística fundamentada no desenvolvimento de competências e habilidades, mascara-se uma intencionalidade de readequação da formação dos trabalhadores. A partir de uma necessidade de qualificação da força de trabalho capaz de capacitar um “exército de trabalhadores” habilitado ao desenvolvimento das novas formas de produção, no mundo da tecnologia e da informação.

No Brasil, a articulação desse projeto educacional se desenvolve através das políticas públicas que incidem em três grandes áreas do cotidiano escolar, sendo elas: a formação de professores, a construção e reforma estrutural, e as políticas de avaliação. Destas, avalia-se que na formação inicial e continuada de professores, as políticas públicas apresentam-se como propostas organizadas a partir de receituários pedagógicos que, continuamente, mudam a forma das práticas educativas, sem que se proponha a necessária mudança nos conteúdos que as sustentam (Saviani, 2009), resultando na continuidade de práticas bancárias.

Ao que se refere às linhas de financiamento em projetos para a escola pública, observa-se o foco no desenvolvimento quantitativo, tanto

nas atividades como na construção de estruturas, sem que se identifique uma preocupação com a essência da qualidade do investimento. Este se traduz, por exemplo, no grande investimento em distribuição de livros, antes mesmo que nas escolas se tenha estrutura física e humana, adequada para funcionamento de biblioteca, ou uma formação continuada de professores, que viabilize a construção de práticas educativas comprometidas com a formação de leitores.

Ainda sobre as políticas de avaliação nacional da educação, pontuam-se reflexões investigativas que indicam a fragilidade da equação expressa no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), colocando em discussão a qualidade da educação, quando reduzida a níveis quantitativos que pouco expressam a realidade educativa brasileira.

O desvelamento da forma de intervenção do Estado e os meios de manutenção da realidade educativa no cotidiano da escola pública são elementos chaves para o amadurecimento das reflexões sobre as possibilidades de construção de um projeto educativo que se contraponha a essa lógica estrutural. Este movimento articulado ao comprometimento com a classe trabalhadora desencadeia um processo que se articula necessariamente às raízes que constituem a concepção de Educação Popular. Assim, como evidenciamos anteriormente, por se tratar de um movimento educativo comprometido com a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos, a concepção de Educação Popular se fundamenta em uma metodologia que busca o rompimento com a lógica que sustenta as práticas de uma educação bancária, a qual segundo Freire (1987):

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos (p. 62-63).

Assim, de acordo com as reflexões freirianas, compreendemos que é sobre esta dicotomia inexistente entre homem-mundo, entre realidade social e formação humana, que o exercício prático/reflexivo dos intelectuais comprometidos com a classe trabalhadora situa sua potencialidade de mudança na realidade educativa. A partir de um movimento educativo que se articule à construção de uma pedagogia capaz de contribuir com o amadurecimento da leitura de mundo, tanto dos educadores como dos educandos, potencializando os processos de conscientização sobre os condicionamentos outorgados pelo projeto societário hegemônico e pelas reais possibilidades de transformação dessa realidade opressora.

A emancipação humana como centralidade dos processos de transformação da escola pública

Diante das reflexões apontadas anteriormente, o ato de anunciar perspectivas que motivam o enfrentamento dos desafios de transformação do contexto educativo, apresenta-se vinculado a um esforço reflexivo, capaz de descortinar as possibilidades de resistência na atualidade da práxis educativa: uma práxis que não se manifeste como simples atividade, fragmentada, descontextualizada do mundo e das relações que nele se estabelecem (FREIRE, 1987). Sobretudo, uma prática que por comprometer-se com o povo, constitui-se reflexiva, e comprometida com a emancipação humana. Nesse sentido, compreendemos que,

toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis [...] Nesse amplo sentido, atividade opõe-se a passividade, e sua esfera é a da efetividade, não a do meramente possível. Agente é o que age, o que atua e não o que tem apenas possibilidade ou disponibilidade de atuar ou agir. Sua atividade não é potencial, mas sim atual. Ocorre efetivamente sem que possa ser separada do ato ou conjunto de atos que a constituem. A atividade mostra, nas relações entre as partes e o todo, os traços de uma totalidade. Vários atos desarticulados ou justapostos casualmente não permitem falar de atividade, é preciso que os atos singulares se articulem ou estruturem, como elementos de um todo, ou de um processo total, que desemboca na

modificação de uma matéria-prima (VÁZQUEZ, 2007, p. 219).

Tal ação encontra viabilidade em compreender que, antes mesmo da escola pública ser um espaço de reprodução da lógica estrutural da globalização, é um local de encontro dos sujeitos que constituem a classe trabalhadora. Sendo assim, no ambiente escolar, educandos e educadores, sujeitos que se constituem por diferentes saberes culturais, históricos e sociais, situam-se envolvidos sob o mesmo processo educativo. Relação esta que, de forma bancária ou libertadora, soma, igualmente, a totalidade de uma classe oprimida e condicionada pela negação do seu direito de ser mais (FREIRE, 1987).

Nesse encontro, é possível materializar uma relação dialógica entre os sujeitos da escola, evidenciando o enrijecimento da hierarquia antidialógica que perpassa pelos muros que separam a escola da realidade social, na qual se insere. Processo que, ousaríamos anunciar, como primeiro passo para a busca pela transformação do espaço educativo. Porém, esse movimento não encontra sentido efetivo, sem que, antes, o coletivo da escola assuma o comprometimento com um novo projeto educativo.

Projeto este que considere a realidade social como elemento mediador de todo diálogo educativo. E, assim sendo, abre-se um espaço coletivo para compreender as formas e os conteúdos que se encontram nas relações da comunidade escolar, desenvolvendo a capacidade de “[...] entender como nossos alunos e seus pais produzem as suas vidas em seu bairro, na sua região, no seu estado, em seu país e este em relação ao mundo” (FRIGOTTO, 2005, p. 22).

Para Freire (1983),

ser dialógico é empenhar-se na transformação cons-tante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria da existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro”, por homens que são falsos “seres para si” (p.28) [grifo do autor].

Nesta razão de ser e de existir dos seres humanos, é que o diálogo se encontra com a emancipação humana, com a busca pelo ser mais e se faz como instrumento de transformação da realidade. A partir do diálogo, os sujeitos se formam enquanto seres humanos conscientes

de sua condição social, pois ao compreenderem o sentido em dizer a sua palavra, expressando nela a realidade da desigualdade de classe, encontram força para, nela, denunciar as opressões do mundo e anunciar a sua esperança.

Esperança que constrói conhecimento, dialoga com a realidade, desvela o mundo e, por torná-lo conteúdo de aprendizagem, elabora currículos, assim como desenvolve formas de ensino que transformam, não só o projeto educativo, como se comprometem com a transformação do projeto societário. Esperança que anunciada no diálogo coletivo constitui-se como ação que se consolida, segundo Freire (1987, 1983), na “humildade” da compreensão de que somos seres inconclusos e, por isso, em constante processo de aprendizagem; no movimento que se fortalece na “esperança” de uma nova ordem produtiva; na “fé” de que essa somente poderá ser construída por aqueles que vivenciam a desumanização do trabalho, no seu mais alto grau de expropriação da vitalidade humana: a força de trabalho.

Assim, é sob essas premissas que se articula a força motriz do diálogo que se pretende, como instrumento no processo de emancipação humana. Este, em essência, constrói-se na amorosidade, sentimento que se materializa na capacidade de resistência contra-hegemônica, na coerência entre discurso e prática social e no compromisso que cada sujeito assume quando se encontra criticamente no e com o mundo.

Para tanto, conforme afirma Frigotto (2005),

[...] devemos ser capazes de perceber que os processos educativos, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras e constituintes da sociedade em que vivemos. São práticas sociais não-neutras. Elas podem, e têm feito, predominantemente, reforçar as relações sociais capitalistas que subordinam a vida, o trabalho que a produz e reproduz, os bens da natureza, a ciência e tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a consequente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação (p. 22).

Diante disso, a formação de professores, dentre os muitos desafios impostos às escolas públicas que se pretendam comprometidas com o povo, ainda se apresenta como o maior deles. A reflexão sobre esse processo se direciona à objetividade de uma

formação emancipatória, diante da qual Freire (1997) afirma que a educação pode dar um passo para a construção de uma nova sociedade. Isto ocorrerá se ensinar as pessoas sobre outro paradigma educacional, no qual a visão de mundo estabeleça relações com a diversidade humana, dotando os sujeitos de generosidade epistemológica, e considerando a grandeza que consiste na riqueza de conhecimentos produzidos pela humanidade.

Em suas reflexões, Freire ainda aponta que a educação do futuro deverá se comprometer com a ética universal, estabelecendo sentimentos de solidariedade e coletividade, bem como atitudes comportamentais, comunicativas e emocionais. Para isso, são necessários novos saberes, capazes de potencializar o planejamento, a organização do currículo, a pesquisa, a organização dos grupos, a solução de problemas, a relação com a comunidade, as atividades antropológicas, entre outros.

No desenvolvimento destes novos saberes, é que corroboramos com Saviani (2009), ao refletir sobre a importância de uma formação de professores que compreenda a retomada da unidade, que, historicamente, é dissociada na prática educativa – na forma e no conteúdo. Dessa maneira, Saviani (2009) compreende que “para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas” (p. 151).

Assim, concluímos que, nos meandros da escola pública, é possível situar as possibilidades de resistência à lógica desumana do capital, ao nos encontrarmos enquanto sujeitos da escola, a partir de uma perspectiva que compreende o ato educativo como político, alicerçado na construção de conhecimentos capazes de organizar as ferramentas necessárias para a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos. Desse modo, estando estes capacitados à intervenção no mundo, não mais como marginalizados desta sociedade, mas, sim, como homens e mulheres que, conscientes da necessidade de mudança, pronunciam sua palavra, anunciando outra ordem social.

Considerações

Consciente de que o processo de desvelamento da realidade social e dos desafios da escola pública na América Latina não se findam nestas reflexões, espera-se que este esforço teórico possa contribuir para outras problematizações. Sugerindo ainda, que estas superem as

inevitáveis lacunas deste texto, pois, como afirma Freire (1983), encontramos-nos enquanto seres inconclusos e responsáveis pela construção da história, a qual se desenvolve em constante movimento.

Movimento este que deve se encontrar na pauta reflexiva de todo intelectual comprometido com a construção de outra sociedade. Portanto, tal movimento necessita estar no centro do diálogo de todo coletivo que, comprometido com a emancipação humana, desafia-se a intervir no mundo, junto com a classe trabalhadora, a partir de uma proposta que se compreenda na práxis revolucionária, na ação para liberdade e na educação para outro projeto societário.

Na atualidade, a proposição de uma ação revolucionária no cotidiano educativo se expressa na resistência à lógica globalizada que rege a estrutura social, econômica, política e cultural da humanidade. Como anúncio, evidencia-se a proposição da Educação Popular como projeto educativo construído pelo povo, no qual, o educador e o educando se constituem como sujeitos do processo de ensino/aprendizagem. Nesta relação, homens e mulheres se encontram enquanto seres de uma mesma espécie, em uma dimensão formativa capaz de construir os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de outras práxis educativas e sociais.

Referências

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (O Mundo, hoje; 24).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil. **Revista Ciência & Opinião**, v. 2, n. 1/2. Curitiba. Jan/dez de 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: volume 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia Crítica Alternativas de mudança**. 54. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

KUENZER, Acacia Z. **Educação e Trabalho**: a construção de saberes contemporâneos. Seminário Estadual de Educação Popular: Construção Social do Conhecimento, Desenvolvimento e Inclusão. Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 22 a 25 de maio de 2002.

MARX, Kal. **A Questão Judaica**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em Busca de Alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

____. **Educação popular e movimentos sociais na atualidade**: algumas considerações. In: RIBEIRO, Alberto R., RIBEIRO, Marlene (Orgs.). *Redes de Pesquisa: trabalho, movimentos sociais e educação*. Porto Alegre: Itapuy, 2011.

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v.4, n.40, jan./abr., 2009.

VÁZQUÉZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Bueno Aires: Consejo Latinoamericano de ciências Sociales-CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

Theodor Adorno e a ação criativa:
a possibilidade do exercício de
uma crítica emancipada



THEODOR ADORNO E A AÇÃO CRIATIVA: A POSSIBILIDADE DO EXERCÍCIO DE UMA CRÍTICA EMANCIPADA

Artur Rodrigo Itaquí Lopes Filho

Ao refletirmos acerca do mundo contemporâneo, não seria ademais um absurdo pensarmos que nunca vivemos tão bem, igualmente, de maneira paradoxal, poderíamos afirmar veemente que nunca vivemos tão mal. Tais afirmações intencionalmente contraditórias, mas estranhamente complementares nos levam a pensar sobre a situação que as inúmeras sociedades se encontram na contemporaneidade: crise econômica generalizada; consumo de bens supérfluos que passaram a ser o cerne do “bem viver” – para não dizer indispensáveis para apenas viver –; formação de grupos que refletem a identidade de um indivíduo perdido em meio ao “fogo cruzado” dos sistemas clássicos de classificação²⁰; concorrência generalizada, justificando atos cruéis e desumanos de exploração e sujeição do outro, desde que o valor econômico compense; educação mascarada e direcionada para respaldar as exigências de um mundo que não impõe mais esclarecimentos, apenas a pacífica atividade de indivíduos que o mantêm tal e qual como teoricamente o mesmo sempre foi.

Em contrapartida, temos avanços tecnológicos que promovem uma melhor condição de vida e de trabalho para muitos; o surgimento de espaços virtuais devido ao advento da *internet*, em que cada membro passou a ser um agente social, podendo expor sua opinião e participar de debates em um verdadeiro âmbito político; descentralização dos meios de informação, promovendo, assim, uma ampla gama de perspectivas referentes a um mesmo assunto e expandindo a compreensão dos fatos. Esses são apenas exemplos esporádicos da situação paradoxal que nos encontramos.

²⁰ Como a clássica segregação política existente até os dias atuais entre direita e esquerda.

Afirmações essas que podem facilmente serem entendidas por muitos como posicionamentos dicotômicos, reflexo de uma concepção negativa ou positiva e por que não dizer pessimista ou afirmativa da sociedade na qual nos encontramos parte, mas que de fato, descrevem um quadro por deveras factual. Ao observarmos atentamente a vida cotidiana, é fácil perceber os reflexos das inúmeras mudanças ocorridas nos últimos anos na dinâmica social contemporânea. Essas consequências são expressas desde a ascensão de um capitalismo cada vez mais bem “justificado” e aceito como parte intrínseca da dinâmica da vida atual, até as pequenas relações de consumo que igualmente compartilham da mesma estrutura justificacional, a qual nos permite apaziguar em nosso íntimo a constante transformação dos desejos particulares em necessidades universais.

Em meio a tal dinâmica, a “justificativa”, enquanto ferramenta essencial para o processo de convencimento, acaba por representar um papel de extrema importância na configuração do quadro político no qual nos encontramos. A crença na dinâmica da vida atual como reflexo do progresso ascendente vivido pela humanidade, entendido como “aquilo o que há de melhor”, dificulta em algumas situações e impede em outras a possibilidade do indivíduo de erigir reflexões que ponham em questão a dinâmica da vida até então vivida, assim como a compreensão plena da lógica intrínseca à mecânica social, política e econômica da qual fazemos parte.

Problematizar aquilo até então vivido e igualmente entendido como algo positivo em meio a constantes expressões de positividade que, longe de exageros, orientam o desenrolar da vida cotidiana nos inúmeros setores referente ao complexo da vida íntima e organizacional²¹ é por deveras um exercício um tanto abstruso. Para que tal exercício nos seja possível, seria fundamental, em um primeiro momento, reconhecermos a necessidade de se transformar o meio no qual nos encontramos vivendo, o que implica igualmente perceber aí um palco digno de questionamentos.

²¹ Estes setores vão “[...] dos círculos militares e armamentistas às empresas de administração, passando pela pesquisa científica, por todas as formas de desenvolvimento tecnológico, sempre absolutas na burocracia das sociedades (politicamente ditas “democráticas” ou assumidamente totalitárias e ditatoriais) e, finalmente, presentes nas manifestações artísticas e culturais destas mesmas sociedades, cada vez mais industrializadas e tecnologicamente desenvolvidas” (LOPES FILHO, 2008, p.173-174).

Tal processo corresponde ao exercício da crítica que, segundo Francisco Rüdiger (2003), é assim definido: “A reflexão crítica, ao contrário, não tem por objetivo primeiro provar alguma tese, mas, sim, nos fazer pensar e, por aí, nos tornar mais conscientes ao mesmo tempo dos limites e potenciais de mudanças existentes na realidade” (p. 144).

Tendo como base a perspectiva de Rüdiger, a crítica estaria para a sociedade contemporânea como um processo derivado do assumir uma postura cética frente a tudo aquilo até então vivido. Essa posição cética, forçosamente, incitaria o indivíduo a confrontar as inúmeras problemáticas existentes na vida cotidiana, que muitas vezes acabam por serem excluídas diante da acusação de serem oriundas de uma perspectiva negativa/pessimista, portanto, negando assim a possibilidade da crítica enquanto tal.

A crítica enquanto exercício transformador necessariamente não teria por princípio o imperativo de destruir ou tão pouco negar as bases nas quais a sociedade contemporânea se encontra sustentada até então, em vias de promover uma substituição, enfim, de descartar o atual e implantar algo novo. Pelo contrário, a crítica representa em si a possibilidade constante de se rever a situação vivida para que, em meio ao processo de desenvolvimento vivido pela humanidade, tenhamos sempre a possibilidade de questionarmos e de rememorarmos as motivações, objetivos e caminhos percorridos, possibilitando assim a constante revisão daquilo teoricamente almejado. Para tanto, a participação do sujeito, enquanto indivíduo pensante capaz do uso pleno de sua autonomia, deveria ser cultivada nas bases da estrutura social vigente. Referente a isso, nos encontramos em uma situação problemática.

Poucos autores foram tão pontuais em tratarem da questão do sujeito inserido na dinâmica complexa da vida cotidiana quanto Theodor W. Adorno. As obras do referido autor apontam para uma problemática ainda vigente que se refere à dissolução do indivíduo em meio à estruturação da sociedade moderna. A lógica adorniana consiste em acusar o desenvolvimento da humanidade como um processo de dominação constante de tudo aquilo que o cerca. Tal movimento estaria relacionado diretamente com a problemática da crítica negada por meio da não aceitação do discurso alheio que, de maneira injusta, passaria a ser entendido como pessimista. Esse processo por sua vez acabaria por resultar no domínio da humanidade sobre a natureza, justificado como “aquilo o que há de melhor”, evitando toda e qualquer possibilidade de

crítica, já que esta passaria a ser entendida enquanto uma expressão pessimista do projeto ideal da humanidade, portanto, marginalizada e passível ao descarte.

A consequência da negação da crítica como parte do processo de desenvolvimento da humanidade acarreta, segundo o autor, em um total domínio despretenhoso da humanidade sobre ela mesma. Sem a possibilidade de pensar o negativo diante da positividade do desenvolvimento moderno, o indivíduo tenderia a ser reificado: parte do processo do desenvolvimento de um capital que acabaria por tornar as pessoas em objetos e, conseqüentemente, objetos em pessoas. Assim escreve Adorno (1985):

O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência (p. 20).

Partindo do princípio de que o ser humano entende o mundo através da articulação de sua faculdade racional, o processo de compreensão do mundo só poderia se desenvolver através da ferramenta pela qual este acessa o mundo. Contudo, a acusação do autor tende a ser um tanto mais pontual do que a superficialidade que tendemos a empregar ao lermos tal sentença. Adorno se refere à história da humanidade como um longo processo de desvelamento ideológico do real, isto é, um processo que visa entender o mundo e igualmente a humanidade (enquanto parte do mundo) de maneira lógica, não com fins de apenas saciar a necessidade de entendimento daquilo até então desconhecido, mas sim, com a finalidade de manipular o mesmo para que nós, enquanto criaturas frágeis diante à natureza hostil, nos destacássemos e viéssemos a angariar benefícios possíveis de serem extraídos da mesma.

Esse processo, possivelmente, passível de ser compreendido como uma articulação que, de forma intencional, visaria à manipulação do todo orientado por intenções dignas de uma maquiavélica articulação de ideias, não confere com aquilo apontado pelo autor. Entendamos que esse processo é o processo da história da compreensão do mundo pela humanidade que acessa o mesmo através da única ferramenta que dispõe: a razão. Entretanto, no momento em que a racionalidade humana toca as “coisas” do mundo, essa, por sua vez, organiza as

informações extraídas do mesmo de maneira que melhor estas possam ser entendidas, transformando-as de uma concretude inexplicável em um conceito agora compreendido, portanto, manipulável e suscetível às inúmeras articulações do saber humano. Ao dominar as “coisas” do mundo através da razão, o ser humano passaria imediatamente a uma posição superior, podendo, assim, submeter toda a natureza aos fins por ele almejado.

A problemática desse processo, o qual a humanidade teria trilhado enquanto parte de sua história, se refere às consequências resultantes da dominação da natureza. Adorno (1985) assim escreve:

O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Ele conhece-os na medida em que pode manipulá-los (p. 24).

O domínio da natureza pela racionalidade que se expressa como entendimento da mesma, de maneira descritiva e organizada pela articulação lógica dos ditos especialistas nas inúmeras áreas do conhecimento humano, é acusado pelo autor como suscetível à alienação, isto é, o não reconhecimento de que tudo aquilo, resultante do desenvolvimento científico/intelectual moderno fruto do esclarecimento racional do mundo vivido, é parte da perspectiva humana frente à concretude do mundo e não sua essência por fim desvelada. A descrição racional do mundo concreto passaria, segundo a perspectiva de Adorno, a substituir a veracidade do mundo em si, tornando tudo aquilo que entendemos como mundo, nada mais do que uma representação do real idealizado pela razão humana²².

Assim, a relação da humanidade com o mundo concreto se daria de uma maneira extremamente perigosa, em que o mundo se postaria, de forma passiva, frente à atividade humana. Essa passividade do mundo promoveria uma relação de domínio do senhor, esse, por sua vez, detentor não somente das ferramentas necessárias²³, mas também

²² O mundo não se revela ao ser humano, segundo a perspectiva de Adorno, pelo contrário, é passivo à atividade humana que, por sua vez, atua no desvelamento do mesmo, para que este passe a ser compreendido e, conseqüentemente, dominado pela sua razão.

²³ O Esclarecimento moderno, segundo a perspectiva adorniana, permitiu o desenvolvimento de inúmeras metodologias fundadas em princípios científicos

agente único capaz de “desvelar” a essência do mundo, com uma natureza que nada nos oferece de maneira voluntária, sendo assim, escrava de nossa atividade. Referente a isso, cito Adorno (1985):

No sentido amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal (p. 19).

Dessa forma, poderíamos entender a situação na qual a humanidade se encontra: vivendo sobre uma dinâmica de manipulação da natureza para que não somente as necessidades, mas também, para não dizer essencialmente, a grande gama de desejos dos inúmeros indivíduos existentes sejam constantemente saciados. Isso ocorre desde que esses venham a ser justificados pela máxima do esclarecimento, ou, em outras palavras, do desenvolvimento do saber humano.

Ora, essa compreensão rápida do complexo que constitui o pensamento de Adorno pode nos orientar a um entendimento da problemática situação paradoxal na qual nos encontramos vivendo. Esta é acusada nos primeiros parágrafos do presente artigo, mas de maneira alguma sana a questão da difícil relação com a qual vivemos: a possibilidade da crítica enquanto elemento transformador, negada e entendida pejorativamente como aquilo que, de certa maneira, atrapalha o processo do desenvolvimento do saber humano.

Ao pensarmos na possibilidade de uma crítica contundente da humanidade, muitas vezes, recorreremos à instituição teoricamente fomentadora e subsidiária do saber fundamental pela qual todo cidadão que almeja ser reconhecido enquanto sujeito pensante necessita ao menos visitar: a escola. Tal instituição teria, enquanto parte da complexa formação do cidadão, a necessidade de despertar no indivíduo a possibilidade de questionar a situação na qual o mesmo se encontra, isto é, promover no indivíduo o incômodo necessário para que este possa não somente entender, mas também refletir acerca do mundo no qual se encontra.

autoproclamados capazes de desvelar o complexo que constitui a essência da humanidade e do mundo vivido, entendidos aqui como “ferramenta necessária” para se atingir esse objetivo.

Longe de promover aqui um estado de desconforto diante a atuação das inúmeras instituições de ensino, em específico se tratando da formação de pretensos indivíduos “críticos”, nos parece inevitável percebermos uma desconcertante oposição paradoxal similar àquela já citada no discorrer do presente artigo. Ora a instituição de ensino instiga seus estudantes aos questionamentos referentes ao todo que nos cerca, ora respalda a vida vivida como “aquilo o que há de melhor”; ora afirma contundentemente aos educandos que “nunca vivemos tão bem”, ora ressalta que “nunca vivemos tão mal”.

Entendemos que as instituições de ensino contemporâneas têm por objetivo primeiro formar indivíduos que venham a se tornar cidadãos integrantes e igualmente contribuintes do todo complexo que constitui a sociedade na qual nos encontramos inseridos. Por outro lado, o cidadão formado por essas mesmas instituições, seguindo a linha de pensamento defendida por Adorno, acabaria por viver em uma situação por deveras complicada. Se o sujeito idealizado é um sujeito que venha a contribuir para com a sociedade, o processo pelo qual o mesmo deve passar é um processo de integração à dinâmica da vida cotidiana. Entretanto, se o objetivo é promover o surgimento de um sujeito transformador do meio no qual se encontra, é necessário seu desenvolvimento crítico. Caso o objetivo seja o desenvolvimento de um sujeito integrado à dinâmica social e ainda assim crítico, teríamos um problema paradoxal, pois, enquanto integrado a um sistema de vida dito organizado, nos parece um tanto difícil a possibilidade de que o indivíduo, por sua vez, ressalte o negativo daquilo que ele aprendeu a entender e aceitar como algo positivo.

Para Adorno, a crítica, em meio à dinâmica do mundo organizado do qual fazemos parte, tenderia a ser transformada em algo por deveras diferente daquilo que em sua gênese essa outrora representara a humanidade. Atualmente, devido à transformação em sua prática, a crítica acabaria por ser sustentada enquanto ferramenta de um pseudo exercício de emancipação social/individual, mas de fato, submetida à dinâmica dos sistemas políticos/econômicos instituídos e propagados como “aquilo o que há de melhor”. Dessa maneira, a crítica passaria a ser incorporada à vida cotidiana não mais como uma possibilidade de transformação, através de um destaque do negativo presente no objeto criticado, mas sim como um resgate do negativo positivado, com objetivo de promover a melhor eficiência do objeto criticado, sendo assim, orientando o exercício crítico a um fim previamente idealizado.

Essa transformação conceitual nos remonta o discurso cotidiano que ressalta uma separação um tanto absurda. Essa divisão se refere a dois tipos distintos de crítica: uma crítica positiva, que tem fins de promover uma melhor eficiência da *operation* do objeto criticado, portanto, entendido como positivo e incorporado à dinâmica social; e outra dita crítica negativa que, por sua vez, promove o ressaltar dos problemas existentes no objeto criticado, sendo assim, entendido como negativo e, conseqüentemente, passando a ser negligenciado e excluído da dinâmica social.

Frente a essa separação conceitual, entendida e aceita como parte da dinâmica social contemporânea, não mais nos seria possível acusar a existência de um paradoxo no processo desenvolvido pelas inúmeras instituições de ensino contemporâneas. Dessa forma, a crítica ensinada viria sempre aliada a uma segregação positiva e negativa de seu uso, sendo assim, dirigindo o indivíduo a um “modo esclarecedor” de como usar tal ferramenta.

Nesse sentido, para que essa crítica transformada (adulterada) seja incorporada e aceita enquanto parte da dinâmica social vigente, esta deve ser entendido como algo positivo, portanto, benéfico para o indivíduo social. Dessa maneira, a crítica deve ser incorporada à cultura de um povo, o que nos leva a nos deparar com o processo de formação cultural promovido pela Indústria Cultural.

A Indústria Cultural é um termo cunhado por Theodor Adorno em companhia de seu amigo Max Horkheimer em vias de promover uma separação conceitual entre uma forma de cultura que pretende a integração de indivíduos a uma dinâmica de vida passiva frente ao processo de expansão do capitalismo moderno, e o termo Cultura Popular que, por sua vez, representa uma cultura autêntica, oriunda da dinâmica da vida dos inúmeros grupos sociais existentes, a qual reflete seus credos, ritos e tradições.

Longe de ser uma ferramenta opressora, a Indústria Cultural é entendida como um movimento que se desenvolve junto à ascensão do capitalismo moderno, com fins de integração do indivíduo a dinâmica do consumo. Sua lógica exprime o anseio do próprio capital: transformar coisas em mercadorias, portanto, passíveis ao consumo. Assim, escreve Francisco Rüdiger (2003):

Em essência, o conceito não se refere pois às empresas produtoras, nem às técnicas de comunicação. A televisão, a imprensa, os computadores, etc., em si mesmos não são a

indústria cultural: essa é, sobretudo, um certo uso dessas tecnologias. Noutras palavras, a expressão designa uma prática social, através da qual a produção cultural e intelectual passa a ser orientada em função de sua possibilidade de consumo no mercado (p.138).

Diante da citação de Rüdiger, entendemos que a Indústria Cultural consiste em uma prática social que orienta toda a produção de uma época em função de sua possibilidade de consumo. Podemos expandir essa perspectiva e entender o decorrer desse processo como algo orientado por uma crença de que a humanidade atingiu seu ápice, ou melhor, que o que se vive nada mais é do que “aquilo o que há de melhor”. Esse entendimento positivado da vida humana, em meio à lógica do consumo, passaria a ser retroativada pela própria Indústria Cultural, que incorpora em sua dinâmica as inúmeras críticas possíveis de serem desenvolvidas em uma lógica também positivada de que o vivido corresponde “àquilo o que há de melhor”.

Nos é importante entender aqui que a Indústria Cultural não corresponde a uma força que pretende submeter o indivíduo a sua dinâmica através de métodos arcaicos de imposição, pelo contrário, ela é oriunda de uma sociedade que viveu a ascensão de um capitalismo que, em um primeiro momento, aparentava ser o ápice do desenvolvimento moderno, sustentado pela crença de que tudo aquilo desejado poderia ser alcançado pelo trabalho e pelo consumo. A acusação de Adorno e Horkheimer relativa à Indústria Cultural se refere ao processo de manutenção da humanidade em um verdadeiro estado de ignorância, sustentado por essa cultura generalizada que ao oferecer, na prática de aquisição de produtos, a promessa de crescimento pessoal/intelectual/cultural, de fato, promove apenas uma atribuição de valores puramente estéticos ao indivíduo que, por sua vez, continuaria vazio desses mesmos valores.

Em meio à lógica da Indústria Cultural, a crítica entendida como ferramenta emancipadora, previamente apresentada no decorrer do presente artigo como possibilidade de se pensar a problemática da humanidade em sua complexidade, passaria a ser entendida como um produto a ser consumido, em que seu valor subjetivo acabaria por ser substituído por um valor puramente estético. A superficialidade com a qual a Indústria Cultural lida com “o todo social” acaba por proporcionar o esvaziamento conceitual de tudo aquilo que outrora sustentava a humanidade em sua complexidade. A crítica sob o aspecto de vítima do

apelo estético do consumismo na era da Indústria Cultural reduziria sua complexidade e sucumbiria a superficialidade de uma interpretação puramente esteticista, a qual a definiria como algo positivo, portanto, bom e aceitável, ou negativo, portanto, ruim, vítima de rechaço e, por fim, descartável.

A crítica reduzida à dinâmica da vida cotidiana, culturalmente orientada por uma efemeridade estética, perderia seu princípio emancipador e passaria a ser entendida como fragmento de discursos particulares rapidamente suprimidos à superficialidade do julgamento propagado pela mesma superficialidade com a qual a humanidade, segundo a lógica dos autores, se acostumou a pensar. Em resumo, Rodrigo Duarte (2004) assim escreve:

[...] a indústria cultural atende *imediatamente* a necessidade do seu público, mas de um modo que seus legítimos anseios são apropriados por ela no sentido de cumprir seus objetivos de lucratividade e [estabilidade] social (p. 39).

Ainda que a possibilidade de um pensamento crítico seja por deveras difícil de ser gerido em meio a um complexo movimento social – que aparentemente tende a manter-se preso à crença de que o vivido corresponde “àquilo o que há de melhor”, sustentado pela manutenção da humanidade em um estado de ignorância e administrado pela cultura do consumo –, Adorno promove a possibilidade do despertar crítico no sujeito pensante enquanto ato criador.

A arte para Adorno seria, em meio a esse estado de imperativo cultural do consumo, o espaço em que o indivíduo teria a possibilidade de, ao recorrer a uma manifestação estética, aspirar ao utópico através do ato criador, assim, possibilitando um pensamento autônomo capaz de romper com o paradigma da sociedade do consumo. Adorno escreve (2001):

Desde que a arte foi tomada pelo freio da indústria cultural e posta entre os bens de consumo, sua alegria se tornou sintética, falsa, enfeitada. Nada de alegre é compatível com o arbitrariamente imposto (p.15).

O ato criador se manifesta no indivíduo, segundo a perspectiva adorniana, como uma ação desvinculada de imediato com o processo

racional organizado com o qual o indivíduo articula a dinâmica de seu dia a dia. Enquanto o pensamento racional organizado estaria sujeito à instrumentalidade da mecânica dos sistemas políticos/econômicos que sustentam a dinâmica da vida social, assim como sujeito à cultura do consumo dos bens simbólicos; o ato criador estaria liberto de toda e qualquer determinação, a serviço da particularidade do indivíduo, que por princípio é desconhecido da humanidade, trabalhando em meio a categorias sobre as quais nos cabe apenas especular. O mistério que circunda o ato criador permite Adorno cogitar estar aí a “chave” capaz de promover a transformação do complexo sistema no qual a humanidade se encontra, possibilitando assim, o surgimento de uma crítica de fato autêntica e não condicionada.

Ainda que o ato criador seja entendido pelo autor como algo desvinculado do processo racional organizado, ambos não estariam agindo de maneira separada. O que Adorno pretende ao firmar a separação dualista entre a esfera do saber racional e a esfera criativa é a não sujeição de uma a outra no sentido de domínio qualitativo. Pelo contrário, o autor nos instiga a entender uma relação dialética que mantém, de certo modo, a possibilidade do indivíduo que vive sob a dinâmica instrumentalista da sociedade do consumo erigir um pensamento autenticamente crítico, impulsionado pela esfera da criatividade. Portanto, a partir disso, podemos cogitar a possibilidade de uma ação crítica não condicionada de origem não conceitual que se faz concreta enquanto manifestação artística.

A arte como expressão criativa teria seu desabrochar resultante de um processo de interiorização daquilo vivido no mundo concreto, mas não contaminado pelo mesmo, ressurgido enquanto crítica não verbalizada e sim expressa nas inúmeras manifestações artísticas vigentes até a contemporaneidade. Nas palavras de Adorno (2001): “[...] a arte, como forma de conhecimento, recebe todo seu material e suas formas da realidade – em especial da sociedade – para transformá-la [...]” (p.13).

Assim, para que uma crítica possa ser erigida não sujeita ao condicionamento, oriundo das inúmeras esferas de propagação do ideal que retroalimenta o princípio de que o vivido corresponde “àquilo o que há de melhor”, tão pouco sujeito à superficialidade da cultura do consumo, esta deve emergir do sujeito de maneira autônoma como um relâmpago em uma noite enegrecida. Esse lampejo crítico tão necessário na contemporaneidade, manifesto enquanto ação criativa, teria no artista a sua aurora.

Partindo dessa possibilidade levantada por Adorno, nos seria possível pensar em uma transformação das estruturas educacionais tradicionais que, em meio a essa complexa estrutura lógica apresentada, estaria a serviço da propagação de ideais políticos/econômicos, mascarados, ditos promotores de um estado de emancipação. Para tanto, Ricardo Timm de Souza (1996) assim escreve:

Um outro modelo de desenvolvimento coloca o seu sentido na promoção da vida como um todo, onde todo particularismo pode sobreviver sem ser degradado à condição de arma ideológica dos poderosos, onde o diferente tem espaço, onde a homogeneidade da eficiência e da força não tem a última palavra. Esse modelo é utópico (fora de lugar) em nosso meio e mundo, ele é um futuro possível e em construção (p. 6).

Esse modelo educacional, possível de ser pensado segundo a perspectiva de Souza, teria de romper com os paradigmas da sociedade na qual nos encontramos. Isso deveria ocorrer para que o entendimento de que o vivido corresponde “àquilo o que há de melhor” possa ser desarticulado, não para uma oposição radical, mas para uma posição em que a possibilidade criativa do indivíduo possa ser estimulada para que, dessa maneira, seja possível o desabrochar de uma crítica autêntica e não condicionada.

É somente no futuro construído a cada dia que se pode dar o verdadeiro desenvolvimento – aqui chamado de futuro melhor; e a tal somente se pode chegar pela educação desadequadora (SOUZA, 1996, p. 7).

Desse modo, as instituições de ensino teriam de promover um verdadeiro movimento *desadequador*, com fins de rompimento radical com a estrutura política/econômica na qual as mesmas se encontram fundadas. Assim, a partir da promoção de um espaço de incômodo, seria possível o despertar do indivíduo dos paradigmas estruturais que o circunda, permitindo dessa maneira a liberdade de reflexão necessária e um ambiente propício para uma possível manifestação essencialmente criativa e igualmente autônoma.

O movimento *desadequador* nos permite cogitar o surgimento de um estado de incômodo necessário para que o ato criativo seja manifestado, de maneira autêntica e não condicionada, pela estrutura política/econômica na qual nos encontramos, assim desvinculado dessa estrutura cultural viciada e promotora de um verdadeiro estado de superficialidade estética. Somente a partir de uma educação promotora de um ambiente criativo, nos seria possível assim cogitar, em fim, uma abertura para se pensar o exercício crítico tão autêntico quanto à obra de um artista.

Referências

ADORNO, Theodor W. A arte é alegre? In: PUCCI, Bruno et al. **Teoria crítica, estética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Piracicaba, SP: UNIMEP, 2001. p.11-18.

_____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DUARTE, Rodrigo. **Adorno/Horkheimer & a dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LOPES FILHO, Artur Rodrigo Itaquí. **A razão e o esclarecimento sob a ótica adorniana**. In: **Polymatheia – Revista de filosofia**. Fortaleza, v.IV, n.6. 2008. p.165-179.

RÜDIGER, Francisco. A escola de Frankfurt. In: HOHLFELDT, Antonio et al. **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.131-150.

SOUZA, Ricardo Timm de. Educação e desenvolvimento: ilusão e realidade. **A didática em revista**, Rio Grande: FURG, v.3, n.4: Jan/Jul.1996. p. 4-7.

Indústria cultural e educação estética:
reflexões sobre escola e sociedade



INDÚSTRIA CULTURAL E EDUCAÇÃO ESTÉTICA: REFLEXÕES SOBRE ESCOLA E SOCIEDADE

Ângela Balzano Neves²⁴

Este artigo se propõe a realizar uma discussão sobre a indústria cultural e seus efeitos na sociedade. Para tanto, apresenta a importância da educação estética no espaço escolar como possível forma de conscientização dos indivíduos acerca da cultura de massa instituída pela indústria cultural.

No início do século XX, foi criado, na Alemanha, o Instituto para a Pesquisa Social na Universidade de Frankfurt. A pesquisa de caráter social tinha por objetivo promover discussões e defender teorias sobre assuntos considerados tabus no espaço acadêmico. Theodor Adorno e Max Horkheimer foram pesquisadores do Instituto e, em suas pesquisas, defenderam a ideia de que a natureza da cultura e da ideologia nas sociedades modernas sofreram impacto a partir do desenvolvimento da comunicação de massa. Adorno e Horkheimer decidem denominar indústria cultural a situação da arte na sociedade capitalista industrial (COSTA et al., 2003).

A sociedade capitalista transforma as produções de arte, como todos os outros produtos culturais e/ou econômicos, em mercado livre. A indústria cultural, portanto, é um fenômeno da economia de mercado estabelecida pelo consumo de bens, consequência da revolução industrial, que gerou a cultura de massa. O cinema, o rádio, a televisão, os jornais e as revistas são produzidos em larga escala, gerando lucros e, por serem acessíveis às massas populacionais, exercem um tipo de controle e manipulação social sobre elas, conforme aponta Costa et al. (2003).

²⁴Mestre em Educação na Faculdade de Educação (UFPEL), participante do grupo de pesquisa Educação e Psicologia Histórico-Cultural da FaE/UFPEL. Professora de Artes Visuais na rede pública de Pelotas e professora temporária do curso Teatro – Licenciatura/UFPEL.

Pucci (2003) expõe que, após os anos 70, houve aprimoramento dos aparelhos tecnológicos, o que integrou novos meios ao circuito de consumo, como: TV interativa, celulares, internet, dentre outros. Atualmente, por meio das novelas, dos programas de auditório e do voyeurismo²⁵, é amplificado o número de espectadores passivos e suscetíveis ao apelo consumista da indústria cultural.

A Revolução Industrial, que trouxe benefícios e avanços tecnológicos a uma grande parte da população, também contribuiu para a mecanização e alienação humana em relação ao próprio trabalho. Os efeitos da Revolução Industrial foram apontados e criticados de maneira talentosa pelo ator, diretor e produtor de cinema britânico Charles Chaplin, com as imagens do filme *Tempos Modernos* (Figura 1). Neste filme, o personagem interpretado por Chaplin tenta sobreviver ao mundo moderno e industrializado, expressando uma forte crítica ao capitalismo e aos maus tratos que os empregados passaram a receber depois da Revolução Industrial.

Figura 1 – Cena do filme *Tempos Modernos*²⁶



Segundo Coelho (1986), a industrialização implementa o uso crescente da máquina e a submissão do ritmo humano de trabalho ao

²⁵Forma de curiosidade mórbida com relação ao que é privativo, privado ou íntimo (HOUAISS, 2003).

²⁶O filme *Tempos Modernos*, título original em inglês *Modern Times*, foi lançado em 1936 nos Estados Unidos; é um misto de drama, comédia e romance (WIKIPÉDIA, 2012).

ritmo dela, o que promove a exploração do trabalhador e a divisão do trabalho. Duas características da sociedade de consumo destacam-se: a reificação²⁷ e a alienação. A sociedade de consumo utiliza como padrão de avaliação a coisa, o produto, o bem, a propriedade, inclusive o homem, transformando tudo em coisa. Na vida social, quando o ser humano passa a ter o mesmo valor que os objetos de consumo, perde seu valor essencial e transforma-se em “coisa”. Assim, no sentido figurado, surge o termo coisificação, referindo-se a substituição do valor moral pelo valor material.

O homem não é o sujeito dessa indústria e sim seu objeto e, dessa forma, reificado, torna-se alienado. Alienado de sua vida, porque não dispõe de tempo livre e nem possui conhecimentos teóricos que possibilitem a crítica de si mesmo e da sociedade. Assim, a cultura passa a ser consumida como se consome qualquer coisa, e o homem não a percebe como um dispositivo de crítica e conhecimento que poderia ser utilizado na própria vida, de forma a transformá-la (COELHO, 1986).

Coelho (1986) sugere que a cultura de massa possui função narcotizante e de conformismo social. A função narcotizante sobre o indivíduo acontece por meio do divertimento oportunizado pelos produtos oferecidos pelos instrumentos da cultura de massa. O divertimento pode promover situações de fuga da realidade do trabalhador ao mascarar fatos intoleráveis para o homem, como o impedimento de compra do próprio produto de seu trabalho, devido a sua remuneração não o permitir, a falta de tempo livre para ter projetos de vida, assim como a perda e a não formação de uma imagem de si mesmo diante da sociedade.

De acordo com Coelho (1986), o conformismo social é estabelecido pelos produtos de consumo da indústria cultural, os quais ao reforçarem as normas sociais²⁸, levam o indivíduo a se acomodar em relação à própria existência. Por exemplo, a telenovela, que possui forte

²⁷ Segundo Houaiss (2007), reificação é um processo que se caracteriza por uma transformação avaliada pelas relações sociais, pelo trabalho produtivo e pela própria subjetividade humana, identificados e sujeitados cada vez mais ao caráter quantitativo, automático e inanimado das mercadorias ou objetos circulantes no mercado.

²⁸ Segundo Detsch e Gonçalves (2002), as normas de interação social “são diretrizes de ações humanas que, implícitas ou claramente explícitas, orientam os indivíduos na sua forma de agir, nos diferentes grupos culturais a que pertencem” (p. 2).

audiência, dessa forma dita normas sociais a partir dos anúncios feitos no horário dos comerciais e da própria novela criando necessidades nos indivíduos de seus produtos por meio das propagandas, transformando os telespectadores em consumidores dos produtos divulgados.

Adorno (2009), por sua vez, depreende que a diversão é procurada pelos que querem

[...] se subtrair aos processos de trabalho mecanizado, para que estejam de novo em condições de enfrentá-lo. Mas, ao mesmo tempo, a mecanização adquiriu tanto poder sobre o homem em seu tempo de lazer e sua felicidade, determinada integralmente pela fabricação dos produtos de divertimento, que ele apenas pode captar as cópias e as reproduções do próprio processo de trabalho (p.19).

De toda forma, o indivíduo sem tempo para pensar de forma crítica sobre sua situação e seus sentimentos, acaba por consumir de forma mecanizada em seus momentos de lazer os produtos feitos por ele próprio, por meio de seu trabalho.

Os meios de comunicação de massa fazem parte do panorama social moderno e incluem-se em todos os momentos da vida do indivíduo, penetrando em todas as

[...] esferas da vida social, no meio urbano ou rural, na vida profissional, nas atividades religiosas, no lazer, na educação, na participação política. Tais meios de comunicação não só transmitem informações, não só apregoam mensagens. Eles também difundem maneiras de se comportar, propõem estilos de vida, modos de organizar a vida cotidiana, de arrumar a casa, de se vestir, maneiras de falar e de escrever, de sonhar, de sofrer, de pensar, de lutar, de amar (SANTOS, 1987, p.73).

A indústria cultural fornece os meios de concretização de todas as formas de viver apresentadas pelos meios de comunicação de massa, criadas como necessidades para a vida dos indivíduos. Um exemplo da crítica ao poder da televisão sobre o indivíduo é expresso na tira cômica da personagem Mafalda, do humorista gráfico argentino Joaquín Salvador Lavado, mais conhecido por Quino. O cartunista expõe a

crítica aos mecanismos da propaganda que ressalta a magia da mercadoria, prometendo mais do que ela realmente pode oferecer. Assim, a tira revela que os indivíduos nem sempre são passivos frente aos meios de comunicação de massa.

Figura 2 – Tira cômica do jornal argentino da personagem Mafalda do humorista gráfico Quino



Santos (1987) assegura que a indústria cultural não é capaz de produzir uma massificação tão eficiente, ou seja, um poder de homogeneização, já que essa indústria não está imune às contradições da vida social, conforme os conflitos comuns entre patrão e funcionário. Os empregados manifestam, por vezes, consciência sobre as suas relações sociais e suas vidas. Convém salientar que “as mensagens da indústria cultural, com propósitos de homogeneização e controle das populações, podem ser um projeto dos interesses dominantes da sociedade, mas não são a cultura dessa sociedade” (p.75).

Existem, entretanto, ideias que defendem a indústria cultural. Uma delas é a de que a indústria cultural não possuiu função alienadora, já que a sua própria dinâmica interior leva a produções que aprimoram o desenvolvimento do homem. Outra concepção positiva com relação à indústria cultural sugere que a formação dos indivíduos pode ser possibilitada pelo acúmulo de informações transmitidas por intermédio dela. Um exemplo disso é verificado na precoce aquisição da linguagem pelas crianças, graças ao acesso facilitado a veículos, como a TV e a internet. Existe ainda a ideia de que a indústria cultural, por estar ao alcance da maioria da população, constituiu-se no primeiro passo democratizador da cultura, num instrumento privilegiado de luta contra a alienação (COELHO, 1986).

A indústria cultural apresenta duas funções, uma que é defendida pelos seus adversários, relacionada à alienação de seus consumidores, e outra, defendida pelos seus adeptos, que a percebem como

instrumento de combate à alienação, caracterizando-se como um instrumento democrático. Coelho (1983) propõe que não se adote um ponto de vista unilateral sobre as consequências da indústria cultural e que as abordagens acima explicitadas sejam questionadas. Para o autor, o problema da indústria cultural, que pode ter função alienadora e reificadora, a partir das informações veiculadas pelos meios de comunicação de massa, está na estrutura psíquica e mental dos indivíduos que recebem esses dados, e não na natureza ou conteúdo das mensagens divulgadas ou na quantidade de informes a que os indivíduos são expostos.

Segundo Duarte Júnior (1981), a educação, neste contexto, por vezes, tem se voltado para a produção de mão de obra, formando indivíduos adaptados às exigências do industrialismo, em uma visão utilitarista do mundo. Destituindo esses sujeitos do saber sensível, da educação estética, que engloba o saber corpóreo, sensível e sensorial, que fundamenta a vida do ser humano, e que se encontra na base de todas as outras formas de conhecimento.

A visão crítica do indivíduo sobre as consequências do consumo e uso dos produtos veiculados pelos meios de comunicação se faz necessária, para que o sujeito crie consciência autônoma, com capacidade para gerar uma entidade coletiva, que é a opinião pública (COELHO, 1986). Nesse sentido, a educação pode promover espaço para o desenvolvimento dessa visão.

A educação estética inicia nas relações de nosso corpo com o mundo ao redor. Por exemplo, a ação de caminhar pela cidade, o ato de comer, as relações com a natureza e com os objetos de uso e costume prestam-se ao desenvolvimento da percepção estética, de forma que nos tornamos “mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos” (DUARTE JÚNIOR, 2010a, p.185). Em decorrência destas vivências poderá ocorrer a experiência estética²⁹, de modo que, a partir dela, o indivíduo

²⁹ A experiência estética ocorre na nossa relação com o mundo, em que os sentimentos entram em harmonia com as formas que nos afetam, vindas do exterior. O espectador diante da obra se encontra consigo mesmo ao dialogar com os seus sentimentos, num ir e vir de sensações, memórias e imagens (DUARTE JÚNIOR, 1981). Por exemplo, o ato de comer alguma iguaria que nos dê prazer e, de alguma forma, faça-nos refletir sobre esta ação. Talvez esse alimento nos remeta a outros tempos em que nos lembramos de temperos que há muito não degustamos ou de uma pessoa especial que cozinhava, com

encontrará sentido no mundo que o rodeia, conscientizando-se do seu papel na sociedade.

Duarte Júnior (2010b) entende que a arte se constitui em um valioso instrumento para a educação do sensível, contribuindo no processo de humanização do ser humano, pois a arte nos leva “não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolve[r] e acura[r] os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida” (p.23).

O ser humano necessita da arte para transformar o meio em que vive, pois a educação, através da arte,

[...] diz respeito à plasticidade do mundo interior, das estruturas internas do sujeito. Dialeticamente o ser humano é capaz de transformar o meio, de humanizar a natureza, porque é capaz de transformar-se a si mesmo. Essa transformação não se daria sem o concurso da arte (LIMA, 2000, p.80).

Sob o ponto de vista de Duarte Júnior (1983), a arte se situa em um contexto histórico e cultural e, a partir do conhecimento desta, o indivíduo adquire fundamentos que permitem a compreensão do sentido da vida que é vivida no momento atual. Ao conhecer a arte produzida na cultura na qual vive, o ser humano pode compreender as modificações operadas no modo de sentir e entender a vida ao longo da história.

A aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito se realizam pela ação corporal, por meio de interações humanas. A corporeidade [do estudante] deve ser colocada como origem de todo projeto que vise educá-lo e a fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade (DUARTE JR, 2010b, p. 139).

Conforme Duarte Junior (2010a), o estilo de vida dos indivíduos mudou e o corpo perdeu espaço para o hiperconforto, provocando uma juventude com desequilíbrios e doenças, em função da pouca interação corporal com a vida. As crianças e os jovens trocaram os jogos e

cuidado, algo que iria nos oferecer. Essas associações ligadas ao prazer do momento de degustação podem ser consideradas uma experiência estética, porque está ligada aos nossos sentidos e estes as nossas ideias, formando um todo único. Não significa, porém, que a experiência estética seja sempre fruto de algo positivo. A experiência estética também pode estar relacionada a uma experiência desagradável.

brincadeiras corporais pelo uso do computador e dos videogames, aliando-se ao consumismo, fruto da indústria cultural.

O ser humano mantém seus sentidos amortecidos pelo ritmo frenético da sociedade de consumo e, assim, como constata Duarte Júnior, fica sem tempo para perceber a si próprio, pois a sociedade desvairadamente

[...] consumista conspira diuturnamente contra a vivência de nossa corporeidade no que diz respeito à sensibilidade e à harmonia, ela também nos propõe a apreensão do corpo como matéria-prima, como elemento bruto a ser lapidado de forma quase industrial, seja pela ingestão de drogas e medicamentos, seja pela intervenção cirúrgica que promete esculpi-lo de modo que o torne similar aos corpos das celebridades (2010a, p.19-20).

A indústria cultural promove a massificação de tendências estéticas corporais numa velocidade e proporção, que impede a reflexão sobre a real necessidade de transformações dos corpos humanos, como a cirurgia plástica satirizada pelo humorista Reinaldo (Fig.3).

Figura 3 – Cartum de Reinaldo

Fonte: <http://casseta.globo.com/platb/reinaldo/tag/cirurgia/>

Acesso em 03 jun.2012.



A esfera corporal de sabedoria e de ação no mundo foi se apartando do indivíduo devido às inovações tecnológicas, fruto da industrialização e do aumento vertiginoso do consumismo, que encontra nos meios de comunicação de massa um forte aliado.

Para Duarte Júnior (2010b), a reflexão é tão importante quanto a estimulação dos sentidos e sentimentos. Nesse contexto, é indispensável prestar atenção ao que se sente, refletir sobre o papel das emoções e sobre o que os estímulos externos despertam em nós, no decorrer de nossa vida em sociedade. “Afinal, a construção de nossa realidade sensível é também fruto de uma ação social e cultural” (p.218).

A educação estética ou estesia³⁰ nos possibilita a união de nossos sentidos com o mundo para percebê-lo de forma crítica. O oposto a estesia é a anestesia, que significa a negação dos nossos sentidos, da experiência estética, a qual deveria fazer parte do nosso cotidiano. Para Duarte Jr (2010a), “[a] educação estética revela-se primordial tanto para o equilíbrio, a saúde física e o refinamento sensível do indivíduo quanto para o estabelecimento de bases sólidas para uma reflexão crítica acerca da vida e da sociedade em que habita” (p. 123).

A responsabilidade da educação escolar é grande frente aos problemas gerados a partir da indústria cultural e mantidos pela falta de reflexão e priorização da vida em sociedade. O professor é uma figura fundamental no desenvolvimento de uma educação em que os estudantes possam desenvolver e acurar os sentimentos e percepções acerca da realidade vivida neste processo, apesar de sofrer as consequências da perda de seu espaço como sujeito responsável pelos conhecimentos e saberes culturais, dos quais outrora fora detentor, tendo seu papel questionado e até substituído.

A perda de espaço social e cultural por parte da escola leva os meios de comunicação de massa a ocupá-lo, tornando-se substitutos. Um novo cenário social é estabelecido de modo que os grandes progressos tecnológicos passam a sujeitar

³⁰ Duarte Júnior usa o termo estesia como um retorno à palavra estética, que, em grego, significa *aisthesis*, ou seja, estesia, em português, “capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (2010b, p. 13). No âmbito escolar, o autor tece críticas acerca do uso do termo educação estética apenas como repasse de informações teóricas ou de valorização de um “belo” imutável, sem a preocupação com o saber sensível.

professores e escola aos “conselhos” e “opiniões” de pretensos “especialistas em educação”. Esses são todos aqueles que falam de educação (artistas, cantores, jogadores de futebol etc.), atuando de forma sedutora e informal, por meio dos veículos de propaganda, convencendo parcela significativa da população sobre os “melhores” rumos para a educação escolar nacional (MEDEIROS; RAMOS, 2003, p.220).

Assim, a escola compete com a mídia e seus personagens que, por meio das ideias que mobilizam afetos nos espectadores (comunidade escolar e sociedade), condicionam modos de pensar sobre a mídia, sem reflexão sobre os sentidos veiculados através de suas mensagens. A comunicação de massa uniformiza as ideias sobre o ensino e a escola, produzindo imagens que constroem significados alheios às diferenças de classe e conflitos sociais. Essa situação torna a escola uma instituição

[...] fragilizada e sem atrativos, pois, se a escola trabalha com informações e conhecimentos que devem ser compreendidos, a mídia fornece um conjunto de imagens que quase não concede espaço ao pensamento e não exige o trabalho de reflexão (MEDEIROS; RAMOS, 2003, p.221).

Assim, cada indivíduo tem seus compromissos frente às situações e aos problemas sociais que incidem também na escola. O papel do professor é de suma importância para a modificação deste contexto contraditório em relação aos meios midiáticos e a escola, pois estes fazem parte da vida em sociedade e podem estar presentes no ensino, através de propostas metodológicas e questionadoras das mensagens dos meios midiáticos. Segundo Duarte Jr (2010b), a educação estética é “um dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo”, (p.13). Por meio do estudo da cultura visual, trabalhando a leitura de imagem³¹, os

³¹ Ler uma imagem implica em análise, apreciação e contextualização, fazendo uma reflexão acerca do que se vê e relacionando o conteúdo da imagem com o nosso contexto cultural. A leitura de imagens “[...] prepararia os alunos para a compreensão da gramática visual de qualquer imagem, artística ou não, na sala de artes, ou no

alunos poderão entender os múltiplos fatores econômicos, tecnológicos, políticos e culturais dos produtos veiculados pelas mídias, possibilitando um contato crítico com a verdade das ruas e de nós mesmos, dessa forma poderia atenuar os efeitos nocivos da indústria cultural sobre os indivíduos.

Caberia a cada sujeito, o exercício de uma reflexão profunda que possibilitasse – ainda que, num pequeno gesto histórico – movimentos no sentido de transformação dos microuniversos existenciais de cada indivíduo. Estas pequenas mudanças poderiam se propagar num âmbito maior da realidade social, produzindo modificações culturais que pertencem ao campo do estético, da ética e da humanização, com vistas a diminuir os reflexos negativos da indústria cultural.

Referências

ADORNO, Theodor. **Indústria Cultural e Sociedade**. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.2, n.2, p. 9-17, jul./dez. 1995.

CHAPLIN, Charles. **Tempos Modernos**. Estados Unidos: MA Filmes, 1936. 1 DVD (88 min), p&b.

COELHO, Teixeira. **O que é Indústria Cultural**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COSTA, Alda Cristina Silva da, et al. Indústria cultural: revisando Adorno e Horkheimer. **Revista Movendo Ideias**, Belém, v. 8, n.13, p.13-22, jun. 2003.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

____. **Por Que Arte-Educação?** Campinas: Papyrus, 1983.

cotidiano, e que torná-los conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-los para compreender e avaliar todo tipo de imagens, conscientizando-os do que estão aprendendo com essas imagens" (BARBOSA, 1995, p.14).

____. **A Montanha e o Videogame**: escritos sobre educação. São Paulo: Papyrus, 2010a.

____. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010b.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss de Sinônimos e Antônimos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2007. CD ROM, Versão 2.0a.

LIMA, Marcelo Guimarães. A psicologia da arte e os fundamentos da psicologia histórico-cultural do desenvolvimento humano. Interações. **Revista do programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade de São Marcos**, São Paulo, ano V, v. V, n. 9, jan./jun., p.73-81, 2000.

MEDEIROS, Fabiana S. F. de; RAMOS, Géssica Priscila. O espaço escolar na sociedade tecnológica. In: VAIDERGORN, José; BERTONI, Luci Mara (Org.). **Indústria cultural e Educação**: ensaios, pesquisas, formação. Araraquara: JM editora, 2003, p.219-230.

PUCCI, Bruno. Indústria Cultural e Educação. In: VAIDERGORN, José; BERTONI, Luci Mara (Org.). **Indústria cultural e Educação**: ensaios, pesquisas, formação. Araraquara: JM editora, 2003, p.9-29.

QUINO. **Mafalda**. São Paulo, n. 9, p. 2, 2002.

SANTOS, José Luis do. **O que é cultura**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DETSCH, Rudolfo José; GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Criação cooperativa de um laboratório na escola: uma experiência de construção de normas de interação social. **Anais da Anpedsul 2002**. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao,__cidadania_e_intercultural/Trabalho/02_23_28_t561.pdf> Acesso em: 07 ago. 2012.

Educação dos trabalhadores



EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES

*Francisco Furtado Gomes Riet Vargas
Gabriela Cáceres Riet Vargas*

Neste texto, abordaremos a educação dos trabalhadores na História da Educação. Para tanto, faz-se necessário vislumbrar a educação progressista, isto é, a educação da perspectiva da busca por uma sociedade mais justa. No Brasil, temos como grande referencial dessa proposta Paulo Freire. Entretanto, muito antes dele no mundo e no Brasil já houve agentes pensando na e fazendo a educação de *los de abajo*³². Nesse sentido, delimitaremos nossa abordagem até o início do século XX, refletindo da escala internacional para a regional, focando Brasil e Rio Grande do Sul.

No Campo das Ideias

Primeiramente, devemos falar da educação socialista que, segundo Maurice Dommanget (1974), teria 19 grandes socialistas a serem citados. Entre esses nomes, cita autores como Platão, ao qual acreditamos ser equivocado chamar este filósofo como socialista. Isso em função do anacronismo do termo e porque, em uma análise de seus escritos, em 'A República', ele propõe uma sociedade aristocrática, bastante longe do que consideramos socialismo (PLATÃO, s/d.). "O direito de viver na cidade de Platão só pertence aos fortes", conforme coloca o próprio Dommanget (1974, p. 18), sendo isso uma negação do próprio socialismo.

³² Usamos *los de abajo* para nos referimos às camadas subalternas nas sociedades, os explorados, oprimidos. Este termo é cunhado a partir da novela mexicana "Los de Abajo" (1915-1916) de Mariano Azuela e faz parte do jargão de vários pensadores sociais latino-americanos conforme podemos ver em BOSI, Alfredo. Homenageando Florestan Fernandes. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 10, n. 26, Abr. 1996, p. 8.

Antiguidade

Devemos ter claro que Platão (427a.C. - 347a.C.) viveu em uma Grécia aristocrática, durante o século V a.C., assistindo apenas ao final da democracia ateniense, finalizada em 411 a.C., por um golpe oligárquico aristocrático. Logo, recebeu uma tênue influência desse processo, ‘demonizada’ pela oligarquia no poder. Mesmo que essa democracia não tivesse sido ‘demonizada’, ela era bastante limitada, pois era uma sociedade escravocrata, onde a cidadania era bastante limitada apenas aos cidadãos nascidos em Atenas, ou seja, homens de pai e mãe atenienses.

Porém, na contramão desta sociedade ateniense aristocrática, podemos observar Epicuro (341a.C. - 271 ou 270a.C.):

A comunidade-escola era aberta a todos, para quem dela se dispusesse a participar, sem restrição de nacionalidade, sexo e riqueza. Bastava saber ler. A escola acolhia todo e qualquer ser humano, independente de ser isto ou aquilo, no caso das mulheres de ser cortesã ou ser prostituta, por esse “ser” não constituía nelas o seu ser essencial. No entanto, a comunidade tinha lá sua ortodoxia e constituía-se numa comunidade quase religiosa, mas não como uma seita (SPINELLI, 2009, p. 142).

Assim, temos em Epicuro um dos pais da educação para todos.

Renascimento e Modernidade

Em outro contexto marcado pela paulatina queda da sociedade feudal e o começo da ascensão da sociedade burguesa, isto é, marcado não apenas pela mudança de modelo econômico e social, mas também por uma mudança de mentalidades. A Igreja Católica, com grande poder ainda até hoje, começa a ser questionada na Europa e passa a não ser mais um consenso neste continente. Outras questões que marcam esse período são uma série de avanços científicos e a chegada a novos territórios (América). A mão de obra ainda é majoritariamente camponesa, entretanto, começa a surgir um pré-operariado nas manufaturas.

Neste contexto, Dommaget cita Thomas Morus (1478-1535), autor de ‘Utopia’, reivindicado tanto por alguns socialistas como pelos

católicos, sendo canonizado em 1935 (DOMMANGET, 1974, p. 33). Morus (2004) coloca que:

[...] embora sejam poucos os que, nas cidades, são dispensados dos trabalhos manuais para se consagrarem exclusivamente aos estudos (somente aqueles que deram mostras, desde a infância, de grande inteligência e destacado gosto pelos estudos), todas as crianças são iniciadas na boa literatura e a maior parte do povo, homens e mulheres, dedicam suas horas de lazer à leitura ao longo de toda a vida (p. 75).

Dessa forma, vemos que apesar de propor uma educação para todos, Morus deixa transparecer a distinção de uma elite intelectual, desligada do trabalho manual, havendo assim *los de abajo*, que apenas podem dedicar suas horas de prazer para a leitura, não rompendo totalmente com o ranço aristocrático de Platão. Assim como Tommaso Campanella (1568-1639), também citado por Dommanget, reivindicado por alguns socialistas, era dominicano e sofreu perseguições por certas proposições. 'A Cidade do Sol' descreve uma cidade imaginária, em que ele também formula um ambiente onde a educação é para todos. Aqui também existem os diferenciados, como vemos: os "meninos tardos de engenho, vão para o campo" (CAMPANELLA, 1983, p. 280).

Podemos dizer que o interesse pela educação de *los de abajo*, de forma não excludente, começa a ressurgir com Comênio (1592-1670), em sua "Didática Magna", em que defende o 'ensinar tudo a todos'. Comênio, apesar de ser discípulo de Martin Lutero (1483-1546), diverge deste, colocando:

Que devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados (COMÊNIO, s/d, p. 139).

Comênio vivenciou o momento em que a Revolução Burguesa acontecia. Diante desse cenário liberal, idealizado para essa classe social em ascensão, teóricos como John Locke (1632-1704) adotavam uma clara separação da educação, ou seja, uma educação para os trabalhadores e outra para os cavaleiros. Estas devem divergir, pois, segundo ele, a um cavaleiro cabe aprender o latim, enquanto que o

mesmo não cabe a um fazendeiro ou comerciante (LOCKE, 1989, 217-218; GADOTTI, 2006, p. 78). Comênio destoa disso, propondo 'ensinar tudo a todos', conforme citado anteriormente, coisa que só os mais acentuados socialistas farão.

Iluminismo e Revolução Francesa

No século XVIII, observamos um clamor popular por educação e, em 1717, a Prússia se torna o primeiro Estado a constituir a obrigatoriedade da educação escolar. Aumenta a intervenção estatal na educação, desembocando na grande revolução pedagógica francesa. Tal proposta de intervenção estatal na educação tem um caráter cívico e nacionalista (GADOTTI, 2006, p. 88). Concomitante a isso, na Inglaterra ocorre a Revolução Industrial, com o aparecimento das máquinas a motor e o surgimento de uma nova classe, a classe operária.

Ainda dentro daqueles que se apercebem da educação dos trabalhadores, merece ser considerado Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Rosseau é um árduo defensor da educação pública, argumenta que as crianças não podem ser educadas somente pelos seus pais, mas que o Estado também tem função fundamental nessa educação. O autor ainda coloca:

Se os filhos são criados em comum, no seio da igualdade, se são imbuídos das leis do Estado e dos preceitos da vontade geral, se são ensinados a respeitá-los acima de tudo, se estão cercados de exemplos e objetos que lembram constantemente a mãe gentil que os nutre a todos, o amor que ela lhes dedica, os benefícios inestimáveis dela recebidos, e a retribuição que lhe é devida, não pode haver dúvida de que aprenderão a amar-se mutuamente como irmãos, a nada pretender que contrarie a vontade da sociedade, que substitua as ações dos homens e dos cidadãos pelo balbuciar fútil e vão dos sofistas, tornando-se assim, com o tempo, defensores e pais da nação da qual por tanto tempo foram filhos (ROUSSEAU, 2003, p. 24).

Dessa forma, observamos em Rousseau, esse pensamento cívico e nacionalista, típico de seu período. O Estado que deve fornecer a educação para os iguais e para salvaguardar a pátria.

Contemporâneo de Rousseau, Denis Diderot (1713-1784) é um filósofo destacado em seu pensamento sobre uma educação para uma sociedade não elitizada. Diderot, conforme Patrícia Piozzi, colocava:

[...] objetivo de uma escola mantida pelo Estado o de propiciar o acesso à instrução àqueles “cuja família não podem arcar com os custos de uma educação doméstica”, que constituem “o grosso de uma nação” (PIOZZI, 2004, p. 658).

Diderot ainda defendia “a garantia de acesso aos estudos superiores para todas as ‘condições sociais’” (PIOZZI, 2004, p. 657). Nesse sentido, tanto Rousseau, como Diderot se opõe a John Locke (1632-1704), que propunha duas linhas de educação: uma educação para os trabalhadores e outra para os cavaleiros, que devem divergir, pois, segundo ele, a um cavaleiro cabe aprender o latim, enquanto que o mesmo não cabe a um fazendeiro ou comerciante (LOCKE, 1989, p. 217-218; GADOTTI, 2006, p. 78).

Seguindo esta caminhada, temos Babeuf (1760-1797), Condorcet (1743-1794), entre outros revolucionários franceses. A Revolução Francesa (1789-1799) ocorreu na França e marca o rompimento político com o feudalismo e a monarquia. Durante esse período foi defendida por vários revolucionários a universalização da educação para todos, desde o Manifesto dos Iguais de Babeuf (2012) até projetos de lei que tramitaram na Assembleia Constituinte Francesa do período (GADOTTI, 2006, p. 89).

Socialistas Propriamente Ditos

Apesar de os autores anteriores terem influenciado o socialismo e muitos terem trilhado esse caminho ideológico, seria um anacronismo colocar esse pensamento como tal antes do século XIX. O século XIX se caracteriza pela dispersão da indústria por todos os continentes e hegemonização da classe operária como nova classe base da pirâmide social.

Nesse contexto, dentre as ideias socialistas, de uma sociedade de iguais, sem separação de classes sociais, brota a de universalidade da educação em todos os níveis. Entre os primeiros socialistas, podemos citar Saint-Simon (1760-1825), Robert Owen (1771-1858), esses eram conhecidos como socialistas utópicos. Entre os ditos socialistas utópicos, no campo da educação destacam-se Charles

Fourier (1772-1837) e, seu discípulo, Victor Considérant (1808-1893). Ambos socialistas eram entusiastas dos Falanstérios, comunidades independentes e unidade produtiva desta nova sociedade. Estas consistiriam em grandes construções comunais, onde associados deveriam encontrar o que mais lhes agradasse fazer. Fourier e Considérant também pensavam na educação das crianças, Fourier chega a apontar estágios do desenvolvimento psicológico da criança, insinuando métodos pedagógicos como a educação pela vontade e o trabalho como base para educação do ofício (ALBORNOZ, 2007).

Devemos ter claro que entre os socialistas, que influenciaram o movimento operário, não existe um consenso, podemos inclusive dizer que o dissenso é mais marcante em suas reuniões. Neste sentido, destacamos dois grandes grupos: os socialistas estatais, que defendiam a tomada do Estado para chegada ao socialismo, dentre esses, podemos citar como principais expoentes Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895); e os socialistas libertários ou anarquistas, os quais defendiam que o socialismo só era possível com o fim do Estado, grandes expoentes destes são Joseph-Pierre Proudhon (1809-1865), Mikhail Bakunin (1814-1876), Piotr Kropotkin (1842-1921) entre outros.

Entretanto, o primeiro grupo, por acreditar na tomada do Estado e compreendê-lo como mecanismo de mudança, sempre exigiu que as escolas fossem financiadas pelo Estado, limitando-se a essa questão (LIPIANSKY, 1999; MARX, 1992). O grupo ligado a Marx e Engels pouco avançou até Anton Makarenko³³ (1888-1939).

Ao contrário disso, os anarquistas, mesmo em sua proto-história³⁴, com William Goldwin (1756-1836), já postulavam questões não apenas de políticas públicas de educação, como a universalidade do ensino, mas também de caráter metodológico, como a defesa de Goldwin da 'educação pela vontade'.

Em sua proposta pedagógica, observa a liberdade como a maior das vantagens que podemos ter. Para tanto, ele defende que a transmissão de conhecimento é um processo que deve ser feito "sem

³³ Pedagogo ucraniano que fora influenciado por Lênin e teve papel importante em pensar a educação em aspectos metodológicos e didáticos após a Revolução Russa (1917).

³⁴ Momento que antecede imediatamente o surgimento do anarquismo, em que já encontramos os elementos que constitui o pensamento anarquista, sem se revelar com esse conceito ou rótulo.

infringir, ou tentando violentar o menos possível, a vontade e o julgamento da pessoa a ser instruída” (GODWIN, 1990, p. 250).

Para isso, Godwin defende a educação pela vontade, isto é, ao professor cabe a tarefa de despertar e incentivar o desejo do educando de aprender. Nesse processo, Godwin coloca a necessidade de entender os motivos da aprendizagem que são divididos em intrínsecos, aqueles provenientes do próprio objeto a ser estudado, e extrínsecos, advindos desde o interesse do educando ou até mesmo pela persuasão.

De acordo com Godwin, o primeiro motivo é o melhor para o educando, pois, quando ele escolhe o objeto de estudo por vontade própria, se mostra e se oportuniza como ser independente. Godwin (1990) revela seu conceito de educação quando afirma:

É provável que não exista nada suficientemente importante que mereça ser aprendido por uma criança. O verdadeiro objetivo da educação juvenil é fazer com que [...] o jovem seja dotado de uma mente regulada, ativa e pronta para aprender. Qualquer coisa capaz de inspirar hábitos de trabalho e observação será capaz de satisfazer a estes propósitos (p. 250-251).

O teórico ainda alerta que estudar pela vontade é um fazer ativo e que sem essa vontade o estudo se torna uma caricatura da atividade. Para tanto, não se pode admitir que a ‘pressa’ de ensinar incorra em desvio, fazendo o educador esquecer os verdadeiros objetivos da educação.

De acordo com o referido autor, o melhor método de ensino precisa ser precedido de prática, com o intuito de instigar a curiosidade do estudante sobre o assunto, e o pior método a acontecer nessas circunstâncias vem a ser o predomínio do medo e da coação. Contudo, há entre esses dois métodos outro, sem a excelência intrínseca de interesse do primeiro e sem a violência do segundo: a vontade nos atrativos que o professor anexou ao objeto a ser estudado; isto é, o educador deve incentivar o desejo pelo conhecimento através de atrativos. Nesse desenrolar, o professor tornar-se um facilitador para a aquisição da aprendizagem, removendo os obstáculos na aquisição desse saber quando achar necessário.

Assim, Godwin (1990) propõe uma completa mudança no processo educacional de sua época, chegando a ponto de colocar a remoção na educação dos “personagens mais indispensáveis: aluno e

mestre” (p. 251), revelando a independência e a igualdade. Nesse sentido, a criança, bem como o homem, não deixará de consultar sempre que necessário alguém que saiba mais do que ela.

As vantagens desse método, de acordo com Godwin, são três: a liberdade que acaba com as limitações da juventude; a capacidade de julgar, que seria fortalecida durante as discussões entre os colegas de estudos; o autodidatismo, isto é, a capacidade de estudar sozinho. Esse é o método mais correto para aquisição de conhecimento, além de que tal método criaria homens que teriam amor pela leitura (Godwin,1990, p. 252).

O outro autor estudado, Pierre-Joseph Proudhon, observa a educação dentro da perspectiva da reconciliação entre trabalho manual e intelectual. Proudhon coloca que tanto em um como no outro o homem deve proceder da mesma maneira, pela análise e síntese do seu labor.

Proudhon, em suas preocupações com a educação, coloca que a pobreza é uma das maiores causas da evasão escolar, devido à família necessitar do trabalho da criança, fenômeno que ele próprio viveu. Devido a essa questão, para Proudhon, é impossível uma Educação Popular no capitalismo.

Diante disso, Proudhon (1983) insistiu na necessidade da recriação da instrução pública na nova sociedade. O autor acredita que o local de aprendizado seja o mesmo local de trabalho: “a escola da agricultura é a agricultura; a escola das artes, profissões e manufaturas é a oficina; a escola do comércio é o balcão; a escola da navegação é o navio, etc.” (p. 56). O libertário propõe as *politécnicas de aprendizagem*, isto é, instrução literária e científica associada à instrução industrial. Proudhon, assim como Godwin, sugere a educação aliada à prática. Proudhon vai além, desenvolve a Educação Libertária, aliando a aprendizagem ao trabalho.

Bakunin recorda que a criança não pertence a ninguém senão a si mesma e a sua futura liberdade, sendo potencialmente livre. Tem em seus pais a tutela natural, mas a tutela legal é a da sociedade, que tem o direito e dever de tomar conta dela, pois da sociedade depende o futuro das crianças. A liberdade só é concebida àqueles ‘maiores’, com condições de supervisionarem os menores.

Para Bakunin, a escola tem a função de emancipar o indivíduo, pois, como já foi dito anteriormente, o ser humano não nasce livre, visto que a liberdade para ele é social, e não individual. O autor russo defende que o ser humano só se torna pleno após transitar pelo percurso do processo educacional e, por força disso, só quando

educado, o indivíduo se torna capaz de gozar de sua liberdade coletiva e administrá-la.

Para tanto, Bakunin recomenda a educação como ‘integral’, isto é, que esta eduque não só a mente, o seu espírito e a sua vontade, mas também a capacidade física. Essa educação teria como objetivo primeiro o de formar homens e, consecutivamente, operários especializados. Assim, após as primeiras letras e a instrução primária e secundária, os jovens poderiam escolher uma escola superior ou técnica, que, assim como aponta Proudhon, deve ser uma escola-oficina (BAKUNIN, 1999, p. 107-108).

As Experiências

Observamos que os anarquistas representam o pensamento ligado ao movimento dos trabalhadores que mais aprofundaram as questões educacionais ligadas ao trabalho. Como isso foi na prática? Temos algumas experiências estatais, patronais, eclesiásticas, socialistas.

Durante um longo período, que podemos demarcar a partir do começo da Idade Média, a educação foi refém da Igreja, a qual tinha por hábito a exclusão de *los de abajo* dessa educação. Entretanto, isso vai ser criticado e redimensionado no século XVIII (MANACORDA, 1992, p. 245).

Primeiras Experiências na Educação Estatal

Inicialmente, citamos a Prússia que, já em 1717, adota um sistema público estatal universal de educação. Posteriormente, o mesmo movimento vai abranger parte da Europa. Porém não se faz suficiente, tendo em vista os intentos educacionais que surgem e são postos em práticas pela patronal e pelos socialistas durante os séculos XIX e XX.

Entretanto, esses elementos não são completamente novos, conforme coloca Mário Alighiero Manacorda (1992):

Na segunda metade dos Setecentos³⁵ assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de

³⁵ Século XVIII.

ofícios, e também da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução (p. 249).

Logo, a patronal e os socialistas (via sindicato) retomam as experiências das corporações de ofícios³⁶ nos séculos XIX e XX, mas com outra proposta, ao menos da parte dos operários socialistas.

A partir do final do século XVIII e durante o século XIX, a educação é assinalada também pelo método de ensino mútuo ou método Lancaster. Tal método, começado na Inglaterra em finais do século XVIII, trabalha com a instrução dos educandos mais avançados, diretamente instruídos pelos mestres, em administrar a educação dos alunos de graduações menores. Esse método também visava à educação dos pobres ou classes populares (MANACORDA, 1992, p. 256-261). Tal processo ainda foi aplicado no Brasil e no Rio Grande do Sul com o mesmo objetivo: ampliar a educação para as camadas populares, porém sem grande sucesso devido à ausência de condições materiais para sua aplicação a contento (FARIA FILHO, 2001). Outra experiência desse período na educação de *los de abajo* é a do educador suíço J. H. Pestalozzi, ao qual não vamos nos ater em função da relevância irrisória para este trabalho (MANACORDA, 1992, p. 261-268).

O século XIX é marcado pela continuidade da Revolução Industrial, que se espalha por toda esfera terrestre, substituindo as manufaturas pelos vapores³⁷, que, paulatinamente, chegam ao Brasil na segunda metade deste século. Juntamente a isto, a Igreja vai perdendo sua exclusividade na educação brasileira, desde o período colonial, com as políticas pombalinas e consequente expulsão dos jesuítas dos territórios portugueses, incluindo o Brasil, em 1759. Com isso, teremos um momento em que vigora relativa coexistência entre a educação religiosa e uma educação 'mais laica'. As primeiras aulas-régias são criadas em terras brasileiras, que seriam os primeiros vestígios de educação pública secular no território em questão.

Também, nesse momento, existe a utilização do método Lancaster, conforme fora comentado. Posteriormente, começa a se utilizar métodos mistos, entre o método doméstico, o mútuo e o simultâneo. Entretanto, o estabelecimento do método simultâneo no

³⁶ Corporações de ofícios foram associações que surgiram na Idade Média, por volta do século XII, para regulamentar o trabalho artesanal nas cidades, controlando, entre outros aspectos, o ensino dos ofícios. Com o tempo, assumem o mesmo papel nas manufaturas nos séculos XVI e XVIII.

³⁷ Máquinas movidas a vapor.

Brasil apenas “se torna possível com a produção de materiais didáticos-pedagógicos, como livros para os alunos e a disseminação de materiais como o ‘quadro negro’, o que só se dará com a constituição dos espaços escolares, no final do século XIX” (FARIA FILHO, 2001, p. 142).

Em grande parte da Europa, ao contrário do Brasil, as conquistas ideais das revoluções burguesas para a educação já estão consolidadas, uma vez que “podemos sintetizá-las em poucas palavras: universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade e, finalmente, renovação cultural e primeira assunção do problema do trabalho” (MANACORDA, 1992, p. 269).

Esse processo leva um pouco mais de tempo no Brasil, primeiramente, pelo próprio domínio português, que mantém a sua colônia sobre severas leis de proibições, as quais engessam alavancos econômicos, mantendo seu poder sobre a colônia. Todavia, em 1808, com a fuga da família real portuguesa para o território brasileiro, tais proibições são revogadas. Porém, mesmo com a Independência do Brasil em 1822, certas posturas políticas que remetem ao período colonial continuam, como a monarquia e a escravidão, havendo uma insípida reforma burguesa, bastante vagarosa, e, a primeiro momento, controlada com mão de ferro, pelo Imperador Dom Pedro I.

No Brasil, durante o século XIX, o escravismo, que já vinha sofrendo golpes com as pressões inglesas, é paulatinamente abolido. Com isso começa a predominar uma nova força de trabalho no Brasil, os trabalhadores assalariados (SEGATTO, 1987, p. 12).

Escola Iasnaia-Poliana

A escola foi fundada pelo próprio Tolstói (1828-1910) em suas terras em 1858, era dedicada aos filhos de camponeses e caracterizava-se por ser livre da coação e da violência (LIPIANSKY, 1999, p. 29-31). Segundo Norma Elizabeth Corrêa (1987), a escola se inseria no ideário da educação libertária por não haver nenhuma autoridade, que não a vontade e a consciência do indivíduo, apesar de haver nessa escola a instrução religiosa (p. 31-32).

Tolstói procurava, em sua experiência pedagógica, estimular a curiosidade infantil tornando a criança responsável pelo seu próprio aprendizado, assim como propunha Godwin. As críticas formuladas por Tolstói ao modelo de educação oficial são similares às críticas dos precursores do anarquismo anteriormente citadas, apontam que ela (a

educação oficial) trabalha para os governos e para as classes superiores. Destacamos a coeducação dos sexos, isto é, meninos e meninas cursavam conjuntamente as mesmas aulas, uma prática inovadora da pedagogia libertária, não aceita ainda no século XIX e vagarosamente adotada no século XX (LIPIANSKY, 1999, p. 31).

Orfanato Prévost

Outra experiência libertária na educação que merece destaque é a de Paul Robin (1837-1912), no Orfanato Prévost, em Cempuis, na França (GALLO, 1995a, p. 177). Segundo Maurice Dommanget (1974, p. 365), Paul Robin, amigo de Bakunin, era um anarquista rebelde dentro do próprio anarquismo, o qual foi ligado a primeira Internacional³⁸. Robin aderiu ao anarquismo durante a polêmica entre Marx e Bakunin na Internacional, quando é retirado por Marx da Secretaria do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores (CORRÊA, 1987, p. 36; DOMMANGET, 1974, p. 369; GALLO, 1995b, p. 89).

Em 1879, Robin se torna inspetor de ensino primário em Blois e em 1880 foi oferecida a ele a direção do 'Orfanato de Cempuis', com a garantia de liberdade para a aplicação de suas ideias. Em Cempuis, durante a administração de Robin, as crianças passavam a maior parte de seu tempo ao ar livre, praticando esportes. Até os 13 anos, elas ficavam mudando de uma oficina para a outra, modelo emprestado de Fourier. A partir dessa idade, começam a se especializar em estudos teóricos que sempre são antecidos pelas práticas, conforme propunha Godwin, através do uso das várias oficinas que Cempuis possuía como: fazenda, oficina de sapatos entre outras, e destas que viriam as curiosidades que seriam trabalhadas na sala de aula (LIPIANSKY, 1999, p. 36-37).

Tal experiência, apesar do grande sucesso, suscitou muitos 'ataques', principalmente, vindos de católicos e conservadores, que acusavam o sistema de coeducação dos sexos como "pornográfico" (LIPIANSKY, 1999, p. 37). Robin foi perseguido e, em 1894, cede às pressões, se demitindo de Cempuis após 14 anos. O exemplo de Robin inspirou outras várias experiências de educação libertária como: "La

³⁸ Organização que tentou unir vários grupos políticos de esquerda e sindicatos durante a segunda metade do século XIX.

Ruche”, liderada por Sebastian Faure (1858-1942), e a Escola Moderna, inspirada por Francisco Ferrer y Guardia (1849-1909).

Escola Moderna ou Escola Racionalista

Talvez a mais marcante e mais conhecida e divulgada das propostas de educação libertária é a Escola Moderna ou Escola Racionalista. Esse movimento pedagógico começa com Francisco Ferrer, em 1901. Ferrer era um republicano desiludido e um anticlerical que acaba por se associar com os anarquistas montando, sob a influência dos ideais libertários e com a ajuda dos anarquistas de Barcelona, a Escola Moderna.

Apesar de Ferrer não ter se reivindicado anarquista, conviveu durante vários períodos com integrantes desse movimento, tanto na Espanha como durante suas fases no exílio, onde teve contato com a experiência de Robin. Devido a isso, a influência desse pensamento em sua proposta pedagógica é bem clara (LIPIANSKY, 1999, p.39). Entre as propostas pedagógicas que Ferrer coloca estão: a coeducação entre os sexos, a não existência de prêmios ou castigos nas escolas, o modelo da educação integral, isto é, moral, intelectual e física (FERRER Y GUARDIA, 1960).

Ferrer também passa por problemas similares a Paul Robin. Em 1909, devido a seu envolvimento com Mateo Morral (1880-1906)³⁹, foi preso e executado sob a acusação de ter incentivado a ‘Semana Trágica’, uma revolta anticlerical que houve em 1909 em Barcelona. Apesar da execução de Ferrer, as escolas modernas se espalharam não só pela Espanha, mas por vários países do mundo, incluindo o Brasil, conforme veremos posteriormente.

La Ruche

Outra experiência de educação libertária foi ‘La Ruche’, liderada por Sebastian Faure. Em sua experiência Faure reúne um grupo de aproximadamente 40 a 50 jovens órfãos, num ambiente familiar. Nesta comunidade, ele tenta uma autossuficiência além da formação politécnica. Faure tenta uma experiência por um lado rousseauniana, ao tentar afastar os jovens para uma comunidade isolada autossuficiente.

³⁹ Foi tradutor e bibliotecário de sua escola e, em 1906, atentou contra a vida do monarca espanhol Alfonso XIII.

Por outro lado, Faure enxergava que tal isolamento era impossível e 'La Ruche' oferecia serviços para fora.

Na experiência de Faure, assim como na de Robin, estariam entre o 'não diretivismo' e uma educação centrada no professor (GALLO, 1995a, p. 184-186). Conforme afirmamos anteriormente, essa fronteira entre 'diretívismo' e 'não diretívismo' não se trata de linhas nas quais poderíamos classificar as experiências pedagógicas libertárias, mas algumas tendiam a se aproximar ou a se afastar mais de uma ou outra definição. Em 'La Ruche', foi utilizado um modelo de autogestão, em que os educandos, conforme suas idades, iam avançando e assim assumindo maiores responsabilidades como, por exemplo, cuidar dos mais novos e participar das tomadas de decisões na assembleia (CORRÊA, 1987, p. 41-42).

Experiências Racionalistas no Brasil e Rio Grande do Sul

No Brasil, também houve vários movimentos pedagógicos libertários. Desses movimentos destaca-se, sobretudo, a influência do movimento pedagógico racionalista fundado por Ferrer. Inúmeras são as escolas racionalistas criadas pelos anarquistas no Brasil no início do século XX. Também surgiram vários núcleos de estudos racionalistas e universidades populares (RODRIGUES, 1997).

Cabe destacar a questão levantada por Edgar Rodrigues: poucos operários dominavam a leitura (RODRIGUES, 1997, p. 48). Devido a tal fato, ocorriam leituras públicas voluntárias dos jornais operários, iniciativa dos militantes que sabiam ler, para os demais. Por esse motivo havia uma prioridade dada a nível nacional pelo surgimento das escolas operárias junto à implantação dos sindicatos e da imprensa, conforme resolução do Primeiro Congresso Operário Brasileiro de 1906 (GALLO; MORAES, 2005, p. 91-92).

Além das escolas racionalistas no Brasil, destacamos suas propostas no território gaúcho. Essas sugestões sucederam em algumas das cidades de características industriais do estado como Pelotas, Rio Grande e Porto Alegre, apesar de medidas das classes dominantes gaúchas contra essas escolas, das lutas internas dentro do movimento operário gaúcho entre anarquistas e socialistas e, principalmente, da problemática da classe operária ainda ser emergente no Rio Grande do Sul. Todos esses fatores geraram uma grande dificuldade para a estruturação dessas escolas, tendo elas, em sua maioria, pouco tempo de existência.

Em Porto Alegre, aponta-se a Escola Eliseu Reclus (1906), a Escola Moderna (1916) e a Sociedade Pró-Ensino Racionalista (1923). Essas duas Escolas e a Sociedade contaram com a participação do militante anarquista Polydoro Santos (1881-1924). Tal militante, conforme afirma Norma Elizabeth Corrêa, era tido pela imprensa operária como um hábil orador de conhecimento notável (CORRÊA, 1987, p. 55-57). Além disso, Polydoro ainda lecionou, escreveu matérias sobre a educação racionalista em muitos jornais e também propôs a publicação de trabalhos de Sebastian Faure e Francisco Ferrer. A morte de Polydoro causa grande comoção no meio anarquista como é possível notar na dissertação de Norma Elizabeth Corrêa.

Uma das mais antigas escolas operárias sul-rio-grandenses é o Colégio da Sociedade União Operária de Rio Grande. A referida escola não possui caráter libertário, ao menos em seu princípio, sendo descrita pela professora Beatriz Ana Loner como uma entidade com uma diretoria burocrática (LONER, 1999, p. 197). Apenas em 1925 muda a orientação da diretoria dessa entidade, passando a ser liderada pelos anarquistas. A Sociedade União Operária (SUO) mediante a esta nova orientação, passa a ser considerada uma entidade educacional (Ata da Diretoria de SUO, 1922-1929, p. 200).

Dessa forma, temos um breve panorama sobre o alcance da pedagogia libertária, não só no mundo, como no Brasil e mais especificamente no Rio Grande do Sul.

Conclusão

A partir do que foi exposto, temos um brevírio sobre a luta, tanto no campo ideológico como na prática pela universalização da educação para *los de abajo*, que, conforme podemos ver, começa ainda na antiguidade, com Epicuro. Entretanto, ocorre um hiato nesta discussão durante o medievo, só ressurgindo durante o renascimento, com Comênio.

Porém, conforme observamos, a luta pela universalização da educação de forma sistemática apenas se dará a partir do século XVIII, com o Iluminismo, tendo vários pensadores atuando para esse intento, e com o começo da tentativa de concretização disto por alguns governos. Juntamente a esses acontecimentos, surge a classe operária, a qual, no século XIX se tornará a base da pirâmide social.

Nos séculos XIX e XX, o movimento socialista norteará a questão da educação dos trabalhadores. Apesar de longos debates, poucas

práticas foram efetivadas até o começo do século XX. Dentre os principais expoentes dessa discussão e práticas estão os anarquistas, representados por figuras como Paul Robin e Francisco Ferrer y Guardia. Assim, vimos que os anarquistas foram de vital importância para a socialização da educação, desde a Europa até o Brasil.

Referências

ALBORNOZ, Suzana Guerra. Atração passional, trabalho e educação em O novo mundo industrial e societário de Charles Fourier. **Cadernos de Psicologia social do Trabalho**, São Paulo, 2007, v.10, n.1, p. 1-19.

Sociedade União Operária (SUO). **Ata da Diretoria da Sociedade União Operária** (1922-1929). Rio Grande, p. 200.

BABEUF, Gracchus. **Manifesto dos Iguais**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/babeuf/1796/mes/manifesto.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

BAKUNIN, Mikhail. **Textos Anarquistas**. Porto Alegre: LP&M, 1999.

CAMPANELLA, Tommaso. A cidade do sol. In: BRUNO, Giordano; GALILEI, Galileu; CAMPANELLA, Tommaso. **Os Pensadores**. Sobre o infinito, o universo e os mundos. O ensaiador. A cidade do sol. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 268-321.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica magna**. Lisboa: 3. ed. Fundação Calouste Gulbenkian, s/d.

CORRÊA, Norma Elisabeth Pereira. **Os Libertários e a Educação no Rio Grande do Sul** (1895-1926). Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação de UFRGS: Porto Alegre, 1987.

DOMMANGET, Maurice. **Os Grandes Socialistas e a Educação**. Braga: Publicações Europa-América, 1974.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G.

(Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.135-150.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **La Escuela Moderna**. Enseñanza Racionalista. Montevideo: “Solidaridad”, 1960.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Série Educação, 2006.

GALLO, Silvio. **Educação Anarquista: Um paradigma para hoje**. Piracicaba: Unimep, 1995a.

____. **Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas: Papyrus, 1995b.

____; MORAES, José Damiro de. Anarquismo e Educação. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil – Vol. III – Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 87-99.

GODWIN, William. Educação pela Vontade. In: WOODCOCK, George (Org). **Os Grandes Escritos Anarquistas**. 4. ed. Porto Alegre: LP&M, 1990. p. 250-253.

LIPIANSKY, Edmond-Marc. **A Pedagogia Libertária**. São Paulo: Imaginário, 1999.

LOCKE, John. **Some Thoughts concerning Education**. 3. ed. Clarendon Press, Oxford - Great Britain: 1989.

LONER, Beatriz Ana. **Classe Operária: Mobilização e Organização em Pelotas: 1888 – 1937**. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS, Porto Alegre: 1999.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação – da Antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos Sobre Educação e Ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MORUS, Thomas. **Utopia**. Brasília: UnB, 2004.

PIOZZI, Patricia. Da Necessidade à Liberdade: Uma Nota sobre as Propostas de Diderot e Condorcet para o Ensino Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 655-676, Especial - Out. 2004.

PLATÃO. **A República**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, s/d.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **Textos Escolhidos**. Porto Alegre: LP&M, 1983.

RODRIGUES, Edgar. **Pequena história da Imprensa Social no Brasil**. Florianópolis: Insular, 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Rousseau e as Relações Internacionais**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003.

SEGATTO, José Antonio. **A Formação da Classe Operária no Brasil**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

SPINELLI, Miguel. **Os caminhos de Epicuro**. São Paulo: Loyola, 2009.

Políticas Educacionais no contexto histórico brasileiro



POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

Giana Lange do Amaral

A compreensão da atual realidade educacional brasileira, bem como as características e possibilidades futuras desta nos remete sempre à busca do entendimento dos percursos trilhados, às origens do processo histórico que estamos vivenciando. Um caminho necessário à contextualização deste leva à necessidade de apontar aspectos da constituição da História da Educação do país, mais especificamente dos processos de **instituição de políticas voltadas para a educação**.

Para tanto, é preciso ter claro os três períodos em que tradicionalmente costuma-se dividir a história político-administrativa brasileira: “**Período Colonial (1500-1822)**: quando o Brasil pertencia a Portugal; **Período Imperial (1822-1889)**, quando o Brasil foi Império, após sua independência de Portugal; e **Período Republicano (1889-até os dias atuais)**”. No quadro a seguir, é demonstrada a situação da educação nos períodos colonial, imperial e republicano.

PERÍODO	EVENTO - CARACTERÍSTICAS DO PERÍODO
COLONIAL	1549 - Chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, chefiados pelo Padre Manuel da Nóbrega. Os padres da Companhia de Jesus eram os encarregados da educação no território brasileiro e tinham como meta criar missões para catequizar os índios, assim como escolas e seminários destinados aos colonos. Tudo com o objetivo de promover a fé católica e os interesses da coroa portuguesa. 1759 - Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do território português e das colônias pertencentes a esse país. Dessa forma, o Estado passa a assumir os encargos da educação, configurando-se o que se pode considerar como ensino público, conduzido por organismos burocráticos governamentais. São instituídas as aulas régias , que eram autônomas e avulsas, o que corresponde

	<p>ao que hoje seria uma matéria ou disciplina, sem articulação entre elas.</p>
IMPERIAL	<p>1822 - Proclamação da independência política do Brasil.</p> <p>1824 - Foi promulgada a primeira Constituição Brasileira. Em relação à educação, estipulava a obrigatoriedade do ensino elementar, determinação que se limitou ao caráter legislativo.</p> <p>1827 - Aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras. A escola pública nacional poderia ter sido implementada a partir da aprovação desta lei, mas isso acabou não se efetivando.</p> <p>1834 - A partir de um Ato Adicional à Constituição, foi conferida às províncias (atuais estados) a competência de legislar sobre a instrução primária e secundária, sendo que a superior ficou sob responsabilidade do poder central. Renunciava-se, assim, a um projeto de escola pública nacional, o que configura a dualidade de sistemas de ensino público que vigora até os dias atuais: o primário e secundário para os estados e o superior para a instância federal. Desde o século XIX, em função da fragilidade do sistema educacional público, grande parte do ensino ficou a cargo da iniciativa privada, havendo, inclusive, muitas escolas de caráter doméstico, com um único professor encarregando-se das disciplinas e ministrando suas aulas em sua própria casa.</p>
REPUBLICANO	<p>1889 - Proclamação da República. A partir da instituição do regime republicano no Brasil, o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente as escolas. Vários segmentos sociais propugnarão o ensino público, laico e gratuito. Até as primeiras décadas do século XX, estará muito presente a ideia, de forte influência positivista, de que a ordem e o progresso do país seriam alcançados se a população em geral tivesse acesso ao ensino básico, ou seja, deveria saber ler, escrever e contar. Esse seria o caminho, inclusive, para que as classes menos favorecidas da sociedade não se revoltassem diante de sua situação de carência. A escola seria um meio de conter a revolta social. Este pensamento permeará muito do encaminhamento legislativo e das políticas educacionais no Brasil.</p> <p>1889-1930 - Durante a chamada “Primeira República” ou “República Velha”, são instituídos os grupos escolares, importantes na constituição da escola graduada, os quais representam a gênese histórica da escola pública brasileira. Neles, os conteúdos são distribuídos por séries anuais e</p>

	<p>trabalhados por um corpo de professores formados nas escolas normais. Possuíam organização administrativa e pedagógica com a instituição dos serviços educacionais na forma de sistema educacional. Os grupos escolares substituíram as classes isoladas.</p> <p>1930 a 1961 - período de regulamentação, em âmbito nacional das escolas superiores, secundárias e primárias.</p> <p>1961 a 1971 - com a primeira LDBEN, houve a unificação e regulamentação da educação pública e privada nacional.</p> <p>1971 a 1996 - segunda LDBEN, Lei nº 5692/71.</p> <p>1996 - Promulgação da Lei n. 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.</p>
--	---

Para um melhor encaminhamento do estudo sobre as políticas educacionais no contexto histórico brasileiro, divide-se o presente trabalho em três subitens: *O laicismo e o catolicismo na educação brasileira: liberais e católicos na campanha para a reformulação do ensino; A política educacional da ditadura militar brasileira (1964-1985); Limites e perspectivas das políticas públicas para a educação no Brasil.*

O laicismo e o catolicismo na educação brasileira: liberais e católicos na campanha para a reformulação do ensino

Deve-se destacar que um sistema nacional de educação começa a se esboçar somente a partir da implantação da República no Brasil. Este é um sistema que se configura em políticas educacionais que levam em conta os interesses dos defensores do **laicismo, do ensino público, obrigatório e gratuito** e do **catolicismo**.

No Brasil, o regime republicano consolidou a separação entre a Igreja Católica e o Estado. Até então, o Catolicismo era a religião oficial do país. Nesse contexto, o casamento religioso tinha validade civil e os clérigos recebiam salários do governo. O **padroado**, por sua vez, submetia a Igreja à tutela governamental, pois as decisões do Vaticano deviam receber o **beneplácito**, ou seja, a aprovação do governo, para terem validade em nosso país. Com a Constituição Republicana de 1891, foi posto fim ao **regalismo** - doutrina que defende a ingerência do chefe de Estado em questões religiosas - que sustentava essa inter-relação de interesses entre a Igreja e o Estado.

A Igreja Católica, liberta de uma relação de subserviência ao Estado, realiza reformas internas. Assim, são fortalecidas as ordens

religiosas que passam a recrutar e a importar novos membros. Muitas congregações religiosas entram no Brasil no final do século XIX e fundam colégios. Nesse período constata-se forte clima de tensão e divergências entre **católicos** e grupos **anticlericais defensores do ensino laico, público e gratuito**. Ao longo de toda a Primeira República, esses dois grupos buscam a sedimentação e ampliação de suas áreas de influências. Dessa maneira, a educação passou a ser um meio estratégico para disseminação de suas ideias.

Desde a implantação da república brasileira, já se assistia, no campo educacional, a uma importante disputa entre os defensores dos interesses **católicos** e dos interesses **laicos**. Esse conflito, a partir dos anos de 1920, ganha força com as ideias católicas apregoadas pelo **Centro Dom Vital** e o laicismo proposto pela **Associação Brasileira de Educação (ABE)**.

O **Centro Dom Vital**, ligado à Igreja Católica, através de pensadores como Jackson de Figueiredo e Tristão de Athaide, assumiu grande importância do ponto de vista educacional, pois nele eram formuladas propostas pedagógicas para a educação brasileira. Tais proposições tinham por base a disseminação do ensino religioso obrigatório em todas as escolas, uma vez que as ciências especulativas deveriam estar subordinadas à ética e à teologia. A educação escolar deveria possuir como ideal a ordem e a hierarquia, sendo que a educação das crianças deveria ficar ao encargo, sobretudo, da família e da Igreja.

A **Associação Brasileira de Educação (ABE)** se contrapunha a essa concepção. Criada em 1924, por um grupo de intelectuais (advogados, médicos, professores e engenheiros), fundamentava-se na ideia de que na educação residia a solução dos problemas nacionais. Este grupo realizou uma ampla campanha pela causa educacional. Tendo por base o **Movimento da Escola Nova**, propunha políticas e estratégias de intervenção na defesa de uma escola pública, leiga, universal e gratuita. Essa Associação buscava sensibilizar principalmente o poder público e a classe dos educadores sobre os problemas da educação brasileira. Através da promoção de simpósios, debates, cursos e congressos nacionais de educação, a ABE se constituiu na principal propagandista e articuladora do chamado

movimento de renovação educacional, o qual se desenrolou no Brasil nas décadas de 1920 e 1930 e se estendeu até a década de 1960⁴⁰.

A Igreja Católica, que inicialmente participava das discussões promovidas pela ABE, com o tempo, manifestou forte oposição a esse grupo. Isso por entender que as pretensões deste redundariam no monopólio do estado junto à educação, o que representaria um risco de esvaziamento das escolas privadas e uma ameaça aos privilégios que até então eram assegurados somente às elites.

Por sua vez, o movimento renovador liderado pela ABE apresentava-se bastante confuso no campo teórico. Diferentes doutrinas sobre educação eram discutidas nas Conferências Nacionais de Educação promovidas pela Associação. Em 1931, quando o governo Vargas solicitou a elaboração de diretrizes para uma política nacional de educação, estabeleceu-se uma grande polêmica relativa ao ensino laico e à escola pública. Em função disso, os líderes do movimento renovador resolveram levar a público, em 1932, o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, no qual ficavam definidos a ideologia e os princípios dos reformadores. Tal documento suscitou debates e polêmicas entre os reformadores e os defensores dos interesses católicos junto à educação, o que se refletiu, sobretudo, na elaboração das Constituições de 1934 e 1937, bem como nas discussões no campo educacional brasileiro até a década de 1960.

Os defensores da escola pública, por meio da ABE, divulgaram, em março de 1932, o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Este era dirigido ao povo e a seus governantes, e tinha por propósito a exigência da reconstrução da educação nacional, baseada nas ideias de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e de coeducação. Esse Manifesto refletia as diferentes posturas ideológicas que coexistiam na ABE, pois mesclava princípios do positivismo de Comte, do sociologismo de Durkheim e do pragmatismo de Dewey. O principal redator deste documento foi Fernando de Azevedo, embora muitos educadores e intelectuais também tenham sido seus signatários⁴¹.

A Constituição de 1946, de característica liberal e democrática, responsabilizava os poderes públicos quanto ao dever de proporcionar e garantir a educação escolar, estipulando, inclusive, a previsão de recursos mínimos a ela destinados. Cabia à União fixar as diretrizes e

⁴⁰ Nagle (1974) e Carvalho (1998), em suas teses de doutoramento, fazem importantes reflexões sobre esse tema.

⁴¹ Dentre outros, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Paschoal Lemme, Roquete Pinto, Sampaio Dória, Mário Casassanta e Cecília Meireles.

bases da educação nacional. Isso representou um grande avanço, uma vez que o direito à educação não era sequer mencionado na Constituição de 1937, até então vigente.

Com base na Carta de 1946, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores para que fosse elaborado um anteprojeto de reforma da educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O anteprojeto foi remetido ao Congresso Nacional em 1948 e, após um ano, arquivado. A longa tramitação do projeto da LDBEN, entre 1948 e 1961, quando este foi votado e aprovado pelo Congresso Nacional, provocou intensos debates, principalmente em relação ao ensino público e privado.

Em 1959, o deputado Carlos Lacerda propôs um substitutivo que mudou a direção das discussões realizadas até então. O assunto da centralização e descentralização perde espaço para a questão da liberdade de ensino. O conteúdo do novo anteprojeto atendia aos interesses dos donos das escolas privadas, pois se baseava nas teses do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em 1948.

Diante do substitutivo Lacerda, o qual representava uma ameaça à escola pública, educadores de várias tendências, estudantes e líderes sindicais, desencadearam a Campanha em Defesa da Escola Pública. Em 1959 foi publicado o **Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados** que, invocando as ideias do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** de 1932, serviu de base para a campanha. Educadores e intelectuais liberais, socialistas e comunistas deram sustentação a esse documento. O **Manifesto de 1959** tratou de questões gerais da política educacional. Este era favorável à existência da rede pública e privada, mas propunha que as verbas públicas servissem somente à rede pública e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização oficial.

Em dezembro de 1961, frustrando a expectativa dos setores mais progressistas, o projeto da LDBEN, tendo por base o substitutivo Lacerda, foi sancionado pelo Presidente João Goulart e transformado em lei. A Lei nº 4024/61, como ficou conhecida, garantiu os interesses privatistas, estabelecendo a igualdade de tratamento por parte do poder público para os estabelecimentos oficiais e particulares. Isso agravou os problemas complexos da educação, relativos à educação pública, os quais se acentuaram com as necessidades do processo de desenvolvimento brasileiro na época. A mencionada foi uma lei que não atendeu às necessidades educacionais prementes de um país que se

industrializava e se urbanizava rapidamente, mas ainda sofria com as elevadíssimas taxas de analfabetismo e evasão escolar.

A política educacional da ditadura militar brasileira (1964 - 1985)

É importante salientar, inicialmente, que, no período que antecedeu à implantação desse regime, houve alguns avanços no que tange à educação popular no Brasil:

A primeira metade dos anos 60 ficou conhecida no cenário educacional brasileiro como o período dos Movimentos de Educação Popular. Os “novos profissionais da educação”, conforme observação de Vanilda Paiva, são representados por setores progressistas da Igreja Católica, intelectuais, estudantes e artistas. [...] Nessas experiências de cultura popular, Paulo Freire, educador pernambucano, teve um importante papel dentro de uma concepção de educação como prática da liberdade. A preocupação do governo João Goulart com a educação e com a cultura seria observada quando da criação e instalação do CFE (Conselho Federal de Educação) em 12 de fevereiro de 1962, bem como com a aprovação do PNE (Plano Nacional de Educação) em setembro do mesmo ano. Esse plano tinha como uma das metas a eliminação do analfabetismo [...]. Ainda encontramos no governo de João Goulart a proposta da Comissão de Cultura Popular, criada com o objetivo de implantar o sistema Paulo Freire e, também, o PNA (Plano Nacional de Alfabetização). Este tinha como propósito adotar em todo o país o sistema Paulo Freire [...]. O PNA seria extinto pelo golpe civil militar de 1964 por meio do decreto nº 53.886 (XAVIER et.al., 1994, p. 216 e 217).

O tempo de renovação cultural e educacional, caracterizado pelo envolvimento de setores da sociedade civil nos projetos de educação popular, foi brutalmente atingido pelo governo ditatorial imposto em 1964. No campo educacional, o período da ditadura militar, que vigorou no Brasil por duas décadas, caracterizou-se, dentre outros fatores:

- **pelo tecnicismo pedagógico** – que se fundamenta nos pilares da racionalidade, eficiência e produtividade –, alicerçado por uma abordagem sistêmica do ensino definida por práticas pedagógicas rígidas e controladoras, dirigidas pelo professor. O elemento valorizado nessa perspectiva não é o docente, mas a tecnologia, de modo que o professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada. A função do aluno é reduzida à de um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar. Assim, os interesses e o processo particular do estudante não são considerados e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve implementar;

- **pela desmobilização do magistério**, que se concretizava por teorias e métodos pedagógicos com caráter estritamente técnico e instrumental, os quais restringiam a autonomia dos educadores e dos educandos. Os movimentos que representassem oposição aos ideais do regime político vigente eram reprimidos à força, resultando em uma total submissão do sistema educacional aos interesses totalitários do Estado. Com o objetivo de pôr em prática os seus planos econômicos e políticos, o governo reprimiu professores, burocratizou a educação, incluindo-a numa espécie de linha hierárquica coadunada ao sistema militar, o que resultou na perda da autonomia docente;

- **privatização do ensino e institucionalização do ensino profissionalizante**. A educação foi assumindo uma **concepção produtivista** que faz parte da **teoria do capital humano**, importada dos Estados Unidos e amplamente difundida no Brasil ao longo da década de 1960. Essa teoria relaciona a educação ao **mercado** e à **produção**, o que estimula o caráter de terminalidade da educação técnica profissional em detrimento da educação propedêutica e favorece a privatização de inúmeras empresas estatais⁴². Houve estímulo à

⁴² Como afirma XAVIER et all (1994): “Dentro do espírito do desenvolvimento típico dos anos 50 e 60, um grupo de empresários de São Paulo e Rio de Janeiro se reuniu para criar o **Ipes** (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais), em 1961, com o objetivo de ‘pensar o país’. Os estudos empreendidos por esse organismo visavam influenciar a política pós-64, bem como as propostas educacionais, a partir de uma perspectiva empresarial” (p.219).

privatização do ensino e o sucateamento da escola pública brasileira, situação que até os dias atuais infelizmente pode ser contatada no país;

- **pela burocratização do ensino público, com a consequente exclusão do acesso ao ensino elementar de qualidade de significativa parcela da população.** Segundo dados do IBGE, em 1983, o Brasil possuía 60 milhões de pessoas, entre analfabetos e semiletrados.

Para que se compreendam as modificações impostas ao sistema de educação do Brasil nesse período, bem como as consequências diretas e indiretas na estrutura deste, é necessário que se abordem aspectos do contexto da época em que foi instaurada a ditadura militar. Havia no país, além da instabilidade econômica, disputas políticas entre os partidos, com forte oposição ao governo democrático vigente, de João Goulart, também conhecido por Jango, considerado pela oposição conservadora como adepto dos interesses comunistas. Isso em plena “Guerra Fria”, quando os países de todo o mundo deviam se alinhar aos interesses comunistas, liderados pela União Soviética, ou capitalistas, liderados pelos Estados Unidos da América. Existia, portanto, um terreno propício para o maniqueísmo. Enquanto os Estados Unidos estariam comprometidos com os ideais que consideravam democráticos, ou seja, o “bem”; a União Soviética seria o “mal”, influenciando e disseminando os ideais comunistas.

Como o Brasil dependia, basicamente, do capital externo, principalmente dos Estados Unidos, esta situação de possível aproximação do país com os interesses comunistas, gerou como consequências imediatas: a intensificação oposicionista liderada por militares, pela Igreja Católica, por setores da burguesia conservadora e por empresas multinacionais; o aumento da inflação; a desvalorização da moeda nacional; o desemprego em massa; o aumento da criminalidade, dentre outros fatores. Tal situação, portanto, levou à deposição do presidente Jango, em 1964, e a imposição de uma ditadura de presidentes militares.

Nesse contexto, o sistema educacional sofreu consequências das inúmeras transformações por que passava o país. Como forma de enquadrar a maior parte da sociedade em um sistema político autoritário, sob a forte influência da teoria do capital humano, houve a preocupação de que a educação formasse as pessoas não para a vida social, mas para o mercado de trabalho, principalmente para as

empresas multinacionais e para as indústrias. O objetivo da educação passou a ser o de formar o produtor, o consumidor e a mão de obra requerida pela indústria integrada ao capitalismo internacional.

Com esse intuito, o governo firmou diversos convênios, entre eles, o acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency of International Development (USAID). Essa parceria MEC-USAID comprovava a subserviência da política governamental brasileira aos interesses norte-americanos. Pregavam um sistema educacional tecnicista, excludente e sem nenhuma atenção à educação básica pública. Hilsdorf (2003) afirma que no caso brasileiro, entre os anos de 1964 e 1968, foram assinados 12 acordos MEC-USAID, cujo objetivo era diagnosticar e solucionar problemas da educação brasileira. Os assessores da USAID, norteados por uma evidente mentalidade empresarial, que, combinada às medidas de exceção da área militar, marcaram a política educacional do período, a qual se caracterizava pelo desenvolvimentismo, controle, pela produtividade, eficiência e repressão.

Dessa forma, o governo brasileiro, com sua política repressora e burocrata, conduziu o sistema de ensino a modificações em sua estrutura interna e externa. Tal fato se efetivou principalmente com a lei **5.540/68**, a qual impôs a **reforma universitária** e a **lei 5.692/71**, que reformou o **ensino elementar e secundário**. Em ambas as reformas o papel do Congresso Nacional foi basicamente o de referendar os projetos encaminhados pelo Executivo.

A partir dessas reformas no ensino brasileiro, nota-se mais intensamente um esforço por parte do Estado em desvincular os interesses educacionais das iniciativas dos movimentos sociais. O sistema educacional caracterizava, assim, a concretização dos objetivos **dos militares, das empresas privadas e dos tecnoburocratas**, que inseriram a educação em uma política cada vez mais rígida e burocrática na **direção tecnicista** imposta pelos interesses dos acordos MEC-USAID.

A reforma universitária de 1968 adequou as universidades brasileiras à ideia de **aumento de produtividade com contenção de recursos**, em um projeto de **desqualificação estratégica** do ensino ministrado em determinados cursos. Esse foi o caso, por exemplo, do modelo de formação inicial dos professores de História e Geografia, realizada nos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, no período de dois anos, após o qual o egresso estava apto a ministrar aulas de Geografia e História para as oito séries iniciais de

escolarização, que constituíam o chamado 1º Grau. Essa, indubitavelmente, era uma forma de aligeirar a formação de professores e diminuir os gastos públicos com a preparação de docentes, o que reforça a histórica desvalorização da profissão docente.

A reforma do ensino superior transformou as práticas e o espaço da universidade em função da pressão contrária às medidas autoritárias do governo, exercida pelos docentes e discentes. Com a reforma, os alunos foram desmobilizados, uma vez que, com a matrícula por disciplina, passavam a não constituir uma mesma turma até o final do Curso. Os professores, nas universidades, ficaram isolados em seus departamentos, o que dificultava a sua organização política. A reforma universitária de 1968 fez a adequação das universidades brasileiras ao projeto educacional tecnomilitar do período.

Em relação ao ensino secundário e elementar, como aponta Hilsdorf (2003), a reforma de 1971

[...] instituiu as escolas de 1º Grau, para ministrar um curso único, seriado, obrigatório e gratuito de oito anos de duração, resultante da reunião dos antigos grupos escolares e ginásios, e definiu o 2º Grau como curso profissionalizante, para formar técnicos para as indústrias, mas com o objetivo não explícito de contenção das oportunidades educacionais, isto é, de diminuir a pressão por vagas no ensino superior. Descentralizou-se a execução do ensino, ficando os estabelecimentos escolares com a responsabilidade de propor o currículo de estudos a ser seguido em atendimento às especificidades dos alunos (p.126).

Essa Lei, que estipulava a profissionalização compulsória em nível de 2º Grau, ou seja, a “qualificação para o trabalho”, foi revogada pela Lei nº 7.044/82 que propunha a “preparação para o trabalho”. Isto posto, pode-se afirmar que as reformas trouxeram muitos retrocessos. Se a educação nunca fora tratada com a real consideração e importância, mesmo existindo, ainda que minimamente, “políticas e planos de educação como instrumentos efetivos de um desenvolvimento

desejável”, neste regime político, todas essas possibilidades se esvaíram (AZANHA, 2002, p.111).

Limites e perspectivas das políticas públicas para a educação no Brasil

A educação brasileira ainda continua a enfrentar graves e sérios problemas que exigem a busca de soluções. Muitos têm sido os caminhos que apontem soluções, especialmente os que passam pelas sucessivas implantações de leis, planos e projetos que possam vir a dirimir os problemas que envolvem questões quantitativas. Como exemplo destas, podemos citar: a insuficiência de instituições educacionais e de professores, assim como alunos que não são efetivamente alfabetizados ou que não têm acesso ao ensino fundamental, médio e superior. Merecem destaque também aspectos que dizem respeito à qualidade da educação ministrada no país em todos esses níveis de ensino. Como afirma Mello (2004):

[...] os problemas da educação brasileira refletem, em grande medida, as distorções de distribuição de renda que fazem do Brasil um dos campeões da desigualdade. Contudo, a injustiça distributiva nunca comparece sozinha. Seus companheiros inseparáveis são o gigantismo, a esclerose burocrática, o corporativismo e o descompromisso com o usuário do sistema educacional. Juntas essas mazelas respondem pela má qualidade do ensino, pela má gestão dos recursos, pelo casuísmo administrativo, pela descontinuidade política. O resultado é um sistema educacional que reforça a desigualdade social às vezes até sob o disfarce do discurso progressista (p. 2).

Nesse sentido, no Brasil, vêm sendo instituídas políticas que intentam contribuir para a solução desses problemas. Nos dias mais atuais denominamos estas de **políticas públicas**. Retoma-se aqui que estas são entendidas como ações empreendidas pelo Estado, tendo por base os preceitos constitucionais no que tange às necessidades sociais. Além disso, visam à distribuição e redistribuição de verbas a serem investidas em muitos setores, como educação, saúde, ciência e tecnologia, trabalho, meio ambiente, dentre outros, tanto no âmbito federal quanto no estadual e municipal.

Portanto, as políticas públicas têm como perspectiva histórica e contemporânea a regulação entre as intenções e aspirações dos indivíduos/ da comunidade e a organização econômica, política, cultural e geográfica para a transformação dos direitos e ampliação da cidadania.

O direito, segundo Severino (2005), “nasceu na civilização humana como forma de organizar as relações entre homens, para garantir um mínimo de simetria nessas relações, assegurando a justiça, ou seja, que um mínimo de equidade nelas reinasse” (p. 34). Para o autor, o papel do Estado democrático pensado pela revolução burguesa⁴³ é o de propor ações de gerenciador institucional para assegurar a eficácia e legitimidade dos direitos dos cidadãos como forma de ordenação social. Bem sabemos, pela história do nosso país, os tipos de relações de força e de dominação expressas nas ações públicas. Na realidade, o papel do Estado tem sido o de privilegiar segmentos sociais política e economicamente dominantes em detrimento dos menos favorecidos.

Não há dúvidas de que grande parte da população brasileira necessita ter acesso à educação, mas a uma educação de qualidade. Concomitantemente a isso, o povo precisa de melhores condições de atendimento médico-sanitário, de moradia, emprego, salário, alimentação, transporte, cultura, lazer etc. Na realidade, essas são pré-condições mínimas para que o aluno possa frequentar regularmente a escola conseguindo um rendimento satisfatório.

Ressaltamos que as atuais políticas públicas no campo educacional decorrem do processo de luta pela redemocratização do país, após o regime ditatorial. A partir de meados da década de 1970, em plena vigência da ditadura, a sociedade brasileira passou a intensificar processos que visavam ao resgate dos direitos sociais e políticos. Diferentes movimentos organizaram-se através da mobilização dos trabalhadores, dos sindicatos e do partido de oposição ao governo, o MDB (Movimento Democrático Brasileiro). No âmbito educacional cresceu a participação docente e discente em prol da abertura política e

⁴³ Revolução Burguesa (1789): criação de uma *ordem nova*; da busca da liberdade nas velhas instituições, se passa à criação de novos instrumentos de liberdade; enfim, é a razão que se ergue contra a tradição ao legislar uma constituição que assegurasse não só a *liberdade*, mas trouxesse também a *felicidade ao povo*. A ruptura com o passado não podia ser mais completa (BOBBIO, 1998, p.1123, grifos do autor).

da reconstrução da função social da escola, o que refletiu a preocupação com o significado social e político da educação.

Findo o regime militar, a Constituição Federal de 1988 refletiu a pressão da sociedade civil a qual reivindicava a democracia para o país, o que gerou a revisão da atuação do Estado e a

[...] formulação de novas propostas de reorganização da administração pública com relação aos serviços tradicionalmente mantidos sob o controle central do aparelho estatal, num movimento de redistribuição de funções para as diferentes esferas de poder, valorizando, com isto, as instâncias regionais e locais (CUNHA, 2010, p.2).

A questão relevante aqui é exatamente a superação da relação dominante do Estado sobre a sociedade. A “natureza” do Estado brasileiro é colocada no centro do debate, um Estado historicamente centralizador e autoritário, assim como os 21 anos de ditadura militar, ou seja, transpor um passado autoritário para um nível concreto de Estado participativo e democrático.

A educação no Brasil, desde a última Constituição instaurada, vem sofrendo importantes mudanças, principalmente no que tange às questões de legislação e reformas, a partir da organização das políticas públicas voltadas para a diminuição das desigualdades sociais. Assim, as reflexões sobre o atual desenvolvimento e as reformas instituídas pelas políticas educacionais e suas consequências para um sistema de ensino na busca da ampliação dos direitos e da democracia ganharam maior visibilidade. Desde o início dos anos 1990, no bojo do processo de reforma da administração pública, a participação social vem sendo construída como um dos princípios organizativos centrais para os processos de deliberação democrática no âmbito nacional⁴⁴.

Após um significativo tempo de discussão e sistematização das reivindicações da educação no Brasil, o país promulgou a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação - PNE, que se caracterizam por medidas efetivas na educação, através

⁴⁴ A construção da escola pública se dá através de Programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esses programas oficiais do governo mantêm ações diretas para melhorar a qualidade do ensino, entre eles: Alimentação Escolar; Biblioteca da Escola; Caminho da Escola; Dinheiro Direto na Escola; Formação pela Escola; Livro Didático; Livros em Braille; PAR; Proinfância; Transporte Escolar.

das redefinições do papel do Estado e do sistema educacional. Como afirma Cunha (2010),

[...] neste contexto, a questão da descentralização da gestão da educação e da municipalização do ensino apresenta-se como um desafio. As reformas do Estado brasileiro têm avançado nesta perspectiva e o setor educacional tem experimentado, a partir de 1996, grandes transformações na moldura institucional que tem operacionalizado essas novas tendências (p. 2).

Após anos de focalização e ênfase no ensino fundamental como um direito público subjetivo⁴⁵, a educação básica no Brasil passa a ser o padrão mínimo de educação. Cabe salientar que a reforma educacional apresentada pela LDB representou para o país a ampliação dos direitos à educação. Contudo, a implantação do processo de descentralização na área educacional nem sempre considerou os limites e as possibilidades dos estados e municípios, principalmente no momento em que houve apenas o repasse de atribuições de cunho administrativo e institucional a estes.

Ao analisar a educação básica no Brasil, Cury (2002) aponta que, concomitante à aprovação da LDB, o governo, disposto a aplicar o regime descentralizado (o qual, em matéria de educação escolar, provém de 1834), aprovou a lei nº 9.424/96, na qual é reforçada a política histórica de descentralização de atribuições e recursos, com controle recentralizado na União. Tal proposta, segundo o autor, representa o papel determinante da União em estabelecer políticas públicas educacionais, no caso específico, com o financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB⁴⁶. Cury (2005) afirma que

[...] trata-se de uma decisão planejada do poder público federal, intencionalmente dirigida, e talvez seja a única política a apresentar resultados positivos. Municípios que jamais haviam investido

⁴⁵ Direito público subjetivo é um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular exigir judicialmente do Estado a execução deste direito, neste caso, a educação fundamental.

⁴⁶ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

em educação fundamental, sob pena de perder recursos, viram-se obrigados a repensar suas políticas para o setor (p.175).

A sustentação dessas propostas está diretamente ligada ao modelo de financiamento e à distribuição dos recursos. Porém, é indiscutível o fato de que se busca uma **democratização relativa** do ensino, uma vez que os recursos não são distribuídos igualmente entre as diferentes modalidades de ensino. Torna-se evidente que, mesmo após anos de discussões, os projetos de educação previstos pela atual LDB carecem de consolidação da conjugação das diferentes dimensões da educação.

Ao comentar sobre a redemocratização da educação no Brasil, Souza e Faria (2004) procuram contextualizar essa transformação, afirmando que o movimento em direção à descentralização da educação não se constituiu em privilégio do Brasil dos idos de 1980 e 1990. Isso porque neste período se verificam no país profundas reformas políticas e econômicas coadunadas às ideias e políticas internacionais ligadas à liberalização e à privatização da economia.

O Estado brasileiro, embora possua leis supostamente democráticas, tem mantido práticas autoritárias e excludentes, ao não garantir a participação de todos os atores envolvidos com a instituição escolar. No entanto, em paralelo a este processo, surgem novas formas de participação social, como a filantropia empresarial e o voluntariado, respaldados por indução das políticas públicas associadas ao processo de reforma do Estado.

Destaca-se que, na atual política de educação no Brasil, a escola é o lugar de excelência para o processo de redemocratização da educação, através dos conceitos de gestão democrática e autonomia escolar, previstos nos textos da nova LDB. Ambos citam a ação redistributiva dos municípios com as suas instituições escolares. Cabe ressaltar, como afirma Libâneo (2007), que o modelo de gestão democrático-participativo depende do estabelecimento de objetivos e metas para prever formas organizativas e procedimentais na busca de objetivos comuns. Assim, a participação política e social dos gestores contemporâneos depende desse olhar sobre o acesso e a garantia da permanência das tecnologias como processo de educação. Reconfigurar caminhos a partir da participação nas mudanças paradigmáticas na educação no Brasil significa, no presente, a reconstrução da história e da importância das políticas públicas brasileiras.

Não obstante o reconhecimento de que o processo de municipalização do ensino no Brasil vem sendo marcado por uma racionalidade econômico-financeira excludente, de inspiração neoliberal, torna-se difícil negar o caminho da descentralização como uma estratégia potencialmente capaz de facilitar o exercício da experiência democrática. Isto significa, portanto, considerar o financiamento e a gestão da Educação Municipal como faces de uma mesma moeda, a serem redesenhadas por políticas que realmente levem em conta, regional e localmente, de um lado, o atual quadro de desigualdades socioeconômicas do País e, de outro, o cenário de heterogeneidade cultural que o permeia.

Referências

AZANHA, José Mário Pires. Planos e Políticas de educação no Brasil: Alguns pontos para reflexão. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e Fôrma Cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CUNHA, Maria Couto. **A Descentralização da Gestão da Educação e a Municipalização do Ensino, como temas de estudos recentemente produzidos no Brasil**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-2059--Int.pdf>>. Acesso em: 30 jan/2010.

CURY, Carlos Jamil. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. 2. ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1984.

_____. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n.80, set/2002, p.162-200. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 mar. 2007.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Carlos de;

MELLO, Guiomar N. (Orgs.). **Educação Escolar Brasileira**. O que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU. Editora Da Universidade de São Paulo, 1974.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 9ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

SEVERINO, Antônio Joaquim. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: XAVIER, M.E.; RIBEIRO, M.L.S.; NORONHA, O. M. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

O uso social da leitura e da escrita:
alfabetizando e letrando no século XXI



O USO SOCIAL DA LEITURA E DA ESCRITA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO SÉCULO XXI

Maria Cristina dos Santos Louzada

Como convidada a esta pequena reflexão sobre o alfabetizar neste início de um novo século, pretendo tecer algumas considerações a respeito deste universo inesgotável de análise que se apresenta, frente às instituições de ensino, como inegavelmente importante ao mundo letrado.

O século XXI trouxe inovações ao aprendizado da leitura e da escrita e às pesquisas científicas, a partir das quais se pode vislumbrar um mundo globalizado, em que não existem fronteiras para a cultura e para o conhecimento, onde uma notícia pode atravessar oceanos e ser veiculada ao planeta inteiro em um mesmo momento. As informações globalizadas são recebidas como um patrimônio e são adquiridas de forma privilegiada através da leitura, hábito apreciado por poucos indivíduos. A partir desse processo de aquisição da cultura, que acontece por intermédio da leitura e da escrita, o homem desenvolve novas possibilidades de interação, aprendendo e exercitando sua sociabilidade. Nesse contexto, a alfabetização assume um papel fundamental.

A fase de alfabetização, como se sabe, é importantíssima para pais e alunos e naturalmente gera grandes expectativas, não somente acerca dos métodos⁴⁷, para tanto utilizados que são motivos de constantes estudos e discussões entre educadores, mas principalmente acerca dos resultados esperados, muitas vezes questionados pela comunidade escolar.

⁴⁷ Sobre métodos de alfabetização, dentre outros, ver: Mortatti (2000), Chartier (1996 e 2001) e Frade e Maciel (2006). Para se apropriar do assunto, ver acervos do Centro de Documentação do Grupo Hisales, do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFPel/RS e do Grupo Ceale, do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG/BH.

A partir disso, percebe-se que professores alfabetizadores são testemunhas de uma transformação diária. Em suas salas de aula ocorre o que poderíamos chamar de concretização da assimilação da leitura e da escrita. O processo de ensino-aprendizagem, tortuoso por vezes, tende a se tornar estimulante e cheio de descobertas, o que desafia o profissional comprometido com uma prática efetivamente educativa.

Cumprido salientar que a todo o momento questões sobre a importância da alfabetização, seus métodos e suas formas de ensinar estão sendo suscitadas em congressos, simpósios e eventos ligados à área da educação. Nesse sentido, muitas questões relativas à aprendizagem das letras são levantadas na atualidade e são exploradas por pesquisadores, historiadores e educadores da área da alfabetização.

Dessa forma, neste início de século, buscam-se, através de análises e reflexões sérias, caminhos que possam ser alinhados à realidade presente e inspirar professores em suas práticas pedagógicas atuais. Autores e pesquisadores ligados de algum modo ao letramento e à alfabetização e preocupados com a inserção dos educandos no mundo da leitura e da escrita, vêm trazendo esses questionamentos desde o século passado. Para Mortatti (2000):

[...] é preciso pensar em outras possibilidades de investigação relativamente ao ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, inserindo-o na problemática relativa às pesquisas em Ciências Humanas, neste final de século (p.21).

Os professores alfabetizadores possuem uma missão desafiadora frente ao ensino da leitura e da escrita, que vai além da simples decodificação de símbolos da linguagem. Faz-se necessária a reflexão sobre estratégias que estimulem seus educandos a ingressarem no mundo letrado de maneira dinâmica. Para esses docentes, é importante que os alunos possam ter contato com diferentes textos desde o início da alfabetização, fazendo descobertas através de histórias, músicas, parlendas, entre outras atividades.

Há, assim, uma preocupação constante entre os educadores que alfabetizam, com a forma adequada de ensinar e de introduzir o aluno no mundo da escrita. Nas práticas alfabetizatórias atuais, contemplam-se atividades que possuem o propósito de levar o aluno a uma reflexão

a cerca dos textos usados em sala de aula e do que cada um deles pretende comunicar ao educando.

A partir das leituras de Ferreiro (1991), percebe-se a relevância da interação entre os alunos e o ambiente de alfabetização organizado pelo professor, na aquisição do pensamento humano. A interferência de “um outro” mediador é fundamental para o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Por ser o homem um sujeito inserido em um ambiente, toda a aprendizagem que realiza sofre uma influência histórico-cultural.

A partir desse debate, sobre a melhor forma de introduzir a criança no mundo das letras, surgiram inúmeras metodologias de alfabetização que inspiram e respaldam outras possíveis formas de alfabetizar. Segundo Maciel (2003), “etimologicamente, a palavra método significa um caminho a ser seguido” (p.13). A mesma autora nos alerta que “aprender a ler e a escrever é um rito de passagem na perspectiva individual e social” (p.13), ou seja, não é apenas o sujeito alfabetizando o envolvido no processo de aprendizagem e sim todo o contexto social no qual está inserido, indo a alfabetização além do exercício de decodificar símbolos.

A alfabetização e o letramento, como referido anteriormente, têm sido temas de constante reflexão para os pesquisadores da área, especialmente pelas dificuldades encontradas nos processos de aquisição da leitura e da escrita e, mais especificamente, nas escolas públicas, onde verifica-se o maior índice de repetência ou de fracasso escolar.

Segundo Mortatti (2000), muitas discussões acerca de qual seria o método ideal para inserir o alfabetizando no mundo da leitura e da escrita já foram realizadas no Brasil, destacando-se algumas importantes considerações colhidas por grupos que se dedicam a pesquisas particularmente direcionadas à História da Alfabetização e aos métodos utilizados por professores inseridos nesse contexto.

Cabe salientar, entretanto, dado o teor desses diversos estudos aprofundados em torno do assunto, mostrar-se incontestável a conclusão de que não existe um método ideal para trabalhar um educando em processo de alfabetização. Poderá, isto sim, novamente ao que ensina Mortatti (2011), haver um procedimento de inserção na leitura e na escrita que se adapte mais a um determinado aluno de acordo com as dificuldades que apresenta.

Pode-se destacar, a partir disso, alguns métodos que despertam um maior interesse dos alunos com a utilização de histórias que

conduzem o processo pedagógico ou mesmo pela maneira pessoal com que a professora conduz a sistematização do conhecimento, fenômenos que podem, unidos ou isoladamente, estimular educadores a criarem histórias e adaptarem métodos em suas práticas escolares em sala de aula.

Nesse sentido, é interessante destacar que muitos alfabetizadores sentem-se motivados em ensinar e possuem uma constante preocupação com a entrada de seus alunos no mundo das letras, por entenderem a importância da aquisição do conhecimento. Segundo Bomtempo (2002):

[...] a 'moeda' reconhecida, universalmente, é a informação, a leitura confere um enorme poder à pessoa, na medida em que lhe permite manipular o próprio tempo, envolvendo-o em ideias e acontecimentos, e fazendo-o interagir com o mundo de forma mais atraente (grifo da autora) (p.23).

Percebe-se, entretanto, que na alfabetização a ideia fixa de desenvolver nos alunos o gosto pela leitura e pela escrita é comum a professores e pesquisadores. Como já referi, muitas pesquisas foram realizadas no Brasil em torno do tema envolvendo métodos e processos de alfabetização. Por volta da década de 1920, vê-se emergir estudiosos, interessados especificamente nos debates em torno dos processos de ensino, considerando importante comparar e fazer o cruzamento entre os métodos analíticos e sintéticos.

Hoje está constatado, como analisamos em Mortatti (2011), que poderá haver procedimentos diferenciados e mesclados nos processos de alfabetização, assunto em relação ao qual, apesar de bastante explorado, revelam-se inescrutáveis as questões a serem debatidas, principalmente se levarmos em conta, a evolução desse processo.

Pesquisadores e alfabetizadores, sendo também mediadores, e tendo como interesse comum o desenvolvimento das crianças através da introdução ao mundo letrado, ocuparam-se em analisar e historicizar os métodos de ensino que surgiram e foram utilizados no Brasil até hoje. Assim, é importante que se realize uma breve exposição sobre o contexto histórico da alfabetização no Brasil, construindo um panorama de aspectos do seu desenvolvimento.

No Brasil Colonial, a vinda dos padres jesuítas em 1549 tinha um objetivo claro de inserir os indígenas no mundo das letras, com o intuito de introduzi-los na fé cristã e nos interesses da coroa portuguesa.

Desde esse tempo, vê-se a educação vinculada aos interesses do poder dominante. A partir das reformas Pombalinas, o Estado passa a assumir as funções referentes à Educação. Surgem, então, as aulas régias⁴⁸, aulas avulsas onde não existia articulação entre as disciplinas, oriundas de um ensino público e laico em que, na maioria das vezes, apenas uma elite privilegiada tinha acesso (MORTATTI, 2006).

Pode-se dizer que foi com a Proclamação da República, no final do século XIX, que a Educação passou a ter merecido destaque em nossa História, com a preocupação de se tentar formar no mundo das letras uma grande massa populacional que permanecia ignara, já que até então, muito poucos tinham acesso ao aprendizado da leitura e da escrita.

Os ideais republicanos acentuaram, então, a ideia de que o acesso à educação deveria tornar-se mais universalizado, e não apenas o privilégio de uma casta. Assim, passou-se a pesquisar e desenvolver formas de ensinar a leitura e a escrita a um grande número de pessoas, adotando-se alguns métodos de ensino específicos para esse fim.

Para autores e pesquisadores da História da Alfabetização, especialmente Mortatti (2006), o primeiro método com que tivemos contato em nosso país durante essa nova realidade foi originalmente publicado em Portugal e escrito por um poeta português chamado João de Deus na obra intitulada “Cartilha Maternal ou Arte da Leitura”. A partir de então, tiveram início discussões e debates em torno desse tema, ou seja, do desenvolvimento do método mais apropriado para o ensino do processo da leitura e da escrita.

Segundo Mortatti (1996):

Com essa disputa, funda-se uma nova tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o como *ensinar metodicamente*, relacionado com o que *ensinar*; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época) (p.6) [grifo da autora].

⁴⁸ Sobre as aulas régias no Brasil, ler: CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: V. I. - Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p.179-191.

Muito era debatido acerca desse processo, especialmente em São Paulo, onde eram acirradas as discussões em torno das propostas alfabetizatórias quando partidários do chamado “método analítico”, que visavam um processo mais moderno e arrojado de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura, se confrontaram com os mais tradicionais defensores dos métodos sintéticos de alfabetização⁴⁹.

Cabe ressaltar que os métodos analíticos são aqueles em que o ensino da leitura e da escrita levam em consideração as palavras e as sentenças. Para esses métodos, os alunos inicialmente fazem o reconhecimento das unidades maiores para em um outro momento definir as unidades menores como, por exemplo, as sílabas. Já para os métodos de ensino da leitura e da escrita considerados sintéticos, a aprendizagem é realizada partindo-se de letras, sons ou sílabas, ou seja, de unidades isoladas da língua. Como exemplo deste, temos o método fonético.

O método fonético, partindo do som da letra, de unidades isoladas para um todo complexo, foi utilizado em nossas instituições de ensino por muitos anos. Com as novas ideias de uma educação voltada para uma total interação e para o construtivismo caiu em desuso, mas hoje, volta a pautar as discussões sobre alfabetização e é defendido por diversos professores alfabetizadores.

Por volta da década de 20, vê-se então emergir educadores, interessados especificamente no tema da alfabetização e que, aprofundando estudos sobre os métodos e processos de ensino capazes de contemplar um grande número de educandos em muito pouco tempo, começam a considerar interessante a possibilidade de lançar mão de métodos “mistos”, que mesclavam o analítico e o sintético.

A partir de então, vê-se surgir novas formas de alfabetizar no Brasil, com o advento de métodos que pareciam querer revolucionar as salas de aula (MORTATTI, 2000). Relativiza-se, assim, a importância da adoção de um método em moldes rígidos, como os que exigiam a adoção de uma cartilha elaborada na ordem alfabética, e se passa a ter, inclusive no Rio Grande do Sul, mais afastado dos grandes centros, acesso aos mais variados modelos de alfabetização.

A análise de Peres (2006) nos coloca a par da situação do

⁴⁹ Para entender melhor a construção do processo e dos métodos de alfabetização, ver: Mortatti (2000, 2006 e 2011) e, também, Soares (1986), obras em que as autoras trazem um estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita.

surgimento e da circulação de várias cartilhas escolares e dos métodos usados na alfabetização, especialmente em Pelotas, desde meados do século XIX. Para a autora:

[...] entre meados do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX, em que há um predomínio da adoção de silabários, cartas ABC, mapas murais e de cartilhas produzidas em Portugal, como é o caso da *Cartilha Maternal*, de João de Deus em concomitância com o uso de cartilhas nacionais e regionais, como da *Cartilha Nacional* de Hilário Ribeiro, e das cartilhas *Samorim e Mestra*, de Samorim Augusto de Andrade... Para o caso de Pelotas, os dados indicam que o *Método João de Deus* foi utilizado na instrução pública municipal até o final dos anos 20 (PERES, 2006, p.146).

Hoje cada escola busca alfabetizar de acordo com a realidade dos seus alunos partindo do ambiente sócio-histórico-cultural em que a instituição de ensino está inserida. Sabe-se que uma instituição educativa possui uma identidade e que as pessoas que frequentam o ambiente escolar, e nele atuam, colaboram sobremaneira para a formação das múltiplas vertentes que fazem parte daquele núcleo educacional, como alerta Sanfelice (2007):

[...] uma instituição escolar ou educativa é a síntese de múltiplas determinações, de variadíssimas instâncias (política, econômica, cultural, religiosa, da educação geral, moral, ideológica etc.) que agem e interagem entre si, 'acomodando-se' dialeticamente de maneira tal que daí resulte uma identidade (p.77).

O processo de alfabetização é parte integrante e também bastante importante da definição e da formação identitária de uma comunidade escolar. Nesse sentido, o papel do alfabetizador é redobrado e sua função transcende, sem dúvida, a sala de aula ou os muros da escola. Em face disso, muitos professores alfabetizadores são levados ao questionamento da sua profissão, estimulante pelos desafios que se apresentam, mas preocupante frente aos obstáculos diários da missão. Nóvoa (1992), ao discorrer sobre a profissão de professor, afirma que:

Esta profissão – professor – precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (p.9).

O professor alfabetizador, em sua missão na sala de aula, busca diariamente a realização pessoal e profissional, estimula seu aluno ao aprendizado da leitura e da escrita e busca recursos que prendam a atenção sem se tornarem exaustivos ao seu educando, promovendo situações-problema onde o aluno participa ativamente na busca de soluções.

O alfabetizador comprometido com sua prática pedagógica é aquele capaz de reconhecer que o seu alfabetizando é um sujeito biopsicossocial, que está sempre sendo chamado a interagir com o mundo e com os ambientes em que está inserido. Edgard Morin (2001) reconhece a complexidade do ser humano na medida em que somos únicos, ímpares e singulares. Para o autor, “ser sujeito” é a característica que evidencia essas singularidades e diferenças, existentes de indivíduo para indivíduo, e a nossa complexidade.

Assim, conforme Petraglia (1999):

Sujeito é o “eu” que se coloca no mundo, ocupando seu espaço. Sua concepção é complexa, por isto o “eu” precisa da relação com o “tu” [...] O sujeito emerge ao mesmo tempo em que o mundo a partir de sua auto-organização, que é a capacidade que o ser humano tem de transformar-se sempre (p.58).

No mesmo sentido, para o educador Paulo Freire (1996), o ser humano é um ser inacabado, um ser aberto, um ser de desejo, um ser social e político que se constrói nas relações com os outros seres humanos. Assim, o homem se define singular criando sua peculiar individualidade.

Tanto Morin como Freire apresentam as relações como o ponto fundamental da construção e transformação das subjetividades/identidades do ser humano. Portanto, são as múltiplas experiências constantemente vividas que promovem o indivíduo e o levam a esta incessante busca do crescimento pessoal. Sendo assim, neste século globalizado e minado de recursos tecnológicos, percebe-se

a importância de ser um alfabetizador que atue como mediador de conhecimentos e direcionador de caminhos, sendo um profissional atualizado, afetivo e dinâmico.

Referências

BOMTEMPO, Luzia. **Alfabetização com Sucesso**. Belo Horizonte: Bom Tempo, 2002.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**: v.I. - Séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. Método Silábico e Método Global: alguns esclarecimentos históricos. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE/UFPEL, n.10, out. 2001.

___; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e Escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Orgs.). **História da Alfabetização**: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Ler, Escrever e Contar... A História da Alfabetização em Minas Gerais. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (Orgs.). **Livros Escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)**. Pelotas: Seiva Publicações, 2003.

MORIN, Edgard. **A Cabeça Bem-Feita**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os Sentidos da Alfabetização**. São Paulo: UNESP; CONPED, 2000.

____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>. Acesso em: 22 set. 2011.

____ (Org). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo. Marília: Cultura Acadêmica. Oficina Universitária. 2011.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

PERES, Eliane Terezinha. Desenvolvimento do projeto de pesquisa cartilhas escolares em Pelotas (RS): organização do trabalho, fontes e questões de investigação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Orgs.). **História da Alfabetização**: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgard Morin – A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANFELICE, José Luís. História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, M. I. M; SANDANO, W; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Instituições Escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados. 2007.

SOARES, Gilda M. R. **Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita**. 4. ed. Rio de Janeiro: Papelaria América, 1986.

Fontes no ensino de História da Educação:
uma discussão sobre construção do conhecimento



FONTES NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO SOBRE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Hardalla Santos do Valle

Introdução

O campo da História da Educação parece estar se consolidando no cenário acadêmico brasileiro. A organização de inúmeros grupos de pesquisa⁵⁰, periódicos e eventos que agregam especificamente as pesquisas relativas a essa área oportunizaram, e vem oportunizando, discussões metodológicas acerca do papel do historiador da educação e de suas pesquisas. Dentre os vários pontos discutidos, o uso das fontes é, sem dúvida, um dos mais importantes. Isso porque podemos afirmar que, sem as fontes e a escolha da metodologia adequada ao trabalho, dificilmente seria possível atribuir *status* científico às pesquisas que objetivam ser de História da Educação.

No que tange ao ensino da História da Educação, ainda é preciso investigar e discutir as múltiplas possibilidades de abordagens e o desenvolvimento da aprendizagem desta. A História da Educação é uma disciplina que aborda as mais diversas expressões que compõem o mundo da educação, como aulas, alunos, professores, disciplinas, instituições, material escolar, comportamento, corpo dirigente, regulamentos, estatutos, entre outros. Elementos que, por fazerem parte da vida da maioria dos sujeitos em algum período de suas trajetórias, podem passar despercebidos. Assim sendo, pouco notada a capacidade desses elementos de influenciar e espelhar nossa vida e sociedade.

Cumprе considerar que, no contexto atual, estimular o conhecimento dos indivíduos sobre a complexidade do universo educacional em suas diversas formas se torna essencial, tanto para construir saberes, incitar reflexão e criticidade, quanto para alicerçar a

⁵⁰ Como a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) ou o Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE-PPGE-UFPEL).

luta em prol da edificação de um modelo de educação escolar condizente com as necessidades e os direitos daqueles que dela usufruem.

Nesse sentido, o presente artigo foi construído no intuito de agregar as discussões sobre o ensino de História da Educação na academia, focando em algumas opções metodológicas de trabalho, especialmente no uso de fontes em sala de aula. Dessa forma, apresentamos as seguintes inquietudes como norteadoras desse trabalho: Qual a importância da disciplina de História da Educação no Ensino Superior? Em que medida as fontes históricas assumem um lugar de destaque nesse cenário? Quais as possibilidades de aprendizado a partir dessas?

Os meios escolhidos de nos aproximarmos dessas respostas foram a metodologia da pesquisa bibliográfica – que auxilia na escolha de um método apropriado, conhecimento das variáveis e autenticidade da pesquisa – assim como a análise de conteúdo, que é um meio de captar o sentido que está por trás da superfície textual de um documento. Dado o exposto, primeiramente, iremos discorrer sobre o campo da História da Educação e sua importância no Ensino Superior. Logo após, será traçado um panorama sobre o conceito de fonte histórica. Por conseguinte, serão abordados alguns aspectos do processo da utilização de fontes na construção do conhecimento. Assim sendo, objetivamos instigar a reflexão acerca da relevância do ensino de História da Educação na academia e disseminar as possibilidades desta na construção da aprendizagem, como o uso de fontes históricas.

A História da Educação e sua importância no Ensino Superior

A História da Educação é um campo do saber capaz de proporcionar uma compreensão simultânea das descontinuidades de cada tempo e das permanências e sobrevivências. Isso porque é uma construção de relações, de interações complexas no tempo e no espaço e uma superação das oposições: presente/passado; individual/social; sistemas formais/sistemas informais e teoria/prática (MAGALHÃES, 1999, p. 49). Em outras palavras, é um campo do saber de informação e relativização que permite compreender, explicar e avaliar em que medida as ideias pedagógicas e as práticas educativas, de diferentes tempos e espaços, são elementos importantes de uma construção social.

Nesse âmbito, o historiador da educação coloca-se num plano existencial e assume-se como um mediador, porque questionador “lúcido”, entre o passado e o futuro. Deste modo não apenas o trabalho do historiador tem vindo a reforçar-se, nomeadamente, pela abertura à interdisciplinaridade, como tem vindo a dignificar-se. Analisando e explicando a gestação processual da mudança, por contraposição /transposição da continuidade; questionando /inventando esta última, em si e por oposição àquela. O sentido da História é lhe deste modo conferido, em boa parte, por aquilo que ela própria (produz), contrapondo lógicas dedutivas e lógicas indutivas, diferenciando e contrapondo avanços e bloqueios (revisionismo); superando lógicas historiográficas simplistas de produção/reprodução; caos/revolta, por lógicas historiográficas completas, interativas, construtivistas (MAGALHÃES, 1999, p.50).

Como podemos perceber na citação, na opinião do autor, o papel do historiador da educação não se reduz a análises simplificadas, ou revisionistas, mas se pauta sobre a compreensão do contexto e seus elementos representativos, utilizando-se, para isso, muitas vezes, da interdisciplinaridade, em busca do desenrolar da trajetória discutida e do estabelecimento de uma nova teia de significados. Dessa maneira, faz-se interessante estimar, discutir e refletir acerca dos trabalhos produzidos a partir das realidades e dos contextos educacionais, visto que a compreensão histórica dos fenômenos educativos está intrinsecamente associada a outros fenômenos políticos, culturais, econômicos e sociais. Cabe salientar que esse campo não é importante apenas porque nos fornece a memória dos percursos educacionais, mas, sobretudo porque nos permite compreender que não há nenhum determinismo na evolução dos sistemas educativos, das ideias pedagógicas ou das práticas escolares, pois tudo é produto de uma construção social.

Na perspectiva do ensino, a História da Educação permite a análise dos sujeitos e processos educativos no tempo e espaço, originando a reflexão sobre um mundo, no qual professores e alunos, muitas vezes, não percebem todos os significados que o compõem. Através da relação com o “outro” no tempo e espaço, torna-se possível,

por similitudes e diferenças, uma maior compreensão de si próprio, da sociedade e cultura. Com efeito, a História da Educação permite o entendimento de que, em outros lugares e épocas, a educação e a escola em particular sofreram modificações, mas parecem manter características as quais, surpreendentemente, ainda hoje integram o nosso contexto. Dessa forma, essa disciplina nos ajuda a olhar a realidade com paciência e criticidade, por meio de reflexões, questionamentos e análises de cunho histórico e cultural, instigando a compreensão da complexidade dos processos socioeducativos (LOPES, 2005).

Em relação ao nascimento da História da Educação enquanto disciplina, destacamos que essa se constituiu principalmente nas Escolas Normais e cursos de formação de professores. A trajetória desta se relaciona à área da Pedagogia, a qual, desde o século XVIII, começa a se desenvolver em alguns países da Europa e dos Estados Unidos. No Brasil, a história dessa disciplina também se associa ao desenvolvimento das escolas normais e, posteriormente, dos cursos de Pedagogia das faculdades de Filosofia, de modo que se liga ao campo da educação e principalmente ao ensino. No Brasil dos dias atuais, a História da Educação é ministrada principalmente no Ensino Superior, constantemente para os cursos de Pedagogia e de modo incipiente para as demais licenciaturas (BORGES, 2011).

Logo, mesmo com uma relevante trajetória, a disciplina de História da Educação ainda pode ser descrita como embrionária na composição dos quadros de disciplinas das universidades. Tal panorama precisa ser modificado, pois entendemos que o Ensino Superior se constitui em um processo de estimulação da criação cultural, do desenvolvimento do espírito científico e pensamento reflexivo (LDB, art.43, 1996). Portanto, tornam-se necessárias, na composição dos currículos, disciplinas que agreguem na condução a uma progressiva autonomia do aluno, busca de conhecimentos, bem como, ao desenvolvimento da capacidade de reflexão.

Nessa perspectiva, a História da Educação surge como um campo no qual os processos educativos e a sociedade como um todo são constantemente pensados e discutidos, de modo a inquietar, desconstruir ideias pré-concebidas e incentivar a autocrítica e ânsia por mudanças. Dessa forma, suscita o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional através de uma integração dos conhecimentos que vão sendo adquiridos em uma estrutura intelectual

sistematizadora das diferentes especificidades educativas de cada geração.

Fontes históricas

Fonte é uma palavra que apresenta, via de regra, duas conotações. Por um lado, significa o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente. Por outro lado, indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se buscam compreender. Ademais, a palavra fonte também pode se referir a algo que brota espontaneamente, naturalmente, e a algo que é construído artificialmente (SAVIANI, 2006).

Cumprе esclarecer que as fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica, que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. As fontes históricas não são a fonte da História, ou seja, não é delas que brota e flui a História. Elas, enquanto registros, testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico. Isto é, delas que brota e nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da História (SAVIANI, 2006).

Dentre as fontes naturais utilizadas em pesquisas históricas, podemos mencionar o *habitat* de animais, os lugares de preservação ecológica, os espaços verdes e os fósseis. Já dentre as fontes construídas pelo homem, podemos elencar documentos oficiais, jornais, entrevistas, fotografias, construções arquitetônicas, objetos, entre outros.

As fontes produzidas pelo homem são repletas de intencionalidades que, no ato da pesquisa, devem ser percebidas e analisadas. Nesse sentido, documento algum pode ser considerado neutro, pois sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu. Uma carta pastoral de um bispo, por exemplo, é a opinião do próprio autor, a qual, por sua vez, insere-se profundamente em um panorama ideológico da Igreja daquele momento e local. Sendo assim, deve ser considerada a interação do bispo com sua comunidade e com os outros membros do clero que dará um tom específico a essa carta, de modo que deve ser considerada (BACELLAR, 2010).

Por consequência, isto conduz a um trabalho de pesquisa, não só das peças textuais em si, mas também do momento histórico em que foi produzido o documento. Nesse sentido, é preciso conhecer a fundo, ou

pelo menos da melhor maneira possível, a história da peça documental que se tem em mãos, para compreender sob quais condições o documento foi escrito, bem como o propósito e para quem foi direcionado. Em outras palavras, contextualizar o documento que se usa é fundamental para o ofício do historiador.

Nesse sentido, as fontes orais, assim como as entrevistas, também não fogem à regra. Elas permitem o registro de testemunhos e o acesso a “histórias dentro da história”, ampliando as possibilidades de interpretação do passado. No ato de análise, devemos considerar as condições de produção da fonte oral e estudar exaustivamente o assunto abordado, a fim de conseguir utilizar a entrevista como resíduo de ação, além de relato (ALBERTI, 2010).

No que tange a fontes materiais, como construções arquitetônicas e objetos, essas podem ser descritas como símbolos do passado que expressam um conjunto de informações a partir dos mais singelos detalhes. Estão relacionadas com a finalidade ou o sentido que os objetos têm para um povo em uma cultura, ou seja, com a importância e influência que exercem na definição da identidade cultural de uma sociedade. O que é material e físico se entende como um legado, algo para ser apreendido, usado e preservado, que possibilita a reprodução do mesmo objeto ou a guarda de sua memória. Trabalho que tem como principal desafio a busca por ferramentas interpretativas.

Quando levamos em conta o proposto, referente às fontes para pesquisas relativas à História da Educação, podemos considerar óbvio que a escolha dessas dependerá não apenas do objeto e dos objetivos da pesquisa, mas também da delimitação, isto é, dos recortes efetuados. Um espaço de educação, seja escolar, tribal, religioso ou familiar, é influenciado – direta ou indiretamente – por sujeitos, instituições, economia, política, cultura e etc. O enfoque de estudo dependerá do delineamento da pesquisa.

Constantemente, pesquisadores que se dedicam ao estudo da trajetória profissional de determinado educador, determinada história de uma Instituição ou de outras perspectivas do século XX, utilizam enfaticamente fontes orais em paralelo a fontes oficiais, biográficas e materiais. Já aqueles que objetivam estudar aspectos da educação do período colonial ou século XIX possuem como principal fonte documentos oficiais, ao lado de fontes materiais e impressos.

A realidade é que o historiador da educação depende das fontes existentes relativas ao objeto escolhido, seu número e acessibilidade para o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, é compreensível

que dificilmente alguém que pesquise o período colonial e século XIX não utilize fontes orais, visto que muitos anos decorreram e que, nessas épocas, inexistiam aparelhos de gravação que permitissem a perpetuação de relatos. Em contraponto, pesquisadores que focam no século XX contam com muitos personagens da história dispostos a narrar as próprias visões sobre os fatos, o que possibilita e instiga a construção de memórias, já que o acervo documental é de menor monta.

O uso de fontes históricas em sala de aula

Quando observamos a organização do tempo e das informações históricas em um livro, pensamos sobre todo o processo que envolve a fabricação daquele material disponível para estudo. Choppin (1993) ressalta que os livros representam produtos de grupos da sociedade, os quais procuram perpetuar suas identidades, valores e preceitos em um foco cultural.

[...] é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria, ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores (BITTENCOURT, 2009, p.71).

A partir das ideias expressas na citação, podemos afirmar que, apesar de o livro ser uma ferramenta indispensável no processo de ensino universitário, é preciso ter uma visão crítica sobre ele, visto que o passado, enquanto objeto de estudo, não está devidamente organizado e analisado em todas as suas dimensões. Logo, para que seja possível conhecê-lo, o professor da área da História da Educação precisa sair em busca dos vestígios que possam fornecer cada vez mais informações e respostas ao exercício de investigação e construção do conhecimento.

No cotidiano da sala de aula é necessário substituir o ensino que se limita à transmissão de conteúdos por um ensino que constitui processo de investigação do conhecimento. Uma boa forma de atingir

esse objetivo é a pesquisa. No entanto, devemos considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada a essa pesquisa, assim, criando e recriando situações de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o uso de fontes históricas em sala de aula é uma possibilidade que deve ser apreciada e valorizada. A riqueza de informações que podemos extrair das fontes justifica o seu uso no fazer pedagógico de várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Outra justificativa para o uso de fontes, como, por exemplo, documentos, em sala de aula é o fato de que elas permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Assim, favorecem que se observe o processo de maturação ou de evolução indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

Sob tal aspecto, notamos que o docente de História da Educação deve estar à procura constante e regular de fontes que viabilizem o seu contato com as experiências que já se consumaram ao longo do tempo. Fora desse tipo de ação, a aula fica sujeita à produção de suposições e julgamentos que fogem ao compromisso do historiador em conferir voz ao tempo que ele observa e pesquisa. Logo, as fontes históricas aparecem como elementos de suma importância em tal caminhada.

Em contraposição ao que possa parecer, o reconhecimento de fontes históricas não é naturalmente realizado por aqueles que se colocam em busca do passado. Ao estudar, analisar e elaborar planos de aula, o professor da área da História da Educação dispõe atualmente de diversos instrumentos metodológicos. O direcionamento do tipo de aula que será empreendido dependerá de fatores como a natureza da turma, o conteúdo abordado e a corrente de pensamento que guia o professor. A depender dos interesses e das influências que marcam a trajetória do professor, notamos que as fontes históricas podem ser empregadas ou não em seu trabalho.

Não podemos deixar de frisar que o uso de diferentes fontes acarretou o reconhecimento de novos desafios ao ofício do professor, como a busca por novas bases teóricas e categorias de interpretação. Em contrapartida, ofereceu a esse, e também aos discentes, a oportunidade de renovar e determinar o crescimento da produção técnica, científica e didática sobre o assunto.

A mediação do professor aqui discutida se dá quando este escolhe em um conjunto de dados, uma fonte específica e, por meio

dela, apresenta a história, instigando a construção do conhecimento e a crítica livre do aluno. As novas concepções pedagógicas paralelas aos novos aportes teóricos e metodológicos da história legitimam o uso das fontes, não apenas como suporte informativo, mas também como todo um conjunto de signos – visual e textual – produzido em uma perspectiva diferente da comunicação de um saber disciplinar, mas com fins didáticos. Nesse sentido, concordamos com Gramsci (1978) quando aponta que é necessário o ensino possuir o fascínio das coisas vitais e respeitar a curiosidade que interroga no incansável movimento de busca e recomeço.

O trabalho do professor de História da Educação tem início com o planejamento pedagógico, quando seleciona conteúdos, prioriza a construção de conceitos, a análise do contexto temporal, a aplicação de categorias e o emprego específico de vocábulos. Isso se dá, sobretudo, quando faz a opção pela criatividade em sala de aula, experimentando novas metodologias e utilizando diversos recursos pedagógicos.

Um professor com essa vertente problematiza o ensino, ao entrelaçar questões do universo acadêmico e da vivência de seus alunos. Assim, faz com que o conteúdo, que parece tão distante da realidade discente, adquira significados (FONSECA, 2003). Com efeito, especialmente, orienta seus alunos a construir o sentido da história através da observação, descrição, comparação e análise das fontes.

Além disso, é de extrema importância escolher um procedimento pedagógico capaz de conduzir os discentes à superação da asserção errônea construída no passado da fonte enquanto prova da verdade, ou do acontecido. Logo, é indispensável esclarecer aos alunos que toda fonte é um fragmento de memória, um vestígio de um tempo vivido, indícios de situações e/ou representação de uma época.

Tendo elucidados esses aspectos, destacamos, como exemplo de fonte que pode ser utilizada em aula, a imprensa, por ser uma fonte histórica acessível e de grande valor. Devemos considerar que a produção da imprensa escrita ainda é uma prática altamente disseminada nos dias atuais, fato que, pela proximidade com a fonte, através de diálogos sobre as especificidades dos jornais, permite estabelecer uma fácil compreensão sobre esse tipo de documento.

Ademais, não podemos deixar de mencionar que o uso da imprensa escrita do passado nas aulas fomenta um novo olhar dos discentes sobre a atual, à medida que esses passam a compreender todos os aspectos que envolvem a produção da notícia, bem como sua importância na construção da História. Nesse sentido, uma possibilidade

interessante de atividade é a proposta de entrevistas com familiares de mais idade sobre a educação em determinados períodos, o que instiga a preservação da memória, por meio da história oral, e elucida a proximidade da História da Educação com os sujeitos.

Considerações finais

Por tudo que foi apresentado, podemos afirmar que a disciplina de História da Educação é importante no contexto do Ensino Superior, porque estabelece um espaço no currículo para a compreensão e reflexão dos processos educacionais, por uma perspectiva ampla e historicamente embasada. Desse modo, instiga o olhar crítico dos alunos da academia, a curiosidade histórica e ânsia por mudanças.

Nesse campo do saber, as fontes constituem, enquanto registros e testemunhos dos fatos, a principal ferramenta na construção do conhecimento histórico. Quando utilizadas na sala de aula, de maneira correta e pertinente, podem ser extremamente agregadoras na construção do aprendizado. Isso porque o papel delas não se limita apenas à compreensão da noção de tempo, mas é também um meio de instigar a compreensão da complexa teia de significados que faz parte da História da Educação.

Nessa perspectiva, apresentamos, na elaboração de nosso trabalho, primeiramente, uma discussão sobre a História da Educação, ao explorar o conceito e defini-lo como um campo de informação e relativização que permite compreender, explicar, bem como avaliar em que medida as ideias pedagógicas e as práticas educativas são elementos importantes na construção social. Em seguida, destacamos o nascimento da História da Educação como disciplina associada à formação de professores, assim como a atual situação desta no Ensino Superior brasileiro. Quanto ao ensino, destacamos que essa disciplina possibilita a análise dos processos educativos, ao estimular o desenvolvimento do espírito científico, conhecimento cultural e o pensamento reflexivo.

Em relação às fontes, discorreremos a respeito de sua dupla função, origem e base e definimo-las não como fontes da História, mas como fonte do conhecimento histórico. Logo após, elencamos os principais tipos e características destas, relacionando posteriormente com pesquisas relativas ao âmbito da História da Educação. Desse modo, constatamos que o historiador da educação depende das fontes

existentes relativas ao objeto escolhido, bem como do número e da acessibilidade destas para o desenvolvimento da pesquisa.

No que concerne à utilização de fontes em sala de aula, ressaltamos que é necessário instigar a curiosidade, o interesse e a inquietação dos discentes acerca do conhecimento proposto. A atuação do professor de História da Educação inicia a partir do planejamento pedagógico, por meio da seleção do conteúdo, que ganha força quando associada ao trabalho com fontes históricas. O papel das fontes dentro do ensino de História da Educação é o de fomentar a construção dos saberes. Nesse sentido, destacamos como exemplo de fontes a imprensa e história oral, pela proximidade destas com o mundo do discente e pelo olhar crítico que a utilização pode proporcionar frente à realidade atual.

Por fim, enfatizamos que as fontes históricas, no processo de construção do conhecimento, podem ser agregadoras, se usadas como sustentáculo de uma proposta de educação bem embasada e criativa. A prática de instigar o interesse dos discentes e mediar o conhecimento por meio de recursos como as fontes representa um grande desafio, mas também uma imensa possibilidade, que deve ser considerada na busca pela qualidade, valorização, e maior inserção nos currículos do ensino da disciplina de História da Educação.

Referências

ALBERTI, V. Histórias dentro da História. In: PINSKY, C.B. (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2010.

BACELLAR, C. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BITTENCOURT, C. **Livros didáticos entre textos e imagens**: O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2009.

BORGES, B. G.; JÚNIOR, D. G. Ensino de História da Educação na formação de professores no Brasil atual. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/40/art02_40.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2012.

CAPELATO, M. H. Populismo na imprensa: UH e NP. In: MELO, J. M. (Org.). **Populismo e Comunicação**. São Paulo: Cortez, 1981. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHOPPIN, A. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. In: **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel. v.13, Jan/Abr 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 24 fev. 2012.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

FUNARI, P. P. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, C. B. **Fontes Históricas**. (Org.). São Paulo: Contexto, 2010.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: **Câmara dos Deputados**, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2012.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. **História da Educação: O que você precisa saber sobre**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LUCA, T. R. **O Historiador e seu tempo**. São Paulo: UNESP, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, F. R. **Imprensa Farroupilha**. Porto Alegre: EDIPUC, 1995.

MAGALHÃES, J.P. Linhas de investigação em História da Educação e da Alfabetização em Portugal: um domínio do conhecimento em renovação. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **História da Educação**: Perspectivas para um intercâmbio internacional. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 1999.

OLIVEIRA, S. R. F. **Educação histórica e a sala de aula**: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. 263p. Tese (Doutorado em Educação). PPGE-Unicamp, 2006.

PIMENTA, S. G. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes históricas**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art5_22e.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2012.

XAVIER, L. História da História não ensinada na escola: A História da Educação. In: MONTEIRO, A. M; GASPARELLO, A. M. e MAGALHÃES, M. S. **Ensino de História**: Sujeitos, Saberes e Práticas. (Orgs.). Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007.

Tecnologia, mídias e formação docente –
aprendizagens ao longo da vida



TECNOLOGIA, MÍDIAS E FORMAÇÃO DOCENTE – APRENDIZAGENS AO LONGO DA VIDA

Maristani Polidori Zamperetti

A tecnologia é uma produção humana concretizada em artefatos, métodos e técnicas, que visam à ampliação da capacidade física, sensorial, motora ou mental do homem em sociedade. Sendo assim, esta pode facilitar, simplificar ou, ainda, tornar complexo o trabalho humano, propiciando e mediatizando as relações interpessoais.

De acordo com Kenski (2008), tecnologia é o “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (p. 24). Todos os objetos dos quais dispomos para o uso cotidiano são feitos a partir de uma determinada tecnologia. As tecnologias – das mais simples às mais sofisticadas – estão presentes em nosso dia a dia, seja em nossas casas ou em lugares públicos, e nos acostumamos com elas, a ponto de se tornarem indispensáveis, extrapolando o seu uso técnico ou instrumental.

A escrita, a leitura, o ensinar e o aprender só se tornaram possíveis a partir de tecnologias que criaram equipamentos e produtos necessários a esses fins. No ensino, além do uso de tecnologias primárias e/ou tradicionais, como o giz e o quadro negro, a caneta, o lápis e o livro, também podemos acessar às TIC⁵¹, por vezes chamadas de novas tecnologias.

⁵¹ Para Kenski (2007), TIC são os novos meios de informação e comunicação fundados “no uso da linguagem oral, da escrita e da síntese entre som, imagem e movimento” (p. 28). ‘TIC’ é a abreviatura utilizada para designar as tecnologias de informação e comunicação surgidas no contexto da Revolução Telemática, que se desenvolveram a partir da década de 1970 e com maior profusão nos anos 1990, possibilitando o surgimento da “sociedade da informação”. Tais tecnologias visam agilizar e facilitar o acesso e a mobilização da comunicação digital e em rede, como também a transmissão e distribuição de informações, as quais contêm texto, imagem estática, vídeo e som. Disponível em: <<http://imasters.com.br/artigo/8278>>. Acesso em: 06 ago. 2012.

Computadores pessoais (PC's), impressoras, *scanners*, a gravação de CD's e DVD's, a telefonia móvel (telefones celulares), as TV's por assinatura, a cabo ou antena parabólica são consideradas TIC. Ainda, o correio eletrônico (*e-mail*), as listas de discussão (*mailing lists*), os *websites* (*home pages*), as salas de discussão, o *streaming* e o *podcasting* (fluxo contínuo e transmissão sob demanda de áudio e vídeo via internet) e as diversas possibilidades digitais como a fotografia e o cinema digital, são também TIC. Nesse grupo também se inserem as tecnologias de acesso remoto como o *Wi-Fi* e *Bluetooth* (GARCEZ, 2007).

Tecnologias contemporâneas, novas tecnologias, novos meios e tecnologias digitais são algumas definições relativas à utilização das tecnologias na cultura contemporânea. Porém, independente do termo utilizado, sempre que um novo recurso tecnológico aparece, ocorre uma inquietação social em virtude de seu uso.

Quando surgiu a fotografia, houve polêmica em relação ao fato de que viesse a substituir os retratos feitos pelos artistas; quando surgiram as máquinas de tecelagem, também se pensou que substituiriam para sempre o bordado artesanal. É evidente que em algumas situações houve a substituição, pois o novo recurso apresentava um uso mais eficiente e rápido. Mas até hoje as bordadeiras e os retratistas continuam fazendo parte da nossa cultura. Basicamente o avanço tecnológico surge em função de necessidades da vida em sociedade, introduzindo novas possibilidades para a realização de algumas atividades (LOYOLA, 2009, p. 147-8).

Apesar disso, é necessário entender que as tecnologias extrapolam seu simples uso como uma técnica ou instrumento, pois estas perpassam todas as formações sociais e condições materiais de vida. Assim, é imprescindível o conhecimento social que envolve a criação, apropriação e manipulação de tecnologias, visto que carregam em si elementos culturais, políticos, religiosos e econômicos, constituintes da concretude da existência humana.

As tecnologias estão presentes na escola, possibilitando a diversidade de maneiras para atingir o conhecimento, de forma que o seu estudo “como objeto e como meio de se chegar ao conhecimento, [traz embutida] em si mensagens e um papel social importante” (LEITE; SAMPAIO, 1999, p. 74). Ainda segundo os autores, o conhecimento dos

meios tecnológicos tornam possível ao aluno se familiarizar com a utilização e multiplicidade de tecnologias existentes na sociedade, permitindo a desmistificação e democratização da informação e do conhecimento.

Portanto, a escola não pode ficar à margem das transformações que a tecnologia vem impondo à sociedade. Pela importância e responsabilidade que a escola tem na formação humana, é necessário considerar os avanços tecnológicos e o uso dos meios educativos para a diminuição das desigualdades sociais. “O papel da escola [necessita] ser o de desmistificar a linguagem tecnológica e iniciar seus alunos no domínio do seu manuseio, interpretação e criação” (LEITE; SAMPAIO, 1999, p. 49) da mesma forma que tem trabalhado com as linguagens convencionais.

Assim, além da utilização da tecnologia nos processos educativos, o seu uso precisa ser ensinado, como assegura Kenski, ao afirmar que a forma de utilização

[...] de alguma inovação, seja ela um tipo novo de processo, produto, serviço ou comportamento, precisa ser informada e aprendida [...]. Um computador, por exemplo. Não basta adquirir a máquina, é preciso aprender a utilizá-la, a descobrir as melhores maneiras de obter da máquina auxílio nas necessidades de seu usuário (KENSKI, 2007, p.43-44).

Dessa forma, as tecnologias de informação e comunicação, nas escolas, não podem ser vistas apenas como instrumentos auxiliares no ensino. A aprendizagem de seus recursos pode provocar grandes transformações no planejamento e organização do ensino. O ideal é que os estudantes conheçam e experimentem os mais variados materiais, desde os tradicionais até os contemporâneos, como computadores, câmeras, *scanners*, dentre outros.

Imagens em movimento e sons podem contribuir para a ampliação da comunicação e relação escolar. As TIC, quando empregadas em seu potencial comunicacional, contribuem não só para o processo de cognição, como também para o desenvolvimento e aprofundamento das relações humanas. Ainda que as tecnologias estejam presentes na maioria das escolas, a sua efetiva utilização vem sendo feita de forma lenta, como afirma Kenski (2007), ao relatar que estas não são usadas em todas as suas possibilidades educativas.

A pesquisa realizada por Porto (2009) em 84 escolas urbanas da rede pública de Pelotas/RS, com o objetivo de analisar o uso das TIC nas instituições de ensino, reforça a afirmação anterior de Kenski (2007). A investigação revelou que 48,8% das escolas analisadas estão equipadas com laboratório de informática e 33% possuem conexão de Internet. Apesar da maioria destas escolas estar equipada com TV, DVD e vídeo, que são também utilizados pelos professores, foi constatado que apenas 21% dos professores da rede utilizam os laboratórios de informática. Para a pesquisadora, poucas escolas possuem projetos que articulam as TIC no processo de ensino e aprendizagem, ressaltando que os problemas ocasionados pela falta de organização, estrutura das escolas e da gestão escolar, junto à carência na formação de professores para os meios de comunicação, diminuem a interação com as tecnologias contemporâneas.

As inovações tecnológicas de informação e comunicação produzem as mídias. O termo mídia, em português, é derivado do idioma inglês, *mass media* (KENSKI, 2007). Podem ser entendidos como mídias os meios de comunicação de massa, jornais, livros, revistas e, ainda, a televisão, o rádio, o cinema, a fotografia, dentre outros, como também utilitários tecnológicos diversos como um *microsystem*, um *MP3*, ou situações que envolvam a relação entre as pessoas, como uma entrevista ou uma reunião (PORTO, 2000).

As mídias facultam a expressão de sentimentos e opiniões, possibilitando o registro, a ampliação e o compartilhamento de vivências e informações. Conforme afirma Penteadó (2002), “A expressão *cultura das mídias* vem sucedendo (ou substituindo) a expressão *cultura de massa*” (p. 144) [grifos da autora], devido às transformações no entendimento do papel do receptor das mídias no processo de comunicação.

Assim, além de ser uma tecnologia material, que pode se manifestar virtualmente⁵², a mídia pode ser entendida como o processo de mediação estabelecido ‘na’ e ‘com’ as inter-relações pessoais, que

⁵² O termo virtual se refere a algo que não existe na forma física, mas que possibilita interações através de interfaces tecnológicas, como por exemplo, um computador. Através desse suporte, é possível adquirir informações, comunicando-se e interagindo com outras pessoas que estejam compartilhando o espaço virtual. Para Lévy (1999), “[...] o virtual não se opõe ao real. [...] A execução de um programa informático, puramente lógico, está relacionada com o possível e o real, e a interação entre humanos e sistemas informáticos tem a ver com o virtual” (p. 17).

são produzidas em diversos ambientes, a partir do uso de uma determinada tecnologia. Para Porto (2000), as mídias são “utilizadas como fontes de emoção e de ideias em mediação, participantes de tramas comunicacionais produzidas entre as pessoas” (p.14). Nesse sentido, os meios de comunicação, na contemporaneidade, objetivam divulgar e vender produtos, como também informar, proporcionando lazer e entretenimento. As mídias educam e afetam emocionalmente as pessoas, fazendo parte de suas vidas.

Além disso, a relação entre arte, cultura e tecnologia sempre esteve presente na vida humana e em diferentes épocas. A utilização de pigmentos coletados na natureza para desenhar e a impressão de imagens nas paredes das cavernas foram os primeiros registros feitos pelo homem em tempos remotos. As inovações tecnológicas que surgiram com o desenvolvimento das primeiras culturas, como por exemplo, os afrescos egípcios e as esculturas gregas, promoveram o desenvolvimento posterior da pintura e gravura. Após, outras criações, surgiram a fotografia, o cinema, a televisão e o vídeo, modificando as formas do homem ver e se relacionar com o mundo.

As tecnologias causaram impactos na cultura de todas as épocas e os artistas utilizaram estas inovações. A palavra *techné*, de origem grega, está na raiz do que se conhece hoje por tecnologia – habilidade, eficácia e conhecimento prático –, abrangendo várias atividades produtivas humanas, como por exemplo, a arte (LOYOLA, 2009).

Os valores e significados vivenciados pelos diferentes povos se modificam ao longo do tempo, organizando o meio circundante, atendendo às necessidades humanas e criando tipos particulares de culturas. A natureza, ao ser modificada pelo homem, transforma-se em cultura. Sendo assim, homem e cultura estão interligados, “só há cultura através do homem, e o homem só existe pela cultura” (DUARTE JÚNIOR, 1995, p. 46).

Fruto da imaginação humana, a cultura surgiu a partir do aparecimento do homem na Terra. A produção material de cada povo é uma forma de mostrar a sua cultura e expandi-la a outros homens, na forma de mito, arte, instrumento e tecnologia; política e economia. “Cada um desses elementos concretiza determinados valores, tornando-os significantes; o conjunto de todos eles compõe a visão de mundo (a forma) da cultura”, afirma Duarte Júnior (1995, p.49-50).

Os diferentes aspectos culturais promovem sentido à vida das pessoas em comunidade, relacionando-se de forma dinâmica e reestruturando, de tempos em tempos, o todo cultural, promovendo uma

atualização ou abandono de valores obsoletos. A existência de uma língua comum utilizada por um determinado grupo de pessoas na relação com o modo de agir e conviver deste, evidencia uma cultura. A palavra cultura possui diferentes sentidos, concorrente com a modificação dada ao significado do termo nos diferentes tempos históricos.

Os indivíduos que nascem, aprendem, compartilham e constroem o mundo presente em uma mesma cultura, possuem uma identidade cultural. Porém, cada cultura, em seu interior, é dividida em subgrupos que apresentam discordâncias em sua valorização do mundo. Assim, a educação participa desta visão de mundo cultural relacionado “ao aprendizado dos valores e dos sentimentos que estruturam a comunidade na qual vivemos” (DUARTE JÚNIOR, 1995, p. 54). Portanto, a escola como *locus* de participação e constituição de mundos culturais compartilha do espaço midiático da comunicação, seja ela eletrônica ou humana.

A palavra comunicação não se refere somente às mídias eletrônicas, como assegura Penteadó (2002), ao afirmar que estas são “um prolongamento da ‘mídia humana’, [p]ois o homem como ser social que é, é essencialmente um ser de comunicação” (p. 30) [grifos da autora]. Para Porto (2006b) e Penteadó (1998), vivências comunicacionais são experiências pedagógicas com o uso dos meios de comunicação que revelam movimentos de conhecimento e reconhecimento de si, do outro e do mundo. Além dos meios de comunicação, essas vivências podem englobar processos e fazeres artísticos, resultando em conhecimentos históricos, culturais, sensíveis e intelectuais.

Assim, podemos concordar com Penteadó (2002), ao afirmar que a educação na escola é um processo de comunicação específico, no qual se destacam três elementos indispensáveis: o professor, o aluno e o conhecimento, com destaque para a relação professor/aluno, a qual promove, através desta interação, uma relação sociopedagógica. A necessidade de entendimento dos processos de interdependência e interatividade entre os sujeitos e os processos educativos e sociais presentes na complexidade da vida contemporânea se torna evidente, e é objeto de estudo da Educação. Paradigmas globalizantes e hegemônicos são ineficientes para dar respostas às realidades escolares que apresentam contextos e valores sociais diversos.

Os saberes produzidos pelos professores (na sua prática e na sua vida em geral) têm motivado estudos na área da formação docente,

especialmente nas duas últimas décadas. As indagações sobre a formação, os saberes e a aprendizagem profissional da docência são temas relevantes de pesquisa e têm repercutido nas práticas docentes (LIMA, 2003; TARDIF, 2002).

Diante disso, a formação docente é um processo contínuo e dinâmico, que dura toda a vida, colocando em evidência a legitimação do saber profissional e pessoal produzido pelos professores em seus contextos cotidianos de trabalho. Desse modo, podemos pensar a formação docente como uma formação humana, com tempos variados, de acordo com os períodos de vida e as necessidades individuais e grupais dos sujeitos em formação. Confunde-se, por vezes, a constituição docente com a própria vida e as vivências humanas dos sujeitos, embora as múltiplas variações dos tempos cronológicos não coincidam com o transcurso dos dias letivos escolares, fazendo com que estejamos sempre no vir-a-ser, no vir-a-se-tornar alguém, conforme sugere Assmann (2004).

Nesse processo subjetivo de vivências temporais, ocorrem as formações endereçadas ao próprio sujeito (autoformativas), que são, por vezes, difíceis de ser reconhecidas, pois extrapolam os contextos cronológicos de vida e aprendizagem profissional. Conforme aponta Larrosa, a formação humana é um “[...] devir plural e criativo, sem padrão e sem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado [...]” (2002, p. 139).

Debesse (1992) faz distinções entre autoformação, heteroformação e interformação, buscando compreender os processos de aprendizagem envolvidos na formação docente. O autor esclarece que, além dos componentes pessoais de formação, estão presentes as relações entre os sujeitos aprendentes. A autoformação ocorre com a participação do sujeito de forma independente, tendo sob o seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação.

Em contrapartida, a heteroformação é organizada e desenvolvida por especialistas (do contexto de trabalho ou não), sem que haja comprometimento do sujeito em formação que dela participa. Vista como uma *formação do amanhã*, a interformação é a formação que ocorre entre os próprios professores, em fase de atualização de conhecimentos apoiada pela equipe pedagógica (DEBESSE, 1992) [grifo do autor].

Independente do tipo de formação que o professor se envolva, há necessidade da aprendizagem ao longo da vida, denominada por Assmann (2004), de *life-long learning*, conceito inevitavelmente elástico, que inclui todo tipo de participação ativa dos sujeitos aprendentes em processos cognitivos.

A *life-long learning* ou aprendizagem por toda a vida é um processo voluntário, no qual o sujeito automotivado busca o conhecimento por razões pessoais ou profissionais. O termo indica que a aprendizagem não está restrita à infância ou à sala de aula, mas ocorre ao longo da vida e em uma escala de diferentes situações, nas interações diárias com os outros e com o mundo que nos cerca. Esse processo se confunde com a própria vida, uma vez que pressupõe aprendizagem e formação contínuas (ASSMANN, 2004).

A *life-long learning* fortalece a ideia da inexistência de um conceito unívoco sobre a formação docente. Segundo Lima (2003), tal formação é um processo dinâmico, constituído de valores, suposições, quadros referenciais, “pré-concepções [e] crenças pessoais; [é] ancorado em experiências pessoais e profissionais já consolidadas [e] articulado às vivências de sala de aula e às experiências diárias em sala de aula” (LIMA, 2003, p. 38), o qual precisa ser explicitado e assumido como parte integrante das aprendizagens profissionais.

Assim, o uso das tecnologias e mídias na educação pode colaborar para que os processos de ensino e aprendizagem aconteçam de forma significativa e motivadora para todos os envolvidos – alunos e professores –, visto que estes se encontram inseridos em uma sociedade que necessita, além de informação e conhecimento, de constante aprendizagem.

Além disso, a inserção da comunidade escolar em um processo comunicacional poderá colaborar para a vivência e compreensão de um mundo tecnológico, que necessita de sujeitos reflexivos, com visão crítica e multicultural na utilização ética das tecnologias.

A garantia de uma cultura humanística, voltada à educação permanente e processual, concomitante com as experiências adquiridas pelos sujeitos em suas situações de vida, é condição necessária para a aquisição e construção de sentidos humanos, apoiados na ética da compreensão e solidariedade.

Referências

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**. Rumo à sociedade aprendente. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DEBESSE, Maurice. **La Formación de los Enseñantes**. Barcelona: Oikos-Tau, 1982.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1995.

GARCEZ, Renata Oliveira. **O uso da tecnologia de informação e comunicação, no ensino, por professores universitários**. 2007. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2007.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos**. Novos olhares na pesquisa em educação. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.

LEITE, Lúgia Silva; SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Alfabetização tecnológica do professor**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIMA, Soraiha Miranda de. **Aprender para ensinar, ensinar para aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

LOYOLA, Geraldo Freire. **Me adiciona.com: ensino de arte + tecnologias contemporâneas + escola pública**. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/JSSS-7WSQ3H/1/me_adiciona_com_ensino_de_arte_tecnologias_contemporaneas_escola_publica.pdf> Acesso em: 18 maio 2012.

PENTEADO. Heloisa Dupas (Org.). **Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas**. São Paulo: Cortez, 1998.

____. **Comunicação Escolar: uma metodologia de ensino**. São Paulo: Salesiana, 2002.

PORTO, Tania Maria Esperon. **A televisão na escola... Afinal, que Pedagogia é esta?** Araraquara: JM, 2000.

____. Aprendizagens com tecnologias, artes e comunicação em cursos de formação docente. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria, vol. 31, n. 2, p. 337-352, 2006.

____. Inserções de tecnologias e meios de comunicação em escolas públicas do ensino fundamental: uma realidade em estudo. **Revista Linhas**, UDESC, V. 10, Nº 02, p. 34-59, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1875/1468>> Acesso em: 18 maio 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & Formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Fontes de Pesquisa e Ferramentas Didáticas:
possibilidades de utilização da Fotografia



FONTES DE PESQUISA E FERRAMENTAS DIDÁTICAS: POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO DA FOTOGRAFIA

Maria Augusta Martiarena de Oliveira

O desenvolvimento das técnicas fotográficas, ou seja, da capacidade de captar a imagem e reproduzi-la, representou uma revolução na vida cotidiana. No entanto, a incorporação da fotografia ao arsenal de fontes e ferramentas passíveis de serem utilizadas em educação somente passou a ocorrer a partir do século XX.

Tendo em vista a amplitude que essa técnica alcançou, torna-se necessário analisar a importância desta na esfera dos Fundamentos de Educação, pois é possível afirmar que a fotografia é uma fonte profícua para pesquisadores, bem como se constituiu em uma ferramenta didática útil para o trabalho com determinadas temáticas, como história e memória.

Para isto, será realizada, inicialmente, uma contextualização do papel da fotografia nos séculos XIX e XX. Posteriormente, será debatida a utilização desta como fonte de pesquisa para a História da Educação. Por fim, serão apresentadas algumas possibilidades da utilização como ferramenta didática.

A fotografia enquanto tecnologia: usos e funções nos séculos XIX e XX

Compreender a função social da fotografia requer um resgate histórico do papel que a imagem fotográfica ocupou a partir do século XIX, quando foi criada. A possibilidade de reproduzir mecanicamente a imagem alterou significativamente os rumos da sociedade e da arte. De acordo com Fabris (1991), pensar a fotografia por meio de múltiplas relações com a sociedade oitocentista implica, como primeira operação crítica, analisá-la à luz das especificidades das “imagens de consumo”, daquelas imagens impressas e multiplicadas, que constituem o esteio da comunicação e da informação visual desde a Idade Média e que

determinam a visualidade própria da era pró-fotográfica. As raízes do consumo fotográfico já estavam presentes no momento litográfico, que responde a uma série de demandas e exigências geradas pela Revolução Industrial.

Deve-se ter em conta que, no século XIX, uma parcela considerável da população era analfabeta. Logo, tornava-se cada vez maior a necessidade de informação visual – ampliada para a propaganda política e para a publicidade comercial. A imagem impressa alcançou camadas da população que antes não tinham acesso à representação fotográfica. A fotografia como filha da reprodutibilidade técnica, como diria Walter Benjamin (1994), e da produção em massa, foi capaz de popularizar a imagem? De acordo com Grangeiro (2000), o retrato se constitui, ao longo dos séculos, em símbolo de distinção, poder e nobreza, tendo em vista que, durante as primeiras décadas que se seguiram à criação da fotografia, configurava-se como um objeto caro de consumo.

No entanto, a partir da segunda metade do século XIX, a fotografia popularizou-se e transformou o outrora signo aristocrático em algo que poderia ser almejado por muitos. Dessa forma, a imagem passou de objeto raro a mundano, possuído e distribuído por todos e para todos. A facilidade de ter “em dúzias” um retrato por meio da técnica fotográfica fez com que a imagem humana pudesse circular de mão em mão, de casa em casa, multiplicando a existência do corpo ao mesmo tempo em que superava a finitude deste. Além disso, ofertava ao indivíduo a perenidade tão desejada – uma eternidade baseada em poses empostadas e construídas nos signos da distinção e da honra.

Entretanto, destaca-se que o desenvolvimento dessa técnica foi possível devido ao contexto industrial. Para Fabris (1991), a produção industrial foi determinante para desencadear os processos que dariam origem à fotografia, na medida em que estabeleceu uma diferença crescente entre as modalidades e os ritmos de produção da imagem e aqueles dos bens materiais. Frente a uma demanda cada vez maior, foi imperativo que se produzissem imagens com base em novos requisitos: exatidão, rapidez de execução, baixo custo, reprodutibilidade.

Deve-se ter em conta que a criação da fotografia passou por diversas fases. O primeiro tipo a ser comercializado foi o daguerreótipo. Este consiste em um tipo de fotografia produzida com sais de prata, sobre uma placa de cobre, cujos custos eram, ainda, muito elevados. Depois dessa descoberta, foi desenvolvido o ambrótipo, cujo processo empregava negativos de vidro de colódio úmido, tornou-se uma opção

mais barata para o daguerreótico. Uma opção ainda mais em conta foi o ferrótipo, que seguia o mesmo processo do colódio úmido, no entanto era utilizada uma fina placa de ferro. Talbot, quase que concomitantemente produziu a primeira fotografia obtida pelo processo negativo/positivo, o calótipo.

O processo de desenvolvimento da fotografia levou à popularização da imagem. O calótipo, a primeira fotografia em suporte de papel, foi um grande passo nesse sentido. No entanto, tendo em vista que o formato encarecia o preço das fotografias, Disdèri teve a ideia de produzir imagens menores, no tamanho 6x9, que permitiam a tomada simultânea de oito clichês numa mesma chapa. Uma dúzia de cartões de visita custava vinte francos, enquanto um retrato convencional não saía por menos de cinquenta ou cem francos. O cartão de visita, conforme Fabris (1991), supriu a ausência de retrato às classes menos favorecidas.

Nesse sentido, Grangeiro (2000) afirma que a fotografia foi a técnica que possibilitou essa febre do retrato, sendo responsável pela massificação e pela instauração de uma indústria com todos os meandros do consumismo, em que importava menos a necessidade do objeto do que o significado e o prazer de possuí-lo. A fotografia não apenas impulsionou tudo o que estava relacionado ao retrato, como também se alimentou disso: usufruiu dos códigos estéticos das artes plásticas para a elaboração das poses mais habituais ao mesmo tempo em que, popularizando o retrato, ampliou o mercado de trabalho para os pintores retratistas.

Fabris (1991), ao contrário, discorda de Grangeiro (2000), ao afirmar que a fotografia se constituía em atividade essencialmente dirigida a um público aristocrático e/ou burguês, tanto pela localização dos estúdios e pontos de difusão, quanto pelos preços, indiscutivelmente mais baixos daqueles da pintura, mas não ao alcance de toda a sociedade, como poderiam levar a crer apressadamente as afirmações sobre o caráter democrático do novo meio. Para essa autora, a fotografia revelou-se um poderoso instrumento de coesão social, pois oferecia às camadas hegemônicas um repertório de imagens comuns que permitiam viajar no tempo e no espaço, estabelecer um museu imaginário ideal, constituído tanto de ícones privados e passíveis de serem entesourados, quanto de ícones públicos, divulgados pelas várias exposições estereoscópicas.

Moura (1984), no entanto, concorda com Grangeiro (2000) e marca o século XIX como o período de popularização da fotografia.

Segundo o primeiro, a descoberta da fotografia alterou certas regras, popularizou o retrato, democratizou a oportunidade de se ter a fisionomia fixada no papel e perpetuada, como a dos reis, dos bispos, dos deputados, dos ricos. Essa popularização chegou ao Brasil na metade do século XIX.

A técnica fotográfica evoluiu muito rapidamente, com os processos de fixação de imagem se sucedendo rapidamente uns aos outros, conforme mencionado acima. No entanto, no mercado, estes processos conviveram ao mesmo tempo e foram utilizados por longos períodos. Isso ocorria devido ao curto espaço de tempo que separava uma novidade da outra, impossibilitando financeiramente a total reposição dos “ultrapassados” equipamentos.

Pode-se dizer que o século XIX foi o período de criação da fotografia e de um estágio incipiente de popularização. Passando-se do século XIX, o alvorecer da produção fotográfica, para o século XX, percebe-se que a difusão da imagem pelas diversas camadas sociais foi incrementada, ao mesmo tempo em que o acesso era, ainda, numericamente limitado, levando-se em consideração os seus custos. Ribeiro (1994) afirma que as primeiras décadas do século XX se constituem em uma fase de transição na qual a fotografia estava perdendo a aura de mistério quase alquímico que a envolvia no século XIX. Cada vez mais acessível e cotidiana, ela ainda estava longe, no entanto, da banalização atual.

Na década de 1920, presenciou-se no Brasil uma verdadeira proliferação de ateliês fotográficos e de fotógrafos ambulantes. Ribeiro (1994), ao contrário dos autores que marcam o século XIX como período de democratização da fotografia e, conseqüentemente do retrato, propõe que essa democratização tenha ocorrido a partir do início do século XX, devido à crescente popularização da fotografia. Tal democratização permitiu que uma parcela da população, menos favorecida economicamente, tivesse, também, sua fisionomia perpetuada. A fotografia, além de permitir a imortalização da figura anônima, corresponde a uma maneira de instigar a autoestima, de manter a presença de parentes, amigos e momentos sucessivos da vida. Retoma-se, então, a qualidade de representação e escolha da fotografia, que, pelas palavras de Moura (1983, p.12): “No processo se perde a inocência – haverá algo mais construído e equívoco do que uma pose? – ganha-se um documento”.

Inseridas na categoria documentos fotográficos, as imagens conquistaram o seu espaço em diversos setores, como na imprensa (o

fotojornalismo) e até mesmo na utilização científica e policial. No século XX, Lima (1991) aborda outra importante função assumida pela fotografia e fundamental para esta pesquisa: a inserção das mesmas em almanaques. De acordo com a autora, a presença de fotografias nos almanaques paulistanos de 1902 em diante representa um importante sinal da incorporação dessa atividade ao mercado publicitário e editorial. Os custos com a produção fotográfica já não eram impedimento para que fosse utilizada pela imprensa.

No caso de vistas fotográficas da cidade, de ferrovias e natureza, embora não constituíssem o principal filão comercial da fotografia até o século XX, sua produção não era insignificante. Tendo em vista as obras de Ferrez (1985) e Kossoy (1980), os quais realizaram um mapeamento da produção fotográfica brasileira no século XIX, é possível perceber que, desde a chegada do daguerreótipo no Rio de Janeiro em 1840, as principais cidades brasileiras foram registradas pelos fotógrafos estrangeiros que aqui instalaram ateliês. A prática de retratar as cidades possibilitou o espaço para a comercialização de vistas, o que atingiu o ápice nas primeiras décadas do século XX, com a febre dos cartões postais.

Esses foram muito importantes no sentido de formar padrões visuais que foram intensamente utilizados na imprensa, além de conterem símbolos presentes no imaginário urbano, especialmente por registrarem o usual e as mudanças. Exemplo disso é as imagens ocorridas em São Paulo registradas por Militão Augusto de Azevedo, em seu *Álbum Comparativo – 1862-1887*. Segundo Lima (1991): “No discurso que a fotografia engendra nesse momento a palavra-chave é comunicação. A fotografia abstrai o tempo e reordena elementos do real na síntese da imagem” (p.79).

Com base na pesquisa realizada por Lima (1991) nos almanaques produzidos na cidade de São Paulo, a autora afirma que o período de intensa comercialização de álbuns coincide com o momento em que as transformações urbanísticas em curso alteram rapidamente as feições da cidade.

A fotografia como fonte de pesquisa para a História da Educação

De acordo com Flüsser (2002), imagens são superfícies que pretendem representar algo, que, na maioria dos casos, encontra-se no espaço e no tempo. As imagens são, portanto, resultado do esforço de se abstrair duas das quatro dimensões de espaço-tempo, para que se

conservem apenas as dimensões do plano. A origem da imagem deve-se à capacidade de abstração específica que podemos chamar de imaginação. No entanto, a imaginação tem dois aspectos: se, de um lado, permite abstrair duas dimensões dos fenômenos, de outro permite reconstituir as duas dimensões abstraídas na imagem. Em outros termos, a imaginação é a capacidade de codificar fenômenos de quatro dimensões em símbolos planos e decodificar as imagens assim codificadas.

A imagem fotográfica é insistentemente reconhecida como representação fidedigna do real. No entanto, ela não se constituiu no real em si, tendo em vista a adequação de quatro para duas dimensões, de um mundo esférico e amplo para um formato retangular. Na imagem, o mundo ganha bordas, limites impostos pela tecnologia da reprodução fotográfica. Logo, fotografia é reprodução e representação. Reprodução, pois a fotografia capta uma cena que é reproduzida; representação, porque tal cena é uma escolha e relaciona-se a uma série de escolhas que levam ao seu resultado final.

Nesse sentido, deve-se ter em conta o que afirma Fabris (1991): pensar a fotografia não implica apenas refletir sobre certo tipo de imagem ou sobre um sistema de trocas simbólicas. Tal reflexão requer bem mais, pois, desde o início, a fotografia demonstrou ser um agente de conformação da realidade em um processo de montagem e de seleção, no qual o mundo se revela semelhante e diferente ao mesmo tempo. A verossimilhança e as diferenças se constituem como características fundamentais do fazer fotográfico. Embora a convivência de tais características concomitantemente possa parecer algo paradoxal, essa prática faz parte da essência da fotografia. Toda imagem é representação, sejam as pinturas, gravuras, xilogravuras, cuja intenção fora, até o advento da fotografia, a reprodução fiel da realidade, em um estudo metódico de gestos e cores, seja a fotografia, imagem típica da modernidade, da era industrial.

Deve-se ter em conta que as fotografias se integraram às fontes históricas somente em um período de revolução documental, tendo em vista que existia uma primazia das fontes escritas em relação às fontes iconográficas. Simultaneamente, a fotografia recebeu, por muito tempo, um tratamento de “espelho da realidade”. De acordo com Burke (2004): “a expressão “câmera inocente”, cunhada na década de 1920, levanta um aspecto genuíno, embora a câmera tenha de ser empunhada por alguém e alguns fotógrafos sejam mais inocentes que outros” (p. 29). A ideia de imparcialidade foi abandonada a partir do momento em que os

historiadores definiram métodos para o tratamento e a análise das imagens fotográficas.

Um dos pontos críticos fundamentais no delineamento de metodologias para o embasamento da pesquisa com fontes iconográficas é a intencionalidade da imagem. Segundo Leite (1993): “para a história o que interessa na fotografia implica ‘o ângulo de quem observa, analisa e tenta compor fotografias já existentes. Não é uma prática para quem escolhe a imagem, nem para o fotógrafo” (p. 72). O entendimento que o observador tem da imagem é o campo da análise do historiador. No entanto, deve-se considerar que, para analisar a significação da imagem, é importante reconhecer que essa se encontra permeada por uma série de construções e intencionalidades, especialmente no que tange à própria produção. Fotografias nascem de necessidades e de interesses, de modo que a produção dessas se condiciona a seleções e escolhas. São grupos sociais ou pessoas determinadas que as requerem.

Logo, conforme Dubois (1993), toda reflexão sobre um meio qualquer de expressão deve se colocar a questão fundamental da relação específica existente entre o referente externo e a mensagem produzida por esse meio. Trata-se dos modos de representação do real ou, se quisermos, do realismo. Existe uma espécie de consenso de princípio que pretende que o verdadeiro documento fotográfico presta contas do mundo com fidelidade. Foi atribuída à fotografia uma credibilidade, um peso de real bem singular. Essa virtude irredutível de testemunho se baseia, principalmente, na consciência que se tem do processo mecânico de produção da imagem fotográfica, no modo específico de constituição e existência desta: o que se chamou de automatismo de sua gênese técnica. Segundo o autor, a foto é percebida como uma espécie de prova, ao mesmo tempo necessária e suficiente, que atesta indubitavelmente a existência daquilo que mostra.

Nesse mesmo sentido, Borges (2003) afirma que as imagens fotográficas devem ser vistas como documentos que informam sobre a cultura material de um determinado período histórico e de uma determinada cultura, e também como uma forma simbólica que atribui significados às representações e ao imaginário social. O trabalho com fotografias requer a contextualização baseada em outras fontes, o que permite perpetrar as concepções dos agentes implicados na criação do documento em questão.

De acordo com Borges (2003), longe de ser um documento neutro, a fotografia cria novas formas de documentar a vida em

sociedade. Para essa autora, mais que a palavra escrita, o desenho e a pintura, a pretensa objetividade da imagem fotográfica, veiculada nos jornais, não apenas informa o leitor – sobre datas, localização, nome de pessoas envolvidas nos acontecimentos, sobre as transformações do tempo curto – como também cria verdades a partir de fantasias do imaginário, quase sempre produzidas por frações da classe dominante. Essa historiadora afirma que:

A tese do realismo, da exatidão e da fidelidade das imagens fotográficas – traço atribuído à fotografia em seus primeiros anos – já não é mais cabível entre os anos 20 e 40 do século XX. Embora o Movimento Surrealista não possa ser responsabilizado pela mudança da caracterização da linguagem fotográfica, não há como negar que as montagens dos fotógrafos que dele participaram muito contribuíram para problematizar sua natureza. A partir de então, fica fortalecida a tese de que por detrás da chamada câmera lúcida há um ou mais indivíduos interessados em divulgar suas intenções sociais e suas visões da realidade. Mas nem por isso as imagens fotográficas perderam sua aura de magia e encanto (BORGES, 2003, p.72).

Por mais abstrata que pareça, a fotografia é sempre imagem de alguma coisa, além de que, tudo o que se vê parece estar ao alcance, pelo menos, diante do olhar de quem vê. Ainda assim, é necessário lembrar que não só os fotógrafos manipulam as fotografias como também, em certa medida, os pesquisadores estabelecem o que deve ser visto. Para Burke (2004), “no caso do testemunho de imagens, como em muitos outros casos, as testemunhas são mais confiáveis quando elas nos contam alguma coisa que elas, nesse caso os artistas, não sabem que sabem” (p.39).

O autor cita o exemplo de uma discussão conhecida na Inglaterra sobre o papel dos animais nos primeiros tempos da sociedade inglesa moderna, na qual Keith Thomas observou que nos entalhes que retratam Cambridge, datados do final do século XVII, realizados por David Loggan, há cães em toda parte. Logo, o que o entalhador e os espectadores da época consideravam como algo comum tornou-se um assunto de interesse para historiadores culturais. Assim, a imagem deixa transparecer algumas características que não se supunham presentes na superfície. Especialmente a fotografia, na qual, por

reproduzir cenas, construídas ou não, certos tipos de informações podem estar presentes sem terem passado pela minuciosa seleção de quem produziu a imagem.

Retoma-se, então, a necessidade de uma metodologia de análise de fotografias. Para Flüsser (2002), o fator decisivo no deciframento de imagens é analisá-las em planos. O significado da imagem se encontra na superfície e pode ser captado por um golpe de vista. No entanto, tal método de deciframento produzirá apenas o significado superficial da imagem. Aquele que quiser aprofundar o significado e restituir as dimensões abstraídas deve permitir-se vaguear pela superfície da imagem, o que pode ser chamado de *scanning*. O traçado do *scanning* segue a estrutura da imagem, mas também os impulsos no íntimo do observador. O significado decifrado por este método será, pois, resultado de síntese entre duas intencionalidades: a do emissor e a do receptor. Imagens oferecem aos seus receptores um espaço interpretativo: símbolos conotativos.

Para o autor, imagens são códigos que traduzem eventos em situações, processos em cenas, são mediações entre homem e mundo e têm o propósito de representar o mundo. Borges (2003) também aponta que, como outras imagens, a fotografia também pressupõe um jogo de inclusão e exclusão, pois ela é escolha e, como tal, não apenas constitui uma representação do real, como também integra um sistema simbólico pautado por códigos oriundos da cultura que os produz. Para essa autora, diferentemente da pintura, do desenho, da caricatura, a representação fotográfica pressupõe uma inter-relação entre o olho do fotógrafo, a velocidade da máquina e o referente.

Ainda sobre a relevância da escolha na imagem fotográfica, a autora afirma que, muitas vezes, enquanto os códigos culturais do fotógrafo definem a composição dos cenários fotográficos, a velocidade da câmera pode captar fragmentos do real, não previstos na idealização das poses. Isso porque a chapa fotossensível capta a luz emanada do objeto fotografado, sem a intervenção humana. A fotografia, nessa e apenas nessa fração de tempo, é uma mensagem sem código, entretanto, quando a intromissão de fragmentos do real interfere no planejamento da pose, o fotógrafo sente-se livre para cortar, selecionar, fazer e refazer seu quadro. Dessa forma:

A imagem fotográfica conjuga realidade e ficção. Os planos, os focos, o jogo de sombra e luz que a compõe são marcados pela encenação que a intenção do fotógrafo cria. O produto fotográfico

oscila entre aquilo que escapa e isto que nela infiltra (BORGES, 2003, p.84).

As múltiplas dimensões de significados que orientam a interpretação da imagem dependem da reconstrução do sistema cultural, do contexto em que o ato fotográfico ocorreu e das identidades dos sujeitos envolvidos naquele evento. Desconsiderando a análise do contexto original da criação da fotografia, o alcance dessa fica restrito aos índices incompletos da realidade apresentados pela imagem. Ao preservar um instante no tempo, a imagem aponta para uma memória que é intrínseca a ela própria, mas envolve, também, uma memória externa, a memória do espectador.

A fotografia como ferramenta didática

Assim como fonte de pesquisa, a fotografia também se presta para utilizações no âmbito da sala de aula, seja por meio de imagens apresentadas pelo docente ou de fotografias solicitadas aos alunos. As experiências realizadas em sala de aula com a utilização de fotografias envolvem, em geral, disciplinas das Ciências Humanas e, normalmente, versam sobre a memória. A fotografia, enquanto ferramenta didática, presta-se muito bem para o estudo de costumes, de vestimentas e de muitas outras esferas do tempo passado. Além disso, o tema da memória, acima mencionado, pode ser evidentemente muito bem trabalhado por meio dessa fonte.

A ideia de *scanning*, sugerida por Flügger (2002), pode ser utilizada, também, em sala de aula. A proposta de Kossoy (1989) de realizar-se uma análise iconográfica e, posteriormente, uma análise iconológica apresenta-se plausível do ponto de vista didático. Uma análise iconográfica consiste em analisar o material. Através dela, podemos descobrir a técnica utilizada, o fotógrafo, o período de tempo em que foi produzida a fotografia, ou seja, é a reconstrução do processo que gerou o artefato, de seus elementos construtivos. Já a segunda, concentra-se na informação visual e no conteúdo presente na fonte.

Com relação à sua aplicabilidade no âmbito da sala de aula, pode-se incentivar aos alunos para que realizem uma descrição dos elementos da imagem (pessoas, roupas, lugares, objetos, mobiliário etc.). Em seguida, é possível propor uma interpretação dos significados presentes nesses elementos. Atividades que utilizam fotografias das famílias dos estudantes se mostram atraentes do ponto de vista de uma história do cotidiano e de uma micro-história, em oposição à história

generalizante em que os discentes não se percebem como agentes históricos.

Tendo em vista as várias utilizações acima apresentadas, pode-se perceber que a fotografia mostra-se uma ferramenta plural. Ao mesmo tempo em que a utilização desta como fonte de pesquisa na área de Fundamentos de Educação se estabelece cada vez mais, as imagens não perdem a importância como elemento passível de ser apropriado para finalidades didáticas.

Referências

BENJAMIN, Walter. A obra de Arte na Era da reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 7. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994, p.165-196.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: História e Imagem**. Bauru: EDUSC, 2004.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papirus, 1993.

FABRIS, Annateresa (Org.). **Fotografia usos e funções no século XIX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

FERREZ, Gilberto. **A fotografia no Brasil: 1840-1900**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaio para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002 – (Conexões; 14).

GRANGEIRO, Cândido Domingues. **As artes de um negócio: a febre photographica - São Paulo (1862 – 1886)**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. Coleção Fotografia: texto e imagem.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Origens e expansão da fotografia no Brasil**: século XIX. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

LEITE, Mirian Moreira. **Retratos de Família**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

LIMA, Solange Ferraz. O circuito social da fotografia: estudo de caso – II. In: FABRIS, Annateresa (Org.). **Fotografia usos e funções no século XIX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991, p. 59-82.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (et. al.). **Retratos quase inocentes**. São Paulo: Nobel, 1983.

RIBEIRO, Suzana Barreto. **Italianos do Brás (1920-1930)**: Imagens e memórias. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Tecnologia, cultura e formação
na Educação a Distância:
possibilidades e desafios à
inovação na formação docente



TECNOLOGIA, CULTURA E FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS À INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

*Rita de Cássia Grecco dos Santos
Rejane Rosaria Grecco dos Santos*

Considerações iniciais

Para chegarmos ao entendimento da possibilidade de construção de novas práticas e concepções de Educação a Distância – EaD, sobretudo no que tange ao universo da formação inicial de professores, trazemos, em um primeiro momento, o relato sobre a experiência de implementação do Curso de Pedagogia – Licenciatura, na modalidade a distância, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG a partir do ano de 2007. Nessa narração discorreremos sobre o perfil do profissional que pretendemos formar, como o curso foi gestado e nossa experiência nestes três primeiros semestres letivos, indicando, assim, possibilidades e desafios à inovação nas práticas pedagógicas.

Procuramos socializar com os leitores os diversos papéis que assumimos neste percurso, seja como Coordenadora do Curso, como Professora Pesquisadora ou, ainda, como Professora Formadora, e também como Tutora a Distância. Essas representações implicavam a responsabilidade de coordenar pedagógica e administrativamente o curso, planejar as aulas⁵³ e respectivas atividades, selecionar recursos adequados à mediação através das tecnologias disponíveis, entre outras ações imprescindíveis ao seu desenvolvimento. Isso tudo ocorreu com o condicionante de conhecermos muito pouco dos contextos sócio-antropológicos das cidades contempladas com os Polos atendidos pela

⁵³ Durante estes três primeiros semestres do Curso ministrei as disciplinas da área de Fundamentos da Educação: Sociologia da Educação, História da Educação e Filosofia da Educação.

FURG – até então reconhecida e identificadamente uma instituição de formação de qualidade apenas na modalidade presencial.

Em um segundo momento, tratamos dos aspectos referentes ao início do período letivo, do desenrolar das disciplinas, quando efetivamente passamos a trabalhar com os Tutores Presenciais e os Tutores a Distância – que têm exercido um importante e fundamental papel de mediação e interlocução entre todos os sujeitos envolvidos no processo – e acerca da construção de nossa caminhada como professores e tutores na EaD.

Acreditamos que, partindo da reflexão sobre nossa caminhada nesse processo, podemos contribuir para a compreensão da docência no Ensino Superior a Distância. Nesse sentido, tomamos como referência para reflexão nossa ação docente nos últimos dezenove anos no ensino presencial e, neste momento específico, nossa experiência com a docência na modalidade a distância, fazendo uma análise da concepção do curso, do processo de planejamento das aulas e da preparação do material, além das aulas virtuais e dos dois encontros presenciais com os alunos, um ao início e outro ao final do período de cada disciplina.

Outro ponto abordado se refere aos alunos, quando fazemos um movimento no sentido de apreender como estão vivenciando essa modalidade de ensino, como estão sentindo/percebendo e organizando suas aprendizagens sem a presença física e, por vezes, permanente do professor. Para analisarmos esse processo, dialogamos com alguns autores como Lucarelli (1997; 2001; 2005), Santos (2000), Cunha (2001; 2005; 2006), entre outros.

Antes de nos debruçarmos sobre os aspectos anunciados, gostaríamos de compartilhar algumas inquietações que não se calam em nossa cotidianidade e, mesmo que não tenhamos respostas para muitas delas, as estamos lançando para, quem sabe, instigar o leitor a pesquisá-las: como ensinar alguém que não conhecemos? Como interagir com os alunos sem contrapor ideias presencialmente? Como avaliá-los a distância, sendo essa questão tão complexa quando temos encontros presenciais sistemáticos? Ou ainda, o ensino a distância tem a mesma qualidade do ensino presencial? Se a educação a distância tem qualidade, substituirá as tradicionais aulas presenciais? A educação a distância é apenas um projeto de governo ou um projeto de Estado? Será que o advento da educação a distância favorecerá a democratização do acesso e permanência ao ensino ou a tornará mais elitista?

Assim indicam Cunha e Lucarelli (2005):

A condição da inclusão social se afirma como um objetivo do desenvolvimento sustentável necessário ao exercício da cidadania e a educação superior figura como condição fundamental para o alcance dessa meta. O equilíbrio entre expansão e qualidade tem incentivado energias no sentido de compreender e propiciar experiências de inovação na aula universitária, rompendo com a perspectiva epistemológica tradicional. Essa tarefa inclui um esforço intencional no âmbito da formação docente, estimulando saberes e compreendendo sua construção (p.1).

Essas e outras tantas questões “invadem nossas cabeças” e são manifestadas em diversas reuniões que realizamos com outros professores, tanto durante o período de concepção da proposta do curso, quanto durante sua implementação. Entretanto, de certa forma, permanecem no decorrer do processo, pois alguns deles não podem ser respondidos, uma vez que o curso está numa fase ainda bastante inicial.

Origem do Curso Superior de Pedagogia-Licenciatura, Modalidade a Distância, na FURG

Cremos que até a assunção do Decreto N° 5.622⁵⁴, de 19 de dezembro de 2005 – regulamentando o Artigo 80 da Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, culminando no Edital de Seleção n° 01/2005-SEED/MEC, muito pouco havíamos pensado e/ou trabalhado acerca da modalidade EaD⁵⁵.

⁵⁴ Através desse Decreto é lançado o Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB, vinculado à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação – SEED/MEC, tendo, como objetivo primeiro, formar um sistema integrado de instituições públicas para levar o ensino superior até municípios que não contam com oferta ou cujos cursos ofertados são insuficientes para atender à população, através da modalidade de Educação a Distância.

⁵⁵ E, num movimento de atendimento à demanda de vagas na Educação Superior, represada há tanto tempo no Brasil, subsidiária de uma série de variáveis como ineficiência das políticas públicas de educação e objetiva falta de um Projeto de Estado em relação ao acesso à Educação Superior.

Tomamos conhecimento formal acerca do referido edital no final de fevereiro de 2006, quando retornávamos de férias. Com o intuito de corroborar com a política de educação proposta pela atual administração da União, a FURG, mais precisamente a Pró-Reitoria de Graduação, desencadeou uma articulação entre os Professores dos Departamentos de Educação e Ciências do Comportamento⁵⁶ e de Matemática⁵⁷, através do convite para uma Reunião, a fim de que tomássemos conhecimento do Programa UAB e nos articulássemos coletivamente para participar da concorrência do edital com a construção de uma proposta de Curso de Pedagogia na modalidade a distância.

A princípio, o convite nos causou certo estranhamento, pois, até então, nossa docência não estava apenas focada, mas centrada na educação presencial. Nesse sentido, o fato, que muito corroborou para esse estranhamento está vinculado à própria trajetória estigmatizada da EaD no Brasil, fortemente marcada pela fragilidade dos processos formativos.

Essa primeira reunião, que assumiu um caráter de apresentação do edital e da proposta de formação no ensino superior na modalidade a distância, favoreceu uma salutar discussão acerca das efetivas possibilidades de realização do curso, bem como dos principais entraves.

Após a reunião organizada pela Pró-Reitoria, parte do coletivo de professores do Curso de Pedagogia aceitou o desafio de construir uma proposta de Curso de Pedagogia na modalidade a distância. Este, ao mesmo tempo, deveria estar em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da Universidade, com as Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia – que estavam por ser promulgadas naquele momento – e, especialmente, com a concepção de formação de professores que acreditamos.

Depois de muitas reuniões para discutirmos como seria o Curso, chegamos a um consenso de que ele deveria ter algumas características que considerávamos indispensáveis à formação do pedagogo, bem como uma identidade específica, qual seja: um

⁵⁶ Em virtude do processo de modificação na Estrutura Organizacional da FURG, consolidado no segundo semestre de 2008, o Departamento de Educação e Ciências do Comportamento passou a constituir o atual Instituto de Educação – IE desta IFES.

⁵⁷ Atual Instituto de Matemática, Estatística e Física – IMEF.

educador das infâncias formado pela pesquisa, a partir de uma perspectiva interdisciplinar de construção do conhecimento.

Tal proposta, que acabou sendo contemplada pelo edital em julho daquele ano, culminou na criação e implementação do Curso de Pedagogia-Licenciatura UAB/FURG a partir de agosto de 2007 e fomentou no grupo a emergência da constituição de um “que fazer docente,” adequado às demandas específicas e à dinâmica própria da EaD. Para além do já citado, cabe ressaltar nossa preocupação em darmos conta do desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, a partir de uma perspectiva de rompimento com o ranço histórico da fragilidade e da desqualificação que os cursos e programas de EaD, os quais, via de regra, são estigmatizados, especialmente em se tratando do contexto brasileiro e latino-americano. Como verificamos na manifestação de Santos:

Cremos que a articulação desse curso, vinculado ao Sistema Universidade Aberta do Brasil cumpre uma função social bastante específica, a interiorização e a expansão da Universidade, mediadas pelas novas tecnologias em informação e comunicação na educação, procurando constituir uma nova cultura escolar em Educação a Distância no Brasil (et al., 2007).

Assim, o curso foi organizado em oito Blocos⁵⁸ (semestres), pensados a partir da lógica de organização de quatro grandes Núcleos Temáticos, norteadores do trabalho a ser desenvolvido nas disciplinas, culminando na formação dos futuros pedagogos. O primeiro envolve os chamados Estudos Básicos, em que são articuladas disciplinas de Psicologia, Políticas Públicas, Metodologia de Pesquisa em Educação, Fundamentos da Educação, Didática e Alfabetização Digital – posto que a apropriação das novas tecnologias se faz necessária para viabilizar a participação dos educandos no curso. O segundo núcleo é o de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, com disciplinas que envolvem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Projetos de Pesquisa.

O terceiro núcleo, de Estudos Integradores, busca uma articulação entre as disciplinas trabalhadas no semestre e as práticas

⁵⁸ Proposta de Curso de Graduação a Distância: Pedagogia-Licenciatura da FURG.

realizadas nos estágios, favorecendo a aprendizagem do universo da Educação de Jovens e Adultos e da Gestão Escolar. Por fim, o quarto núcleo, nomeado de Proposições e Perspectivas Educativas, visa a articulações entre os conteúdos trabalhados ao longo do curso e as práticas realizadas.

Salientamos que a proposta contempla a formação do pedagogo com competência pessoal e ética, habilidades e conhecimentos que lhe permitam uma sólida educação básica e visão de mundo, aberta à convivência com a pluralidade. Em acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com o Projeto Político Pedagógico institucional, o curso pretende formar o pedagogo para exercer funções de magistério na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e na Área de Serviços e Apoio Escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, emerge a preocupação em proporcionar ao aluno a sua inserção nas práticas educativas desde o início do curso, buscando uma efetiva articulação entre os aspectos teóricos e práticos.

Engendrando a autoformação docente: nossa experiência com formação de professores no Curso de Pedagogia UAB/FURG

Reconhecemos que o mundo não é mais o mesmo da Modernidade, fruto de uma lógica cartesiana de organização e de previsibilidade dos eventos e das relações sociais, pelo contrário, incorporaram-se novas e múltiplas formas de conceber e de produzir a realidade e/ou redes discursivas de interpretação dos fatos. A partir disso reforçamos a necessidade de mobilização para a construção de uma sociedade mais justa e menos excludente, que garanta o acesso irrestrito e cada vez mais amplo das populações em geral a esses novos saberes.

Nessa perspectiva, a sociedade deve promover a formação integral do indivíduo, possibilitando o desenvolvimento de uma atitude de aprendizagem e crescimento constante, ou seja, a condição de sujeito inserido e atuante dentro de um determinado processo sócio-histórico, ou nas palavras de Santos (2000), um sujeito que conquiste a emancipação social.

Associados a esta concepção e lançando o olhar no que se refere à questão da formação de professores, Álvarez Méndez (2003) nos diz que:

Os contextos de formação e da prática estão muito distantes e, em alguns pontos, podem ser antagônicos. As crianças e os jovens que aparecem nos livros de estudo – tão exemplares – não têm nada a ver com os alunos – tão conflituosos – que se encontram na sala de aula. Nem a escola é um nicho ecológico em que tudo funciona harmonicamente. Os textos de formação de ontem não resolvem os problemas da sociedade de hoje (p. 21).

Posicionamento que é ratificado por Cunha e Lucarelli (2005), quando afirmam que:

Ainda que tenha sido fundamental entender e alterar a lógica que aprisiona e determina as relações de poder no mundo do trabalho, ficou evidente que a compreensão da profissão docente exige a inclusão de outros processos analíticos. Entre eles, estabelece-se com destaque, a construção dos saberes e dos valores, responsáveis pela produção cotidiana do trabalho do professor. É certo que a docência sofre determinações do sistema e da sociedade, provocando processos de reprodução social. Mas é reconhecido, também, que os professores são sujeitos históricos, capazes de transformações, especialmente quando se sentem protagonistas de seu fazer profissional (p.3).

Sendo assim, a formação de professores não poderia deixar de ser um significativo espaço para discussão e fomento do debate teórico e também do senso comum. Pois como salientam Freitas, Rinaldi e Chaigar (2006):

Na instituição escola ainda é forte a percepção de que os/as educadores/as não produzem conhecimentos, que isto é uma prerrogativa dos que estão na Universidade. Entretanto ao negar-se o caráter investigativo da docência no ensino básico, sobretudo o público, nega-se todo um conhecimento experiencial legando ao silêncio e à desimportância atores e autores que podem, de fato, alterar o *jogo* na sala de aula e na escola (p. 3).

Conseqüentemente, pensamos que a formação de professores está comprometida com o entendimento de si próprio, com o respeito à trajetória pessoal e profissional de cada um e com a tentativa de “enquadramento/identificação” em algum referencial epistemológico específico. Assim, a busca por uma referência que dê uma orientação pedagógica à prática docente se faz necessária à medida que o “ser professor” está relacionado de maneira direta com a formação de outros sujeitos e com sua própria autoformação.

Dessa forma, reconhecendo o contexto em que se instaura, de modo consciente e reflexivo, o processo de autoformação, formula-se a hipótese de que ele é vivenciado como um processo de transformação de perspectivas, sincrônica e diacronicamente. Tal processo é atravessado por uma conflitualidade que se torna motor de desenvolvimento pessoal e que, em última análise, conduz à produção singular de si.

Desse modo, partimos da concepção de autoformação, hoje defendida por muitos autores, como Nóvoa (1992), Josso (2004) e Abrahão (2006) entre outros, para os quais esta se constitui em um processo de apropriação completa e individual do poder de formação, em que cada pessoa é chamada a ser simultaneamente sujeito e objeto da sua própria formação.

Portanto, atribuir ao sujeito um lugar central no seu processo formativo torna-se cada vez mais pertinente no contexto das atuais correntes de formação de professores. Igualmente, ao aprofundarmos os atuais estudos teóricos, verificamos que a autoformação é apontada como um dos processos mais adequados à formação de professores, tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior.

Por isso, temos que lidar com a formação de professores numa nova realidade, que inclui repensar referenciais teóricos, readequação dos currículos e novas formas de interação entre professor e aluno, haja vista que estamos absolutamente imersos em um processo de autoformação. Afinal, é a globalidade da vida o lugar privilegiado do conhecimento e da produção da pessoa.

Dessa maneira, a visão de ensino provoca mudanças no modo de ser e ensinar do professor, o que determina maior autonomia para o docente escolher o quê, como e quando ensinar, introduzindo novas concepções acerca da identidade do professor e, por extensão, da atividade docente. Como indicam Arriada, Santos e Nogueira (2007):

Hoje não apenas ensinamos, mais do que isso, num mundo onde impera um individualismo assustador,

ainda existem aqueles que se propõem ensinar aprendendo. Sem hierarquias, sem outorga de sermos mais e melhores, tentamos “socializar” o nosso saber, com aqueles que querem e ousam querer saber (p. 3).

Desse modo, salientamos que nossa experiência na primeira oferta do curso, bem como no início da segunda, nos têm feito repensar nossa prática e nos conduziu à construção de novas formas de ação, tais como: entender que o espaço clássico da universidade não é o único lócus que dispõe das fontes de informação e conhecimento – pois há que se reconhecer que muitas teorias são produzidas noutras ambiências, para além do espaço formal e/ou acadêmico – e perceber que estamos diante de um processo de aprendizagem sem fronteiras, suscitando então, a necessidade de apropriação e publicização de outras ferramentas de informação e comunicação.

Até o momento, temos estabelecido interação síncrona e assincronamente para discussão dos conteúdos e das temáticas pertinentes às disciplinas, para além dos dois encontros presenciais, através de Salas de Bate-papo (que são os *Chats*), Fóruns, Correio eletrônico (*e-mail*) e, mais recentemente, por um novo programa (*Adobe Connect*), pelo qual podemos contar com o recurso da câmera (*webcam*), ou seja, a imagem em tempo real do professor e do aluno. Sendo assim, a mediação da tecnologia imprimiu um ritmo diferente às aulas, estabelecido pela interligação entre ensino, aprendizagem e interação no ambiente virtual de aprendizagem.

A partir das práticas mencionadas, problematizamos uma experiência de educação a distância que acreditamos ser qualificada, uma vez que o docente é encarado como alguém que ensina a distância, mas não “na distância”. Ou seja, o professor não assume o papel de um mero transmissor de conteúdos, pelo contrário, é alguém que interage, debate, suscita questionamentos e instiga à construção do conhecimento de forma coletiva e colaborativa, e o aluno, por sua vez, não é um simples receptor de informações, como bem lembra Moran (2002):

Educação a distância não é um “fast-food” em que o aluno se serve de algo pronto. É uma prática que permite um equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as do grupo – de forma presencial e virtual. Nessa perspectiva, é possível

avançar rapidamente, trocar experiências, esclarecer dúvidas e inferir resultados (p. 3).

As práticas educativas desenvolvidas na FURG na modalidade a distância têm se constituído com uma finalidade clara, objetiva e crítica, qual seja – através da articulação da concepção de formação de professores, emanada pela Proposta de Curso de Graduação a Distância: Pedagogia-Licenciatura (RINALDI et al., 2006) e pelo Projeto Político-Pedagógico da Universidade (FERIS et al., 2004) – engendrar uma formação de professores qualificada, em consonância com a Legislação e em atendimento às demandas educacionais locais e regionais, favorecendo, inclusive, o processo de autoformação dos próprios professores da universidade.

Nessa perspectiva, principalmente no que se refere às “relações complexas”, podemos pensar sobre o impacto que as relações virtuais causam não só na relação entre as pessoas, mas acima de tudo na relação que se estabelece com o saber e com a linguagem. Dessa forma, o primeiro desafio está centrado na apropriação da linguagem virtual, pois uma das nossas preocupações iniciais ao elaborar as aulas, era justamente nos fazer entender pelos alunos, já que não haveria inicialmente encontro presencial. Outra preocupação que tínhamos era em relação aos textos que seriam utilizados, devendo ser compreensíveis sem ser frágeis teoricamente. Mais um aspecto considerado foi a utilização das ferramentas disponíveis no ambiente virtual em que as aulas seriam disponibilizadas – ambiente *Moodle* – já que nós, enquanto professores, não tínhamos amplo domínio da tecnologia. Conforme Belloni (2006):

Para fazer frente a essa nova situação, o professor terá necessidade muito acentuada de atualização constante, tanto em sua disciplina específica, quanto em relação às metodologias de ensino e às novas tecnologias. A redefinição do papel do professor é crucial para o sucesso dos processos educacionais presenciais ou a distância. Sua atuação tenderá a passar do monologia sábia da sala de aula para o diálogo dinâmico dos laboratórios, salas de multimeios, e-mails, telefone e outros meios de interação mediatizada; do monopólio do saber à construção coletiva do conhecimento através da pesquisa; do isolamento individual aos trabalhos em equipes

interdisciplinares e complexas; da autoridade à parceria no processo de educação para cidadania (p. 47).

Podemos considerar de certa forma um choque de paradigmas referenciais, pois conforme nos diz Tardif (2002):

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamar de saberes experienciais ou prático (p. 101).

Desse modo, os saberes que construímos, até então, nos permitem pensar em uma prática reflexiva que pode ser reconstruída a cada nova aula, que pressupõe um ensino a partir da realidade do aluno para que seja realmente significativo, que privilegie uma avaliação enfocando o processo e não o produto final. Enfim, uma prática dentro da perspectiva da construção do conhecimento a partir da interação social.

Enveredando pelo universo da produção de material didático para EaD

Aprender e ensinar a distância, assim como presencialmente, implica o reconhecimento da alteridade dos sujeitos. Estes, com suas práticas – ações e formas de pensar a ação e a totalidade da realidade – constituem o mundo, os processos específicos de educação escolar e educação não formal, os processos mais profundos de vivência e formação humana e da sociedade.

Por sua vez, a aprendizagem e a apropriação do conhecimento sistematizado, levando em consideração as distintas formas de manifestação do saber e as potencialidades dos sujeitos, bem como as relações de poder que permeiam o processo, devem sempre ser contempladas na reflexão acerca dos programas de formação. Desse modo, como o texto da Proposta de Curso de Graduação a Distância – Pedagogia-Licenciatura (2006) sinaliza:

[...] o currículo que se propõe contempla atividades que estimularão a auto-aprendizagem, a pesquisa, o investimento na própria formação, a criatividade, a sensibilidade, e a capacidade de interagir e trabalhar em equipe, sobretudo, em se tratando de uma modalidade até então distante do contexto da prática docente dos Professores de nossa instituição (s/p).

Destarte, quando consideramos na discussão as dimensões da sensibilidade e da afetividade na apropriação do conhecimento, necessitamos recorrer ao diálogo com estudiosos como Maturana (1998), que afirmam que essa ação nos oferece diversos segmentos e competências do saber ao mesmo tempo, portanto, estimular todos os sentidos é uma tarefa difícil, mas necessária. Nesse contexto, destacamos a produção de material didático para o curso de Pedagogia UAB/FURG e, por extensão, as peculiaridades advindas desse processo.

A gênese dessa caminhada certamente tem se constituído num processo novo, desafiador e comprometido com a formação cidadã dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, assume-se também as incertezas e inseguranças, subsidiárias de nossa breve experiência e expectativa em promover a construção de uma nova cultura de formação na EaD, identificada por categorias como seriedade e qualidade do material e dos processos formativos.

Mobilizando a memória e promovendo um verdadeiro processo de representificação como categoriza Catroga (2001), existiam apenas duas certezas quando iniciamos a produção de material no final do primeiro semestre de 2007: a necessidade de interação, conduzindo a uma imperiosa participação, já que todo o material produzido deveria despertar o envolvimento e a colaboração entre os alunos, tutores e professores e, também, a cooperação, pois o ensino a distância proposto pela FURG através da UAB, considera esse movimento como condição *sine qua non* da aprendizagem colaborativa em rede.

Cabe salientar que os cursos da UAB oferecem um material que favorece o envolvimento dos alunos nos processos de aprendizagem e, para tanto, são utilizados inúmeros recursos de imagem, som e animação, a fim de potencializar as possibilidades de apropriação do conteúdo. Ocorre que para desenhar esse caminho, há a necessidade de discussão coletiva acerca das estratégias e dos recursos a serem

escolhidos, daí a relevância do que chamamos de Design Instrucional – podemos dizer que tal ferramenta é responsável pela conversão do conteúdo de projetos educacionais para a metodologia a distância.

Práticas e saberes docentes

Tardif (2002) nos diz que “[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos” (p.13).

Assim, podemos inferir que o impacto causado pelas relações virtuais vai além da relação entre as pessoas. Dessa forma, atinge a interação que se estabelece com o saber, visto que, se tomarmos como exemplo algumas décadas atrás, as informações eram veiculadas em um ritmo completamente diferente do que estamos acostumados hoje em dia, forjando uma percepção de tempo e de espaço absolutamente díspar da qual partilhamos.

Com a invenção da imprensa, criou-se também outra forma de relacionamento com o conhecimento, refletindo diretamente na história da educação, pois essa invenção redimensionou a organização do ensino. A partir de tal advento foi possível dispor de uma série de materiais que auxiliam na dinâmica da organização da aula e, conseqüentemente, na forma como se concebe a didática. O tempo e o espaço passaram a ser redimensionados, a leitura passou a ocupar diversos lugares e as notícias passaram a ser divulgadas rapidamente. Tornou-se possível voltar diversas vezes a um mesmo texto, repensar ideias e dialogar com o escrito. Com um texto reconstruído, viabilizou-se que cada aluno pudesse dispor de seu material e o utilizasse várias vezes, em outros lugares, inclusive, sem a presença do professor. Nesse sentido, podemos dizer que há uma descentralização das situações de aprendizagem da figura do professor.

Na visão de Pablos (2006):

O domínio da escrita, e por extensão de qualquer linguagem ou código, tem conseqüências na capacidade de abstração, o que resulta em um processo de descontextualização do conhecimento. Por sua vez, esse processo facilita o caminho para um tipo de pensamento progressivamente mais complexo (p.37).

Com a educação a distância há novamente uma alteração na forma de veiculação da materialidade da linguagem, preponderando a passagem do papel para a tela do computador. Essa mudança traz consigo uma nova forma do leitor se relacionar com o texto, uma nova maneira de construir e interpretar a linguagem e novas estratégias em interagir com o material escrito. Essas novidades trazidas pela interação virtual ainda não são de domínio de muitos professores e nem de muitos alunos.

Possibilidades e desafios à inovação na formação docente

Ainda frágil, a inovação que estamos procurando empreender no Curso de Pedagogia UAB/FURG enfrenta dificuldades decorrentes da presença paradigmática dominante. Entendemos que para assumir uma formação nessa direção já carregamos o ônus da complexidade da iniciativa. Santos (2000) afirma que “[...] a luta paradigmática é, no seu conjunto, altamente arriscada [...]” (p.344), pois exige uma subjetividade emergente que envolve ruptura epistemológica e societal. Para o autor, “[...] formas alternativas de conhecimento geram práticas alternativas e vice-versa” (p.344).

Nesse sentido, Cunha (2006) nos ajuda a explicitar que

[...] as inovações que adivinhamos próximas se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas (p.18).

A forma como estamos interagindo no Curso exige dos professores a reconfiguração de saberes e favorece o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar a “[...] inquietude em energias emancipatórias [...]” (p.346), como explica Sousa Santos e ratifica Lucarelli (2001), quando se refere à aula universitária:

[...] identifico a la innovación por oposición y contraste con una situación presente habitualmente en las aulas universitarias; esto es, reconozco a la innovación asociada a prácticas de enseñanza que alteren, de alguna manera, el sistema de relaciones

unidireccional que caracteriza una clase tradicional, conducente a una “didáctica de la transmisión” que, regida por la racionalidad técnica, reduce al estudiante a un sujeto destinado a recepcionar pasivamente cualquier información. Innovar, en consecuencia significa alterar el sistema relacional intersubjetivo de una clase. Esa ruptura del statu quo implica la inclusión del profesor e del estudiante como sujeto, aún cuando no se agota en las estructuras de significado subjetivo (p.8).

Nesse sentido, a noção de inovação, para Lucarelli (2001) e Cunha (2001), está ligada à epistemologia, ou seja, o conceito de inovação diz respeito à concepção de conhecimento dentro da transição paradigmática. Assim, a inovação, na educação, é entendida como uma ruptura paradigmática nos processos de ensinar e de aprender no campo epistemológico. Como explica Cunha (2001), “[...] a inovação na educação é um conceito de caráter histórico social marcado por uma atitude epistemológica do conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade” (p.37). Para essa autora, a inovação é caracterizada por experiências que são marcadas por:

[...] ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; gestão participativa, onde os sujeitos do processo inovador sejam protagônicos da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados; reconfiguração dos saberes, onde se anulam ou diminuem as clássicas dualidades entre saber científico/saber popular; reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria vem antes da prática, dicotomizando a perspectiva globalizadora; perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida (CUNHA, 2001, p.38).

A inovação entendida procura explorar novas alternativas que podem, em alguma medida, tornarem-se importantes marcos para a construção de outras possibilidades. Nessa perspectiva, também podemos destacar que a inovação, como processo que contempla a construção de novas alternativas, é uma experiência pessoal que

adquire um significado particular na prática, permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes, causa inquietações nos sujeitos, facilita e provoca a compreensão daquilo que dá sentido ao conhecimento, é conflituosa e gera um foco de agitação intelectual permanente, centrado mais no processo do que no produto. Como explica Lucarelli (1997):

[...] En este contexto, el pedagógico, las innovaciones son analizadas desde la capacidad que tienen para producir un mejoramiento sensible, mensurable, deliberado y/o duradero de la situación vigente; en este sentido implican la selección creadora, la organización y utilización de recursos en una forma nueva y original que permita alcanzar objetivos definidos [...] (p.15).

Construir o entendimento de inovação sobre esses pressupostos nos leva a perceber que este processo não acontece no vazio. Tal fato contraria algumas concepções, as quais querem que criamos que a inovação é a introdução do “novo” dentro de um sistema, para produzir mudanças e reformas. Nesse contexto, a inovação significa modificar as formas de atuação dos professores como resposta as mudanças nos alunos e implica em uma organização diferente do trabalho docente, para a qual devem ser utilizados métodos mais eficazes.

Nessa visão, é possível admitir que a inovação possa ser lançada de cima para baixo, como modelos de mudanças baseados no saber de especialistas e nas prescrições legais. No entanto, “ela só se efetivará se puder contar com agentes inovadores e com uma proposta suficientemente clara para ser aceita e implementada” (CUNHA, 2001, p.37).

Isso nos leva a crer que as inovações têm de ser pensadas, geridas e realizadas pelos professores, seguindo um movimento de baixo para cima na direção de uma educação integral que articule as experiências dos alunos e os problemas sociais com a cultura escolar.

Considerações finais

Ao nos possibilitar um grande aprendizado, além do desafio metodológico, reconhecemos que a docência na EaD demanda ainda a busca por um processo de constante autoformação, afinal, fomos educados em uma perspectiva de educação presencial, em que a lógica

e a metodologia utilizada são bastante diversas daquelas as quais precisamos adotar nesta modalidade.

Essa nova tecnologia da escrita, noutros territórios, nos proporciona tanto um contato direto entre professores e alunos, o exercício do debate e da escrita coletiva, quanto a efetiva construção do conhecimento. Acreditamos que cabe ao professor, em constante processo de autoformação, ressignificar os próprios conceitos e questionamentos de sua constituição docente e de sua prática educativa.

Nessas perspectivas, cremos que, com tal experiência, estamos operando algumas mudanças qualitativas nos processos de ensinar e de aprender, pois em busca de qualificar as formas de interação e de problematização do conhecimento, rompendo limitações de barreiras como espaço e tempo entre professor e aluno, visando à autoaprendizagem, estamos também constituindo uma nova concepção acerca da EaD.

Por fim, enfatizamos que esse movimento de constituição de nosso fazer docente nesta modalidade, até então estigmatizada e um tanto desconhecida por nós, tem favorecido uma interessante interlocução com os processos de educação presencial. Dessa maneira, acreditamos que isso só tende a qualificar nossa docência, a qual deve ser pautada na perspectiva crítico-reflexivo, que implica projetos próprios, liberdade de criação, investimento pessoal e reconhecimento da práxis como lugar de produção do saber.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena. Profissionalização docente e identidade: narrativas na primeira pessoa. In: SOUZA, Elizeu (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. p.189-203

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. A avaliação em uma prática crítica. **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, Ano VII, n. 27, p.20-23, ago/out 2003.

ARRIADA, Eduardo; SANTOS, Rita de Cássia Grecco; NOGUEIRA, Gabriela. Docências em História da Educação: cruzando experiências entre FURG e UFPEL. In: IV SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE/1 FÓRUM DE

PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO SUPERIOR. 2007, Santa Maria. **Anais Trajetórias de Formação na Educação Superior**: perspectivas teórico-metodológicas. Santa Maria: Fato Eventos, 2007, CD-ROM.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2006.

CATROGA, Fernando. Memória e história. In: PESAVENTO, Sandra. **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 13ed. Campinas: Papirus, 2001a.

_____. et al. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, Cleoni; GRILLO, Marlene (Orgs.). *Educação Superior, Travessias e atravessamentos*. Canoas: ULBRA, 2001b. p.43.

_____; LUCARELLI, Elisa. Inovações na sala de aula universitária e saberes docentes: experiências de investigação e formação que aproximam Argentina e Brasil. In: Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, 2005, Buenos Aires. **Anais do Congresso Nacional de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación**. 2005. v. 1.

_____. (Org.). **Pedagogias Universitárias**: energias emancipatórias em tempo neoliberais. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006.

FERIS, Elisabeth et al. **Projeto Político-Pedagógico**. Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande: FURG, 2004.

FREITAS, Ana Lúcia; RINALDI, Rita de Cássia Grecco; CHAIGAR, Vânia. Educador/a-pesquisador/a: um paradigma emergente na formação de professores/as. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA. 2006, Porto Alegre. **Anais do IV Seminário Nacional de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: EDIPUC, 2006, CD-ROM.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCARELLI, Elisa. Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. **Cuaderno de Investigación**. n. 10. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de UBA, 1997.

_____. Desarrollos en Pedagogia Universitária: prática y teoria en la búsqueda de caminos alternativos en la enseñanza universitária. **XXIII International Congress of the Latin American Studies Association**. Washington, set. 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagens na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MORAN, José Manuel. O que é educação a distância (2002). Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 31 maio. 2012.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

PABLOS, Juan. A visão disciplinar no espaço das tecnologias da informação e comunicação. In: POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RINALDI, Rita de Cássia Grecco et al. **Proposta de Curso de Graduação a Distância: Pedagogia-Licenciatura**. Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande: FURG, 2006.

SANTOS, Rita de Cássia Grecco et al. A experiência da articulação do Curso de Pedagogia na modalidade a distância na FURG, vinculado ao Sistema Universidade Aberta do Brasil. In: XVI ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E O MERCOSUL/CONESUL E PAÍSES ASSOCIADOS: DESAFIO POLÍTICO E PEDAGÓGICO. 2007, Salvador. **Anais XVI Encontro Internacional de Educação e o Mercosul/Conesul e Países Associados: Desafio Político e Pedagógico**. Salvador: ASSERS, 2007, CD-ROM.

SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**.
Petrópolis: Vozes, 2002.

Sobre os autores

Ângela Balzano Neves

Professora de Artes Visuais da Rede Pública Municipal de Ensino de Pelotas e no Centro de Artes da UFPEL. Licenciada em Educação Artística - Artes Plásticas pelo CA/UFPEL e Mestre em Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. E-mail: angelabalz@yahoo.com.br

Artur Rodrigo Itaquí Lopes Filho

Professor no Instituto de Educação da FURG. Licenciado em Filosofia pela UNILASALLE. Doutorando em Filosofia pela PUCRS. E-mail: artursan@gmail.com

Carlos Roberto da Silva Machado

Professor Adjunto no Instituto de Educação da FURG. Pesquisador Líder do Eco-Estética: Grupo Transcultural de Estudos e Natureza e do Grupo Política Natureza e Cidade – PPGEA/FURG. Licenciado em História pela FAPA. Doutor em Educação pela UFRGS e Pós-Doutor em Ciências Sociais Aplicadas pela UFRJ. E-mail: karlmac@ig.com.br

Francisco Furtado Gomes Riet Vargas

Servidor da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, em Rio Grande. Historiador e Licenciado em História pelo ICHI/FURG. Mestre em Educação – Filosofia e História da Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. E-mail: chicaov@yahoo.com.br

Gabriela Cáceres Riet Vargas

Pedagoga pelo IESDE/ULBRA.

Giana Lange do Amaral

Professora Adjunta na Faculdade de Educação da UFPEL e Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq. Pesquisadora Líder vinculada ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE-FaE/UFPEL e Coordenadora do Núcleo de Práticas Complementares ao Ensino Regular no Loteamento CEVAL – NUPRAC/CEVAL, Pelotas/RS. Licenciada em Estudos Sociais/História pelo ICH/UFPEL, Doutora em Educação pelo PPGEDU-UFRGS. E-mail: gianalangedoamaral@gmail.com

Hardalla Santos do Valle

Membro do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE-FaE/UFPEL e Bolsista CAPES. Historiadora e Licenciada em História pelo ICHI/FURG. Mestranda em Educação – Filosofia e História da Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. E-mail: hardalladovalle@gmail.com

Luciana Barbosa da Silva Vega

Tutora a Distância na SEaD/FURG e Professora dos Anos Iniciais na Prefeitura Municipal do Rio Grande. Pedagoga e Bacharel em Direito pela FURG, Mestre e Doutoranda em Educação Ambiental pelo PPGEA/FURG. E-mail: vegaluciana@hotmail.com

Maria Augusta Martiarena de Oliveira

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Osório. Pesquisadora vinculada ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE-FaE/UFPEL. Licenciada em História pelo ICH/UFPEL, Mestre e Doutoranda em Educação – Filosofia e História da Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. E-mail: martiarena.augusta@gmail.com

Maria Cristina dos Santos Louzada

Professora Alfabetizadora no Colégio São José, Pelotas/RS e Tutora de EaD nos cursos de Pedagogia e Letras da Faculdade Anhanguera de Pelotas. Pedagoga e Bacharel em Direito pela UCPEL e Mestre em Educação – Filosofia e História da Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. E-mail: mcslouzada@gmail.com

Maristani Polidori Zamperetti

Professora Adjunta no Centro de Artes da UFPEL. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação, comunicação e formação de professores da FaE/UFPEL. Licenciada em Educação Artística - Artes Plásticas pelo CA/UFPEL e Doutora em Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. E-mail: maristaniz@hotmail.com

Rejane Rosaria Grecco dos Santos

Tutora a Distância na SEaD/FURG. Psicóloga Residente no Programa Residência Integrada Multiprofissional em Atenção a Saúde da Criança

da UFPEL. Psicóloga pela UCPEL, Especialista em Psiquiatria Forense Saúde Mental e Lei pela UFCSPA e em Gestão Educacional pela FaE/UFPEL. E-mail: rejanegrecco@ymail.com

Rita de Cássia Grecco dos Santos

Professora Adjunta no Instituto de Educação da FURG. Pesquisadora vinculada ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE-FaE/UFPEL e ao Grupo de Estudo e Pesquisa - Estágio e Formação de Professores – GEPEFOP/UFPEL. Socióloga e Licenciada em Ciências Sociais pelo ISP/UFPEL, Mestre e Doutorado em Educação – Filosofia e História da Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. E-mail: ritagrecco@yahoo.com.br

Vânia Dias Oliveira

Tutora a Distância na SEaD/FURG. Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil na Escola de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande – CAIC/FURG. Mestranda em Educação Ambiental pelo PPGEA/FURG. E-mail: vaniadias.oliveira@gmail.com

Thaís Gonçalves Saggiomo

Tutora a Distância na SEaD/FURG e Extensionista na UFPEL. Pedagoga pelo IE/FURG e Mestre em Educação – Filosofia e História da Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. E-mail: thaisfurg@yahoo.com.br

Yoisell López Bestard

Licenciado em Cultura Física e Desporto e Mestre em Atividade Física na Comunidade pelo *Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo*, em Cuba. Doutorando em Educação Ambiental pelo PPGEA/FURG. E-mail: ylbestard@gmail.com

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

A Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma iniciativa da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande – SEaD/FURG. A referida Coletânea tem como propósito congregar textos que subsidiem os estudos dos discentes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, tanto da educação a distância como do ensino presencial.

Cada volume apresenta temáticas relevantes para o estudo de uma ou mais disciplinas dos cursos oferecidos pela FURG e tem o intuito de contribuir de maneira significativa para a formação dos seus leitores.

Suzane da Rocha Vieira
Organizadora da Coleção



Ministério da
Educação

