

PRAXIS

Volume 1 - Número 1 - Jan./Dez. 2015

REVISTA ELETRÔNICA DA PEDAGOGIA



FABE
MARAU-RS

PRAXIS

Revista do Núcleo de Pesquisa Educação e Interdisciplinaridade
da Faculdade da Associação Brasiliense de Educação (FABE)

© 2015 Faculdade da Associação Brasileira de Educação (FABE)

FACULDADE DA ASSOCIAÇÃO BRASILENSE DE EDUCAÇÃO - FABE

Praxis

Revista Anual

Núcleo de Pesquisa Educação e Interdisciplinaridade

Conselho Diretor na FABE

Diretor: Ir. Ernani Luís Welter

Vice-diretora: Claudia Mara Sganzerla

Coord. do Curso de Administração: Marlon Cucchi

Coord. do Curso de Pedagogia: Raquel Ardaís Medeiros Ferlin

Coord. do Curso Superior de Tecnologia em Secretariado: Geraldo Zanata

Coord. do Curso Superior de Tecnologia em Recursos Humanos: Henrique Bertosso

Coordenação Editorial

Prof. Dr. João Alberto Wohlfart

Responsáveis pelo Conselho Editorial

José Pretto da Silva

Roberta Bassani Federizzi

Correção e revisão

Aline Wiczikowski Rocha

Apoio tecnológico

Rafaella Silveira Soldá

Edição

Editora IFIBE

Projeto gráfico, revisão técnica e diagramação:

Diego Ecker, Elias Fochesatto e Wanduir R. Sausen

Endereço

Faculdade da Associação Brasileira de Educação (FABE)

Biblioteca Central

Rua José Posser, nº 275

Bairro Jardim do Sol

Disponível em: www.fabemarau.edu.br/seer

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Praxis : Revista do Núcleo de Pesquisa Educação e
Interdisciplinaridade da Faculdade da Associação
BrasileNSE de Educação (FABE) / Faculdade da
Associação Brasileira de Educação. – Vol. 1, n. 1 (2015)
– Passo Fundo : IFIBE, 2015.

Anual.

1. Educação – Periódicos. I. Faculdade da Associação
BrasileNSE de Educação (FABE).

CDU: 370

Bibliotecária responsável Marina Miranda Fagundes - CRB 10/2173

2015

Proibida reprodução total ou parcial nos termos da lei.

SUMÁRIO

Apresentação	4
Raquel Ardais Medeiros Ferlin	
Abertura	6
João Wohlfart	
Educação no campo: da expansão à nucleação	9
Adriana Antunes Perin	
Uma nova escola para um novo perfil de aluno	20
Evandro Consaltér	
A pedagogia empresarial e o planejamento estratégico dentro da organização	33
Flávia Marcolina	
Projeto político-pedagógico: um processo de práxis	46
Jeci Bisolo	
Filosofia e educação: diálogo entre Hegel e Paulo Freire	64
João Alberto Wohlfart	
Formação de professores: uma reflexão sobre a importância de práticas pedagógicas autônomas	79
Arnaldo Nogaro	
Viviane de Vargas Geribone	
Garatujas, evolução gráfica e letramento	88
Roberta Bassani Federizzi	
Rosimar Cunha	
O papel do professor reflexivo na ação docente interagindo na construção do conhecimento do educando	99
Neide Lazzari	
Ensinar-aprender como processos de pesquisa: um colocar-se dentro	108
Márcia Carbonari	

APRESENTAÇÃO

A educação fornece as bases para o desenvolvimento profissional, econômico, social. Possibilita ainda aperfeiçoar as habilidades e atingir o pleno potencial do ser humano. Ela constitui um campo de férteis investigações, o qual, através da pesquisa, articula, de forma dinâmica e reflexiva, inquietações cujo principal objetivo é promover uma aproximação entre as significações construídas e o contexto educativo.

A Revista Praxis é uma publicação anual da Faculdade da Associação Brasileira de Educação. Tem como objetivo privilegiar a exposição de artigos que suscitem a necessidade de reflexão, frente aos desafios a serem enfrentados pelos diversos profissionais da área educacional.

Esta edição apresenta, em sua abertura, o artigo *Filosofia e educação: diálogo entre Hegel e Paulo Freire*, do Prof. Dr. João Alberto Wohlfart, o qual trata sobre o modelo da educação bancária criticado por Paulo Freire e baseado em relações sociais de dominação da “Dialética do Senhor e do Escravo” exposta por Hegel no começo da Fenomenologia do Espírito. Arnaldo Nogaró e Viviane de Vargas Geribone tratam da temática *Formação de professores: uma reflexão sobre a importância de práticas pedagógicas autônomas*, problematizando o papel e a responsabilidade do professor na condução do processo pedagógico. *Ensinar-aprender como processos de pesquisa: um colocar-se dentro*, de autoria da Prof^a Márcia Carbonari, busca tecer algumas considerações sobre o processo de formação de professores, a partir da tensão entre um ensino-aprendizagem centrado no saber ou no conteúdo e um ensino-aprendizagem baseado em desenvolver competências. Neide Lazari apresenta *O papel do professor reflexivo na ação docente interagindo na construção do conhecimento do educando*, este artigo trata da importância do papel do professor reflexivo na ação docente. Propondo o artigo *Uma nova escola para um novo perfil de aluno*, Evandro Consaltér discute sobre a importância da adoção de uma postura transdisciplinar nos processos de ensino-aprendizagem, para que se possa alcançar uma proposta educacional mais humanizadora. Em relação à construção/reconstrução do projeto político-pedagógico, assim como o porquê e para que serve este relevante documento, Jeci Bisolo apresenta o artigo *Projeto político-pedagógico: um processo de práxis*. Em continuidade as temáticas educativas, Adriana Antunes Perin elabora reflexões pertinentes em relação à educação no campo, no artigo intitulado *Educação no campo: da expansão à nucleação*, a autora discute de que forma o meio rural, o qual foi relegado ao esquecimento desde o início da história da colonização brasileira, após sofrer o processo de expansão, passa a sofrer o processo de nucleação das escolas. Roberta Bassani Federizzi e Rosimar Cunha enfocam em seu artigo *Garatuja, evolução gráfica e letramento* a importância da garatuja no processo de aprendizagem na educação infantil, bem como o auxílio na aquisição e no desenvolvimento da escrita dos educandos. *A pedagogia empresarial e o planejamento estratégico dentro da organização*, proposto por Flávia Marcolina, versa sobre a importância do planejamento estratégico como

auxílio no direcionamento dos recursos e nas ações visando atingir objetivos no interior das organizações.

O conjunto das reflexões aqui apresentadas não pretende dar conta da totalidade das temáticas desenvolvidas, porém reúne algumas considerações que podem estar contribuindo nos mais diversos contextos que envolvem processos educativos.

Boa leitura!

Raquel Ardais Medeiros Ferlin

ABERTURA

A revista Praxis, do Curso de Pedagogia da FABE, que ora vem a lume, coloca em cena o mundo contemporâneo na perspectiva dos seus desafios para a educação. Os últimos anos evidenciam um novo mundo, uma nova sociedade, novas concepções de homem, novos sistemas de conhecimento. Este universo de temáticas converge na necessidade de construção de novos métodos de educação.

A contemporaneidade perfila-se como um universo complexo, dinâmico e em processo de interrelação universal. Isto significa dizer que não existe mais ação localizada, isolada e restrita a um espaço geográfico determinado. Os fatos e acontecimentos tendem a ser expressões localizadas de uma combinação de forças e movimentos globais, e o que é localizado ganha contornos universais, numa lógica de particularização da totalidade universal e de singularização do universal. Isto significa dizer que as dimensões estruturantes do mundo não configuram círculos estanques delimitados neles mesmos e incomunicáveis em relação a outros aspectos, mas a política, a economia, a sociedade, a cultura e a histórica constituem sistemas intrinsecamente interligados que se condicionam reciprocamente. Na atualidade, a política e a economia constituem um círculo epistemológico integrado porque na política circulam interesses econômicos de abrangência internacional. Como sistema de produção, financeirização e circulação internacional e transnacional, a economia está diretamente associada à estrutura social marcada pela interculturalidade e multiculturalidade de uma organização social que assume contornos complexos que excedem as limitações das nações. Na cultura destacamos o universo dos conhecimentos teóricos e sistemas de conhecimento que se traduzem na estrutura dinâmica de efetividade que, no movimento inverso, aparece na reflexividade do pensamento. E a História é o processo global de desenvolvimento, de interdesenvolvimento integrador que evolui verticalmente no tempo e horizontalmente na complexidade do mundo.

Nesta dinamicidade do mundo não pode ser esquecido o desenvolvimento da tecnologia, particularmente da tecnologia da informação. Sabe-se que na atualidade os sistemas de informação e de comunicação ultrapassam os limites geográficos e promovem o que se pode chamar de opinião pública universal e transnacional. A tecnologia da informação proporciona um sistema de comunicação universal, um universo social em interação intersubjetivo e um processo de comunicação que faz circular as informações em tempo real. A tendência deste sistema é a mudança radical no que diz respeito à produção e difusão do conhecimento separado no modelo tradicional entre aqueles que produzem o conhecimento, a transmissão, a recepção e a ampliação. O fluxo da tecnologia da informação produz um sistema de conhecimento no qual coincide a produção, a circulação e a assimilação num único processo circular. Na circularidade da informação coincidem a produção e a assimilação, a subjetividade e a objetividade, a singularidade e a complexidade, a produção e a circulação etc. Este sistema comunicacional é capaz de formar uma opinião pública universal, transnacional e

transcontinental acerca dos principais processos econômicos, políticos e sociais em todos os quadrantes do planeta. O processo de conhecimento rompe com a noção moderna de sujeito individual e solipsista porque o fenômeno da opinião pública se radica na coletividade social e aparece como um dos fatores de coesão social. Nesta condição, transpõe-se num único universo o sistema de comunicação, a estrutura social, a comunicação dos universos sociais e o fenômeno da opinião pública.

Os componentes contextuais sucintamente indicados penetram na Instituição de Educação Superior e se traduzem em desafios pedagógicos e epistemológicos. Uma das consequências epistemológicas evidentes é a organização do conhecimento na perspectiva da interdisciplinaridade como um conjunto de organizações curriculares nos quais as disciplinas se encaixam sistematicamente, com a presença de conceitos e estruturas conceituais universais sem delimitação disciplinar que circulem por todas as disciplinas e produzem movimentos de transmigração epistemológica. Disto resulta um conhecimento amplo e sistêmico através do qual entre as disciplinas se estabelecem interconexões transversais completados com um processo de desenvolvimento do saber que vai do mais simples ao mais complexo, da singularidade para a totalidade epistemológica, da multidisciplinaridade para a interdisciplinaridade, articulados na dinâmica epistemológica na qual confluem os processos de construção do conhecimento e as estruturas do saber.

O conhecimento é inseparável da ética. No interior da Instituição de Educação Superior, especialmente num Curso de Pedagogia, a intersubjetividade é o reverso da moeda da interdisciplinaridade. Este conceito parte do princípio básico de que os sujeitos não se fecham em sua interioridade espiritual, mas se interpenetram ontologicamente porque a racionalidade e a interioridade são mutuamente recíprocas. Isto significa dizer que a subjetividade do indivíduo integra a subjetividade de outros indivíduos e a intersubjetividade comunitária se torna constitutiva das subjetividades individuais, formando um conceito multilateral e polissêmico. Nesta dinâmica, os sujeitos se tornam relativos e contingentes, e o sistema de relações assume o caráter de absolutividade e ontologicidade. No interior da Instituição, os sujeitos constroem relações de mútuo conhecimento e reconhecimento, na especificidade cognitiva de suas disciplinas ampliam as referências numa ação pedagógica integrada e integradora com a participação de todos. A intersubjetividade institucional consolida-se na interação dos vários sujeitos institucionais, tais como os docentes, os discentes, a direção, as coordenações, os técnicos administrativos etc.

Para esta ampliação, é fundamental que o docente não fique restrito ao seu saber específico ou às suas disciplinas. Ele deve, de forma progressiva, ampliar seus conhecimentos em habilidades racionais e no exercício da inteligência em princípios universais proporcionados pela lógica, pela epistemologia, pela ética e identificar conceitos universais implícitos à sua própria docência. Para que o docente seja um elo de interdisciplinaridade, além do domínio epistemológico e pedagógico que as suas disciplinas requerem, precisa ter domínio de algumas concepções de homem, de mundo e de sociedade com a finalidade de proporcionar reflexividade à sua ação docente. As concepções não são propriedade dos filósofos e historiadores, mas o docente deve ter a consciência das possíveis consequências sociais, políticas e éticas de sua ação pedagógica. Para simplificar, é significativo para a vida acadêmica de um docente que algumas vezes seja desafiado para ministrar novas disciplinas como uma forma excelente de aprendizagem e constituição de novas habilidades. Esta

abertura favorece a construção de novos canais de discussão, de intercâmbio de saberes, de confrontação de posições, de formulação de novas sínteses e de ampliação dos canais de interdisciplinaridade e intersubjetividade.

O ensino não se restringe à mera transmissão de conteúdos considerados como definitivos e imutáveis. Na verdade, os saberes e as formas de articulação do conhecimento estão em constante transformação, razão pela qual é mais importante aprender a aprender do que propriamente aprender. Como o conhecimento está em constante formação e transformação, ele deve ser constantemente ressignificado e aparecer em outros contextos históricos de expressão. No processo de ensino-aprendizagem, este princípio reverte completamente a relação entre conteúdo e metodologia, pois esta não caracteriza apenas uma forma exterior para ensinar determinado conteúdo considerado como um conhecimento dado, mas a polaridade dialética conteúdo/metodologia consiste numa lógica, numa estrutura e numa significação do conteúdo. Traduzido em linguagem mais simples, na relação pedagógica entre professor e aluno, a listagem de conteúdos propostos para determinada disciplina não é algo que é simplesmente transmitido, mas as aulas constituem um meio para proporcionar a eles uma lógica, uma dinâmica interna, uma significação e uma estrutura articuladas na demonstração do processo de desenvolvimento neles impresso pela metodologia. E isto ainda não é suficiente, pois a significação dos mesmos ainda está condicionada à inserção em outros conteúdos, em outros contextos e à dinâmica de interdisciplinaridade.

A revista agora publicada apresenta uma variedade de temáticas resultantes dos desafios epistemológicos e pedagógicos da atualidade. Nas diferentes abordagens há conceitos e estruturas argumentativas que entrelaçam os textos por dentro na condição de uma lógica imanente caracterizada como uma sistemática de interdisciplinaridade. Entre os textos apresentados há uma intercomunicação de conceitos, de temáticas, de raciocínios e de métodos de forma a caracterizar uma unidade epistemológica ampla. Por outro lado, além da interconexão interna entre os artigos, é possível identificar um sentido amplo de uma razão universal que compenetra de fora para dentro, um círculo de um sistema conceitual que atravessa transversalmente os artigos e expõe um sentido universal. Entre a complexidade interna dos artigos que se encaixam sistematicamente e a universalidade da razão que os circunscreve como um universo de significatividade racional resulta o círculo epistemológico completo da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Porém, estes aspectos não estão escritos. Estão escritos os textos dos artigos em sua singularidade. A leitura dos textos exige por parte do leitor a interpretação da noção universal que ultrapassa os textos. Aliás, uma dupla noção de universalidade e sistematicidade ultrapassa os textos, por um lado, a transversalidade textual e, por outro, o contexto histórico mais amplo da atualidade.

João Alberto Wohlfart

EDUCAÇÃO NO CAMPO: DA EXPANSÃO À NUCLEAÇÃO

*Education in the field:
expansion to the nucleation*

*Adriana Antunes Perin**

Resumo

A educação desenvolvida no meio rural ou no campo foi relegada ao esquecimento desde o início da história da colonização brasileira. Com o crescimento demográfico e econômico, o campo tornou-se alvo de interesse por concentrar grande parte da população e por ser área de desenvolvimento de atividades produtivas. Neste contexto, a educação no campo passa a sofrer o processo de expansão, e o ensino rural chega a grande parte dos recantos deste país. Decorrido quase que um século, observa-se um movimento contrário: o de nucleação das escolas do campo. Também contrária é a situação do campo, com a concentração das atividades econômicas no meio urbano a tendência, que já se confirma, é de que a população urbana supere a rural. Ambos os movimentos são fruto da legislação vigente nos períodos em que ocorrem, porém, os discursos oficiais escondem seus reais interesses que são movidos por demandas econômicas. Tanto no movimento de expansão como no de nucleação, não são observadas maiores preocupações com a qualidade do ensino a ser ministrado nem tampouco com a identidade cultural dos sujeitos nele envolvidos: os habitantes do campo. Ao elaborar-se este estudo investigativo, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a literatura base se constituiu em dados coletados junto a legislação e a pesquisas já realizados nesta área.

Palavras-chave: Educação no campo. Expansão. Nucleação. Causas. Consequências.

Abstract

The education developed in the rural area or in the field was relegated to oblivion since the beginning of history of Brazilian colonization. With demographic and economic growth, the field became the target of interest by concentrating a large part of the population and being an area of development of productive activities. In this context the education in the field begins to suffer the expansion process, and the rural education reaches most of the corners of this country. Passed almost a century, it is observed an opposite movement: the nucleation of rural schools.

* Graduação em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo, Pós-Graduada em Gestão do Trabalho Pedagógico pela FACINTER, Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo.

Also contrary is the situation in the field, with the concentration of economic activities in the urban areas the tendency, already confirmed, is that the urban population overcomes the rural. Both movements are the result of current legislation in the period in which they occur, however the official speeches hide their real interests that are driven by economic demands. In both the movement of expansion as the nucleation, are not observed major concerns with the quality of education being thought nor does with the cultural identity of the individuals involved: the inhabitants of the field.

Keywords: Education in the field. Expansion. Nucleation. Causes. Consequences.

1 Introdução

Historicamente, a educação pública brasileira tem sido utilizada como ferramenta de manipulação dos interesses políticos e das demandas do mercado. Considerada um dos principais fatores do desenvolvimento de uma nação e pauta obrigatória em todos os discursos políticos, na prática, a educação neste país sempre foi relegada a belos pronunciamentos, porém poucas ações concretas. Cabe-se analisar neste ensaio aspectos que tangem à educação desenvolvida no meio rural, no campo. Tendo sua expansão observada a partir das décadas primeiras do século XX, estes estabelecimentos de ensino foram, durante um longo período, responsáveis pelo acesso à leitura, à escrita e a noções das operações básicas por parte de grande parcela da população brasileira.

No decorrer do século e com a crescente modernização dos processos produtivos, as demandas para com o ensino tornam-se cada vez mais exigentes. A população tende a concentrar-se na zona urbana e em regiões onde a oferta de trabalho é mais abundante, tornando o campo área de baixa densidade demográfica. Por outro lado, a descentralização do poder e das responsabilidades do estado delega aos municípios a obrigatoriedade para com a educação infantil e o ensino fundamental.

Em decorrência deste contexto, no início da década de 1990, as escolas destes níveis de ensino passam a sofrer os impactos do processo de nucleação e tendem a desaparecer do espaço campesino. Em uma retrospectiva na legislação vigente neste período aponta-se para um redimensionamento na concepção de educação e no papel do estado na efetivação da mesma.

Considerando sua inegável importância para o cenário educacional brasileiro, percebe-se a necessidade de se analisar mais amplamente a rede de relações em que este advento se encontra inserido. Entender de que forma a educação no campo se caracteriza, os movimentos de expansão e nucleação desta modalidade de ensino e os desdobramentos e impactos da nucleação destas escolas na identidade da população do campo, remetem a realização deste estudo.

2 A educação do campo

Ao analisar as origens históricas de nossa nação, constata-se que o Brasil iniciou seu desenvolvimento através da exploração agrária. Este país tem suas raízes alicerçadas no meio rural, nas atividades agrícola, pecuária e extrativista. Como estas estavam concentradas no campo, era neste espaço que se concentrava a maior parte

da população brasileira. Apesar disso, a educação no meio rural não era motivo de interesse por parte dos governantes. Prova disso encontra-se no fato de que menções a ela não são registradas nas Constituições Federais de 1824 e 1891.

Em 1930 a educação é elevada à condição de área de interesse público com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e, em 1934, é promulgada uma nova Carta Magna, a qual ressaltava:

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 6).

Relaciona-se este avanço a diversos movimentos político-sociais que demonstravam a insatisfação de vários segmentos sociais e de um grupo de intelectuais brasileiros. Dentre estes movimentos destaca-se a Revolução de 1930 e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Assim, afirma Quadros (2002, p. 21) “[...] a revolução de trinta se encontra na origem de uma modificação das relações políticas entre o bloco dominante e as classes populares”.

Em um cenário que clamava por inovações e reformas, a educação era tida como elemento fundamental a formação de uma nova sociedade e de um novo país. Era seu papel moldar cidadãos capazes de construir uma nova nação, de elevar o país aos patamares da modernização tão almejada.

O campo não ficou alheio a este novo olhar sobre a educação, e neste compasso também se deu a expansão da educação no meio rural. Contraditoriamente ao que versava a legislação, a educação se torna ferramenta de interesses políticos, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), a escola passou a ser utilizada como instrumento de controle social. Era necessário conter as migrações do campo para a cidade a fim de controlar o processo de crescimento populacional urbano e distribuir racionalmente a população nas atividades urbanas e rurais. Vários elementos levam a crer que a expansão da educação neste meio também foi uma forma de dissipar os agrupamentos populacionais, os quais poderiam ser berço de revoltas sociais.

Camuflada sob a roupagem do acesso e igualdade de condições, a educação no campo inicia seu processo de expansão.

3 A expansão do ensino no campo e a legislação que norteia a educação brasileira

Em um terreno social extremamente fértil e abundante em expectativas, a educação no campo também se tornou beneficiária de interesse governamental. Era necessário que ela atingisse todos os recantos deste país. Exemplo disso ocorre no estado do Rio Grande do Sul, onde Leonel Brizola (1959-1963) assume seu mandato como governador sob o lema: “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul” (QUADROS, 2002).

Neste ideário, foram construídas centenas de escolas na zona rural de vários estados brasileiros. Elas eram construídas em madeira e, em geral, possuíam apenas uma sala de aula onde um mesmo professor ministrava aulas para toda a clientela

escolar, caracterizando assim uma classe multisseriada. Como docentes, foram recrutados moradores das próprias comunidades rurais, aqueles que possuíam um maior grau de instrução e se dispusessem ao ofício. Com este indicativo, percebe-se que a preocupação governamental era apenas de instituir física e geograficamente as escolas, sem um maior interesse ao tipo e a qualidade da educação que seria nelas ministrado.

Estes referenciais de educação para o campo perduraram ao longo do tempo, acreditava-se que para esta parcela da população brasileira qualquer tipo de formação era o bastante. Esta concepção também é considerada por Arroyo (2009, p. 71):

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler.

As restritas práticas pedagógicas adotadas por estes docentes eram importadas da escola do meio urbano, tida como modelo ideal a ser copiado e reproduzido. No aspecto da legislação, inicia-se a consolidação de leis específicas à educação, entretanto poucas referências à educação no campo são encontradas.

No início dos anos 60, após mais de uma década de estudos, é instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, ou LDB, sigla pela qual se tornou conhecida. A primeira LDB brasileira, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em seu artigo primeiro traz a concepção de educação, baseada nos princípios da Revolução Francesa:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1961, s/p).

Com uma visão extremamente positivista, a educação, segundo esta legislação, primava pela formação de bons cidadãos aptos a exercer seus deveres para com a nação. O preparo para o exercício da solidariedade e o forte apelo ao fortalecimento da unidade nacional denota a supremacia do coletivo sobre o individual. O ideal de liberdade, bastante citado e enaltecido estava estreitamente relacionado ao civismo e ao bem comum.

A referida legislação faz referência à educação no campo tornando notória a importância do indivíduo do campo ser educado no seu próprio meio de vida. No que tange ao ensino rural, consta neste aparato legal, conforme o artigo 105

“Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1961, s/p).

O ano de 1964 tornou-se marco histórico nacional com a instauração do golpe militar. A partir dele descortinam-se inúmeras transformações nas relações políticas e sociais da nação brasileira. As políticas públicas passam a ser direcionadas no sentido de propiciar o aumento da produtividade social do trabalho, o que veio também a influenciar a LDB que procedeu este período. Tendo como marca a forte tendência à formação técnica e a mão de obra especializadas consideradas necessárias ao desenvolvimento do país e à reprodução de relações sociais de produção. Neves (1997) desponta então, neste panorama, nova versão da LDB, Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que dentre tantas mudanças, traz nova redação ao artigo primeiro, enfatizando o caráter profissionalizante, tecnicista e preparatório ao trabalho:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§ 1º Para efeito do que dispõem os Arts. 176 e 178 da Constituição entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

§ 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1971, s/p).

No que tange às escolas da zona rural, tem-se no artigo 11, o reconhecimento de algumas particularidades deste contexto. Estas se manifestam em relação aos tempos de estudo, assim entendidos: § 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1971, s/p).

A década de 1980 inicia-se com forte clamor pela democracia e pela participação popular, intensos são os movimentos sociais que impõem pressão para o fim do regime militar, o mesmo desfase-se oficialmente em 1985 com o fim do governo do general Figueiredo. Inicia-se, assim, a “Nova República” a qual, no que tange à educação, conservou em seus primeiros anos o modelo herdado do regime militar (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

É somente com a elaboração da Constituição Federal de 1988 que novos ventos sopram sobre a área da educação e abrem portas para que uma reforma em todos os níveis de ensino possa ser articulada. Esta, no entanto, torna-se legislação concreta quase que uma década depois. Inúmeros movimentos reivindicam mudanças no sistema educacional e diversas propostas são elaboradas. Em meio às ideias defendidas pelos educadores e pelos dirigentes de movimentos sociais, o governo federal impõe seus interesses, assim Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 52) afirmam: “O governo, ao lançar mão do ardid de incorporar, na legislação, algumas bandeiras do movimento de educadores, consolidadas nos anos de 1980, ceifou-lhes a fecundidade, adulterou o sentido original de seu conteúdo”.

Neste contexto surgiu, e é uma referência em educação até o momento atual, a nova LDB, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Tal aparato, segundo Neves (1997), constitui-se de um projeto do Senador Darcy Ribeiro incluindo as diretrizes do

Banco Mundial para a educação dos países em desenvolvimento, apresentado em detrimento ao projeto já aprovado na Câmara dos Deputados e amplamente discutido com a sociedade organizada brasileira. Como forma de poder-se comparar com a concepção de educação apresentadas nas LDBs anteriores, apresenta-se o Art.1º deste aparato evidenciando a educação atrelada à prática social, reconhecida como direito humano:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1996, s/p).

No que tange às escolas da zona rural, tem-se maiores considerações, no artigo 28, onde consta sobre a oferta de educação básica para a população rural, dizendo:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1996, s/p).

Ao analisar-se o presente artigo constata-se que referências às especificidades da educação no campo são bastantes vagas, restringindo-se quase que somente a possibilidades de adequação do calendário escolar em relação aos ciclos de produção agrícola. O modelo urbano de escola é adotado como referencial a ser copiado e seguido. A realidade do campo, sua cultura, suas características e necessidades são ignoradas em detrimento à hegemonia da cultura urbana.

Confirmando este descaso para com o campo, a década de 90 inicia-se com elevado número de escolas rurais encerrando suas atividades. Trata-se do advento da nucleação.

4 Da expansão a nucleação

O profundo desenvolvimento tecnológico ocorrido nas últimas décadas do século XX provoca inúmeras transformações nos sistemas econômicos que regem os países. A economia torna-se globalizada, e por consequência, altamente competitiva. É necessário adequar-se à nova ordem mundial. Este desafio é imposto não somente ao setor privado, ele também atinge o setor público, onde são necessárias muitas reformas a fim de fazer frente ao novo papel do estado. Sendo a educação pública responsabilidade do estado, esta também é alvo de redimensionamentos. A partir da implantação da LDB, Lei nº. 9394/96 cabe aos municípios ofertar a educação infantil e a educação fundamental. Os municípios, tendo que assumir esta responsabilidade, passam a buscar formas de adequação de seus orçamentos a nova demanda.

A racionalização de gastos e a melhor operação de recursos faz com que a estrutura educacional seja reavaliada. É preciso que cada escola atenda o maior número

de alunos com o menor número possível de professores. Os olhares públicos recaem então sobre as escolas localizadas na zona rural dos municípios, já bastante fragilizadas pelo fenômeno das migrações para as áreas urbanas; o que contribuiu para a redução da população rural e, em consequência, na redução no número de alunos nestas escolas.

Então, a partir de 1990, as escolas rurais, denominadas escolas multisseriadas, passam a ser nucleadas. Processo este que prevê que as referidas escolas encerrem suas atividades e seus alunos e professores sejam alocados para escolas núcleo sendo a localização destas, conforme a disponibilidade, no meio urbano ou rural.

Ferindo claramente a legislação atual, a qual prevê através da Resolução do MEC nº 2, de 28 de abril de 2008, em seu artigo 3º que: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2008, s/p), as comunidades rurais e sua população foram vendo suas escolas sendo fechadas e junto com elas parte de sua cultura e identidade. Os alunos passam a frequentar escolas núcleo, urbanas ou rurais, que ministram um ensino padronizado, sem levar em conta a cultura e o contexto dos quais estes alunos são oriundos. Defendendo a identidade da cultura rural, Silva (2000) afirma:

[...] a necessidade do reconhecimento de que existe um contingente significativo de alunos matriculados no Ensino Fundamental que possuem uma cultura diversa (maneira de viver e representar o mundo) do *mundo urbano* e possuem objetivos de vida diferenciados daquele. Neste sentido, é fundamental ampliar o debate sobre *uma política diferenciada para a educação básica no campo*, a partir do espaço social rural brasileiro, considerando o saber histórico acumulado dos agricultores na relação escola-trabalho-família e a manutenção de uma identidade cultural rural.

A nucleação das escolas do campo encerra um importante capítulo na história da educação brasileira. As exigências do contexto atual impõem uma nova proposta de ensino e a formação permanente do corpo docente, elementos estes ainda precários e insuficientes na maior parte da zona rural brasileira. No entanto, não são somente estas as causas da deflagração do processo em questão.

4.1 Causas da nucleação das escolas do campo

As raízes do processo de nucleação das escolas do campo se encontram alicerçadas na transferência de escolas federais e estaduais para a responsabilidade de governos municipais através do processo de municipalização da educação pública, reflexo da descentralização político-administrativa previsto na Constituição Federal de 1988. Estas políticas são fruto de imposições externas por parte de agências multilaterais de desenvolvimento (FMI, BIRD, UNESCO, CEPAL, entre outras). Porém a transferência de responsabilidades não veio acompanhada da devida transferência de recursos financeiros (SILVA, 2000).

Desta forma, os municípios são obrigados a assumir a responsabilidade em relação à educação infantil e ao ensino fundamental, desprovidos de recursos financeiros que viabilizem mais este encargo. Nesta direção, os dirigentes municipais buscam alternativas para que os custos com a educação possam ser racionalizados.

O campo, reduto das escolas em análise, também sofre os impactos de uma sociedade cada vez mais voltada para o lucro e a produção, em suma uma sociedade mercantil. A busca por maior oferta de trabalho e, por consequência, melhores condições de vida, faz com que grande parte da população do campo migre para o meio urbano. Tal fator faz com que a zona rural decresça populacionalmente e suas escolas tenham acentuada diminuição no seu número de alunos.

O decréscimo da população rural faz com que a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) também se constitua em um fator que deponha contrariamente a manutenção das escolas do campo. Segundo normativas deste órgão, o repasse de verbas aos estabelecimentos de ensino está veiculado ao número de alunos que nele registram matrícula. Desta forma, para as secretarias municipais de educação, uma escola que registre um reduzido número de alunos matriculados torna-se onerosa aos cofres municipais. Assim, observam Fernandes, Cerioli e Caldart (2009, p. 35) “[...] a política tem sido a de estimular cada vez mais os estudos na cidade, buscando diminuir o número de escolas no campo, sob a alegação de que são mais caras e tornam-se inviáveis”. Na lógica destes gestores torna-se mais vantajoso concentrar maior número de alunos em uma única escola e assim atrair maiores repasses financeiros.

Tais argumentos, claramente fundados em interesses econômicos, nem sempre se constitui em discurso oficial. Para a opinião pública e para os sujeitos envolvidos no processo de nucleação de escolas do campo, os argumentos utilizados baseiam-se na promessa de melhora na qualidade de ensino fundamentada na separação dos alunos por séries. Desta forma, os docentes teriam melhores possibilidades de desenvolver o fazer pedagógico atendendo alunos de somente uma série.

Na visão destes gestores, as classes multisseriadas constituem-se em um elemento que impede o adequado desenvolvimento dos estudantes. Opinião plenamente contrária a esta concepção declara Arroyo (2009, p. 83):

A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse algo que vamos destruir, [...] Por favor, não cometam este disparate. [...] Vocês sabem que o sistema seriado está acabado no mundo inteiro já faz muito tempo.

Diante de tal opinião pode-se constatar que o ensino multissérie ainda é referência para uma aprendizagem de qualidade. Porém, ele necessita ser planejado e articulado de forma a superar a mera transmissão dos conhecimentos básicos. Construído dentro de seu contexto social e cultural e levando em conta a identidade dos sujeitos nele envolvidos, o ensino multisseriado do campo pode promover uma aprendizagem com qualidade e significação.

4.2 Consequências da nucleação das escolas do campo

Considerando-se que a aprendizagem não é um processo linear que acontece apenas na relação hierárquica professor x aluno, pode-se interpretar a construção do conhecimento como um processo mais amplo e complexo, onde elementos como o auxílio mútuo, a troca de saberes, a relação aluno x aluno, os conhecimentos prévios e a constante reestruturação dos mesmos, são elementos significativos. Estes elementos se fazem presentes no contexto campesino.

Tal fato permite lançar um olhar mais crítico sobre o trabalho pedagógico em tal contexto e abrir-se, por meio das inquietações, à busca de respostas como: quais as consequências da nucleação para os sujeitos envolvidos? De forma especial, os alunos? À comunidade rural?

O primeiro impacto que se acha por bem considerar é o cultural, iniciando-se pela relação família e escola, que na conjuntura das escolas do campo era bastante satisfatória; havendo uma troca mútua de relações, sentidos e propósitos entre estas duas instituições básicas à sociedade. Tal situação era propiciada, muitas vezes, pelo fato do contexto de vida do professor e do aluno e sua família serem o mesmo, pois, geralmente, o professor reside com sua família na própria comunidade onde atua; isso estreitava relações. A partir da nucleação, no entanto, o aluno saído deste contexto tem na figura do professor um ser distante e desvinculado de sua realidade, cultura e meio de vida.

Além da família, mudam, ao mudar o local onde se produz a educação, valores, hábitos e crenças, muda-se a cultura. Considerando que:

[...] cultura pode ser definida como sendo o acervo de experiências, conquistas e realizações da humanidade e das diversas sociedades, sendo papel da escola colocar à disposição do estudante essa sabedoria acumulada para, a partir de seu conhecimento, compreensão e assimilação, desenvolver a sua própria cultura e personalidade, creio que a nucleação das escolas afeta a identidade cultural das crianças interioranas atingidas com as reformas em estudo, porquanto toda a história educacional acumulada durante tantos anos nas instituições de ensino do interior tenderão a desaparecer (GNIGLER, 2010, s/p).

O aluno sai de um local que lhe era natural, onde tinha suas raízes, para outro indicado por critérios de conveniência da Administração Municipal; “[...]a escolinha primária não servia apenas como local para educação de seus filhos, mas também como ponto de encontro para discussão de assuntos afetos ao interesse da coletividade local” (GNIGLER, 2010, s/p). Também importante é a consideração de Goergem (2005, p. 80), quando diz: “[...]a educação é um processo sociocultural de individuação/socialização das novas gerações que são familiarizadas com um conjunto de tradições, normas e valores vinculados pela cultura”.

Percebe-se que é intrínseca a relação cultural com a relação de produção de conhecimento, ou seja, da educação; assim, essa relação pode ser construída, desconstruída, trabalhada, tematizada, mas jamais rompida, como num passe de mágica. É neste sentido que se pergunta: em que momento, na escola urbana, se contempla a cultura rural? Em que momento se perguntou à comunidade rural sobre sua vontade de ir à cidade estudar? O processo de nucleação foi imposto, não aceito pelas comunidades rurais. A vontade política se deu em detrimento das necessidades ou desejos, da cultura ou dos valores da coletividade.

Outra questão que merece entendimento é a questão de identidade. A identidade de um grupo, de um povo e de um indivíduo é dada pelas suas peculiaridades, suas especificidades. O artigo 28 da LDB, lei nº 9.394/96, faz referência a uma educação diferenciada para o campo, isto é prova do reconhecimento da importância da cultura rural. Então, nuclear mesmo perdendo-se a identidade daqueles educandos, daqueles professores rurais, daquelas comunidades? De acordo com Gnigler (2010, s/p): um dos reflexos da nucleação se dá “[...]sobre a identidade cultural das crianças interioranas e no tocante”, podendo provocar, até mesmo, o êxodo rural dos jovens em face do seu afastamento prematuro das lides do campo.

Opinião semelhante é expressa por Tedesco (2001, p. 94), quando explana que a saída dos jovens do meio rural “[...] e o estudo na cidade os faz perder o gosto pela roça, reduz a possibilidade de visualizar uma genealogia temporal futura de continuidade no empreendimento secular agrícola”, ou seja, o deslocamento do aluno do campo para o espaço urbano, no chamado processo de nucleação o faz, dentre outras consequências, perder a identidade cultural.

5 Considerações finais

Ao promover-se esta análise, busca-se levar ao debate o contexto da educação no campo no Brasil. Berço da formação básica de grande parcela da população brasileira, estes estabelecimentos de ensino sofreram, no desenrolar do processo histórico de construção de nossa nação, os movimentos de expansão e de nucleação. Estando estes relacionados aos interesses políticos e econômicos dos governantes e das elites, as reais necessidades e anseios dos sujeitos nele envolvidos nunca foram levados em conta, sequer foram ouvidos.

A análise realizada na legislação vigente dá mostras que muito mais que para qualificar o ensino, a nucleação se deu como forma de pouparem-se recursos públicos, diminuindo-se custos e recursos humanos, bem como gastos com equipamentos e manutenção de várias escolas em detrimento de poucas. Concentrando-se alunos torna-se mais viável a obtenção de verbas públicas.

Acredita-se que o processo de nucleação das escolas do campo seja irreversível nas realidades onde já foi efetivado, porém deve ser alvo de debate e análise mais profunda em contextos onde a escola do campo ainda se faz presente. É preciso dar oportunidades de escolha aos sujeitos envolvidos, mais que isto, é preciso dar condições de permanência das escolas do campo com a efetivação de um ensino de qualidade. Qualidade esta não importada do meio urbano, mas sim construída a partir dos anseios e da realidade onde ela seja desenvolvida.

Considerando, assim, que o aluno do campo possui uma maneira de viver e representar o mundo que difere do aluno urbano, a nucleação afasta os sujeitos de seus contextos históricos, e produzem (ou produzirá) fortes impactos culturais e de identidade nestes, em suas famílias e comunidades rurais. Deste modo, partindo-se das ideias expostas neste estudo, pode-se inferir que a nucleação das escolas do campo não é um capítulo encerrado na história brasileira. Tal evento, para ser compreendido, necessita de estudos e pesquisas. Longe de ser um fenômeno acabado e marco evolutivo na educação de nosso país, esta ainda é uma questão que gera conflitos e requer olhar e escuta especiais.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 65-86.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 19-63.

- GNIGLER, Miguel L. *O processo de nucleação das escolas isoladas*. Disponível em: <<http://www.mprs.mp.br/infancia/doutrina/id208.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2010.
- GOERGEM, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- MINISTÉRIO da Educação; CONSELHO Nacional de Educação. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2010.
- MINISTÉRIO da Educação; CONSELHO Nacional de Educação; CÂMARA de Educação Básica. *Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2010.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.
- PRESIDÊNCIA da República. *Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 01 dez. 2010.
- _____. *Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Disponível em: <<http://www010.data-prez.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 01 dez. 2010.
- _____. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 dez. 2010.
- QUADROS, Claudemir de. *As Brizoletas cobrindo o Rio Grande durante o governo de Leonel Brizola (1959 – 1963)*. Santa Maria: UFSM, 2002.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SILVA, Carlos Eduardo Moreira da. Nucleação de escolas de áreas rurais. *Revista de Ciências Humanas*. Frederico Westphalen, v. 21, p. 129-134, 2000. Disponível em: <www.carloseduardomoreira.com/artigo01.htm>. Acesso em: 08 nov. 2010
- TEDESCO, João Carlos. *Memória e cultura: o coletivo, o individual, a oralidade e fragmentos de memórias de nonos*. Porto Alegre: Edições Est, 2001.

UMA NOVA ESCOLA PARA UM NOVO PERFIL DE ALUNO

A new school for a new student profile

*Evandro Consaltér**

Resumo

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a importância da adoção de uma postura transdisciplinar nos processos de ensino-aprendizagem para que se possa alcançar uma proposta educacional mais humanizadora. De acordo com a literatura pesquisada, a humanidade passa por um processo de transição de épocas, o que causa uma sensação de insegurança, instabilidade e de uma profunda incerteza quanto à forma de agir e de cultivar valores. Dessa forma, o sistema educacional em sua estrutura fragmentada já não comporta as necessidades dessa nova sociedade em processo de formação. Portanto, impera a necessidade das escolas proporem uma cultura de aprendizagem integradora, capaz de fazer com que os sujeitos desse processo possam se reconhecer como responsáveis por sua própria história. Assim, o estudo apresenta a postura transdisciplinar e a formação continuada de professores como alternativas para transformar a educação em uma verdadeira ação emancipatória e de prática de liberdade.

Palavras-chave: Educação. Pós-modernidade. Transdisciplinaridade.

Abstract

The present article aims to think about the importance of adopting a transdisciplinarity posture in the teaching-learning processes so that we can achieve a more humanizing education proposal. According to the literature searched, the humanity goes through a process of transition times, what causes a feeling of insecurity, instability, and a deep uncertainty of how to act and to cultivate values. Thus, the educational system in its fragmented structure does not include the needs of this new society in process of formation. Therefore, prevails the need for schools propose an integrating learning culture, able to make subjects of this process can be recognized as responsible for their own history. Thus, the study presents a transdisciplinarity posture and a continuing teacher education as an alternatives to transform education in a real practice of freedom of action.

Keywords: Education. Postmodernity. Transdisciplinarity.

* Graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo. Especialista em Estratégias de Aprendizagem pela Faculdade da Associação Brasileira de Educação (FABE). Mestrado em educação pela Universidade de Passo Fundo. E-mail: evandroconsalter@gmail.com.

1 Introdução

Nada mais oportuno citarmos no início desta breve abordagem uma conhecida expressão usada na obra do uruguaio Eduardo Galeano, a qual o escritor encontrou estampada em um muro na cidade de Quito: “*Cuando teníamos todas las respuestas, nos cambiaron las preguntas*”¹. Como sugere a afirmação, temos uma grande e desafiadora tarefa à nossa frente. Encontrar respostas para os tantos problemas que atingem uma sociedade que vive uma era de transição é o desafio que a ciência, a tecnologia e a educação têm em comum. Um desafio que perpassa o lócus de área específica, transcendendo para um plano horizontal, em que disciplinas, áreas do conhecimento e culturas diversas devem dialogar entre si para encontrar respostas aos problemas que atingem a sociedade pós-moderna em processo de construção.

De acordo com Rossato (2011), esse fenômeno pelo qual a humanidade está passando traz consigo uma profunda sensação de insegurança e instabilidade. No entanto, segundo Freire (2011), as sociedades que vivem essa passagem, essa transição de uma para outra época, estão a exigir, pela rapidez e flexibilidade que as caracterizam, a formação e o desenvolvimento de um espírito também flexível. Nesse sentido, o autor aponta para a necessidade da “*integração do homem*”, para que este tenha a capacidade de compreender os mistérios que perfazem essas mudanças e não correr o risco de se tornar um simples “*joguete*” desse processo.

No contexto mundial, a ascensão da Primavera Árabe², por exemplo, é uma das fortes marcas de que um grande período histórico está ficando para trás e um novo tempo se aproxima. Esse grande processo global mostra que nem mesmo a cultura, religião, tradições e crenças são inertes ao tempo. Tudo isso, faz com que paire sobre os seres humanos uma grande sensação de dúvidas e de incertezas quanto à forma de agir, de viver em sociedade, de cultivar valores e de educar nossas futuras gerações. Conforme Fazenda (2009), hoje, nos encontramos em um estado de incertezas, divididos entre um passado que negamos, um futuro que vislumbramos e um presente que está muito arraigado dentro de nós.

No entanto, com o surgimento de um novo tempo, temos, por conseguinte, o surgimento de um novo homem e de uma nova sociedade. Esta sociedade em processo de formação está rompendo com o seu passado e passando a cultivar valores gerados a partir de um novo sistema e não das suas gerações anteriores. Com essa perspectiva orientando as ações do ser humano, as tradições, as crenças e os dogmas religiosos, por exemplo, se enfraquecem diante de uma nova forma de cultivar a espiritualidade, baseada nos interesses e metas pessoais. Temos, então, uma sociedade em constante mutação, ganhando forma pela força das circunstâncias de cada momento em que está passando, vivendo e compartilhando.

Os resultados do Censo 2010, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam essa transformação no Brasil. Segundo o estudo, no país, cresceram as uniões informais, os casais sem filhos e os casamentos inter-raciais.

1 Quando tínhamos todas as respostas, mudaram as perguntas.

2 Conjunto de ondas de protestos e reivindicações pró-democracia que os governos autoritários dos países árabes do norte da África e do Oriente Médio enfrentam desde 2010. O termo “Primavera Árabe” faz alusão à Primavera de Praga, período de libertação política na Tchecoslováquia durante a época em que foi dominada pela União Soviética após a Segunda Guerra Mundial. Nos países árabes, um dos maiores motivos para incidência dos protestos foi a desestruturação social, o desemprego e a pobreza, causados principalmente por atitudes corruptas e autoritárias de seus governantes. Ver: <http://www.brasilecola.com/geografia/primavera-Arabe.htm>.

A pesquisa também identificou um aumento no número de separações e divórcios, e, pela primeira vez, o instituto colheu dados sobre dois tipos de casais: os de mesmo sexo e os que vivem com enteados, além de filhos. A união consensual, ou união estável, foi a única que teve crescimento na década 2000-2010, passando de 28,6% para 36,4%. A proporção de pessoas casadas no civil e no religioso caiu de 49,4% para 42,9% na década. Como consequência do aumento dos divórcios, também aumentou o número de famílias reconstituídas, com filhos só de pai, só de mãe e de ambos. O IBGE constatou a existência de 4,446 milhões de lares com esse tipo de formação familiar, o que representa 16,3% dos lares de casais com filhos. Ainda, o estudo contabilizou 49,9 milhões de chefes de família no país. As mulheres são 37,3% do total. Dez anos antes, eram 22,6%. Os dados comprovam que, de fato, o retrato da família brasileira está mudando.

Tendo um novo modelo familiar e uma nova sociedade, conseqüentemente, temos um novo perfil de homem. Não diferente, temos um novo perfil de aluno em nossas salas de aula. Um aluno que pouco nutre vínculos afetivos com o seu passado e que nasceu na era digital. Um aluno com acesso à informação, que com um simples *click*, milhares de informações chegam à sua frente, na tela do seu computador, do seu celular, do seu *iphone* ou do seu *tablet* e o permite viajar do norte ao sul do planeta em segundos, sem sair de dentro da sua própria casa.

Contudo, se o mundo está mudando, se a família, o homem e a sociedade acompanham essas mudanças, os métodos e as práticas de ensino também devem ser revistos. Passou-se da prensa à era digital e os métodos de ensino continuam praticamente os mesmos. A escola continua a mesma, raras são as salas de aula que receberam computadores, lousas eletrônicas e climatização, mas a sua essência estrutural não mudou. O papel do professor, por sua vez, indiscutivelmente, não pode mais ser o de mero transmissor de informações. Hoje, o acesso à informação é ilimitado. Através da internet, a informação está nos computadores, nos *tablets*, nos celulares. A informação está nos livros, nos jornais, nos rádios. A informação não é mais privilégio da escola e dos professores, é um direito concedido a todo e qualquer cidadão.

Assim, é de fundamental importância que se faça uma reflexão acerca desse novo perfil de sujeito e de sociedade. Se mudaram os sujeitos, os métodos e os processos pedagógicos também devem ser revistos para que se possa encontrar a forma mais adequada de se desenvolver práticas de ensino/aprendizagem que realmente sejam eficazes em suas abordagens e que contribuam para a formação social, intelectual e profissional de nossas crianças, jovens e adultos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de nossas comunidades.

É nesse sentido que colocamos em debate o atual modelo pedagógico adotado pelas escolas brasileiras. Um modelo reducionista, característico da escola moderna, organizado em disciplinas e em conteúdos fragmentados. Esse modelo já não comporta mais as demandas desse novo tempo e dessa nova sociedade que emerge mundialmente. Assim, deve-se buscar novos caminhos e novos horizontes para guiar a atividade docente e não correr o risco de fazer com que os professores se tornem, como descreve Esteve (2004), meros vigias da permanência formal dos alunos nas salas de aula.

Para contribuir com a necessidade de compreensão desse novo tempo, elaboramos uma síntese desse processo através da análise bibliográfica de diversas obras que abordam o tema. Par tal, iniciamos analisando as características dessa nova sociedade

em processo de construção. Em seguida, nos detemos em confrontar o atual modelo educacional às demandas dessa nova sociedade. Por fim, apresentamos a nossa proposta de uma educação unificadora, integradora, como alternativa para a construção de um mundo melhor, de sujeitos melhores e capazes de interagir com as transformações que acompanham e transformam a humanidade.

2 A sociedade do conhecimento

Nunca antes na história da humanidade uma sociedade se deparou com a necessidade de aprender tantas coisas novas ao mesmo tempo. Com o desenvolvimento de tecnologias, a cada dia um novo produto é apresentado à sociedade no intuito de melhorar a qualidade de vida das pessoas. Por sua vez, essas são cada vez mais exigidas a aprender continuamente a manusear novos aparelhos, novos recursos e novas fontes de informação. Em consequência, o mercado de trabalho também se encontra nesse ritmo cambiante e flexível, exigindo profissionais cada vez mais preparados e adaptados a essa nova realidade.

Pozo (2002) destaca que jamais houve uma época em que tantas pessoas aprendessem tantas coisas distintas ao mesmo tempo e, também, tantas pessoas dedicadas a fazer com que outras pessoas aprendam. Para o autor, estamos na “sociedade do conhecimento”. Nessa nova sociedade, não é apenas necessário que o ser humano aprenda muitas coisas, mas também impera a necessidade de aprender muitas coisas diferentes.

Como temos que aprender muitas coisas distintas, com finalidades diferentes e também com condições complexas e sempre cambiantes, faz-se necessário adotar estratégias de aprendizagem adequadas para cada situação. Ao contrário dos tempos modernos, em que um mesmo molde de aprendizagem supriria a necessidade da sociedade, hoje, exige-se do ser humano o uso de ferramentas distintas para cada situação, ou seja, os moldes de ensino devem ser cambiantes, adaptáveis e flexíveis para que se possa encontrar a melhor estratégia para promover a aprendizagem.

Diante dessa nova realidade, nas salas de aula, alguns professores, por exemplo, veem-se atormentados pelos recursos eletrônicos, naturalmente muito mais facilmente manuseados pelos alunos, nativos digitais³, do que pelos próprios professores, que tiveram de migrar para essas tecnologias. Assim, a necessidade da incorporação dessas novas ferramentas à jornada de trabalho tem preocupado muitos profissionais da educação ainda resistentes ao câmbio. Todavia, as exaustivas horas diárias de trabalho, também podem se tornar exaustivas horas de aula para os alunos quando a aprendizagem deixar de ser significativa ou passar a ser meramente reprodutora de informações que podem ser acessadas a qualquer hora e em qualquer lugar através de um simples *smartphone*, por exemplo.

Nesse sentido, deve-se destacar que o fato de equipar salas de aula com computadores e demais recursos eletrônicos e de dar treinamentos aos professores para aprenderem a manusear essas novas ferramentas pedagógicas não significa que se está atendendo as demandas atuais. A forma como essa enorme gama de ferramentas é manipulada pelos profissionais da educação é fundamental para que se possa atingir resultados positivos.

3 Nomenclatura usada para definir aquele que nasceu e cresceu em meio às tecnologias digitais. Ver: <http://revistaescola.abril.com.br/blogs/tecnologia-educacao/2013/03/15/os-misterios-dos-nativos-digitais/>

Além disso, a individualidade presente na ação docente, aliada às vastas informações que a era digital proporciona tanto aos aprendizes como aos mestres contribui para a acentuação do que Paulo Freire (2011) define como “educação bancária”, à qual nos deteremos mais detalhadamente no decorrer deste estudo, ou seja, uma educação onde o sujeito educando é um recipiente a ser enchido por informações, que necessariamente, não significam conhecimentos.

Através deste sistema descrito por Freire, cada professor elenca um conjunto de informações relacionadas ao conteúdo de sua disciplina e o transfere aos alunos, seja através de aulas expositivas ou de materiais didáticos. Além desses conteúdos possuírem uma grande chance de já serem do conhecimento dos alunos ou de estarem à disposição dos mesmos a hora que desejarem, através de ferramentas como a internet, também, na maioria das vezes, são trabalhados em cada disciplina de modo isolado, não se relacionando entre si e nem mesmo fazendo relação com o mundo e o lugar onde os educandos estão inseridos. Dessa forma, é entediante para os alunos passarem horas sentados em suas cadeiras ouvindo o professor reproduzir de forma sistemática informações que podem ser obtidas de forma muito mais dinâmica e abundante em outras fontes, como a internet, os livros e os jornais, por exemplo.

Sobre esse fenômeno, Pozo (2002) atenta para a necessidade de que essa grande quantidade de informações que estão à disposição das crianças, dos jovens e dos adultos seja organizada e realmente transformada em conhecimento.

Obviamente que essa informação que as crianças – e os adultos – captam é fragmentária, confusa e, muitas vezes, enganosa. Como os programas escolares continuam funcionando, em grande medida, como se a sociedade da informação não existisse, os alunos têm poucas oportunidades de organizar e dar sentido a esses saberes informais, relacionando-os com o conhecimento escolar, que ainda por cima costuma ser bastante menos atrativo (POZO, 2002, p. 35).

Nesse sentido, é oportuno que se faça uma reflexão acerca dos métodos e processos de ensinagem e aprendizagem. Como já vimos no início deste estudo, hoje temos uma nova sociedade, com novos costumes e, não diferente, novas formas de aprendizagem. Porém os programas escolares parecem ignorar essa transformação e continuam reproduzindo os métodos que, indiscutivelmente, foram eficazes em gerações anteriores, mas que hoje já não suprem as demandas desse novo tempo e dessa nova sociedade.

Para Pozo (2002), cada cultura gera suas próprias formas de aprendizagem. Portanto, as atividades de aprendizagem devem ser entendidas no contexto das demandas sociais que as geram. Dessa forma, além de em diferentes culturas e também em diferentes gerações se aprenderem coisas diferentes, as formas ou processos de aprendizagem também variam.

Diante desse novo cenário de aprendizagem e de construção de conhecimento, é visível e imperiosa a necessidade de se superar o modelo de escola vigente, reductionista, que compartimenta os saberes, para dar lugar a uma escola para a compreensão crítica da realidade, onde professores, pais, alunos e sociedade interagem de forma positiva, dinâmica e construtiva. Enfim, uma escola que prepara pessoas não apenas para interagir com o mundo, mas para transformá-lo.

Nesse sentido, nossa proposta segue com o confronto entre o atual modelo educacional e um novo modelo que sugerimos como opção para atender as demandas da nova sociedade. Ou seja, pretendemos com isso mostrar a necessidade urgente

da superação da escola que compartimenta os saberes por uma escola que proporciona a compreensão crítica da realidade e a construção de sujeitos em sua plenitude, autônomos e, assim, a concretização da educação como uma verdadeira prática de liberdade.

2.1 Uma escola que compartimenta os saberes

Conforme Yus (2002), a sociedade pós-moderna ainda carrega em sua bagagem características estruturais que o homem adotou a partir da segunda metade do século XIX, especialmente oriundas da Revolução Industrial. Essas características compreendem um modelo de vida estruturado e padronizado, cujo resultado foi a fragmentação da vida econômica, social, pessoal e cultural do ser humano.

Por sua vez, as escolas também adotaram este modelo reducionista e compartimentado. Para Enguita (2004), a escola chegou a se configurar como uma antecipação da fábrica, isto é, como um cenário adaptativo – o que significa intermediário – entre as relações sociais próprias da família e as do trabalho assalariado. A própria organização física da escola revela essa aproximação. As classes, as salas, os espaços e os tempos são rigorosamente distribuídos, facilitando o controle e a soberania de um modelo hierarquizado. Da mesma forma, a organização curricular se estrutura através de um modelo de disciplinas fragmentadas, ministradas por profissionais especializados e desconectados, que reproduzem conhecimentos fragmentados, através de unidades e lições isoladas, sem possibilitar que os sujeitos educandos possam identificar a relação entre elas, entre estas disciplinas e a realidade em que vivem. Entre suas comunidades e suas cidades. Entre seu País e o planeta.

Isso leva a um caminho inverso ao que o homem trilha. Em um mundo onde as relações e interações são cada vez mais complexas, a educação não pode continuar nutrindo um modelo reducionista e fragmentado. Esse modelo não permite aos educandos desenvolverem uma compreensão global de sua existência e muito menos compreenderem a sua relação com o meio em que estão inseridos. Em outras palavras, o atual modelo educacional não permite aos alunos reconhecerem-se como sujeitos de sua própria história, o que seria, segundo Freire (2011), a essência de uma educação como prática da liberdade.

Dessa forma, é inconcebível que as escolas continuem trabalhando com esses moldes de ensino. Não é pertinente que se continue dando vida a um modelo de ensino que privilegia a quantidade de informações em detrimento da qualidade, independentemente do significado que representam para os sujeitos educandos. Muitas vezes, os alunos saem da escola, sem mesmo conhecer a própria realidade que os cerca. Pouco se agrega aos alunos fazendo-os estudar e conhecer as características da sociedade inglesa da segunda metade do século XVII se não lhes é oferecida a oportunidade de conhecerem a própria realidade política, econômica e social em que estão inseridos. Para Paulo Freire, ninguém se torna local a partir do universal.

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro de Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. Eu não sou antes brasileiro para depois ser recifense. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois brasileiro, latino-americano, gente do mundo (FREIRE, 2004. p. 25).

Ainda, segundo Freire (2004), o todo é formado pela interação das partes, e, portanto, não é possível compreender um determinado assunto ou conteúdo sem fazer sua contextualização com o que o cerca. Para o autor, os processos investigativos se dão pelo inverso. Seria inconcebível compreender as partes sem antes ter uma visão totalizada, contextualizada acerca do objeto investigado. Ou seja, com a fragmentação dos conteúdos se anula a possibilidade de criar diálogos e inter-relações entre o todo e as partes, entre o global e o local. Para Freire, a construção do conhecimento epistemológico e a relação do sujeito cognoscente ao objeto cognoscível estão além do simples significado técnico que se atribui a determinados fenômenos ou ações. Infere a formação de sujeitos pensantes, capazes de elaborar um pensamento crítico acerca da realidade em que estão inseridos.

Enquanto educador progressista não posso reduzir minha prática docente ao ensino de puras técnicas ou conteúdos, deixando intocado o exercício da compreensão crítica da realidade. Falando de “fome”, não posso me contentar em defini-la como “urgência de alimentos; grande apetite; falta do necessário; míngua ou escassez de víveres”. A inteligência crítica de algo implica a percepção de sua razão de ser. Ficar na descrição do objeto ou torcer-lhe a razão de ser são processos alienadores. Minha compreensão de fome não é *dicionária*: ao reconhecer a significação da palavra, devo conhecer as razões de ser do fenômeno. Se não posso ficar indiferente à dor de quem tem fome, também não posso sugerir-lhe que sua situação se deve à vontade de Deus. Isso é mentira (FREIRE, 2004, p. 31).

Nesse sentido, Fazenda (2009) considera que os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais apenas conduzem o aluno ao acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual é de ordem tão variada que ficaria impossível processar-se com a velocidade adequada a esperada sistematização que a escola requer. Contudo, Freire (2004) ainda atenta para o crescente distanciamento entre a prática educativa e o exercício da curiosidade epistemológica. Segundo o autor, a curiosidade alcançada por uma prática educativa reduzida à pura técnica corre o grande risco de ser uma curiosidade “castrada”, que não é capaz de ultrapassar uma posição cientificista diante do mundo.

A superficialidade desse sistema de ensino é tamanha que anula a noção de sujeitos e os condiciona a um sistema. Foucault (1984) considera o disciplinamento uma estratégia de poder, típica da modernidade, utilizada nas fábricas, nas prisões e na escola. Essa estratégia se estabeleceu através de uma gama de técnicas que revelam uma verdadeira máquina de poder, intimamente entrelaçada com objetivos sociais claros: construir cidadãos úteis para desempenharem determinadas funções. Em outras palavras, adestrar pessoas para executarem tarefas. Um adestramento do corpo e do espírito, que anula a noção do sujeito e padroniza um estereótipo de homem ideal à determinada demanda social, econômica ou política.

No entanto, essa estratégia de poder definida por Foucault, que fragmenta os conhecimentos e os organiza em disciplinas que não mantêm elos entre si, continua sendo uma característica muito marcante das escolas. Isso revela o fortalecimento de um sistema antigo, que anula os princípios de uma educação humanizadora, de uma educação que prepara o educando para a real compreensão da vida. Morin (2010) define essa fragmentação dos conteúdos como “compartimentação dos saberes”.

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros;

por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2010, p. 16).

Dessa forma, se analisarmos a contribuição que as ciências humanas oferecem ao estudo da condição humana, veremos o quanto fraca é essa contribuição justamente por serem desligadas umas às outras, fragmentadas e compartimentadas. Esse distanciamento faz com que o homem não consiga se situar em seu espaço e tempo e fazer a conexão entre seu meio e o que o cerca. Para Morin (2010), essa situação esconde inteiramente a relação indivíduo/espécie/sociedade e esconde o próprio ser humano. Assim, tal como a fragmentação das ciências biológicas anula a noção de vida, a fragmentação das ciências humanas anula a noção de homem.

Ainda usando dos estudos do sociólogo, antropólogo e filósofo francês, o objetivo da educação não deveria ser o de transferir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno. Ao se fazer isso, está-se deixando de oferecer às crianças e aos jovens a oportunidade de criar em suas caminhadas um estado interior e profundo, uma espécie de “polaridade de espírito”, que os oriente em um sentido definido, não apenas durante um determinado período de sua infância, mas por toda a vida.

Para Freire (2011), o papel do professor/educador é o de propor aos seus alunos por meio de contradições básicas a sua situação existencial, concreta, como um grande desafio que os oriente e lhes estimule a busca de respostas não apenas no âmbito intelectual, mas principalmente no nível da ação transformadora.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 2011, p. 120).

Na medida em que a escola continuar reproduzindo esse modelo de ensino, as práticas educativas se reduzirão unicamente a um ato mecânico de memorização de conteúdos narrados pelo professor. Assim, os alunos são transformados em recipientes a serem enchidos pelo professor. Este, por sua vez, quanto mais conseguir encher seus recipientes com seus depósitos, melhor educador será. Já os alunos, quanto mais se deixarem encher, melhores alunos serão. É nesse sentido que Freire (2005) define esse modelo de educação como um ato de depositar, onde os alunos são os depositários e o professor o depositante. Eis, então, a origem da expressão educação bancária⁴, empregada na obra do autor.

Assim, a educação se reduz unicamente a um ato mecânico e sistemático, desprovido de qualquer intenção humanizadora e transformadora da realidade social em que os alunos estão inseridos. A escola, portanto, deixa de ser um espaço de cooperação, de interação e criação, passando a ser apenas local de reprodução, onde o conhecimento científico e a curiosidade epistemológica não perpassam à materialidade das salas de aula.

2.2 Uma escola para a compreensão crítica da realidade

Pensar numa escola para a compreensão crítica da realidade é pensar em um lugar onde crianças, jovens e adultos possam compartilhar informações, inquietações,

4 Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005.

trocar experiências e construir novos conhecimentos. Mais que isso, relacionar esses conhecimentos a uma proposta de desenvolvimento sustentável, pensando na construção de um mundo melhor para se viver.

Seria impossível pensar em uma escola com esse perfil sem superar as barreiras das disciplinas e dos conteúdos. É preciso dar lugar a um pensamento unificador, que liga, relaciona e não que fragmenta. Nesse sentido, no início dos anos 70, Morin (2010) apresentou a teoria do pensamento complexo com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas que pudessem ser mais do que a mera transmissão de conhecimentos fragmentados. Dentro dessa perspectiva, o autor aponta a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como propostas que podem levar o educando a uma melhor compreensão da realidade.

Uma perspectiva transdisciplinar, contudo, significa mais do que disciplinas que colaboram entre si em um projeto com conhecimento comum a elas, mas significa também que há um modo de pensar organizador que pode atravessar as disciplinas e que pode dar uma espécie de unidade. Dessa forma, conhecer o humano não significa separá-lo do universo e do meio em que está inserido, mas sim situá-lo nele, pois todo conhecimento para ser pertinente e significativo deve fazer a contextualização do seu objeto. Diante dessa perspectiva, Morin (2010) defende a valorização de um conhecimento não fragmentado, o qual permita aos homens e mulheres enxergarem a humanidade de uma maneira contextualizada, abrangente e completa.

Para tal, Morin (2010) considera essencial a dialogicidade entre a “cultura científica e a cultura das humanidades⁵”. Só assim seria possível de se conceber uma educação que acabe com a fragmentação e distanciamento entre as duas culturas, dando capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida quotidiana, social, política, nacional e mundial.

Assim, não se pode conceber uma educação que fragmente, separe, distancie os conhecimentos. O homem, como agente de sua própria história, não pode ficar inerte diante das grandes transformações que o mundo vive. A sua liberdade é uma construção histórica e essa só vai se concretizar, realmente, no momento em que os indivíduos se reconhecerem como parte integrante dessas transformações. Como responsáveis por um sistema integrado, que age e responde a estímulos gerados por cada cidadão da humanidade.

Dessa forma, seria possível construir não apenas uma educação libertadora, mas também sujeitos capazes de construir sua liberdade, de interagir com as transformações políticas, sociais, econômicas, naturais. De entender o contexto em que estão inseridos e reconhecerem o seu papel enquanto integrantes de uma sociedade *(des)organizada*. Saber a importância que têm, mas, principalmente, ter a humildade de reconhecer a importância do outro, do conjunto, do todo.

Apropriando-se das palavras de Morin (2010), “nós viventes, e, por conseguinte, humanos, filhos das águas, da Terra e do Sol, somos um feto da diáspora cósmica, algumas migalhas da existência solar, uma ínfima brotação da existência terrestre. Mais além, numa adaptação à Cortella (2011), diríamos que somos apenas um entre

5 Segundo Morin (2010), a cultura das humanidades é uma cultura genérica, que pela via da filosofia, do ensaio, do romance alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos. Por sua vez, a cultura científica, diferente da natureza, separa as áreas do conhecimento, proporciona admiráveis descobertas e teorias, mas não provoca uma reflexão mais completa sobre o ser humano e sua existência.

os mais de 7 bilhões de indivíduos, pertencentes a uma única espécie, entre outras três milhões de espécies classificadas, que vivemos num planetinha, que gira em torno de uma estrelinha, que é uma entre 100 bilhões de estrelas que compõem uma galáxia, que é uma entre 200 bilhões de galáxias num dos universos possíveis e que vai desaparecer.

A fragmentação dos saberes, portanto, só nos leva ao distanciamento cada vez maior entre nossa existência e a real compreensão do mundo em que estamos inseridos. Somos partes integrantes de um conjunto, peças de uma grande engrenagem da vida, que funciona em sintonia com suas partes. Conforme justifica Freire (2011), só teremos homens com a capacidade de ter uma compreensão crítica da realidade em que estão inseridos, quando conseguirem se reconhecer como partes integrantes de um todo. Enfim, conforme Morin, mais vale uma cabeça “bem feita” do que uma cabeça “bem cheia”.

3 Por onde iniciar

Ao se propor uma escola diferente, necessariamente também infere-se pensar em formar professores diferentes. Professores que assumirão seu caráter transformador e oferecerão aos seus alunos mais que simples conteúdos desprovidos de qualquer significado. Professores questionadores, indagadores, que façam os alunos pensar, raciocinar e construir significados. Para tal, é preciso considerar a formação continuada como elemento básico para que essa transformação possa ter condições de acontecer.

Conforme Cortella (2010), ninguém nasce pronto e vai se desgastando. O homem está em constante formação, transformação e adaptação ao mundo e ambiente em que está inserido. Contudo, não basta ao homem adaptar-se ao novo sistema, é preciso entendê-lo para buscar a melhor forma de interagir com essas transformações pelas quais a humanidade passa, constrói e vivencia em sua plenitude.

No entanto, esse estado cambiante das sociedades está a exigir do homem certa rapidez e flexibilidade à compreensão desses fenômenos. Uma vez que essas transformações se dão em um ritmo cada vez mais acelerado, os processos de formação continuada devem ser permanentes. Permanentes no sentido de que só assim o homem poderá interagir e dialogar com essas transformações.

Dessa forma, ao se falar em formação continuada, entende-se que a carreira docente consiste em um ato de constante aperfeiçoamento, de pensar e repensar. Conforme Freire, a formação permanente é parte da natureza do ser humano.

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997, p. 12).

No entanto, entende-se a formação permanente como o primeiro passo para se propor uma escola diferente. Uma escola em que as normas sejam estabelecidas em assembleias com os alunos, que os próprios alunos sejam os responsáveis pelo bom andamento das atividades escolares e que aprendam desde cedo normas de gerência, de administração, de liderança e de valores éticos e morais. Uma escola que permita aos alunos assumirem responsabilidades e saberem como lidar com elas.

É necessário, portanto, que problemas relacionados à saúde, ao meio ambiente, ao consumo, às relações humanas, às crises de valores, entre tantos outros que foram deixados para trás pelo currículo de disciplinas e que fizeram com que a escola se afastasse da realidade social dos seus alunos, sejam retomados para que se possa dar unidade e novo sentido às práticas escolares da nova sociedade. Dessa forma, torna-se evidente que qualquer proposta educacional que vise uma formação transdisciplinar deve abordar amplamente esses temas sociais.

Para alcançar essa proposta educativa é necessário ir além da simples discussão dos conteúdos abordados nas práticas escolares. É essencial, como destaca Yus (2002), um novo modo de organizar o espaço, o tempo, as atividades e as relações sociais em sala de aula e na escola, de forma a se possibilitar intercâmbios acadêmicos e culturais que possam enriquecer e dar novo significado ao processo educativo. Assim, se possibilitará a condição necessária para alcançar a transversalidade no ato de educar e na ação docente e, conseqüentemente, a formação de uma sociedade mais pensante, mais organizada e crítica.

A reflexão sobre a ação docente, como marca para a transformação de uma realidade estática de um sistema que já não mais comporta as demandas da atual sociedade, deve estar presente nas coordenações pedagógicas e nos projetos político pedagógicos das escolas. O princípio de que o papel do professor não pode mais ser o de transmissor de conhecimentos, na grande maioria das vezes fragmentados, deve ser o agente motivador para que professores e educadores busquem a formação continuada para não correrem o risco de se tornarem símbolos pitorescos dentro de salas de aula modernas e dinâmicas.

Como em todo processo de transformação, é evidente que surgirão as resistências e as aspirações contrárias à implantação de um novo modelo de educação. Afinal, esse processo é trabalhoso e requer muito empenho na busca de novos conhecimentos. É um árduo e necessário caminho a ser percorrido até a sua aplicabilidade nas escolas. Sair de um sistema fechado para um sistema aberto e dinâmico requer tempo, pesquisa e dedicação por parte dos agentes envolvidos nesse processo.

Portanto, para que se possa permitir esse processo de transição, ratifica-se a importância da formação continuada, da humildade pedagógica – abertura ao novo – para se estabelecer uma nova proposta de educação, onde os educandos possam ser sujeitos ativos ao processo e não sujeitos passivos a um sistema rotulado e ultrapassado.

4 Considerações finais

Conforme analisado neste estudo, é impossível pensar numa escola produtora de conhecimento organizador e integrador sem considerar a necessidade de um pensamento complexo. É preciso que essa nova proposta perpassa as barreiras estruturalistas da escola e possa alavancar transformações também em nossa sociedade, valorizando os educandos, os educadores e construindo um mundo melhor e sustentável.

O desafio de criar uma sociedade sustentável, justa e em harmonia com a terra e a vida deve guiar a implantação dessa proposta holística de educação. Só assim os sujeitos do processo educativo terão a oportunidade de ampliar a maneira como veem sua relação com o mundo. Uma vez reconhecendo essa relação, teremos sujeitos mais críticos, questionadores e ativistas desse processo transformador.

Para Yus (2002), essa nova proposta propõe a ruptura com os métodos tradicionais, dualísticos, buscando um equilíbrio entre o corpo e a mente, entre a razão e os sentimentos, entre razão e intuição, entre pensamento analítico e pensamento sistêmico, entre informação e experiência, entre instrução e criatividade, entre ciência e arte, entre trabalho em sala de aula e trabalho fora dela, entre alunos e professores.

Assim, alunos e professores poderão compreender o conhecimento como uma relação que envolve a pessoa, a comunidade e o mundo natural. Todos os conhecimentos para realmente serem conhecimentos devem ser concebidos em seus contextos, que geram significados e, conseqüentemente, compreensão. Dessa forma, de acordo com cada transformação social ou cultural, também se transformam os contextos e seus significados. Por isso o conhecimento não é estático, mas sim fluído. Conhecer, portanto, exige abertura, diálogo e postura crítica. Ainda, conforme destaca Yus (2002), conhecer é uma aventura moral e espiritual. Dando significado ao mundo definimos nossas relações com ele e atuamos sobre essas relações.

Dessa forma, a adoção de uma nova cultura de aprendizagem para esse novo tempo que a sociedade mundial vive daria abertura para a concepção de uma educação como prática de liberdade. Assim, deixando de lado a cultura da aprendizagem direcionada para reproduzir saberes previamente estabelecidos, estaremos dando condições para fomentar o surgimento de uma cultura de compreensão e reflexão sobre o ato de educar, de cultivar valores e de viver em sociedade.

Considerando a facilidade de acesso e quantidade de informações que chegam até as pessoas, característica de uma sociedade da informação, também não podemos desprezar alguns desses conhecimentos parciais que, de acordo com Pozo (2002), também nos formam. O esforço deve ser para integrá-los, dando sentido, de modo que ao repensá-los, possamos reconstruí-los e dar-lhes uma nova forma ou estrutura.

Assim, essa incerteza que paira sobre a humanidade deve ser entendida como uma oportunidade de buscar o caminho do reequilíbrio, da organização das partes dentro do todo, uma vez que o todo não é o todo sem as partes e estas não são nada fora do todo. Portanto, a educação em sua proposta humanizadora deve ser o pilar fomentador da construção dessa nova escola, com a prospecção de uma nova visão da realidade, mais humana, observadora das relações estabelecidas entre as diversas, ou talvez infinitas partes de um todo universal e organizado.

Referências

- CORTELLA, Mario Sérgio. *Qual é a tua obra: inquietações propositivas sobre, gestão, liderança e ética*. 16.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- _____. *Não nascemos prontos: provocações filosóficas*. 10. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.
- ENGUIITA, Mariano Fernández. *Educar em tempos incertos*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ESTEVE, José M. *A Terceira Revolução Educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.
- FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Coord.). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 16-18.

- FOCAUT, Michel. *Vigiar e Punir*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 42.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. *À sombra desta mangueira*. 4.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2004.
- _____. *Política e educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 18.ed. Trad.: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- IBGE. *Censo Demográfico 2010 - Resultados do universo*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 nov. 2012.
- POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 21. ed. Petrópolis:Vozes, 2010.
- ROSSATO, Ricardo. Pós-Modernidade: Um olhar sociológico. In: CREMONEZI, André Roberto; BAPTISTELLA, Rogério (Orgs.). *Sociedade Pós-Moderna: Luzes e Sombras*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2011. p. 72-88.
- YUS, Rafael, *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*. Trad. Daisy Vas de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

A PEDAGOGIA EMPRESARIAL E O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DENTRO DA ORGANIZAÇÃO

*Flávia Marcolina**

Resumo

No mercado competitivo que vivemos diferenciar-se é necessidade fundamental para as empresas. O planejamento estratégico proporciona uma reflexão, análise e melhor interação da empresa com seu ambiente interno e externo, o que auxilia o empresário no direcionamento dos recursos e nas ações da empresa visando atingir seus objetivos. Este artigo ressalta a importância do Pedagogo Empresarial no planejamento estratégico da empresa, sendo a atuação do mesmo, um suporte para a área de Gestão de Pessoas, juntamente com outros profissionais da área, que irão conduzir os processos de aprendizagem e o crescimento de cada organização. Desta forma, pode ocorrer o desenvolvimento de suas habilidades em criar situações adequadas para o futuro, transformando esta visão em realidade, desenvolvendo e gerenciando os recursos estratégicos necessários, já que as mesmas vêm enfrentando um ambiente extremamente competitivo, inseridas em uma sociedade profundamente afetada pelos novos paradigmas introduzidos pela chamada sociedade da informação.

Palavras-chaves: Planejamento. Pedagogo. Objetivo. Visão.

Abstract

In the competitive market that we live differentiate themselves from others is fundamental need for businesses. Strategic planning provides a reflection, analysis and better interaction with your company's internal and external environment, which helps the entrepreneur in directing resources and the company's stock in order to reach its goals. This article emphasizes the importance of Corporate Educator in strategic planning. Since the performance of the Corporate Educator, a support to the area of Personnel Management, along with other professionals who will drive the process of learning and growth of each organization, it is a consequence of the result of their ability to create conditions suitable for future, turning this vision into reality, developing and managing the strategic resources needed, since the educator has been facing an extremely competitive environment, embedded in a society deeply affected by the new paradigms introduced by the so called information society.

Keywords: Planning. Educator. Purpose. Vision.

* Graduação em Pedagogia. Pós-graduação em Pedagogia Empresarial. Especialista em Formação para Educação à Distância, Mestra em Administração pela Universidade de Caxias do Sul. Orientadora Pedagógica do SESI- Guaporé.

1 Introdução

Na atualidade, é cada vez maior o número de empresas que, diante da complexidade no cenário empresarial e de tantas turbulências e incertezas, estão buscando ferramentas de apoio à gestão com a finalidade de desenvolvimento futuro da empresa e técnicas para que as auxiliem no processo gerencial, dando orientações que permitem às empresas modificar, melhorar ou fortalecer a sua posição face à concorrência.

Nesse contexto, pode-se evidenciar a importância de uma estratégia e do pedagogo empresarial que oriente as Instituições para que seja possível alcançar seus objetivos, seja através da produção de bens ou de oferecimento de serviços.

Desenvolver pessoas não é apenas dar-lhes informação para que elas aprendam novos conhecimentos, habilidades e destrezas tornando-se mais eficientes naquilo que fazem. É, sobretudo, dar-lhes a formação básica para que aprendam novas atitudes, soluções, ideias, conceitos e que modifiquem seus hábitos e comportamentos, tornando-se mais eficazes naquilo que fazem. Formar é muito mais do que simplesmente informar, pois representa um enriquecimento da personalidade humana.

Entende-se como planejamento estratégico, o processo que consiste na análise sistemática dos pontos fortes e fracos da empresa, e das oportunidades e ameaças do meio ambiente com o intuito de estabelecer estratégias que possibilitam um aumento da competitividade da empresa. Planejamento estratégico consiste também no desenvolvimento de processos, técnicas e atitudes administrativas, as quais proporcionam uma situação viável de avaliar as implicações futuras de decisões presentes em função de estratégias que facilitarão a tomada de decisão no futuro, de modo mais rápido, coerente, eficiente e eficaz (OLIVEIRA, 2001).

Para Vasconcelos Filhos (1985), administrar estrategicamente é permear, em todos os níveis de organização, a consciência de que a empresa deve viver em função de um pensamento maior, estratégico, e não em função de negócios isolados de oportunidades.

Segundo Porter (1998), o principal foco das organizações, atualmente, não deve ser o crescimento do faturamento, algo que muitas empresas insistem equivocadamente em priorizar, mas a estratégia em si, pois ela é mais importante do que qualquer projeção de crescimento de mercado.

Nesse meio, o Pedagogo Empresarial surge como uma nova ferramenta para este desenvolvimento nas organizações que caminham para serem empresas aprendentes. Com o propósito de ajustar as falhas, pensar estrategicamente, ter habilidade para as relações humanas: saber aprender, treinar e delegar tarefas – estas características são algumas das solicitadas aos profissionais no mercado globalizado – e que o Pedagogo direcionará o profissional na tarefa à qual ele melhor se ajusta para o melhor aproveitamento de suas qualidades (SENGE, 2002).

A estratégia é a ferramenta mais poderosa no sentido de se conseguir o alinhamento. Muitos líderes, infelizmente, se concentram apenas na melhoria operacional das suas organizações, na motivação dos funcionários, e acabam perdendo a noção do verdadeiro propósito de um líder, que é justamente cuidar da estratégia. Acabam falando muito com os mercados, perdem muito tempo cuidando de sua própria imagem pessoal, perdendo assim o foco (PORTER, 1998).

Conforme Porter (1998), a meta final da estratégia competitiva é lidar com, e em termos ideais, modificar estas regras em favor da empresa. Em qualquer indústria, seja ela doméstica ou internacional, produza um produto ou um serviço, as regras da concorrência estão englobadas em cinco forças competitivas: a entrada de novos

concorrentes, a ameaça de substitutos, o poder de negociação dos compradores, o poder de negociação dos fornecedores e a rivalidade entre os concorrentes existentes.

O Modelo das Cinco Forças de Porter é utilizado para elaborar uma análise competitiva da empresa. Recorrendo a estes modelos de análise estratégica, criam-se as condições para traçar uma eficiente estratégia de negócio.

Michael Porter defende que uma empresa, para melhor competir num determinado segmento estratégico, ou indústria deve decidir a sua estratégia, com base no conhecimento da estrutura do setor de atividade em que compete e na perfeita identificação dos clientes alvo.

As cinco forças competitivas podem assim ser definidas:

Figura 1 - As cinco forças de Porter



Fonte: PORTER, 2004.

- ♦ Rivalidade entre os concorrentes: Este modelo auxilia na determinação do valor criado por uma indústria em função da concorrência direta. A rivalidade ocorre porque um ou mais concorrentes sentem-se pressionados ou percebem a oportunidade de melhorar sua posição, existindo então uma acirrada disputa por posição dentro da indústria, onde as empresas tornam-se mutuamente dependentes. Os aspectos mais importantes são: a atividade, a agressividade dos concorrentes e as ferramentas de competição para conseguir mais mercados.
- ♦ Ameaça de novos entrantes: Novas empresas que entram para uma indústria trazem nova capacidade, o desejo de ganhar uma parcela do mercado e frequentemente recursos substanciais. A ameaça de entrada em uma indústria depende das barreiras de entrada existentes, em conjunto com a reação que o novo concorrente pode esperar da parte dos concorrentes já existentes. Se as barreiras são altas, o recém-chegado pode esperar retaliação acirrada dos concorrentes na defensiva; a ameaça de entrada é pequena.
- ♦ Ameaça de Produtos Substitutos: A existência de substitutos que desempenham as mesmas funções que os produtos ou serviços analisados são uma condição básica que limita o montante de valor que uma indústria pode criar. Os substitutos reduzem os retornos potenciais de uma indústria, colocando um teto

nos preços que as empresas podem fixar com lucro. O impacto dos substitutos pode ser resumido como a elasticidade global da demanda da indústria. Os substitutos não apenas limitam os lucros em tempos normais, como também reduzem as fontes de riqueza que uma indústria pode obter em tempos de prosperidade. A identificação de produtos substitutos é conquistada por meio de pesquisas de outros produtos que possam desempenhar a mesma função que aquele da indústria.

- ◆ Poder de barganha dos clientes: Trata-se da força demonstrada pelos compradores ao negociar a compra de produtos ou serviço. Os compradores competem com a indústria forçando os preços para baixo, barganhando por melhor qualidade ou mais serviços e jogando os concorrentes uns contra os outros – tudo à custa da rentabilidade da indústria.
- ◆ Poder de barganha dos fornecedores: Trata-se da força demonstrada pelos compradores ao negociar com fornecedores, ameaçando elevar preços ou reduzir a qualidade de seus serviços. Os fornecedores podem exercer poder de negociação sobre os participantes de uma indústria ameaçando elevar preços ou reduzir a qualidade dos bens e serviços fornecidos. Fornecedores poderosos podem conseqüentemente sugar a rentabilidade de uma indústria incapaz de repassar os aumentos de custos em seus próprios preços.

Diante do exposto, este artigo tratará o conceito do que é planejamento estratégico dentro de uma organização, abordará aspectos importantes para ser trabalhado dentro da mesma, além da importância do pedagogo empresarial no auxílio do processo de desenvolvimento e na construção de processos educacionais que garantam a participação ativa do trabalhador na sua própria aprendizagem.

2 Pedagogia empresarial

Por séculos a formação do caráter e personalidade das pessoas, e o problema da educação foi objeto de estudo e meditação. Na Grécia e Roma denominavam Pedagogo o escravo ou guardião que conduzia e acompanhava as crianças, o termo Pedagogo significa: aquele que conduz a criança.

O que vem a ser Pedagogia? Ramos de estudos próprios dedicados aos vários âmbitos da prática educativa, complementados com a contribuição das demais ciências da educação. Ou seja, a atuação do pedagogo é ampla e vai além de aplicação de técnicas que apenas visam a estabelecer políticas educacionais no contexto escolar. O que diferencia o pedagogo de outros ambientes de trabalho é a sua atuação, pois a função do pedagogo está relacionada a todas as atividades de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Como a pedagogia tem como objeto a Educação, o pedagogo aparece como sendo o melhor profissional para atuar neste campo, mas para isso seria necessário haver mudanças na formação deste profissional, que não estava preparado para atuar dentro das empresas, já que o público não é mais crianças ou adolescentes, e sim pessoas adultas.

A pedagogia nos ensina a ter um olhar humano, aprender nos conhecer e querer também conhecer o outro, nos ensina a planejar, a organizar planos, a sistematizar, a fomentar e elaborar projetos, pontos estes positivos que ajudam o pedagogo na empresa.

O Pedagogo Empresarial deverá ter o domínio de conhecimentos, técnicas e práticas que, somadas à experiência dos profissionais de outras áreas, constituem instrumentos importantes para atuação na gestão de pessoas: coordenando equipe multidisciplinar no desenvolvimento de projetos; evidenciando formas educacionais para aprendizagem organizacional significativa e sustentável; gerando mudanças culturais no ambiente de trabalho; na definição de políticas voltadas ao desenvolvimento humano permanente; prestando consultoria interna relacionada à educação e desenvolvimento das pessoas nas organizações.

A empresa é vista como um espaço essencialmente educativo, onde todos têm objetivos específicos, assim, cabe a pedagogia o uso de estratégias e metodologias adequadas, capazes de possibilitar a aprendizagem significativa. Dessa forma, o pedagogo promove a reconstrução de conceitos básicos, como a criatividade, espírito de equipe e autonomia emocional e cognitiva (RIBEIRO, 2007).

3 Práticas pedagógicas como estratégia

Com as mudanças no mercado de trabalho as habilidades do pedagogo têm sido valorizadas dentro da empresa, uma vez que ele é um profissional que pode contribuir para o crescimento dos indivíduos, por meio de atividades formativas, descobrindo seus verdadeiros potenciais, levando-os à produtividade, através de motivação e treinamentos. Diante da lógica das competências busca-se mobilizar o trabalhador em todas as suas dimensões: intelecto, força física, emoções, atitudes e habilidades entre outras, embora com muita sutileza, especialmente porque usa mecanismos diversos como o de autocontrole, em que controla seus atos e emoções para entender e atender as exigências do mercado.

O papel do pedagogo vai além disso: ele proporcionará um ambiente de aprendizado desenvolvendo nas pessoas o intuito das cinco disciplinas utilizadas nas organizações aprendentes, que Senge (2002) classifica em: pensamento sistêmico, domínio pessoal, modelos mentais, a construção de uma visão compartilhada e aprendizagem em equipe.

- ◆ O pensamento sistêmico: consiste em ações inter-relacionadas conectadas em um mesmo padrão. Voltado para as organizações podemos entendê-la como um sistema (parte contábil, a administrativa, a produção, etc.) contemplando o todo, e não analisar somente cada parte individual para obtermos a solução de um problema e para podermos desenvolver essa forma de pensamento.
- ◆ O domínio pessoal: é o comprometimento e a capacidade de aprendizagem de cada indivíduo. Essa disciplina é contínua na forma de aprofundar nossa visão pessoal, na concentração de nossas energias, no desenvolvimento da paciência e a de ver a realidade objetivamente. Nas organizações, se existe a aprendizagem pessoal e a aprendizagem organizacional, a reciprocidade para ambas será composta de uma empresa disposta em aprender.
- ◆ Os modelos mentais: implicam no prisma de como cada indivíduo analisa o mundo em sua forma de ver e agir a partir de cultura familiar e social. Nas empresas o trabalho deverá ter formas de diálogos ricos para que o indivíduo faça uma autoanálise e que aprenda a expor seus próprios pensamentos e aceitar o feedback dos outros.

- ♦ A construção de uma visão compartilhada: deve ser desenvolvida a partir de um líder, que traduz sua visão individual em uma visão compartilhada passando a dividir com o grande grupo. E quando o resultado é positivo o grupo compartilha objetivo não porque são obrigadas, mas porque querem. Para as organizações essa disciplina estimula a liderança, o comprometimento e o trabalho em equipe, servem como forma de motivação para que novos objetivos sejam alcançados.
- ♦ Aprendizagem em equipe: aparece em diversas formas: nos esportes, no teatro, na ciência, na qual os grupos desenvolvem capacidades de ação coordenadas, produzem resultados satisfatórios e crescem como indivíduos. Deve haver a discussão no grupo para que apareçam ideias e percepções de que sozinhos eles não conseguiriam. Para as organizações a cautela em formar equipes com capacidade de aprender como equipe e não como indivíduo é de extrema importância, pois a recíproca deverá ser constante para a organização ser aprendente.

Oliveira (1991) acrescenta outras ações, quais sejam: coordenar equipes multidisciplinares no desenvolvimento de projetos; evidenciar formas educacionais para aprendizagem organizacional significativa e sustentável; gerar mudanças culturais no ambiente de trabalho; definir políticas voltadas ao desenvolvimento humano permanente; e prestar consultoria interna relacionada ao treinamento e desenvolvimento das pessoas nas organizações.

O perfil do pedagogo desejado pelas empresas baseia-se nas seguintes habilidades: criatividade, espírito de inovação, compromisso com os resultados, pensamento estratégico, trabalho em equipe, capacidade de realização, direção de grupos de trabalho, condução de reuniões, enfrentamento e análise em conjunto das dificuldades cotidianas das empresas, bem como problemas profissionais.

O funcionário que quando motivado e por dentro dos conhecimentos necessários, sente-se melhor e produz mais e a empresa que quando se mantém com pessoas qualificadas obtém melhores resultados e maiores lucratividades. Contudo, o pedagogo e a empresa fazem uma ótima combinação, pois em tempos modernos ambos têm o mesmo objetivo de formar cidadãos críticos com competências para tal função.

4 Estratégia

A palavra estratégia significa “a arte do general”, na Grécia Antiga, significava aquilo que o general fez, antes de Napoleão, estratégia significava a arte e a ciência de conduzir forças militares para derrotar o inimigo ou abrandar os resultados da derrota. Na época de Napoleão, a palavra estratégia estendeu-se aos movimentos políticos e econômicos visando às melhores mudanças para a vitória militar (TEIXEIRA, 2005).

Em termos militares, estratégia é a ciência dos movimentos guerreiros fora do campo de visão do general; e a tática, a ciência dos movimentos guerreiros dentro de referido campo, deve-se considerar que, no contexto empresarial, as batalhas e os inimigos não são sempre, claramente identificáveis (PORTER, 2004).

Em plena era do conhecimento, as mudanças no cenário das organizações têm influenciado o comportamento dos profissionais que precisam buscar o desenvolvimento de capacidades, agilidades e criatividade para melhor desempenhar as suas atividades na área em que atuam. É rápida a adaptação às mudanças, a inovação e a

tomada de decisões estratégicas devem fazer parte da dinâmica das organizações. E estas, precisam estabelecer processos empreendedores que favorecerão o seu crescimento no mercado globalizado. Para isso, precisam investir na formação continuada de seus profissionais de forma a impulsioná-los a garantir a apropriação de conhecimentos e práticas voltadas a potencializar o capital humano na empresa.

O pedagogo empresarial vai além da compreensão de aspectos teóricos, favorece o rompimento de paradigmas, e desse modo propicia ao colaborador na empresa, ultrapassar seus próprios limites, a partir do exercício de suas capacidades (RIBEIRO, 2007).

O profissional da Pedagogia em tempos modernos, vem ocupando seu espaço dentro do ramo empresarial, e com base na Pedagogia, visa a busca por estratégias e didáticas para desenvolver, de forma precisa, a aprendizagem dos profissionais, de forma que gere a mudança, não somente em seu contexto profissional, como também no pessoal.

As estratégias devem olhar para fora, isto é, para o meio ambiente e o mercado em que atuam e de fora para dentro da organização, no pensamento dos estrategistas, mas também para cima – para a grande visão da empresa (MINTZBERG, 2000).

Para Oliveira (2002), a estratégia deve ser sempre, uma opção inteligente, econômica e viável. E, sempre que possível, original e até ardilosa, constituindo-se na melhor arma de que pode dispor uma empresa para otimizar o uso de seus recursos, tornar-se altamente competitiva, superar a concorrência, reduzir seus problemas e otimizar a exploração das possíveis oportunidades.

De acordo com Porter (1998), estratégia competitiva tem a ver com ser diferente e manter-se com um sistema de valores, gerenciado através de uma cadeia, que deve ser administrada para que a estratégia escolhida pela empresa para competir no mercado esteja alicerçada em bases, cujas atividades sejam diferentes das de seus concorrentes ou de uma maneira diferente, e que dificilmente consiga ser copiada (ou clonada), pois a sustentação de uma estratégia está apoiada em um conjunto de vantagens competitivas distintas.

Porter (1998) argumenta que a estratégia consiste em selecionar um conjunto de atividades em que a organização será excelente, criando a diferenciação sustentável no mercado. Isso pode consistir em fornecer aos clientes um maior valor do que os concorrentes ou em fornecer valor comparável, porém com um custo mais baixo que os concorrentes. Sua solução é ser diferente. Portanto, o autor sugere que as empresas escolham sempre um conjunto diferente de atividades em relação aos concorrentes para fornecer um conjunto único de valor. Além disso, o autor alerta que, para as empresas serem diferentes de seus concorrentes, precisam fazer escolhas, ter foco e saber o que fazer e o que não fazer.

No contexto organizacional, a estratégia corresponde à capacidade de se trabalhar contínua e sistematicamente o ajustamento da organização às condições ambientais que se encontram em constante mudança, tendo sempre em mente a visão de futuro e a perpetuidade organizacional.

5 Planejamento

A importância do planejamento nas empresas e instituições públicas ou privadas, de quaisquer áreas, é ampla e consensualmente exposta na literatura acadêmica. O planejamento constitui procedimento consagrado e indissociável dos modernos métodos de gestão. Ao se planejar, busca-se uma definição dos grandes

objetivos da organização, ou seja, sua finalidade ou razão de ser sob o ponto de vista econômico-social (SHEIN, 1969).

Para o pedagogo empresarial, planejamento compreende a seleção dos objetivos da organização e das áreas, e a determinação dos meios para atingir uma busca de conhecimentos e aprendizados melhor.

Já em 1916, Henri Fayol apud Porter (1998), em definição considerada pioneira, afirmava: “O provérbio de que administrar significa olhar para o futuro dá uma ideia da importância do planejamento para o mundo dos negócios, e, se prever o futuro não é exatamente sinônimo de administrador, é, pelo menos, uma parte essencial da administração. Prever o futuro, nesse contexto, significa ao mesmo tempo prever atuações futuras e preparar-se para elas. O plano deve conter, por conseguinte, as estimativas do futuro, os resultados a serem obtidos, a linha de ação a ser seguida, os estágios a serem alcançados e os métodos a serem usados”.

Segundo Oliveira (2001), planejar significa a formulação sistemática de objetivos e ações alternativas, que ao final, a escolha se dará sobre a melhor ação. Também diz respeito a implicações futuras de decisões presentes, pois é um processo de decisões recíprocas e independentes que visam alcançar objetivos anteriormente estabelecidos.

Planejamento Estratégico é definido como um processo continuado e adaptativo através do qual uma organização define (e redefine) sua missão, objetivos e metas, seleciona as estratégias e meios para atingi-los, num determinado período de tempo, através da constante interação com o ambiente externo (MEYER JR., 1988).

Stoner e Freeman (1995) dizem que o planejamento possui dois aspectos básicos, que são vitais para a organização: determinação dos objetivos da organização e escolha dos meios para alcançar estes objetivos. Tais aspectos básicos do planejamento apoiam-se em métodos, planos ou lógica, não sendo, portanto, intuitivos. Deste modo, a organização define seus objetivos e o melhor procedimento para alcançá-los.

Para Fleury (2004), planejamento é a capacidade de estruturar e sistematizar ações para aproveitar oportunidades e pontos fortes e minimizar ameaças e pontos fracos, estabelecendo mecanismos de controle e avaliação das ações e otimizando recursos existentes.

O planejamento é visto como uma das tarefas mais importantes de um administrador, que pressupõe: escolher um destino, avaliar os caminhos alternativos e decidir o rumo específico para o alcance do destino escolhido, mas para que isso ocorra o administrador deve entender o conceito de planejamento dentro do ambiente das organizações.

O planejamento não é um fim em si mesmo, mas um meio para se atingir os fins. O objetivo de qualquer planejamento é basicamente o mesmo, ajudar na obtenção do êxito, enquanto que os objetivos da organização variam de acordo com o tipo de negócio, com a conjuntura, com os períodos, com as projeções que são feitas, enfim, variam em função do caso concreto.

6 Planejamento estratégico

O planejamento estratégico surge nos anos 60, quando as forças que atuam no mercado se tornam cada vez mais imprevisíveis e inesperadas, forçando as organizações a buscarem novas formas de planejamento e gestão que lhes permitissem posicionar-se melhor num mercado cada vez mais competitivo.

O planejamento estratégico corresponde ao estabelecimento de um conjunto de providências a serem tomadas pelo executivo para a situação em que o futuro tende

a ser diferente do passado; a empresa tem condições e meios de agir sobre as variáveis e fatores de modo que possa exercer alguma influência (OLIVEIRA, 2002).

De acordo com Tiffany e Peterson (1998), planejamento estratégico é uma ferramenta que fornece à organização uma visão do futuro, aumentando a probabilidade da empresa aproveitar as oportunidades e explorar suas potencialidades. Assim, o planejamento estratégico implica uma visão específica do futuro, através da qual a empresa analisa o setor de atuação, o mercado, os concorrentes, os produtos e serviços, o valor a ser oferecido ao cliente, as vantagens a longo prazo, a lucratividade, entre outros aspectos.

Segundo Fischmann e Almeida (1991), o planejamento estratégico proporciona a análise do ambiente de uma organização, cria a consciência das suas oportunidades e ameaças, dos seus pontos fortes e fracos, do cumprimento da sua missão e, através desta consciência, estabelece o propósito de direção que a organização deverá seguir para aproveitar as oportunidades e evitar riscos.

Uma organização moderna que pretende manter-se competitiva deve estar entre as organizações que fazem acontecer, pois no mundo globalizado não existe espaço para seguidores, mas sim para inovadores.

Nesse contexto, pode-se evidenciar a importância de uma estratégia que oriente a empresa para que seja possível alcançar seus objetivos, seja através da produção de bens ou de oferecimento de serviços.

Diante disso, o planejamento estratégico surge como uma valiosa “ferramenta” de auxílio à alta administração, pois permite nortear as ações gerenciais da empresa dentro de um plano previamente determinado de metas e estratégias, diminuindo com isso a possibilidade de tomada de decisões equivocadas, num mercado extremamente competitivo sem margem para erro.

Segundo Kotler (1992), planejamento estratégico é definido como o processo gerencial de desenvolver e manter uma adequação razoável entre os objetivos e recursos da empresa e as mudanças e oportunidades de mercado. O objetivo do planejamento estratégico é orientar e reorientar os negócios e produtos da empresa de modo que gere lucros e crescimento satisfatórios.

Somente em meados dos anos 70 surgiu o planejamento estratégico como um método estruturado para a determinação das ações no presente, visando às incertezas do futuro. A evolução mais recente do planejamento empresarial se deu nos anos 80, caracterizando a administração estratégica (FERREIRA, 1997).

Kotler (1992) alega que o planejamento estratégico surgiu nos anos 70, pois, na década anterior, o ambiente era relativamente estável e os administradores utilizavam apenas o planejamento operacional.

Para que o planejamento estratégico seja eficiente, o profissional inserido tem que ser o mais competente de todos capazes de solucionar problemas com valores técnicos e éticos e essas características cabem ao Pedagogo Empresarial, que consiste em um facilitador dos processos de mudança, tendo competências hábeis para desenvolver tal tarefa.

A partir da década de 80, o enfoque do planejamento estratégico ganhou amplitude, profundidade e complexidade, dando origem à administração estratégica (FERREIRA, 1997) que surgiu com o intuito de conservar os benefícios propiciados pelo planejamento estratégico, porém combatendo suas imperfeições.

Existem diversos tipos de planejamento, posicionados em diferentes níveis hierárquicos na organização, que podem ser classificados como estratégico, tático e operacional.

É importante ressaltar que o planejamento empresarial não se resume ao processo de planejamento estratégico, podendo ser definido como o conjunto das atividades de planejamento que se estendem a todos os níveis da empresa. O planejamento estratégico, por sua vez, é o processo que ocorre no nível estratégico da estrutura da organização e deve nortear as atividades de planejamento nos demais níveis hierárquicos (FERREIRA, 1997). Resumidamente, encontram-se abaixo as definições destes tipos de planejamento.

- ◆ Planejamento estratégico: é um processo gerencial que examina as questões principais da organização, considerando a análise do ambiente externo e interno, determinando um rumo amplo e generalizado para a organização. De forma geral, o planejamento estratégico possui um horizonte de tempo longo e sua elaboração é responsabilidade dos níveis mais altos da empresa, embora a participação de outros níveis seja fundamental para que o plano se torne condizente com a realidade da organização e, ainda, para que este envolvimento diminua a resistência à sua implantação.
- ◆ Planejamento tático: pressupõe um período de tempo mais curto que o planejamento estratégico e seu objetivo é examinar mais especificamente determinadas áreas de resultado, como principais divisões, funções empresariais etc. O processo do planejamento tático realiza-se dentro da estrutura do plano estratégico e se desenvolve em um nível organizacional inferior.
- ◆ Planejamento operacional: tem como resultado cronogramas, tarefas específicas e alvos mensuráveis, envolvendo gerentes de cada unidade onde são desenvolvidos os planos. Seu horizonte de tempo é mais curto que o do planejamento tático, podendo ser mensal, semanal ou até mesmo diário.

O planejamento estratégico é uma das ferramentas administrativas que vem recebendo maior número de críticas nos últimos anos, críticas estas, em sua maioria, relacionadas a alguns aspectos, como rigidez do processo, dificuldade na implementação de estratégias, imprevisibilidade quanto ao futuro, e ao fato de não representar um pensamento estratégico. No entanto, pode-se dizer que as metodologias de planejamento estratégico possuem aspectos positivos e negativos. A turbulência ambiental de fato torna a previsão do ambiente uma tarefa difícil, mas o planejamento deve ser visto como uma ferramenta que, possibilitando reflexões e análises sobre os possíveis acontecimentos futuros, também propicia à empresa conhecer melhor seu ambiente de atuação, preparar-se para mudanças e, se possível, antecipar-se a estas.

O planejamento estratégico é um processo sistemático para a tomada de decisões, visando a garantir o sucesso da empresa em seu ambiente futuro (VASCONCELLOS FILHOS, 2001).

7 Considerações finais

O Planejamento Estratégico e o Pedagogo Empresarial, independentemente de suas diferentes interpretações, conceitos e modelos, consistem em um conjunto de

mudanças que visam fazer com que as organizações busquem um desempenho competitivo no futuro. Eles mostram como as organizações pretendem valorizar seus acionistas, clientes, colaboradores e cidadãos criando valores sustentáveis para o futuro. A grande vantagem das empresas que possuem um Planejamento Estratégico e um pedagogo é a capacidade de equilibrar forças contraditórias como os investimentos, para aumentar a receita em longo prazo, e o corte de custos, para melhorar o desempenho financeiro em curto prazo, bem como a empresa passa a enxergar que os novos conhecimentos, favorecerão seu crescimento pessoal, profissional e implicará em resultados proveitosos no que se refere aos rumos da mesma.

As organizações trabalham para aumentar seu faturamento a cada dia, e as que não se preocupam em fazer um planejamento estratégico eficaz estão correndo riscos até mesmo de abrir falência. Um planejamento estratégico tanto nas pequenas ou grandes empresas é fundamental para sua sobrevivência, mas ele necessita do apoio e comprometimento de todo o corpo funcional da empresa por ocasião da implementação das diversas ações estratégicas dele decorrentes. Baseado nessa premissa, os responsáveis pelas diversas fases do processo são os próprios integrantes da organização.

A competição entre as empresas vem crescendo cada vez mais e para sobreviverem no mercado elas precisam utilizar da melhor forma possível seus recursos e suas habilidades, superar as ameaças ambientais, explorar oportunidades e estabelecer os melhores meios para atuar no mercado.

A Pedagogia Empresarial vem para contribuir com as novas exigências do mercado que surgem a cada dia, com a ação de desenvolver projetos, planos de ação dentro da empresa, bem como também o pedagogo ser responsável por treinamentos de comportamentos e na formação de novos líderes para atuar na preparação de relacionamentos e atendimentos com mais eficácia e qualidade diante dos fornecedores e clientes e funcionários.

Assim, o planejamento estratégico pode ser entendido como uma ferramenta que a auxilia no seu processo de gestão, possibilitando o aperfeiçoamento de seus produtos e serviços, frente às necessidades dos clientes, à análise do setor de atuação, do mercado, dos concorrentes, dos valores a serem oferecidos ao cliente, das vantagens a longo prazo, da lucratividade, entre outros aspectos.

A implementação de um planejamento estratégico e do pedagogo empresarial, ou até mesmo a simples ideia da elaboração de um projeto dentro de uma organização, pode trazer em um primeiro momento certa descrença por parte de alguns, o que é perfeitamente normal, tendo em vista a resistência do ser humano a mudanças, principalmente dentro de grupos conservadores.

É relevante que os administradores percebam que o planejamento estratégico não precisa ser caro, complexo ou mesmo muito formal, podendo ser realizado em escala modesta, com a participação de funcionários e concentrando-se apenas nos passos que interessam às suas organizações e respectivas necessidades.

O planejamento estratégico não deve ser visualizado como a solução de todos os problemas, mas como um instrumento administrativo que ajude a empresa a se conhecer e a ter visão do futuro.

O pedagogo hoje está muito mais preparado, mais capacitado para assumir tal cargo, com uma bagagem mais completa, abordando a vários campos e conceitos que levam ao senso crítico de estar sempre mudando, transformando e planejando.

Contudo, acredita-se que unindo forças e conhecimentos construiremos empresas e competências de grande porte, formando cidadãos críticos para tal.

A estratégia para um pedagogo atuar em uma empresa está voltada aos aspectos de negócio, visão e princípio da organização.

Atualmente, há pedagogos atuando nas organizações, nas áreas de gestão de pessoas, processos gerenciais, liderança, treinamentos e desenvolvimento de equipe entre outros, desta forma entende-se que o pedagogo já está inserido na administração empresarial.

Referências

- FERREIRA, A. A.; REIS, A. C. F.; PEREIRA, M. I. *Gestão empresarial: de Taylor aos nossos dias: evolução e tendência da moderna administração de empresas*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- FISCHMANN, Adalberto A.; ALMEIDA, M. I. R. *Planejamento estratégico na prática*. São Paulo: Atlas, 1991.
- FLEURY, Afonso; FLEURY Maria Tereza. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas, 2004.
- KOTLER, Philip. *Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle*. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- MEYER JR, V. Planejamento Estratégico: uma renovação na gestão das instituições universitárias. In: NUPEAU – Núcleo de Pesquisas e Estudos em Administração Univ. (Org.). *Temas de Administração Universitária*. Florianópolis, 1991.
- _____. *Administração universitária: considerações sobre sua natureza e desafios*. Costa Rica, 1988.
- MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. *Safári de Estratégia: Um roteiro pela selva do planejamento estratégico*. Porto Alegre: Bookman, 2000.
- OLIVEIRA, Djalma Pinho Rebouças de. *Estratégia Empresarial*. São Paulo: Atlas, 1991.
- _____. *Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas*. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- _____. *Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas*. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- PORTER, Michael E. *Estratégia: a busca da vantagem competitiva*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- _____. *Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústria e da concorrência*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. *Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo na empresa*. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- SENGE, Peter M. *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. São Paulo: Editora Best Seller, 2002.

SHEIN, E. H. *Psicologia de laorganización*. Madri: Prentice Hall International, 1969.

STONER, J. A. F.; FREEMAN, R. E. *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1995.

TEIXEIRA S. *Planejamento, Gestão das Organizações*. Lisboa: Mc Graw Hill, 2005.

TIFFANY, P.; PETERSON, S. D. *Planejamento Estratégico: o melhor roteiro para um planejamento estratégico eficaz*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

VASCONCELLOS FILHO, Paulo; PAGNONCELLI, Dernizo. *Construindo estratégias para competir no século XXI*. Rio de Janeiro, Campus, 2001.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UM PROCESSO DE PRÁXIS

*Jeci Bisolo**

Resumo

O Projeto político-pedagógico é parte integrante do processo de planejamento da escola, o qual lhe garante uma identidade própria que se expressa nas práticas pedagógicas de seus indivíduos. Sendo assim, o estudo que segue, consiste numa pesquisa bibliográfica do processo do projeto político-pedagógico, na perspectiva da práxis pedagógica e da educação libertadora. Por isso, busca compreender por que e para que um projeto político-pedagógico, como se dá sua construção/reconstrução e quem faz parte da mesma. Entende-se que um projeto de escola tem caráter pedagógico e político, condições de sua sobrevivência. O apoio econômico e legal também são necessários. Para a efetivação da pesquisa, utiliza-se como metodologia, o estudo bibliográfico. O texto aborda três itens principais, sendo: a) por que e para que um projeto político-pedagógico; b) construindo um projeto político-pedagógico; c) os sujeitos do projeto político-pedagógico, os quais constituem um referencial teórico com base em autores que abordam a temática. Há condições que possibilitam a vigência e a qualidade do processo de um projeto político-pedagógico, na perspectiva da educação libertadora, tais como: a formação continuada dos educadores; a existência de um grupo dinamizador coordenando o processo de forma participativa e democrática; uma constante ação-reflexão da prática pedagógica; avaliação permanente do processo pedagógico; leitura e abertura para o mundo, realizando análise de fatos e acontecimentos objetivando respostas frente aos desafios do mesmo; exercício do poder-serviço; atitude e ações permeadas pelo diálogo; respeito pelo processo dos indivíduos; problematização e investigação como base de todo o processo, dentre outros, referidos no decorrer do texto.

Palavras-chave: Projeto político-pedagógico. Sujeito. Processo. Práxis pedagógica. Formação de professores.

Abstract

The political-pedagogical project is an integral part of the planning process of the school, which guarantees a unique identity that is expressed in the pedagogical practices of individuals. Thus, the study that follows is a research process of political-pedagogical project from the perspective of pedagogical praxis and liberating education. Therefore, seeks to understand why and for what a political-pedagogical

* Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Pós-graduada em Supervisão Escolar pela Universidade de Passo Fundo e mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Curso de Teologia e Pastoral pelo ITEPA - PF

project, how it is building / rebuilding and who makes part. It is understood that a school project has pedagogical and political conditions of their survival. The legal and economic support is also needed. For effective research, it is used as a methodology, the study literature. The text covers three major items: a) why and for what a political-pedagogical project, b) building a political-pedagogical project, c) the subjects of the political-pedagogical project, which is a theoretical framework based on authors that address the issue. There are conditions that enable the validity and quality of the process of a political-pedagogical project, the prospect of liberating education, such as the ongoing training of educators, the existence of a dynamic group coordinating the process of participatory and democratic way, a constant action-reflection of teaching practice; ongoing evaluation of the educational process; reading and openness to the world, performing analysis of facts and events aiming to answer the challenges of the same; exercising power-service, attitude and action permeated by dialogue, respect for the process of individuals; problematic as research and base of the entire process, among others, referred to throughout the text.

Keywords: Political-pedagogical project. Subject. Process. Pedagogical praxis. Teacher training.

1 Introdução

Na educação contemporânea, muitos assuntos são motivo de discussão e reflexão entre os docentes e as demais pessoas envolvidas em educação, dentre os quais, destaca-se o Projeto político-pedagógico, uma das instâncias de planejamento, pelo qual a escola expressa, de forma teórica e prática sua identidade, bem como o exercício da gestão democrática.

É motivada e envolvida no desejo de compreender como ocorre o processo de construção e reconstrução de um projeto político-pedagógico, quem são os envolvidos nesse processo e por que e para que construí-lo, que se elegeu como tema do presente estudo: o projeto político-pedagógico.

Muito já se conhece e se discutiu sobre a importância de um planejamento escolar que garanta o desenvolvimento de desejos e objetivos de toda comunidade educativa, o qual trata-se do projeto político-pedagógico. Porém, faz-se necessário retomar elementos que são fundamentais no processo de sua construção/reconstrução e, pela atitude reflexiva-crítica, instituir-lhe novos sentidos e significados para atingir um maior grau de efetividade e qualidade em sua execução.

O desenvolvimento textual do presente artigo, constitui-se de fundamentação teórica e argumentos reflexivos. São trazidos autores que apresentam uma consistência relevante, em suas concepções e análises, compreendendo que a educação se desenvolve pelas ações dos indivíduos e pelas relações sociais que, situados dentro de um sistema econômico, político e social, vão se construindo.

O contexto social carrega em si exigências e desafios que, no mundo das relações, vão se realizando ou suscitando novas provocações para o próprio homem que é o sujeito primeiro. Esse processo ocorre no interior das instituições, as quais viabilizam, pela sua organização e condução das suas ações, o próprio sistema social, atuando para a sua manutenção ou transformação, ou seja, para a sua retificação ou para a sua ressignificação.

A escola, por ser uma das instituições inseridas no sistema social, tem o compromisso de contribuir para o seu desenvolvimento. Essa consciência das interferências políticas do sistema em seu interior exige um projeto político-pedagógico que, na sua construção coletiva, garanta qualidade e competência para atuar conscientemente no processo formativo dos indivíduos que nela participam. Há que se atender, que se adaptar às exigências do contexto, às transformações provocadas pelo próprio desenvolvimento social, mas proporcionando uma postura de sujeito, não de meros objetos, aos atores sociais.

Por fim, são apresentados aspectos conclusivos, suscitados pelo processo da escrita, no confronto entre o teórico e o prático. Esses são apresentados como condições que favorecem a vigência e a qualificação do processo de um projeto político-pedagógico numa perspectiva de educação libertadora.

As concepções e posturas políticas e ideológicas que são trazidas e constituídas pelos indivíduos em suas consciências, a partir do meio onde esse está inserido constitui uma condição para o processo.

Um grupo condutor ou dinamizador do processo com base em princípios democráticos e coletivos constitui-se numa condição primordial para a sua garantia. E, numa condução democrática, compreendem-se estratégias que proporcionem a socialização dos pensares, das concepções construídas individuais e grupais, instigando para a participação e a construção/reconstrução, em nível individual e coletivo.

O exercício do poder como serviço, num processo de educação libertadora, constitui-se numa exigência nas relações que ocorrem entre os sujeitos. Cada um, dentro da função que desempenha, é investido de poder e, com esse, é responsável para a dinamização e condução do processo pedagógico e garantia do projeto político-pedagógico. A problematização e a investigação, oriundas da observação investigativa nutre e fortalece um processo de construção/reconstrução de um projeto político-pedagógico, qualificando-o permanentemente, porque nisso reside também a capacidade avaliativa, a atitude dialógica e a abertura e capacidade de trabalhar com os conflitos, como mediadores do avanço. Nessa perspectiva, vislumbramos um processo de formação continuada, que também é condição da qualidade e vigência de um processo, especialmente, numa concepção e prática de educação libertadora.

Ainda, outros aspectos conclusivos e propositivos são referidos no decorrer da escrita, proporcionando ao leitor, uma melhor compreensão das condições que garantem a continuidade de um processo político-pedagógico libertador.

2 Projeto político-pedagógico: um processo de práxis

Na perspectiva democrática de educação compreende-se o projeto político-pedagógico como um processo de práxis, ou seja, como ação humana transformadora, resultado de um planejamento dialógico, resistência e alternativa ao projeto de escola e de sociedade burocrático, centralizado e descendente. Ele é movimento de ação-reflexão-ação, que enfatiza o grau de influência que as decisões tomadas na escola exercem nos demais níveis educacionais. Nesse sentido, seguem-se reflexões que consideram-se pertinentes ao tema.

2.1 Por que e para que um projeto político-pedagógico

O contexto de mudanças políticas, econômicas e sociais que impõem uma nova ordem mundial traz consigo uma crise de paradigmas que atinge, em maior ou menor grau, todas as instituições sociais. A escola, como uma dessas instituições, é atingida em suas propostas educativas, apontando a necessidade de reestruturar-se através de projetos político-pedagógicos que a recontextualizem, articulando sua organização estrutural e pedagógica a um projeto histórico coerente com as perspectivas de futuro postas pela ordem social contemporânea.

Pela observação do que vem ocorrendo no processo de ensino, percebemos que, segundo Santiago (1995, p. 13), mesmo com “o esforço dos educadores, no sentido de resgatar a identidade da escola como espaço de construção da cidadania, nem sempre tem conseguido superar a dicotomia entre as dimensões política e pedagógica das práticas escolares”. A ênfase reside na intencionalidade política, que busca o comprometimento com projetos de conscientização e emancipação dos cidadãos, visto que a ação educativa sem o instrumental pedagógico requerido pela ação mesma, produz apenas um discurso crítico que denuncia muito e produz pouco. Em outras situações evidencia-se um esforço centrado nas mudanças metodológicas e curriculares que se manifestam em inovações das práticas e das relações educativas, sem que o grupo por elas responsável tenha consciência dos fins que as direcionam. Conforme Santiago (1995, p. 14), “paradoxalmente, em ambos os casos, a escola e as práticas educativas operam numa perspectiva reducionista e fragmentadora, característica do paradigma positivista que sustentou a produção científica, a organização técnico-econômica e, em consequência, a estrutura social que se pretende transformar”.

A extrema fragmentação do conhecimento, o seu reducionismo, em grande parte determinado e sustentado pelo paradigma do cientificismo positivista e pelo sistema liberal, os quais dão sustentação à ordem econômico-social da modernidade, são responsáveis pela produção de um desenvolvimento tecnológico e de relações sociais patológicas que colocam em risco a própria vida do homem e do planeta.

“As ameaças ecológicas, os conflitos de interesses, a luta de classes, as oposições ideológicas e o domínio imperialista que oprime os povos, expondo imenso contingente da humanidade a condições de vida subumanas” (SANTIAGO, 1995, p. 14), são, segundo a autora, exemplos de que as possibilidades de conforto e bem-estar social desenvolvidas pela ciência e pela tecnologia moderna não colocam o homem como primeiro e principal beneficiário da sua produção.

Nesse sentido, constatamos que, por mais ilimitadas que possam ser as possibilidades e o domínio do homem sobre a natureza, maior será a tendência à desumanização e à exclusão, em consequência do modelo teórico liberal, orientador do desenvolvimento da ciência e que sustenta a organização da produção e da ordem social, produtor da cisão entre humanismo, produção científica e uso da tecnologia. Sendo assim, esse modelo de ciência apresenta seu esgotamento. Frente a isso, urge que o desenvolvimento e organização da sociedade sejam delineados segundo um novo suporte teórico, que, de acordo com Santiago (1995, p. 15), “coloque o homem como sujeito e objetivo primeiro da produção científica e tecnológica, fazendo jus aos ideais democráticos de cidadania”.

A sociedade, a partir de suas necessidades, vai realizando mudanças e adequações para satisfazer a tais necessidades. As revoluções produtivas que ocorreram na história

da humanidade, como a passagem do nomadismo ao sedentarismo, que trouxe como resultado na agricultura a utilização dos metais, criando a possibilidade da roda, da metalúrgica e da irrigação; a do vapor, que levou à Revolução Industrial e à era das máquinas; a microeletrônica são responsáveis pelas mais radicais transformações no modo de conceber, de organizar e pensar a sociedade e o mundo, conforme reflexões de Santiago. Essas mudanças são percebidas na ordem econômica e também na produção do conhecimento em decorrência do uso da tecnologia. O computador “pode atuar como máquina para a acumulação de informações e como linguagem, abrindo a perspectiva de uma nova lógica que nos coloca *frente a um processo de trânsito entre a oralidade, a escrita e a informática*” (SANTIAGO, 1995, p. 15).

Segue a autora dizendo que “tais mudanças carregam consigo transformações culturais expressas nos valores sociais, nos padrões de estética, nos modos de vida, fragilizando as instituições” e exigindo, no caso das escolas, onde o processo de construção de conhecimento ainda persiste na oralidade e na escrita, na transmissão de informações, uma nova lógica e forma de linguagem, apreendidas e incorporadas pelas práticas pedagógicas, garantindo a sobrevivência dessa instituição nos padrões afins com as necessidades do homem e da sociedade nesse contexto. Reflete Santiago (1995, p. 16, grifo do autor):

No âmbito e para além da luta de classes, repensar o currículo e a organização escolar numa dinâmica que ultrapasse a singularidade do domínio cognitivo e a mera instrumentalização para a inserção no contexto atual, impõe-se, hoje, como elemento ético e necessidade social. Isto significa que a dimensão política de um projeto educativo precisa expressar-se numa opção pedagógica preocupada em resgatar “equilíbrio entre a análise fragmentada e a síntese simplificadora” (SIEBNEICHLER, 1989: 153), para restabelecer as articulações necessárias entre o específico e o universal, a parte e o todo, nas relações entre o conhecimento historicamente produzido e o mundo da vida, da cultura e do trabalho, onde os homens organizaram-se coletivamente, através das regras ético-normativas da sociedade.

Expressando em outras palavras, essa concepção social indica para uma nova postura epistemológica, orientadora e organizadora do currículo e de sua processualidade, imprimindo legitimidade e coerência ao esforço inovador, uma vez que “educação libertadora é um projeto político-social alternativo para a realidade social em que vive imersa a América Latina. Não é uma simples tendência pedagógica, uma metodologia, muito menos um simples modismo educacional” (CRUZ, 1993, p. 19).

Podemos dizer que o projeto político-pedagógico inscreve a escola na ordem das mudanças sociais caracterizadoras do atual momento histórico e, segundo Santiago (1995, p. 16), deve estruturar-se com base em dois eixos reciprocamente determinantes: “a intencionalidade política que se pretenda imprimir à prática educativa e o paradigma epistêmico-conceitual que, dando sustentação à organização e à dinâmica curricular, orientará também o processo metodológico de construção/veiculação do conhecimento”. Assim, uma nova leitura da realidade possibilitará uma postura de transformação radical que levará a mudanças intra-escolares; a uma concepção de conhecimento que supere as dicotomias, os dogmatismos e individualismos, próprios da estrutura pretendida a ser superada, fortalecendo as propostas coletivas e a identidade do grupo. E, um projeto político-pedagógico compreendido nessa perspectiva política requer, como afirma Santiago (1995, p. 17, grifo do autor),

a busca de novas referências teóricas que imprimam, na práxis escolar, formas de pensamento capazes de captar a pluralidade do mundo social e humano onde se estabelecem as relações

produtoras do saber: relações de homens entre si, produzindo, comunicando-se, organizando-se coletivamente.

Implica, também, uma concepção de currículo que ultrapasse a estrutura linear e compartimentalizada das disciplinas isoladas e desarticuladas – característica do modelo taylorista, que, ao organizar cientificamente a produção, legou a divisão social do trabalho à estrutura escolar – para buscar relações de reciprocidade e colaboração entre as diversas áreas, numa atitude de diálogo e cooperação permanentes, necessária à compreensão das múltiplas relações que constituem o mundo da vida.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além do entendimento de uma concepção de reorientação curricular ou metodológica, tendo finalidades não apenas cognitivo-instrumentais, mas a de incorporar na práxis educativa, junto aos “conteúdos do ensino e nas relações pedagógicas, elementos ético-normativos, subjetivos e culturais do mundo concreto, onde os sujeitos, mediados pela comunicação, organizem-se e interajam produzindo saber, cultura e condições necessárias à existência, através do trabalho” (SANTIAGO, 1995, p. 17).

Para um envolvimento efetivo da comunidade escolar na construção do projeto pedagógico, supõe-se a abertura de canais legítimos de participação no processo decisório e administrativo. E, essa participação, significa interferir nas mais variadas instâncias e relações de poder que perfazem o universo escolar.

Para isso são requeridas da escola mudanças significativas, que atingem desde sua estrutura organizativa até as ações e as relações necessárias à produção do conhecimento em sala de aula. O efetivo envolvimento de todos, com explicitação de conceitos e considerações de opiniões que se constituirão em pontos de referência para as ações, realizado por meio de técnicas que possibilitem essa participação nesse processo de planejamento curricular, é fundamental.

A escola é um subsistema social dependente do sistema social maior, que convive dialeticamente com duas opções, segundo Cruz (1993): a de ser uma reprodutora consciente ou inconsciente da sociedade na qual está inserida, ou a de assumir como protagonista de um projeto de transformação social. Assumindo a reprodução, a escola aceita um sistema excludente, marginalizador da grande maioria da população dos benefícios do desenvolvimento, o que significa, de acordo com Cruz (1993, p. 16), “aceitar um modelo social discriminatório, que classifica as pessoas pela aparência, pelo saldo bancário, pelo bairro onde mora, pelo ano do carro que usa, em que vale, sobre todas as coisas, o ter”.

Pela segunda opção, a educação é privilegiada na ótica das classes emergentes, tornando-se instrumento político de mudança e lugar privilegiado para serem construídas relações sociais novas e antecipadas e um novo modo de ser e construir como sociedade organizada. Nessa opção e perspectiva, valores como a participação, a solidariedade, a organização social, o senso crítico, a consciência política e outros têm prioridade.

Recorda-nos Fiori (1988, p. 26) que “a educação é permanente esforço do homem por construir-se e re-construir-se, buscando a forma histórica na qual possa reencontrar-se consigo mesmo, em plenitude de vida humana que é substancialmente, comunhão social”. O autor continua dizendo que “esse re-encontro que, no horizonte do respectivo momento histórico, coloca o homem em seu lugar próprio, tem um nome adequado: Autonomia e liberdade”. O que define o sentido de um processo educativo como libertação é o movimento em direção à liberdade. A educação, diz Fiori (1988, p. 26), “ou é libertadora ou não é educação”. No dizer de Cruz, “o homem

constrói sua história e a história dos que convivem com ele. O homem é senhor da história, mas sofre, ele também os efeitos da história por ele construída. Por isso esta relação homem/história é uma relação interativa, dialética, tensa e contínua”.

O homem é um ser que se constitui em sua subjetividade no momento em que objetiva seu mundo e nisso se reconhece como subjetividade. O resultado do que é ser homem não é uma casualidade e, tampouco, mero encontro com a subjetividade já dada e a objetividade independente e acabada.

A existência, o comportamento e a práxis são a objetivação do homem no seu mundo histórico. É práxis intersubjetiva e intersubjetivamente. A subjetividade não pode constituir-se num mundo fechado em si mesmo, sem, conforme Fiori (1988, p. 27), “transparência na consciência humana, ou fechado na estreiteza de uma consciência individual, separada dos demais”. Continua o autor dizendo, que historicamente, a subjetividade se constitui, enquanto se manifesta na objetividade de um mundo comum: mundo em que o espírito subjetivo se objetiva e se reconhece intersubjetivamente e, dialeticamente, nesse reconhecimento, emerge e se constitui.

Com isso, vemos que o homem não é algo predeterminado ou algo já dado, constituído, mas é constituição e formação resultante do processo histórico dialético. A cultura, por sua vez, é o mundo em que o homem se objetiva e que o constitui pela mediação histórica do reconhecimento constitutivo de sua humanidade. Assim, podemos dizer que, segundo Fiori (1988, p. 27), “o homem é seu mundo. A configuração histórica deste é a forma daquele. Por isso, o homem é perene conquista de si mesmo e a educação do homem não se pode separar da produção do mundo – implicam-se num só e mesmo processo”. E, mais ainda, “cultura, em seu sentido mais amplo e mais profundo, é humanização do mundo e, portanto, humanização do homem”.

2.2 Construindo um projeto político-pedagógico

Nestes últimos tempos, o projeto político-pedagógico tem sido objeto de preocupação e de estudos para muitos educadores, pesquisadores e instituições educacionais em seus mais variados níveis, modalidades e instâncias, sejam nacionais, estaduais ou municipais, em vista da qualidade de ensino.

Para Veiga (2004, p. 11), a escola é o lugar de concepções, de realização e avaliação do seu projeto educativo, por necessitar organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Assim, faz-se necessário que assuma suas responsabilidades sem esperar que as instâncias administrativas superiores tomem essa iniciativa. Precisamos, contudo, de condições para levá-las adiante; por isso, o fortalecimento das relações entre escola e sistema de ensino é importante.

Construir um projeto político-pedagógico não se trata meramente de elaborar um documento, mas de, sobretudo, instaurar um processo de ação-reflexão do processo educativo, o que exige o esforço conjunto e a vontade política de toda comunidade escolar, consciente da sua necessidade e de sua importância para a qualificação da escola, de sua prática e de seus resultados. De acordo com Rossa (2000, p. 79),

não podemos deixar de prestar atenção ao produto maior que é nossa própria transformação, ao longo do mesmo processo de elaboração e execução do projeto. Nossa transformação individual e coletiva é o produto maior. Sem ele a escola não se transformará e não ganhará em qualidade pedagógica.

Nessa concepção de construção de projeto político-pedagógico, subentende-se uma metodologia da práxis com o poder de transformar os atores em sujeitos do processo, tanto em nível individual como no coletivo. O processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico é marcado por situações conflitivas e provocativas tanto para os sujeitos como indivíduos, quanto para o grupo em sua coletividade, o que permite o avanço e a qualificação do próprio processo de construção.

O projeto político-pedagógico, em primeiro lugar, delinea de forma coletiva a competência primordial do educador e sua atuação no espaço escolar e, também a consolida. A escola, como o lugar central da educação básica dentro de uma visão descentralizada do sistema delineada pelo projeto político-pedagógico, demonstra sua competência. Quando discutido, elaborado e assumido coletivamente, no entender de Bussmann (2004, p. 38), este “oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo e, assim, sinaliza o processo educativo como construção coletiva dos professores envolvidos”.

Entender e considerar o projeto político-pedagógico como processo e, por isso, sempre em construção, cujos resultados são gradativos e mediatos, constitui-se num desafio e numa exigência inerente ao mesmo. Segundo Bussmann (2004, p. 38), “elaborado o projeto pedagógico, sua existência não encerra o processo nem acarreta resultado final. Ao contrário, sempre faz reiniciar a discussão no meio-termo entre ‘envolvimento e criatividade crítica,’ ‘avaliação e aperfeiçoamento’”. Com isso, podemos dizer que um projeto político-pedagógico é objeto em permanente construção, em movimento, porque é processo educativo.

Na concepção de Rossa, o projeto político-pedagógico é tido como uma forma crítica de ressignificação da vida e da atuação da escola, que se constitui num movimento que vai além do senso comum, do cotidiano e das ideologias dominantes ocultadoras de pressupostos que não viabilizam uma escola para todos. Resignificar é entendido no sentido de ter um olhar crítico dos fatos e situações da cotidianidade da vida, especialmente da vida da escola, problematizando-a e compreendendo como ocorrem e a quem favorecem as relações mantidas em seu interior.

Para que o projeto político-pedagógico “mexa” na cultura instalada na escola, precisa ser decorrente de uma construção coletiva, inclusiva e solidária de toda comunidade educativa, na qual, no entendimento de Rossa, os professores ocupam lugar-chave. Para esse fazer coletivo devem ser priorizados momentos grupais de reflexão profunda e sistemática sobre a escola, nos quais os sujeitos do processo, especialmente os educadores, possam dizer o que pensam do seu trabalho e a que desafios do mundo atual pretendem responder para expressar seus sonhos de sociedade, de pessoa, de educação, de escola, e para ressignificar sua própria prática pedagógica.

Pensar numa escola diferente significa também enfrentar novas dificuldades inerentes ao processo, prioritariamente, a necessidade de mudar a própria prática pedagógica, sendo que toda mudança é geradora de medo, de insegurança, porque mudar significa dar lugar ao novo, que até então não existia e que também é portador de novos conflitos. Mudança é um movimento dialético. Diante da mudança, afirma Rossa (2000, p. 79), fundamentado em Domenico de Masi, “dois tipos de reações são sempre possíveis: euforia ou temor”, como também pode haver a “possibilidade da indiferença, isto é, de nenhuma reação. Esta seria a pior postura porque inibe qualquer expressão de pensamento, impossibilitando a mudança”.

No entender de Veiga (2004), a construção do projeto político-pedagógico envolve dois momentos interligados e permeados pela avaliação: o da construção e o da condução. Para que possam construir o seu projeto, reconhecendo sua história e sua contribuição social, as escolas precisam realizar autocrítica e buscar uma nova organização do seu trabalho pedagógico, reduzindo os efeitos da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico consequentes de um sistema organizado segundo a concepção social positivista refletida na educação. Fiori é enfático ao dizer que a escola reproduz o sistema social hegemônico e que os mecanismos ideológicos que sustentam o sistema vigente são reproduzidos, de forma mais clara ou mais velada, nas práticas escolares. Nisso estaria o primeiro e grave impasse pelo qual passa a escola; por isso, ela precisa conhecê-lo para desvelar os mecanismos ideológicos, discuti-los, descobrir-lhes a raiz, o tronco e os frutos.

Continuando, o autor diz que “esse é o desafio básico para a escola: como *transformar*, se não conhecemos a forma matriz? Se não sabemos de que forma se manifesta na escola a ideologia sócio-econômica hegemônica? A que fins obedece a educação para a harmonia, para a obediência, ou até para a subserviência? [...] Uma tarefa urgente da dimensão política é, pois, *desvelar para conhecer e conhecer para transformar*” (1988, p. 22-23, grifo do autor).

Veiga (2003, p. 11) aponta características que o projeto político-pedagógico deve apresentar para ter qualidade, tais como:

- a. ser um processo participativo de decisões;
- b. preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c. explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d. conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltando para uma realidade específica;
- e. explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Em outro escrito, fazendo perceber a importância de que seja discutido, refletido e construído o projeto político-pedagógico, tendo presente os aspectos referidos, Veiga (2003, p. 13) salienta que “é necessário que se afirme que a discussão do projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica”. E, Veiga (2003, p. 11) diz também, que um projeto é de qualidade quando: “nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas das situações nas quais tais problemas aparecem; é exequível e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação; implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola; é construído continuamente, pois, como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível”.

O projeto político-pedagógico é, portanto, um produto que pensa a realidade da escola inserida num contexto mais abrangente, o qual a influencia e por ela pode ser influenciado. É um instrumento que, construído na coletividade de modo participativo, clarifica a ação educativa na sua totalidade. Diz Veiga (1996, p. 157) que, “ao se constituir como processo, o projeto político-pedagógico reforça o trabalho integrado

e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico”.

Inspirada na metodologia da práxis, a elaboração da proposta pedagógica inicia-se pela problematização da realidade escolar, que, segundo Benincá (1994, p. 14), “parte do resgate da totalidade das relações sociais que perpassam o cotidiano escolar. Trata-se de um olhar atento sobre as pessoas envolvidas no processo educativo, sobre as relações que se estabelecem entre elas e o contexto social com o qual interagem”.

A problematização é uma forma de compreender a realidade educacional, de suscitar aquilo que a perfaz, de identificar elementos que interferem em sua prática e que, por vezes, até podem determinar o processo educativo quando dessa não se é conhecedor e não se tem consciência. Esta nos permite o conhecimento do que de fato existe no processo histórico, o qual sofre transformações, está sempre em construção e se faz no movimento.

No entender de Benincá (1994), as leituras da realidade escolar que se utilizam do senso comum ou das teorias sócio-filosóficas tradicionais e positivistas produzem conhecimentos supostamente objetivos. A tendência é de que, com tais leituras, geralmente genéricas, desconsiderem-se as contradições que estão interligadas ao processo educacional, obtendo-se um conhecimento parcial da realidade, quando não falso. Elaborar uma proposta educacional com uma leitura da realidade ofuscada, divergente, camuflada ou mal interpretada traz desvantagens e, até mesmo, impossibilita a sua própria construção e continuidade.

Assumindo-se uma leitura de mundo numa concepção crítica, opta-se por uma leitura problematizadora para a construção da proposta pedagógica, tendo como pressuposto que o conhecimento da realidade é uma construção que se dá pela compreensão que se vai construindo e se ampliando processualmente. Ainda, o conhecimento permite o abandono de meras caracterizações, que permitem e oferecem “conhecimentos objetivos, definitivos e, por isso, estéreis, em forma de resultados e não de processo”, afirma Benincá.

A problematização é pois, partindo desse pressuposto, “o levantamento de suspeitas e indagações sobre o que se vê e o modo como se vê”, contribuindo para a formação das consciências. Algumas questões auxiliam os professores, pais e alunos para uma leitura de mundo, das relações sociais, para trabalhar com maior consciência como sujeitos que se constroem no processo. Segundo Benincá (1994, p. 15), entre essas podemos elencar:

A que grupo social pertencem? O que exigem e desejam da escola? Há confronto entre essa exigência e o que a escola oferece? O que entendem por trabalho? Como produzem sua vida? Quais as condições de vida a que aspiram? Quais os problemas sociais que localizam? Que expectativas, aspirações, valores movem suas vidas? [...] O que lhes causa medo? Em torno de que se organizam? Que necessidades possuem que exigem a sua ação e organização? Quem são os seus aliados e os seus inimigos na produção da vida e nas relações que estabelecem? [...] Que visão o professor tem de seus alunos? Que objetivos o professor tem com o seu trabalho? Que fatores concorrem para a reprovação dos alunos?

Há, contudo, outras questões e temas que podem ser desenvolvidas no processo de conhecimento da realidade dos envolvidos.

No entender de Cruz (1993), o planejamento participativo aborda um aspecto crucial da dimensão política que é a questão do poder e, quando a escola opta por uma metodologia problematizadora, ou seja, uma metodologia da práxis, desenvolve um

processo de planejamento participativo, assumindo de forma coerente a proposta da educação libertadora, tocando diretamente na questão do poder presente nas relações que envolvem os indivíduos do processo.

O envolvimento do professor nas questões pedagógicas, pelo processo da participação, permite que o poder seja dividido. Decorrente disso, aumentam também, a autonomia e a consciência do aluno, fundamentais para a realização do projeto da educação libertadora. Para Cruz (1993, p. 26), “participação não é ausência, superação, eliminação de poder, mas outra forma de poder. [...] Trata-se de outra forma de intervir na realidade, ou seja, uma forma que passa por dois momentos cruciais: pela autocrítica, que sabe corajosamente reconhecer suas tendências impositivas e, pelo diálogo aberto com os interessados, (sujeitos integrantes no processo) já não mais vistos como objeto, clientela, alvo”.

Para entender e perceber como o poder se manifesta nas relações interferindo na qualidade do projeto político-pedagógico, apontam-se, dentre outras, questões a serem refletidas no coletivo, referidas por Benincá (1994, p. 15): “Que relações de poder a perpassam? Que compreensão de autoridade, democracia, autonomia têm os envolvidos na relação pedagógica? Como se relacionam, no dia-a-dia escolar, os valores, os símbolos e os significados trazidos pelos alunos e pais e aqueles transmitidos pela escola? Evidenciam-se confrontos?”

O contexto social constitui-se numa fonte de inúmeras indagações, o qual precisa ser conhecido e refletido no processo de construção do projeto político-pedagógico. Seguem algumas: “Que tipo de relações são estabelecidas no contexto social e que também perpassam o cotidiano escolar? Que papéis a escola exerceu, historicamente, frente à sociedade? Que problemas socioeconômicos geram conflitos na instituição escolar? Quais são os projetos educacionais que determinam, atualmente, a organização e a condução pedagógica da escola?” (BENINCÁ, 1994, p. 15).

Com certeza, a reflexão sobre essas questões e sobre outras que poderão surgir no processo de elaboração do projeto político-pedagógico, dentro da prática social e da reflexão dos sujeitos envolvidos na construção, não esgotará a compreensão que possuem da realidade.

A construção do projeto político-pedagógico inicia-se com a problematização da realidade, como já referido. Para que os sujeitos compreendam essa realidade, subtende-se uma metodologia da práxis, na qual assumem uma posição crítica desejando sua transformação. Dessa postura emergem os objetivos que prenunciam o novo, suscitados pelos desejos dos sujeitos e pelos quais se torna possível “antever o futuro, não como futuro distante, mas como futuro desejado presentemente”, no dizer de Benincá. São os objetivos que orientam as ações dos sujeitos; que possibilitam concretizar o vir-a-ser sem, com isso, esgotar a fonte motivadora do desejo, a utopia. A proposta pedagógica como um processo contínuo de ação-reflexão, cujos resultados não são mensuráveis, a ser avaliado continuamente pelos sujeitos pedagógicos, tem seus objetivos alcançados e, ao mesmo tempo, continua como utopia, a qual motiva a continuidade do processo. Reforça Veiga (2003, p. 13) dizendo que, “o projeto político-pedagógico explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola. As modificações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico”.

Uma das principais definições da proposta metodológica está na metodologia, que é uma forma de conduzir a ação. Segundo Benincá (1994, p. 17),

a metodologia orienta o processo pedagógico a partir de uma concepção teórica que interpreta o modo como são e como devem acontecer as relações no processo social. Visto que a ação pedagógica constitui uma relação social, a metodologia da proposta pedagógica indica como devem acontecer as relações entre professores e alunos, entre alunos socialmente diferentes, entre escola e professores, entre escola e pais dos alunos e entre escola e órgãos ou instituições mantenedoras.

Nesse sentido, a prática pedagógica é prática social e prática metodológica. A metodologia encontra na teoria sócio-filosófica do materialismo histórico seu fundamento e sua justificativa e inspira “como” devem se concretizar as relações dos indivíduos no contexto escolar; por isso, trata-se de teoria e prática ou da metodologia da práxis pedagógica. Nesse processo, o ponto de partida “são os indivíduos presentes na escola, compreendidos a partir de suas práticas e do contexto sócio-histórico-cultural com o qual interagem” (BENINCÁ, 1994, p. 17). Segue o autor dizendo que, a metodologia da práxis opera a transformação quando movida pelo objetivo desejado, pela utopia, na medida em que esta possibilita condições para que os indivíduos teorizem sua prática e produzam os conhecimentos pedagógicos necessários à mudança de si próprios e do contexto que os reproduz.

Pela metodologia da práxis pedagógica, diz Benincá, torna-se possível a superação da dicotomia entre a teoria e a prática e o autoritarismo (sujeito-objeto) nas relações que ocorrem no espaço escolar.

A metodologia da práxis, na concepção de Benincá (1994, p. 18-19) requer que as relações entre os indivíduos se construam no confronto dialógico, ou seja, entre sujeito-sujeito, que o processo pedagógico escolar seja coordenado por uma proposta construída participativamente, que o poder seja operado pelos sujeitos, a partir dos princípios e objetivos acordados entre si na proposta, sempre considerando os limites de suas possibilidades e condições que em toda a ação pedagógica, o sujeito da ação seja, simultaneamente, agente e paciente da própria ação; a prática pedagógica dos sujeitos do processo seja fonte permanente de reflexão e teorização, que os diversos sujeitos que interagem no processo escolar constituam o sujeito-pedagógico da escola.

Durante o processo de elaboração da proposta pedagógica, um dos momentos essenciais da metodologia da práxis é o esforço de compreender os fundamentos que estruturam e originam as diversas concepções do mundo que orientam, no cotidiano escolar, as ações dos sujeitos, o que é garantido pela observação sistemática das próprias práticas realizadas pelos atores do processo. A prática da observação elucida elementos que necessitam de leitura para percebermos o que há subjacente ao processo.

A teoria da práxis, a qual vimos nos referindo como suporte teórico-metodológico da presente investigação, na concepção de Hurtado (1992, p. 45), é a “concepção que integra em uma unidade dinâmica e dialética a prática social e sua pertinente análise e compreensão teórica, a relação entre a prática, a ação e luta transformadora e a teoria que orienta e ajuda a conduzir à ação” e, também, como “a unidade entre pensamento e ação que permite assumir conscientemente o papel histórico que cada homem está chamado a exercer”.

A práxis requer a ação da consciência consciente, assim conduzindo à reflexão. Portanto, práxis, nesse sentido, é a ação pensada reflexivamente, ocorrendo, dessa forma, um processo de ação-reflexão-ação, inserida no movimento histórico. A prática que opera a transformação é a precedida pela teoria da práxis, que se faz e se refaz na própria prática.

O ato pedagógico, que é também a ação educativa, é práxis na medida em que envolve, segundo Buttura (2005, p. 25), com base em Pimenta Franco: “a) o estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação; b) o conhecimento do objeto que se quer transformar, na direção de sua intencionalidade, que já é determinada em função desse conhecimento; c) a intenção planejada e científica sobre o objeto com vistas à transformação da realidade”. Ao contrário, uma atividade organizada de modo mecânico, casual e espontâneo, sem expressar a intencionalidade, deixa de ser práxis educativa e atividade docente.

O objeto de investigação, numa pedagogia da práxis, é a relação intersubjetiva entre os sujeitos que, conforme Benincá (2002, p. 166-167), “possibilita ao educador, no ato de educar, educar-se; no ato de libertar, libertar-se; no ato de transformar, transformar-se; no ato de conscientizar, conscientizar-se; no ato de investigar, investigar-se; no ato de construir cidadania, tornar-se cidadão; mas também, no ato de oprimir, oprimir-se”.

2.3 Os sujeitos do projeto político-pedagógico

Partindo do pensamento de Benincá, o termo “sujeito” aparece como oposição ao sentido de objeto concebido pela teoria tradicional¹, pois o sujeito é aquele que assume papel determinante nas relações sociais. O objetivo das teorias tradicionais é adequar o objeto ao seu modo de compreender o mundo, razão pela qual o tornam um elemento passivo do processo: “É o paciente da ação do agente”. O sujeito das teorias pedagógicas tradicionais faz uso das condições externas e ideológicas para garantir a adequação do objeto à sua intenção. Nessa relação, o poder decisório cabe ao sujeito; ao objeto, resta acolher a decisão. A produção do conhecimento sofre as interferências, em grande parte, das teorias pedagógicas tradicionais por estarem muito presentes na sistematização do mesmo. Diz Benincá (1994, p. 20), referindo-se a esse pensar, que “esta concepção da relação pedagógica, como uma relação ‘sujeito-objeto’, não só está fortemente presente nas práticas pedagógicas em nossas escolas, como também na construção da ciência pedagógica nos meios acadêmicos”.

A epistemologia da práxis pedagógica opõe-se à epistemologia das teorias pedagógicas tradicionais, uma vez que nela a relação ocorre de sujeito para sujeito, porque objetiva a superação da dicotomia entre teoria e prática e sujeito/objeto, constituindo nisso uma nova relação sujeito/sujeito, na qual a prática pedagógica é uma práxis social.

Na teoria da práxis pedagógica todo sujeito exerce poder nas relações, o qual, contudo, diferencia-se do poder exercido nas teorias tradicionais, que delegam o poder a apenas um sujeito. Aqui reside a diferença no exercício do poder. Identificar quem o exerce e o estabelece nas relações pelo processo da observação contribui para a superação do poder como prática autoritária. De acordo com Benincá (1994, p. 20), “a relação pedagógica se estabelece entre aquele que manipula o poder e determina as ações e os que aceitam tal relação ou a ela se submetem”.

1 Redden e Ryan (1996, p. 30). Pedagogia tradicional, também entendida como o desenvolvimento de um ensino que se dá pela transmissão-assimilação de conhecimentos-verdades centrados no professor, que magistralmente expõe os conteúdos aos alunos, os quais passivamente ouvem para uma posterior devolução em forma de exercícios e provas, conforme reflexões de Benincá. Na concepção de Saviani, constante em seu livro *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*, refere-se a uma atitude de ensino na qual os alunos não se reconhecem, nem são reconhecidos como sujeitos na relação pedagógica.

Partindo da concepção epistemológica da pedagogia da práxis, o processo metodológico dá-se numa relação de sujeitos. Por isso, segundo Benincá, nessa relação o aluno é sujeito, o professor é sujeito, a direção é sujeito, o próprio contexto é sujeito. Todos são participantes, investigadores e construtores do processo. Sabemos que, nessa relação com os sujeitos que carregam em suas experiências e consciências de vida, elementos da concepção positivista de educação, sofridas no próprio processo educativo que os formou, muitas vezes há resistências e conflitos que entravam o processo coletivo, decorrentes de suas próprias vivências. Essas interferências são percebidas quando, segundo Benincá (1994, p. 22),

na prática, verifica-se que as atitudes do professor tendem sempre ao autoritarismo e ao dogmatismo, [...] o aluno passa a ser tratado como objeto pedagógico. Seus interesses e suas condições pessoais e contextuais não são consideradas, porque não são percebidas, [...] passa a não ter identidade própria. O professor acaba decidindo sobre as necessidades e atividades dos alunos a partir da idéia genérica de aluno por ele concebida. [...] Cada professor é o seu projeto, ou melhor, cada professor é a sua escola.

A superação da atitude autoritária ocorre pelo processo de leitura e iluminação teórica numa perspectiva da pedagogia da práxis. Do contrário, é difícil pensar num processo educativo coerente para a condução da escola que vise à emancipação dos sujeitos.

O contexto social, impregnado da concepção pedagógica positivista, também interfere nas relações que acontecem no interior da escola. Por vezes, até tendemos a assumir uma atitude de culpabilização do próprio sistema social pela não-transformação dessas relações. Essa tendência é decorrente do próprio fechamento dos indivíduos ou grupos sociais à possibilidade do novo. Diz Benincá (1994, p. 24): “Nas escolas onde tal mentalidade prevalece, qualquer proposta de mudança ou transformação nas relações pedagógicas esbarra na estrutura que dá sustentação à escola. A culpa é jogada para fora da escola, para as estruturas sociais e instituições políticas”. Nessas situações, ignorar uma proposta pedagógica norteadora do processo educativo é deixar espaço aberto para o senso comum pedagógico e para a fragmentação do processo educacional escolar. Assim, defendemos a necessidade de a escola instituir sua proposta pedagógica construída na coletividade, mediada pelo diálogo e pela descentralização do poder, onde cada indivíduo se sinta comprometido com a qualidade do processo educativo.

Construída a proposta pedagógica da escola, pela qual esta se movimenta e dinamiza seu trabalho, não está, entretanto, concluída a construção. O termo “construção”, em si, subentende dinamicidade, renovação. Assim, entendemos uma proposta pedagógica como sendo um processo de automobilização permanente, no qual a proposta se refaz e se recria, renovando também os membros da comunidade escolar. Caso não se renove permanentemente, corre o perigo de tornar-se atemporal e obsoleta.

3 Considerações finais

As instituições sociais, especialmente as que se dedicam à educação formal, tanto as de modalidade de ensino particular como as de modalidade de ensino público, possuem um projeto político-pedagógico orientador de seu fazer educativo. Esse pode ser constituído com base em diferentes concepções teóricas e práticas, as quais se expressam num modo específico de realizar as práticas pedagógicas pelos sujeitos envolvidos na instituição.

Partindo da concepção de um projeto político-pedagógico que se constrói como processo, têm-se condições que lhes são próprias para que esse possa ser implantado e conduzido numa instituição.

O aspecto legal, geralmente definido pelo político, evidenciado também na legislação que rege o ensino é um elemento importante **para e na** condução e constituição de um projeto político-pedagógico. Sabemos que desse decorrem diretrizes, normas, princípios para serem considerados na própria organização das ações e atividades de ensino. Quando esses são assumidos sem uma análise criteriosa quanto à sua contribuição para o processo, ou apenas como uma “ordem e palavra inquestionável” pelos seus atores, poderá o projeto político-pedagógico libertador sofrer dificuldades em sua condução e prática.

As concepções e posturas políticas e ideológicas trazidas pelos indivíduos em suas consciências, constituídas com base em suas experiências de vida, são também marcos e até, de certa forma, condicionantes que interferem no processo da constituição das diretrizes para a própria condução e execução do projeto político-pedagógico.

Outro aspecto propositivo para a qualificação e a permanente construção/reconstrução do projeto político-pedagógico, quando concebido como processo, refere-se à sua condução, que precisa se dar no coletivo, de modo que as propostas se façam presentes à consciência de toda a comunidade escolar. Para isso, é necessário desenvolver uma metodologia que possibilite a participação, o envolvimento, as tomadas de decisões, incluindo todos os elementos que fazem parte do processo.

Para um projeto político-pedagógico manter-se em construção e vigência, precisa circular na comunidade educativa, ser conhecido pelos educandos, pelos professores; precisa ser questionado, revisado, mudado, ampliado todo ano, ser um documento flexível, que aponta o horizonte aonde se quer chegar com cada turma, com cada nível de ensino. É o projeto político-pedagógico que dá as diretrizes, que orienta e que norteia todo o fazer pedagógico.

Para isso, precisamos oferecer um ambiente de reflexão e socialização dos pensares, das concepções construídas individuais e grupais, sem medos e reservas de expor-se, para que os sujeitos possam “[...] dizer o que pensam de seu trabalho, que desafios do mundo atual ele pretende responder, expressar seus sonhos de sociedade, pessoa, educação e escola, enfim, ressignificar sua própria prática pedagógica” (ROSSA, 2000, p. 78).

Portanto, a forma como ocorre a condução do projeto político-pedagógico é uma condição que levantamos de fundamental importância em sua elaboração, o que implica uma coordenação democrática e a tomada de decisões participativas, sempre inspiradas nas propostas do projeto político-pedagógico. Nesse processo o grupo condutor tem uma função primordial como grupo responsável pela sua dinamização e condução, possibilitando que todos os sujeitos nele envolvidos se sintam participantes, com voz ativa e efetiva, impulsionados pelas propostas constitutivas do projeto.

Quando falamos de processo participativo e libertador, remetemo-nos a um aspecto crucial da dimensão política que é a questão do poder, que não significa ausência, tampouco superação e nem mesmo eliminação de poder, mas significa outra forma de poder. Trata-se de outra forma de intervir na realidade, ou seja, uma forma que passa por dois momentos determinantes: pela autocrítica, que, corajosamente, sabe reconhecer suas tendências impositivas, e pelo diálogo aberto com os sujeitos interagentes no processo, já não mais vistos como objetos, clientela, alvo.

Compreendendo a proposta pedagógica como uma proposta elaborada pelos diversos elementos que integram a escola, estamos dizendo que esses são instituídos de poder. Esta construída pelos sujeitos pedagógicos torna-se a residência do poder, pois nela fica acordada a forma como será o exercício do mesmo e será, também, o instrumento legítimo de mediação das decisões e ações dos sujeitos na condução do processo educativo. Portanto, na construção da proposta pedagógica libertadora, destacamos o exercício do poder como serviço, visto que todos os atores são sujeitos que a constroem e por ela também são construídos.

A qualificação do projeto político-pedagógico passa pelo investimento na formação continuada dos sujeitos como seres que se experimentam, que se constroem e que, ao mesmo tempo, se sentem inconclusos em seu processo formativo. Afirmar Freire (1996, p. 153): “Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicações, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude”. Sendo assim, a formação continuada dos sujeitos do processo, mais especificamente dos educadores, ocorre nas mais diversas atividades pedagógicas realizadas dentro do espaço escolar, como também fora dele.

Levantamos como aspecto instigador, provocativo e dinamizador de um projeto político-pedagógico, concebido como processo a atitude básica e fundamental, o diálogo. Diálogo que impulsiona para a abertura e disposição para as mudanças provocadas pela atitude dialógica das leituras de mundo e da própria prática que vão sendo feitas no decorrer do processo.

Outra proposição que fazemos constitui-se na própria condução da proposta pedagógica pela metodologia da práxis, que se faz pela atitude observativa-problematizadora da própria práxis, a qual vai se constituir em nova práxis. Pela metodologia da práxis entendemos que o projeto político-pedagógico é um processo que se constrói na coletividade pela ação dos sujeitos e que, por isso, não é algo pronto ou definido, tampouco concluído, mas é dinamicidade, é movimento histórico, resultado das ações sociais realizadas pelos indivíduos, que por ela, ao mesmo tempo, são constituídos e o constituem.

A problematização é entendida e vivenciada no processo como uma forma de compreender a realidade educacional, também expressa na capacidade investigativa, considerando as contradições nela existentes e a totalidade em que está inserida. Nessa perspectiva, o conhecimento adquirido é sempre uma compreensão da realidade em construção. É pela metodologia da práxis pedagógica que há a possibilidade da superação da dicotomia entre a teoria, a prática e o autoritarismo na relação entre os indivíduos no espaço escolar.

Os indivíduos que se dispõem à construção de um projeto político-pedagógico necessitam ter capacidade para lidar com o conflito, cujas exigências se manifestam pela transformação. Entendemos, que inerente ao processo está o conflito, como condição para a superação, avanço e transcendência do próprio processo que vai se constituindo na dinamicidade da história. Desafiar-se a mudar de postura, de prática, é assumir um ato corajoso de autolibertação e libertação do mundo.

No dizer de Benincá (2004), não basta a construção de um instrumento pedagógico. É preciso que o mesmo seja inscrito na consciência de todos os que compõem o coletivo escolar. Para tanto necessitará de uma permanente reconstrução na ação e na reflexão. Com essa referência, percebemos a necessidade de permanente

avaliação das ações e dos procedimentos que se dão no processo da efetivação da proposta pedagógica. Para que a avaliação do processo seja eficaz, esta precisa ser a mediação entre a teoria e a prática.

O processo pedagógico da práxis se dá pela ação e reflexão da própria prática, sendo esta a que vai possibilitar perceber a relação de avanços ou recuos entre as situações inicial e atual do contexto sociopolítico-pedagógico da escola. Possibilitará, também, a identificação de nova totalidade concreta em forma de um novo conhecimento pedagógico.

Manter a esperança, na perspectiva da utopia, podemos dizer que é uma das motivações e aspectos fundamentais para a manutenção de um projeto político-pedagógico libertador em vigor. A vida de uma instituição que se orienta pela práxis pedagógica renova-se na dimensão da utopia, a qual significa que há algo novo e conquistas a acontecerem; utopia que se manifesta no desejo de penetrar no estranho mistério, presente no futuro, para desvendá-lo através da atitude investigativa.

O processo do projeto político-pedagógico, entre outras atribuições, é uma forma crítica de ressignificação da vida e da atuação da escola. Ressignificação que significa ir além do senso comum, do cotidiano e das ideologias dominantes, que, por vezes, ocultam uma gama de pressupostos, não permitindo a viabilização de uma escola de qualidade para todos; que faz perceber a necessidade de assumir a cotidianidade da escola como um espaço que possibilita perceber o que ela oculta e por que ela é o que é, para que foi instituída e a quais interesses obedece, fortalece e garante com sua prática.

A vigência e garantia de um processo de projeto político-pedagógico libertador, necessita de respaldo externo e interno, que viabilize a transformação, o que implica aspectos políticos e sociais, bem como condução participativa e democrática, suporte teórico-prático, processo permanente de ação-reflexão-ação, pressupostos da metodologia da práxis, sendo esse um dos eixos indispensáveis no processo de qualificação das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, da educação.

Referências

BENINCÁ, Elli. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo: UPF. v. 1, n. 1, p. 13-33, dez. 1994.

_____. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. 247 f.

_____. Processos pedagógicos para uma educação libertadora. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 130, ano 33, p. 43-53, jan./mar. 2004.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 37-52.

BUTTURA, Ivaniria Maria. *Projeto político-pedagógico: concepção que se define na práxis*. Passo Fundo: UPF, 2005.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. Educação libertadora como projeto político social. Educação libertadora, participação e justiça. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n. 87, ano 22, p.15-33, abr./jun. 1993.

- FIORI, Ernani Maria. *Educação libertadora*. Revista de Educação AEC do Brasil, Brasília, n. 67, ano 17, p. 26-35, jan./mar. 1988.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HURTADO, Carlos Nuñez. *Educar para transformar, transformar para educar*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- REDDEN, John D.; RYAN Francis A. *Filosofia da educação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vitória, 1996.
- ROSSA, Leandro. Armadilhas do projeto político-pedagógico. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 29, n. 117, p. 75-84, out./dez. 2000.
- SANTIAGO, Anna Rosa F. Escola básica, projeto pedagógico e a crise de paradigmas. In: CÓSSIO, Maria de Fátima. *Projeto político-pedagógico: da intenção à decisão*. Bagé: Ediurcamp, 1995. p. 13-28.
- VEIGA, Ilma Passos (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 17. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- _____. (Org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- _____. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: DIÁLOGO ENTRE HEGEL E PAULO FREIRE

*Philosophy and education:
Hegel and dialogue between Paulo Freire*

João Alberto Wohlfart*

Resumo

Dentro do contexto dos 200 anos de publicação da *Ciência da Lógica*, de G.W.F. Hegel, o artigo propõe explicitar os componentes da filosofia hegeliana que estruturam a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. A estrutura e a concepção dialética da Filosofia da Educação freireana inspiram-se em aspectos estruturantes da filosofia hegeliana distribuídas em várias obras. O texto que segue tem como objetivo derivar o modelo da educação bancária criticado por Paulo Freire e baseado em relações sociais de dominação da “Dialética do Senhor e do Escravo” exposta por Hegel no começo da *Fenomenologia do Espírito*. Na mesma perspectiva, a proposta freireana de intersubjetividade na educação emana do conceito hegeliano de reconhecimento. A concepção dialética de conhecimento que integra os polos da subjetividade e da objetividade em sempre novos níveis de efetivação e a visão de verdadeiro como um todo evidenciam a vertente epistemológica do conhecimento que liga Freire a Hegel. A concepção de História na relação entre a efetividade histórica e a derivação do conhecimento aproxima os dois pensadores na perspectiva da Filosofia da História.

Palavras-chave: Educação. Hegel. História. Paulo Freire.

Abstract

Within the 200 years context of the Logic Science publication, by G.W.F.Hegel, the article proposes to explicit the components of Hegelian philosophy that structure the Oppressed Pedagogy by Paulo Freire. The structure and dialectical conception of education philosophy are inspired in structuring aspects of Hegelian philosophy distributed in several works. The text that follows is designed to derive the model of banking education criticized by Paulo Freire and social relations based on domination of the “Dialectic of Lord and Slave” exposed by Hegel at the beginning of the

* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na área de concentração de Ética e Filosofia Política; mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na área de concentração de Filosofia do Conhecimento e Filosofia da Linguagem; graduação em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo. É professor titular de Filosofia no Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE), de Passo Fundo, e professor da Faculdade de Administração da Associação Brasiliense de Educação (FABE), de Marau, RS.

Spirit Phenomenology. In the same perspective, the proposal of intersubjectivity in education emanates from the Hegelian concept of recognition. The dialectical conception of knowledge that integrates the poles of subjectivity and objectivity in ever new levels of effectiveness and vision of true as a whole demonstrate the epistemological knowledge linking Freire Hegel. The conception of history in the relationship between the historical effectiveness and derivation of knowledge approximates the two thinkers from the perspective of history philosophy.

Keywords: Education. Hegel. History. Paulo Freire.

1 Introdução

O objeto do artigo é a identificação da matriz dialética do livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. A leitura desta obra de permanente atualidade faz identificar algumas características e estruturas argumentativas fundamentais de uma importante corrente filosófica que se desenvolveu ao longo da História da Filosofia, uma trajetória intelectual e especulativa que se estende de Platão até Hegel e nossos dias. Acreditamos na relevância da temática em função do enraizamento do pensamento do pedagogo brasileiro numa longa tradição filosófica que produziu grandes filósofos e sistemas filosóficos com a denominação comum de dialética. Em segundo lugar, acreditamos na relevância da problemática pela exemplar síntese dialética feita por Paulo Freire entre Filosofia e Pedagogia, através do desdobramento desta matriz filosófica que atravessa a tradição filosófica, na realidade latino-americana caracterizada pela dominação cultural, por métodos pedagógicos tradicionais, por conteúdos e formas de conhecimento que legitimam a realidade estabelecida. Acreditamos também na relevância do presente trabalho em função da síntese que acontece entre Filosofia e Educação na fundamentação filosófica da prática pedagógica. A filosofia caracteriza um conhecimento eminentemente teórico da realidade e a sua formalização em vários métodos filosóficos; a educação caracteriza a dimensão prática do cotidiano familiar e escolar nas relações professor e aluno, escola e comunidade e na forma pela qual o conhecimento é desenvolvido nas instâncias educativas oficiais.

O artigo que segue tem como objeto a identificação da matriz hegeliana estruturante da *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. Uma análise aprofundada da obra freireana detecta aspectos filosóficos que estendem as suas raízes para o interior da *Fenomenologia do Espírito*, da *Ciência da Lógica*, da *Enciclopédia das Ciências Filosóficas* e da Filosofia da História hegelianas. Aspectos estruturantes de componentes éticos, ontológicos, epistemológicos e pedagógicos têm uma forte influência da filosofia hegeliana como matriz filosófica da obra de Paulo Freire. O artigo que segue aborda elementos da Dialética do Senhor e do Escravo constante na *Fenomenologia do Espírito*, aspectos epistemológicos intrínsecos à *Ciência da Lógica* e a dialeticidade entre a construção do pensamento e da realidade como um referencial de compreensão da Filosofia da História hegeliana.

Dentro das várias dimensões analisadas, o artigo é estruturado a partir da introdução de citações da obra hegeliana seguida de comentários e análises críticas. Na sequência, dentro do mesmo tópico ou em outro subsequente, são introduzidas citações de Paulo Freire seguidas de comentários. A ideia central do artigo é a pressuposição

filosófica dos argumentos estruturantes de Paulo Freire que o educador brasileiro transpõe numa filosofia da educação. Ao afastar-se do inatismo clássico, do essencialismo clássico e do empirismo moderno, Paulo Freire propõe uma teoria e uma prática pedagógica revolucionária, assim como é revolucionária a filosofia hegeliana.

2 Senhor/escravo e opressor/oprimido

A formulação de uma teoria educacional a partir da *Fenomenologia do Espírito*, de Hegel, tem como texto referencial a alegoria do Senhor e do Escravo. A dialética do Senhor e do Escravo não apresenta nenhuma forma de reconhecimento e relacionamento simétrico, mas uma relação onde um dos componentes reconhece e o outro é reconhecido. Hegel define nestes termos: “de início, a consciência-de-si é ser-para-si simples, igual a si mesma mediante o excluir de si todo o outro. Para ela, sua essência e objeto absoluto é o Eu; e nessa imediatez ou nesse ser de seu ser-para-si é um singular” (HEGEL, 2005, p. 144-145). A forma como Hegel formula o conflito entre o senhor e o escravo, começa a ser delineada como a absoluta simplicidade e referência a si mediante a exclusão e negação de qualquer outro. Uma primeira consciência é tão certa e autossuficiente em si mesma de forma que esta absolutividade exclui a presença de qualquer outro ou diferença. Na sequência, Hegel completa: “o que é outro para ela, está como objeto inessencial, marcado com o sinal do negativo” (HEGEL, 2005, p. 145). Esta consciência se afirma em sua liberdade e incondicionalidade absolutas, relegando a outra consciência à condição de coisidade, objetualidade e inessencialidade. Assim, a oposição dialética da assimetria entre o senhor e o escravo começa com a certeza da liberdade imediata do primeiro e a autonegação desta condição por parte do segundo. Na disposição assimétrica dos termos, a primeira consciência do senhor está imediatamente essencializada nela mesma como uma subjetividade absoluta, enquanto que a “consciência” do escravo encontra-se esvaziada de si mesma na idealização da consciência do senhor e executa a atividade deste.

Nos termos senhor e escravo, figurativamente descritos por Hegel na relação assimétrica e vertical, o senhor aparece como o ser livre, autônomo e reconhecido na substancialidade de uma independência autossubsistente nele mesmo, enquanto que o escravo apenas reconhece, é dominado e não tem a qualidade da existência centralizada nele mesmo. Inicialmente, a contraposição fundamental entre o senhor e o escravo reside na pura autonomia do senhor nele mesmo e com a negação de todo outro, enquanto que o escravo aparece esvaziado de si mesmo como consciência em outro. Nos termos hegelianos: “uma, a consciência independente para a qual o ser-para-si é a essência; outra, a consciência dependente para a qual a essência é a vida, ou o ser para um Outro. Uma é o senhor, outra é o escravo” (HEGEL, 2005, p. 147). Nesta formulação, o primeiro goza da plena essencialidade da consciência-de-si e da liberdade, enquanto que o outro se encontra mergulhado no mundo da vida, segundo a lógica da natureza e da animalidade em geral.

A dependência unilateral segundo a qual o senhor subjuga o escravo é completada na disposição silogística dos termos estruturantes da parábola hegeliana, o senhor, o escravo e a natureza. O senhor empurra o escravo contra a natureza que a trabalha e a transforma. É preciso levar em consideração que a natureza é qualificada na dupla configuração da positividade como puro estágio natural e na negatividade na

condição de transformada pela ação do homem. Nisto estabelece-se uma estrutura de mediação entre o senhor, o escravo e a natureza. Neste sentido, o senhor se relaciona diretamente com a natureza negativizada porque ele a consome; relaciona-se de forma mediatizada com a natureza negativa porque a mesma é trabalhada pelas mãos do escravo. Neste raciocínio dialético, o escravo exerce o papel de mediação da estrutura silogística porque o senhor consome por meio do escravo que trabalha. Por outro lado, o escravo, marcado com o sinal da negatividade pela ausência de autoconsciência e trabalho autônomo, confronta-se diretamente com a dureza e resistência da natureza e a trabalha com a sua força física. Mas, neste exercício físico do trabalho, o mesmo escravo não impregna no objeto trabalhado a sua autoconsciência como uma forma de objetivação e exteriorização de sua subjetividade, mas executa o agir do seu senhor. O escravo age de forma mediatizada porque o seu trabalho está condicionado pelo interesse de consumo de seu senhor. Nas duas mediações silogísticas, o escravo está diretamente em contato com a natureza bruta que, quando negativizada pelo seu trabalho, ela lhe escapa. Por outro lado, o senhor não está diretamente vinculado com a natureza positiva porque ele não trabalha e não a negativiza.

No texto hegeliano há uma significativa inversão, pois não se sustenta a liberdade do senhor e a dominação do escravo realizada por aquele. O texto evidencia que a pretendida autonomia do senhor depende do reconhecimento da parte de uma “consciência” animalizada e relegada à condição de coisidade. Em outras palavras, o senhor não seria tal se o mesmo não dominasse e escravizasse alguém e se não fosse reconhecido por uma consciência tipicamente escrava. Por esta razão, a coisidade e a escravidão estão inscritas na consciência do próprio senhor. Para Hegel, o reconhecimento mútuo é pressuposto na condição da produção da mesma ação sobre o outro sujeito que a ação produzida sobre si mesma; está igualmente pressuposto na condição de que todo ser humano livre deve trabalhar e negativizar a natureza para tornar-se homem. Nenhuma destas situações é atribuível ao senhor. Como ele não trabalha e como depende da ação de um ser humano animalizado, o senhor se transforma num animal por consumir o que o escravo produz com o seu trabalho. Por outro lado, o escravo passa por um processo de aprendizagem e de humanização com o seu trabalho. Quando o escravo se dá conta de que a liberdade do senhor depende do trabalho de suas mãos, ele se torna livre, substancializa a sua consciência e desmistifica a pretensa condição de liberdade e autonomia do senhor. Com esta nova situação é desfeita uma compreensão ilusória da absoluta liberdade do senhor e da coisidade do escravo, invertendo-se na naturalidade e animalidade do senhor e na liberdade e autodeterminação do escravo. Nestas condições, o senhor se torna escravo e o escravo se torna senhor. Mas o texto hegeliano deixa claro que não se trata apenas de uma inversão de polaridades e a estrutura social permanece exatamente a mesma, mas a ação do escravo sobre o senhor é a desmistificação de sua pretensa autonomia, precisando trabalhar com as próprias mãos para assegurar a sobrevivência.

O presente texto visa traçar uma espécie de analogia entre a filosofia hegeliana e a teoria pedagógica de Paulo Freire, explicitando a matriz hegeliana e marxista da fundamentação filosófica do livro *Pedagogia do Oprimido*. Os dois primeiros capítulos da obra relativos à situação geral da contradição opressores-oprimidos e o desdobramento específico desta mesma questão para o campo educacional, especialmente na relação professor-aluno através da concepção bancária de educação. Quem tem

conhecimento do texto hegeliano sobre o senhorio e a servidão acima abordado e que lê o referido texto de Paulo Freire, identifica com muita facilidade a matriz teórica hegeliana. O educador brasileiro desdobra a estrutura assimétrica de senhor e escravo para a situação geral de dominação como situação dos povos latino-americanos, evidencia a sua potencialidade crítica e indica as possibilidades de solução. A proximidade do texto de Paulo Freire com o texto hegeliano é facilmente evidenciada num dos títulos do primeiro capítulo na contradição entre opressores e oprimidos e a sua superação. Na sua preocupação pela humanização, Freire enfatiza: “constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica” (FREIRE, 2008, p. 32). Esta frase do educador brasileiro é de largo alcance e filosoficamente atual. Freire compreende o ser humano como uma implicação dialética e sistemática entre o ontológico e o histórico, na sua composição biológica, psíquica e espiritual e na composição histórica destes elementos ontológicos. O autor não formula uma pura ontologia que insere numericamente o homem num espaço puramente espiritual e inteligível, mas a abordagem é feita a partir de uma situacionalidade histórica bem concreta. Por esta razão, não se trata de formular puros conceitos lógico-ontológicos encerrados num nível transcendental, mas os raciocínios formulados por Paulo Freire são deduzidos de uma interpretação histórica e traduzidos na sistematicidade de raciocínios filosóficos. Em outro lugar, Hegel define a filosofia como o tempo apreendido no pensamento, um pensamento filosófico constituído a partir da leitura e interpretação da realidade histórica. Mas a problematização feita por Paulo Freire evidencia a sua proximidade com Hegel:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização (2008, p. 35).

O oprimido hospeda o opressor em si mesmo. Para Freire, o oprimido não pensa com a sua cabeça, mas expulsa de si mesmo a sua interioridade racional e interioriza o pensamento do opressor como sendo a sua própria consciência. Nisto vive a dualidade radical entre o seu pensamento esvaziado de si mesmo e o pensamento alheio do opressor interiorizado na condição da verdade sobre si mesmo. Em outras palavras, esta situação é facilmente compreensível porque o oprimido não se assume a si mesmo e não confia nas potencialidades libertadoras que dispõe em si mesmo, mas idealiza a consciência do opressor e o seu patrimônio econômico. O paradoxal desejo do oprimido é, por um lado, tornar-se como o seu dominador e ser portador do mesmo volume de riquezas e, por outro, compreende perfeitamente a impossibilidade de alcançar esta condição. O educador brasileiro tem muito claro que a excelência da lógica da dominação não é o exercício da força para impedir a emergência do oprimido ou do empobrecido, mas a sutileza da interiorização por parte do oprimido desta lógica. Desta dualidade inscrita na consciência do oprimido emerge o grande desafio da pedagogia do oprimido no sentido de evidenciar a força da própria consciência e substituir o parecer com o opressor com a autenticidade da emergência do próprio pensamento e capacidade de ação. Numa comparação com a dialética do Senhor e do Escravo,

Hegel evidencia que o segundo passa por um processo de aprendizagem e intui a dependência do senhor em relação ao seu trabalho, da mesma forma, a pedagogia do oprimido deve evidenciar a autonomia do oprimido e possibilitar a sua humanização.

O problema da interiorização do opressor por parte do oprimido não se restringe ao primeiro momento, mas o oprimido pode tornar-se um opressor de possíveis novos oprimidos, prolongando a cadeia da opressão operada pelos próprios oprimidos opressores. O oprimido não está apenas unilateralmente submisso ao opressor e deseja alcançar tal condição, mas na hipótese de alcançar esta qualidade, exercerá a opressão sobre outros da mesma forma como foi oprimido. Em tal situação, a superação das correntes opressoras resultará em novas formas de opressão, ampliando a opressão para uma sociabilidade dominada. Para Freire, “desta forma, por exemplo, querem a reforma agrária, não para se libertarem, mas para passarem a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados” (2008, p. 36). Ao considerar a reprodução da lógica interna da dominação onde os oprimidos prolongam a opressão, Freire chama a atenção acerca da estrutura da dominação instalada no continente latino-americano. De um opressor que instala a condição num dominado, duplicando esta lógica no exercício por parte dos dominados, passa para uma situação globalizada e totalizada de um sistema de dominação onde o dominador fica invisível na condição lógica do capital.

Paulo Freire denomina contraditória a oposição entre dominador e dominado. A terminologia é fácil de ser precisada em função da sobreposição das determinações da estrutura dialética, na qual uma é estabelecida pela condição da dominação e a outra é estabelecida na condição de dominada. Nesta contradição, o que está por cima pensa e determina segundo os seus interesses, enquanto o segundo pensa e age de acordo com o que é determinado pelo dominador. O primeiro é o sujeito da ação e do pensar, enquanto o segundo é transformado em objeto e destinatário da ação e do pensar. O dominado não apenas é objeto do que é determinado pela lógica da dominação, executando passivamente as ordens exteriores e objetivas, mas a contradição tem como componente básico o fato de que o dominado está adequado a esta ação passiva. A lógica da dominação, seguindo os passos do texto de Paulo Freire, está revestida de um grande paradoxo segundo o qual a liberdade do dominador fica objetivada e materializada na acidentalidade e inessencialidade da dependência do dominado. O dominador é inteiramente dependente da ação escrava do dominado que, por sua vez, é configurado pela interiorização de uma consciência alheia. Paulo Freire não desenvolve em seu livro a dupla dependência de um em relação ao outro, dependência esta caracterizada pelo mútuo condicionamento em relação à acidentalidade inscrita no termo oposto. Mas o autor da *Pedagogia do Oprimido* tem plena ciência acerca da dificuldade de promover uma pedagogia a partir do oprimido que sofre a negativa dualidade entre a sua autoconsciência excluída e a consciência do senhor interiorizada.

A lógica da dominação é estendida e completada pela concepção bancária de educação desenvolvida por Paulo Freire em seu segundo capítulo. Na verdade, a educação é mediatizada pela sociedade e mediatiza a sociedade. No livro *Pedagogia do Oprimido* a educação é mediatizada pela sociedade porque a mesma reproduz em suas relações internas as estruturas globais e as estratégias de dominação nela vigentes. Dentro da escola, entre professor e alunos vigem as mesmas relações que as macrorrelações sociais e os conteúdos propostos expressam o pensamento oficial

da dominação social. Mas a escola também pode ser mediatizadora da sociedade quando ela se transforma numa instância de construção da sociedade. Para Paulo Freire, a escola é mediatizadora da sociedade pela capacidade que leva em seu interior como formadora e transformadora da sociedade, através de uma proposta de uma concepção educacional capaz de instaurar outro modelo de sociedade. Paulo Freire define assim a educação bancária:

O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, a maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador (2008, p. 67).

Freire compara a atitude do educando diante da ação do educador com o escravo da dialética fenomenológica de Hegel. A passividade do educando do modelo bancário de educação é mais intensa do que o escravo no texto hegeliano que chega a intuir a sua liberdade. A educação bancária, terminologia idealizada e vulgarizada pelo próprio educador brasileiro, é estruturada pela polaridade irreduzível formada pelo educador e pelo educando. A educação criticada por Freire tem como foco central a excelência do conhecimento e da sabedoria da parte do educador, o caráter definitivo e inquestionável dos conteúdos transmitidos pelo professor e a ignorância dos educandos. O educador sabe que os seus educandos são ignorantes e dependem de sua sabedoria e de sua ação para que os mesmos cheguem ao conhecimento. Neste modelo, são consolidados conhecimentos legados pela tradição moral, teológica e científica, transmitidos dogmaticamente sem possibilidade de crítica e de reformulação posterior. Neste modelo não há espaço para a historicidade do conhecimento e dos conhecimentos que os educandos trazem da sua situação cultural. O conhecimento está inspirado na pressuposição de que a inteligência é um espaço vazio de saber e, por esta razão, precisa ser preenchida com conteúdos definitivos e universalmente válidos, transmitidos categoricamente pelo professor.

A crítica feita por Freire e resultante no irônico modelo por ele denominado “educação bancária” consiste na polaridade irreduzível segundo a qual o professor é detentor do saber e o aluno supostamente nada sabe. Por consequência, caracteriza um modelo meramente transmissivo e narrador do saber, contrastado pela polaridade da ignorância e do não-saber. Freire critica a unilateralidade deste modelo centralizado na figura do educador e do saber universalmente definido, não dando espaço à criatividade, à criticidade, ao diálogo e construção coletiva do saber. Este formato educacional, reprodutor de relações sociais mais amplas, objetiva a adequação das consciências ao modelo estabelecido e é condição indispensável para a continuidade da estrutura social existente. Com relação a isto, as palavras de Freire são claras: “quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (FREIRE, 2008, p. 68). A educação bancária, tão incisivamente criticada por Paulo Freire, está baseada nos conteúdos legitimadores dos interesses dominantes e instaura uma atitude de passividade diante de uma sociedade de dominadores e dominados. A passividade do aluno diante da posição autoritária do professor e diante da objetividade inquestionável dos conteúdos é análoga à passividade diante da estrutura social estabelecida e das ideologias sustentadoras da mesma.

A concepção de educação de Paulo Freire está radicada numa concepção dialética de homem. O ponto básico para a compreensão desta concepção é a vocação ontológica do homem como ser mais. Dentro desta, o homem nunca completa o seu ciclo formativo de humanização. Todas as dimensões do homem, compreendido em sua estrutura corpórea, psíquica e espiritual, estão dialeticamente articuladas e em desenvolvimento permanente, mediatizadas pelo mundo. Nesta concepção freireana, não há conhecimento incondicionalmente válido, mas o conhecimento esboça a tensão entre o que é conhecido e o que não é conhecido, entre estabilidade e inovação, entre afirmação e negação, entre uma concepção questionada e uma nova em afirmação. Diante destas exigências antropológicas e epistemológicas, a concepção bancária de educação evidencia-se como extremamente reducionista, pois não inclui em sua compreensão o movimento, o desenvolvimento e as relações. O movimento e as relações são considerados pela base teórica da educação bancária como acidentais e exteriores, portanto, devem ser excluídas da antropologia e da educação. O modelo de educação criticado por Paulo Freire está teoricamente fundamentado numa ontologia estática onde a antropologia e a epistemologia dela decorrente estão radicadas numa essência imóvel e eterna, sem possibilidade de movimento. Trata-se de uma substancialidade que permanece imóvel no movimento e na historicidade, indiferenciada e não relacionada diante das “diferenças”, de necessidade e universalidade definitivas. Quando a história humana é dialeticamente compreendida a partir do intrínseco movimento de transformação permanente, a educação bancária fica silenciada e sem respostas. Mas o modelo educacional criticado por Freire:

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 espacializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicisticamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência contida a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus (2008, p. 72).

Este texto é claro. Paulo Freire evidencia as deficiências epistemológicas e pedagógicas do modelo bancário de educação. A dicotomia homem-mundo caracteriza uma relação exclusiva na qual, inexoravelmente, o homem está dentro do mundo e este o envolve de uma forma necessária e infrangível. O homem está simplesmente mergulhado no mundo da mesma forma como os animais estão mergulhados na natureza, numa forma de um determinismo rigoroso segundo o qual o homem é unilateralmente determinado pelo mundo, numa limitação espacial na qual a exterioridade é o mundo dentro do qual o homem se encontra deterministicamente. Do ponto de vista epistemológico, o homem assiste e assimila o que acontece no mundo e se configura com o que lá se desenrola. A mesma relação é aplicada à estrutura do homem espacialmente fragmentado entre a estrutura física sub-racional e a consciência situada acima desta, como um universo inteligível e ontológico sobreposto ao mundo sensível e mutável, racionalmente inferior àquele. Paulo Freire aponta para uma antropologia de inteira corporeidade e inteira espiritualidade, como um homem espiritual e historicamente consciente. No modelo criticado por Freire, o mundo é definitivamente dado e a consciência vazia e indeterminada do homem é simplesmente preenchida pelas determinações do mundo, num movimento unilateralmente qualificado que parte da exterioridade ontológica do mundo para a interioridade vazia da inteligência humana.

3 A mediação entre subjetividade e objetividade

Uma das ideias básicas da dialética inspiradas na filosofia hegeliana e marxista é a noção de conhecimento que perpassa todo o texto. A dialética de Hegel e de Marx, ampliada por Paulo Freire para o campo da educação, caracteriza uma mediação dinâmica entre subjetividade e objetividade, entre consciência e mundo, entre teoria e prática. Nestes três coisas em si mesma, diante da qual a subjetividade da consciência simplesmente interioriza e reproduz uma ordem ontológica preestabelecida. Também não há mais uma subjetividade pura portadora de uma estrutura conceitual que representa o mundo objetivo a partir das condições subjetivas, mas uma dupla intencionalidade que deduz uma a partir da outra. Nestes dois filósofos encontramos uma síntese dialética entre o modelo ontológico da tradição grega e medieval e o modelo da subjetividade do conhecimento da filosofia moderna na tensão dinâmica e permanente a historicização da razão e a sua compreensão filosófica.

Na filosofia hegeliana, a noção dialética de conhecimento mediatizador entre subjetividade e objetividade é desenvolvida em toda a sua obra, aparecendo destacadamente em alguns específicos de sua filosofia. Por esta razão, a questão pode ser abordada de várias maneiras e enfoques. Quando se trata desta temática, um dos textos que não pode faltar é o capítulo final da *Ciência da Lógica* intitulado por Hegel Ideia absoluta ou método. Neste texto conclusivo da *Ciência da Lógica* não há mais uma objetividade qualificada nela mesma conhecida por uma subjetividade consciente e exterior; como também não temos mais a primazia de uma dimensão sobre a outra. O texto indicado, contrariamente, trata da dimensão inteligível e racional do próprio conteúdo, do autodesenvolvimento e autodeterminação do conteúdo enquanto sistema de determinações concretas, da racionalidade do real que se efetiva a partir racionalidade imanente. Nestas condições, subjetividade e objetividade são dimensões inseparáveis na medida em que a subjetividade caracteriza a interioridade racional de um sistema de objetividade figura como efetivação e materialização de um sistema conceitual que denominamos subjetividade. Nesta construção racional, termos fundamentais como método, sistema e auto-organização figuram como sinônimos. O método caracteriza a força imanente e racional que proporciona um determinado movimento de autofundamentação ao real e que qualifica a racionalidade do próprio real. O sistema integra a estrutura geral do conteúdo e componentes do sistema de forma que as partes são racionalmente interconectadas e formam uma totalidade racional internamente articulada a partir de um desdobramento imanente. A auto-organização diz respeito ao desdobramento racional dos componentes do sistema que procedem metodicamente no fluxo de uma dinâmica universal e se distribuem conforme um caminho de autoestruturação da própria razão.

Ainda há uma forma mais simples de estabelecer a mediação entre a subjetividade e a objetividade e a sua mediação mútua. Hegel nos oferece esta reflexão a partir de formulações históricas da História da Filosofia e da Filosofia da História. Para o filósofo, não há uma pura filosofia separada da História da Filosofia e das condições históricas efetivas onde a filosofia foi engendrada e que engendrou condições históricas. Em Hegel, a filosofia se identifica com a História da Filosofia porque o conjunto da tradição caracteriza uma única filosofia em desenvolvimento através dos diferentes filósofos, sistemas filosóficos, métodos de pensamento filosófico e várias

elaborações de uma única ideia filosófica. Os sistemas filosóficos e obras filosóficas não ficam estaticamente presas a uma epocalidade histórica que os produziu, mas todas as formulações convergem para uma única filosofia que atualiza as principais teorias filosóficas num único sistema em autodesenvolvimento. Desta forma, o pensamento filosófico e a realidade histórica interpenetram-se ao longo do tempo numa sucessão circular de referenciais éticos e sistemas de pensamento filosófico. Assim, a filosofia pode ser concebida como o momento mais elevado de desenvolvimento de uma cultura ou de uma época, o fruto mais maduro de uma civilização, e aparece como a instância especulativa e crítica da mesma época. Trata-se da tradução de uma totalidade ética e histórica no caráter especulativo e sistemático do pensamento filosófico porque o filósofo pensa o tempo. Por outro lado, a filosofia pode ser posta no começo de uma cultura porque inaugura um novo contexto histórico, percebe as contradições da época anterior e indica os primeiros elementos de uma nova cultura. Desta forma, a dialética da subjetividade e da objetividade inverte-se na medida em que a objetividade ético-política aparece na idealidade e especulação do pensamento filosófico, e a racionalidade do pensamento filosófico novamente se exterioriza numa nova estrutura de objetividade ética ou civilização. Neste sentido, a razão filosófica mergulha para dentro da realidade histórica como inteligibilidade imanente e aparece como lugar mais elevado enquanto autoconhecimento histórico do homem no pensamento dos filósofos. Neste sentido, há no pensamento hegeliano uma mediação constante entre a subjetividade do pensamento que se objetiviza numa totalidade histórica epocal, e a epocalidade histórica torna-se reflexiva numa nova estrutura de pensamento filosófico que inaugura uma nova estrutura de totalidade, numa dinâmica de sucessiva identificação e diferenciação, de universalização e particularização. As reflexões de Paulo Freire sobre este tema estendem-se em toda a obra. Para o educador:

A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da subjetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade (2008, p. 41).

Este texto somente é adequadamente compreendido quando é pensado a partir de grandes obras filosóficas, como a *Ciência da Lógica* e a *Enciclopédia das Ciências Filosóficas*. Seguramente, Paulo Freire avança em relação ao conjunto da Filosofia Antiga e Filosofia Medieval e em relação à moderna filosofia da subjetividade. Este texto mostra que a teoria de Paulo Freire deita fundo as suas raízes na dialética de Hegel e traduz os princípios e estrutura sistemática destes filósofos numa teoria educacional destinada a formar um sujeito coletivo da educação e a decodificar o mundo. Segundo a composição deste texto, não é mais possível isolar subjetividade e objetividade como se a interioridade e a exterioridade fossem duas instâncias estaticamente justapostas, como também não é mais possível fixar dois extremos e relacioná-los exteriormente, mas a dialeticidade inverte permanentemente um no outro e distingue um do outro. Neste sentido, a objetividade somente pode ser compreendida a partir de uma consciência coletiva objetivada na estrutura das relações sociais e no sistema da cultura como objetividade da subjetividade. Por outro lado, a subjetividade deve ser compreendida a partir de uma visão subjetiva e intersubjetiva da objetividade

da realidade histórica e como consciência filosófica sistematizada desta estrutura, como subjetividade da objetividade. A permanente inversão dialética não funde estaticamente as duas dimensões da realidade, mas subjetividade e objetividade se aproximam na medida em que se distanciam e se distanciam na medida em que se aproximam. Na reconstituição problematizadora e crítica da objetividade da realidade social, a subjetividade coletiva da intersubjetividade distancia-se da objetividade porque a transforma em problema a ser analisado filosoficamente, mas se reaproxima da mesma realidade histórica através de um conhecimento interdisciplinar e filosoficamente articulado. Por outro lado, um novo nível de compreensão haurido da problematização da objetividade, a torna diferente pelo fato da compreensão científica e filosófica, estabelecendo, desta forma, um novo ciclo de objetivação que cria uma nova estrutura de objetividade. Esta se distancia e se diferencia da subjetividade e inteligibilidade da compreensão teórica porque aparecem novos elementos não necessariamente antecipados pela compreensão teórica. Mas na circularidade aberta da permanente dialetização, conforme indicado pelo texto acima, esta objetividade novamente se aproxima da subjetividade teórica porque vai ser problematizada teoricamente e interiorizada como reflexividade. Desta forma, a dialeticidade aberta entre subjetividade e objetividade deve ser formulada como mediação da subjetividade pela objetividade porque esta a expõe e materializa; e a mediação da objetividade pela subjetividade porque esta a pensa, a reflete criticamente e a transpõe em teoria.

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato consciente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 2008, p. 78).

Este texto apresenta uma estrutura argumentativa e mediatizadora diferente daquela apontada acima. O objeto não é apenas a finalidade do conhecimento, uma realidade a ser desvendada pela especulação do conhecimento teórico, mas é a mediação do ato de conhecimento. O modelo de conhecimento desenvolvido por Paulo Freire não parte de um sujeito isolado solipsisticamente em seu ato de desvendar teoricamente o objeto exterior, mas uma coletividade intersubjetivamente estruturada que constitui a objetividade do objeto. A constatação de que Hegel desenvolveu uma peculiaridade epistemológica da objetivação do objeto no ato do conhecimento e da constituição da razão teórica no desenvolvimento da história humana, Freire segue pelo mesmo caminho na compreensão da objetividade como estrutura mediatizadora do ato de conhecimento intersubjetivo. Trata-se da mesma objetividade cultural e histórica acima elencada, agora com outra função de constituir a mediação do conhecimento. Este acontece numa situação cultural determinada, num contexto social e histórico no qual os sujeitos se encontram como um horizonte de significatividade que penetra as consciências e as formas de argumentação que e desenvolvem numa comunidade investigativa e problematizadora. A relação educador-educando somente se desenvolve como intersubjetividade simétrica quando é feita na perspectiva de um conjunto de determinações que constituem a objetividade de uma totalidade histórica concreta e num conjunto de conceitos e estruturas argumentativas que articulam epistemicamente este mesmo contexto.

4 Conhecimento e totalidade

O mais evidente parentesco filosófico entre Paulo Freire e a tradição dialética modernamente efetivada no pensamento de Hegel aparece no conceito de totalidade. Toda a visão fragmentária e parcial que estabelece uma coisa ou um acontecimento em seu isolamento é falso e constitui apenas um momento da busca pelo conhecimento verdadeiro. Na perspectiva dialética, um objeto do conhecimento é explicitado em seu significado na sua fundamental mediação pela subjetividade e pela sua compreensão num contexto mais amplo, sendo, por esta razão, o pensamento dialético um procedimento intrinsecamente sistemático. Num texto de grande densidade filosófica e largo alcance sistemático, Hegel escreve sobre o todo:

O verdadeiro é o todo. Mas o todo é somente a essência que se implementa através de seu desenvolvimento. Sobre o absoluto, deve-se dizer que é essencialmente resultado; que só no fim é o que é na verdade. Sua natureza consiste justo nisso: em ser algo efetivo, em ser sujeito ou vir-a-ser-de-si-mesmo (2004, p. 36).

Uma das principais afirmações do conjunto do pensamento hegeliano é pensar o verdadeiro como um todo. Este texto, extraído da *Fenomenologia do Espírito* como a primeira grande obra do filósofo, as conseqüências contidas neste texto não são ainda cumpridas nesta primeira obra sistemática de Hegel, mas o filósofo formula as exigências sistemáticas de tais princípios ao longo de toda a sua obra, particularmente na sua *Ciência da Lógica*, na *Enciclopédia das Ciências Filosóficas* e nas lições sobre a História da Filosofia. Para Hegel, uma totalidade não é sobreposta às particularidades e não elimina as mesmas como elementos incompatíveis à sua universalidade, mas o todo é constituído pela inter-relação das partes e pela própria inter-relacionalidade do todo. O todo não é uma estrutura fixa e definitivamente constituída, mas é dinâmico e expõe permanentemente novas determinações e novos componentes. Do ponto de vista lógico e sistemático, o todo não simplesmente antecipa as partes, mas é resultado de um desenvolvimento dialético no qual as partes alcançam a sua verdade, transformando a totalidade numa implicação dialética entre universalidade e particularidade.

O fragmento inserido acima surpreende na forma em que um conceito é aplicado, sentido que vai aparecer desenvolvido ao longo de toda a obra hegeliana. Dando outro sentido ao clássico conceito de absoluto, Hegel tem em mãos as diretrizes básicas para a formulação de seu sistema filosófico fundamentado num conceito dinâmico de absoluto. Não se trata de um absoluto imóvel e anterior a um mundo contingente e finito, como não se trata de um absoluto contraposto à relatividade das coisas, mas o absoluto é movimento e resultado da convergência sintética entre todas as particularidades que integram o universo e a história. O filósofo integra numa única estrutura argumentativa conceitos tradicionalmente opostos como essência e aparência, universalidade e particularidade, finitude e infinitude na fundamentação de um sistema de totalidade onde todos os seus componentes e subsistemas figuram como dinamicamente relacionados e como mediações para um desenvolvimento multilateral. Neste sistema de absolutividade as determinações internas são racionalmente inter-relacionadas, conforme estruturas categoriais indicativas dos movimentos de inteligibilidade da razão, integradas na sistemática global da autodeterminação e autodesenvolvimento do todo internamente diferenciado. Neste sentido, o absoluto é

inseparável de sua manifestação na finitude e na particularidade que figuram como constitutivos internos, e estas são inseparáveis de sua ampliação e universalização quando retornam à totalidade. No conjunto da filosofia hegeliana constituída pela *Ciência da Lógica*, pela *Filosofia da Natureza* e pela *Filosofia do Espírito*, o sistema de pensamento não começa por um princípio imóvel e absoluto a partir do qual as partes são deduzidas, mas caracteriza uma dinâmica de universalização concreta, totalização, complexificação, no absoluto como resultado das esferas anteriores.

O conceito de totalidade aparece de várias formas no universo da filosofia hegeliana. Uma primeira referência para a identificação deste conceito está na *Filosofia da História universal*. Nesta obra, há uma sucessiva passagem de uma civilização à outra, ou de uma época à outra época. Quando uma civilização começa a entrar em decadência há, por um lado, uma ruptura com uma série de referências culturais configuradoras de tal civilização e, de outro, a última civilização recolhe, suprassume e transforma as estruturas configuradoras de outras civilizações anteriores. O contexto histórico que nos caracteriza atualmente compreende, em sua estrutura global, elementos oriundos de várias épocas anteriores. Outro exemplo de totalização reflexiva e transformação imanente de um processo de diferenciação racional é a *História da Filosofia*. Uma história do pensamento filosófico disposta verticalmente num sentido filosófico universal horizontalmente complexificada com um conjunto de sistemas filosóficos que se sucedem ao longo da história, registra uma negação de concepções filosóficas do passado e uma transformação imanente destes mesmos sistemas que reaparecem na atualidade do presente filosófico. Neste sentido, o sistema filosófico de Hegel é resultado de um progressivo processo de totalização filosófica quando grandes conceitos são conjugados num único sistema capaz de integrar dinamicamente estes componentes que foram acumulados ao longo da tradição filosófica. Outra expressão de totalização é o método de efetivação do próprio sistema onde a *Filosofia do Espírito* resulta como síntese da contrariedade entre *Ciência da Lógica* e *Filosofia da Natureza*. A *Filosofia do Espírito* é o círculo dos círculos no interior do qual os outros círculos são mediatizados como constitutivos fundamentais, aparece sinteticamente como a universalidade concreta do conteúdo no autodesdobramento da logicidade imanente, na autorreflexividade do conteúdo e na lógica da liberdade. O conceito de totalidade está claramente presente em Paulo Freire:

Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais etc., diversificadas entre si. Como tema fundamental desta unidade mais ampla, que podemos chamar “nossa época”, se encontra, a nosso ver, o da libertação, que indica o seu contrário, o tema da dominação. É este tema angustiante que vem dando à nossa época o caráter antropológico a que fizemos referência anteriormente (2008, p. 109).

Este texto de Paulo Freire contém os fundamentos de uma *Filosofia da História* inspirada na concepção de história no pensamento hegeliano. Nesta estrutura da *História*, formada por uma sucessão de círculos, está compenetrada pela universalidade maior do contexto atual internamente constituído por uma multiplicidade diferenciada de nações integradas em unidades regionais e continentais. Neste sistema, a totalidade maior não constitui uma unidade extrínseca e sobreposta à organização política, mas são condicionadas por uma multiplicidade de nações, regiões e continentes. A universalidade maior da racionalidade epocal não reveste apenas exteriormente a estrutura das nações e unidades nacionais, mas compenetra

intrinsecamente as estruturas internas na forma de uma particularização. Nesta organização sistemática dos diferentes graus de abrangência, há uma tensão entre o movimento que vai da particularidade para a universalidade e da universalidade para a particularidade, ou da interioridade para a exterioridade e vice-versa. O conjunto de ações políticas, culturais e econômicas realizadas por diferentes nações e continentes e a circularidade dialética entre a organização interna dos Estados e as respectivas relações internacionais constitui a estrutura da história, num movimento racional que vai da particularidade para a totalidade. A epocalidade, caracterizada pela estrutura civilizacional global e pela inteligibilidade ética e política, transcende as particularidades que a constituem. Por outro lado, o movimento que parte do círculo exterior da epocalidade para a particularidade dos componentes internos, determina a autodiferenciação interna da racionalidade ética nas múltiplas culturas e Estados nacionais. Nestas condições, a epocalidade constitui o parâmetro e o referencial das ações desenvolvidas pelas nações em função da liberdade dos povos. Paulo Freire aponta como grande desafio para a história a superação de todas as formas de dominação para dar lugar à liberdade. Para Paulo Freire:

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja visão voltariam com mais claridade à totalidade analisada (2008, p. 111).

Paulo Freire propõe uma modalidade dialética de conhecimento da totalidade. Como já ficou claramente evidenciado até aqui, a totalidade não se separa das partes como uma estrutura extrínseca e alheia, mas ela é constituída pela interação constitutiva das partes. A interação constitutiva das partes produz a contextualidade do todo e a racionalidade global que mediatiza a inter-relacionalidade das partes constitutivas do todo. Com esta pressuposição, Paulo Freire sustenta uma noção de conhecimento segundo a qual cada objeto conhecido deve ser contextualizado num contexto maior do que a sua mera especificidade. Sem este olhar mais amplo, a totalidade fica fragmentada e o conhecimento, por consequência, é eliminado. O educador brasileiro chama a atenção a respeito da compreensão crítica da totalidade porque se refere à estrutura do sistema capitalista internacionalmente distribuído e, por esta razão, esta mesma totalidade deve ser conhecida na intercausalidade de suas determinações internas. O texto introduzido expressa vários momentos para o exercício de um conhecimento crítico e especulativo. O primeiro momento do conhecimento está voltado para a totalidade no intuito de identificar o contexto geral onde todos os elementos são inseridos e recebem a sua qualificação e função. Um segundo momento promove a parcialização e especificação na qual os elementos constitutivos são separadamente analisados, caracterizando uma visão que penetra na interioridade dos próprios elementos. O terceiro momento caracteriza uma volta à totalidade, talvez não na condição abstrata e indeterminada do primeiro momento, mas a uma totalidade estruturada e sistematizada das partes na sua interdependência recíproca. Neste momento, as partes não são seções analiticamente destacáveis do contexto onde se encontram, mas são momentos internos no conjunto da articulação da inteligibilidade racional do todo, aparecendo, assim, na condição de universalidade determinada ou figuração interna da razão.

5 Considerações finais

A conhecida obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, merece ser estudada a partir de sua estrutura e composição internas quando aparecem elementos que não são tão conhecidos por parte do público leitor. Constatamos, ao longo deste breve estudo, que na referida obra de Paulo Freire há elementos e estruturas filosóficas que remontam à longa tradição do pensamento dialético clássico, particularmente evidenciadas na figuração moderna do pensamento dialético hegeliano. Uma leitura aprofundada do referido texto ressalta princípios filosóficos que deitam as suas raízes na grande tradição filosófica que começa com os antigos gregos e se estende até os dias atuais. Paulo Freire demonstra um bom conhecimento desta tradição e desdobra o conceito e a estrutura do pensamento dialético para o campo da educação e da pedagogia.

O estudo aqui apresentado ainda é superficial e breve. Partindo da leitura do texto de Paulo Freire, identificamos alguns elementos que se encontram sistematicamente antecipados no pensamento de Hegel e os ampliamos na forma como são apresentados pelo grande teórico brasileiro da educação. Como o tema aqui abordado é amplo e complexo, merece ser aprofundado e fornece condições adequadas para a exposição de uma série de implicações conceituais impossíveis de ser desenvolvidas num texto breve desta natureza. Mas, por outro lado, um estudo breve permite o exercício de uma leitura interpretativa por dentro do texto e evidencia componentes filosóficos nele implicados. Do ponto de vista de uma filosofia dialética, aparecem no texto do educador brasileiro estruturas argumentativas presentes na *Fenomenologia do Espírito* (opressor/oprimido), na *Enciclopédia das Ciências Filosóficas* (dialética entre pensamento e realidade), e na Filosofia da História (síntese cultural na terminologia freireana).

Referências

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- HEGEL, G. W. F. *A razão na história: introdução à filosofia da história universal*. Trad. Arthur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995.
- _____. *Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio (1830)*. Trad. Paulo Meneses. São Paulo: Loyola, 1995a. 3 v.
- _____. *Princípios da filosofia do direito*. Trad. de Norberto de Paula Lima. São Paulo: Ícone, 1997.
- _____. *Fenomenologia do Espírito*. Trad. de Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. *Vorlesungen über die Philosophie der Weltgeschichte*. Hamburg: Felix Meiner, 1955. 4 b.
- _____. *Wissenschaft der Logik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993b. 2 b.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AUTÔNOMAS

*Teachers' training: a reflection on the importance
of the educational practices autonomous*

Arnaldo Nogaro*

Viviane de Vargas Geribone**

Resumo

O presente artigo resulta de uma revisão bibliográfica cujo objetivo é construir uma reflexão em torno do tempo vivido hoje por estudantes e professores na escola, mais especificamente uma problematização do papel e da responsabilidade no professor na condução do processo pedagógico. Sem dúvida trata-se de um tempo diferente, contemporâneo, com características *sui generis* que possibilita aos estudantes a prática de atitudes e comportamentos até então não vividos no ambiente escolar, o que deixa os educadores em alerta e põem em xeque o seu preparo e formação para lidar com tais situações. O que temos percebido é o professor colocando-se na defensiva e responsabilizando os estudantes pelo quadro vivido, no entanto, acreditamos que o mais fecundo e profícuo seria o professor deixar de querer mudar o estudante e mudar-se a si mesmo, criando alternativas e formas mais equânimes de responder a tais situações. Este, talvez, seja o grande desafio posto aos educadores hoje.

Palavras-chave: Formação de professores. Práticas pedagógicas. Autonomia.

Abstract

This article results from a bibliographic review which aim is to build a reflection around the time lived today by students and teachers in school, more specifically, a questioning of the teacher's role and responsibility in guiding the learning process. Undoubtedly, is a different time, contemporary with *sui generis* characteristics that enables students to practice attitudes and behaviors until then lived in the school

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Antropologia Filosófica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e graduação em Filosofia pela Faculdade Filosofia Imaculada Conceição.

** Graduação em Letras: Licenciatura - Português e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialização em Literatura Brasileira, no Centro Universitário Franciscano, em Santa Maria- RS. Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada (URI), na linha Formação de Professores e Práticas Educativas.

environment, which leaves educators alert and calls into question their preparation training to deal with such situations. What we have noticed is the teacher put on the defensive and blaming the students lived in the table. However, we believe that the most fecund and prolific teacher would leave the student wanting to change and move himself, creating alternative and more equitable ways to answer to such situations. This is perhaps the biggest challenge to educators today.

Keywords: Teachers' education. Pedagogical practices. Autonomy.

1 O panorama da indignação

Vivemos em tempos dinâmicos, inconstantes, onde tudo se transforma rapidamente. Os interesses, as sensibilidades, os olhares são outros. Outras instâncias sociais ganham relevo. Outras importâncias surgem na nova ordem mundial. Não podemos fechar os olhos para isso como se os alunos de hoje fossem os mesmos de uma década atrás. Ouvi de uma colega o seguinte comentário: “Os alunos não fazem os exercícios, não fazem os temas... não sei o que fazer para reverter isso!”. Será que temos que *reverter* algo? Voltar no tempo é possível? Parece-me que as respostas a tais indagações iniciariam uma boa discussão pedagógica.

Os alunos de hoje vivem em outro tempo, conseqüentemente, como professores, não podemos cobrar deles uma postura senão aquela que condiz com a atualidade. Só para citar breves exemplos que agora ocorrem: não há espaço para segurar forçosamente um aluno dentro de uma sala de aula, na qual ele não pode ser ouvido, percebido como sujeito atuante; não há como esperar de um aluno respeito pelo próximo, comprometimento com a turma, se ele fica a maior parte do tempo mirando a nuca do colega da frente, quase sempre fazendo qualquer outra atividade que não aquela proposta pelo professor lá na frente. Lá na frente? Lá na frente onde?

O professor necessita repensar sua prática docente de outro lugar. Não cabe mais nos posicionarmos como senhores do saber técnico, reprodutores de regras e conceitos, meramente instrutores. Temos que perceber nossos alunos como sujeitos de um novo tempo. Assim, não podemos pensar em reverter suas posturas. Nossos alunos não são o que queremos que eles sejam. Eles simplesmente são o que o tempo deles permite que sejam. Se, sendo professor, percebemos que os alunos não respondem ou, ainda, não correspondem a certos estímulos, temos que nos apropriarmos de nossa formação e sensibilidade para construirmos estratégias que permitam aproximações de maior sucesso.

Saber que o tempo que passamos diante do aluno é veloz e que nele não caberia o tamanho do conhecimento necessário à ciência ou técnica que estamos ensinando; saber que o espaço que ocupamos na sala de aula é restrito e artificial, e ele não comportaria o espaço da realidade cotidiana e mundial; saber, pois, que se diluem as fronteiras entre tempo e espaço e, por isso mesmo, entre os saberes, antes tão aninhados num lugarzinho e num tempinho diminutos e demarcados, é apostar em uma outra postura diante de nossa tarefa de ensinar e educar (MORAIS, 2005, p. 8).

Nessa perspectiva, a profissão docente, no século XXI, tem exigido algo muito complexo daqueles que escolheram este caminho: não podemos ser meramente os especialistas – posição que, ao longo da história, foi exigida do professor. Necessitamos, antes de qualquer outra formação, de consciência reflexiva acerca de nosso papel.

Antes de qualquer coisa: somos educadores, trabalhamos com vidas, com formação do indivíduo, com construção de conhecimento.

Para tanto, precisamos estar minimamente *conectados* a nossos alunos e a seus contextos, a fim de que possamos trabalhar na construção de uma educação ampla e sólida. O professor deveria se perceber como *cientista social*, capaz de observar seu público e propor diagnósticos que auxiliassem a criação de propostas mais eficazes em nosso contexto atual.

Então, ao invés de pensarmos em como podemos *reverter* a situação em relação às posturas dos nossos alunos, talvez fosse mais rico e mais interessante – além de observarmos atentamente o mundo que nos rodeia – que pensássemos em *reverter* nossas práticas, com a finalidade de aproximá-las de nossos alunos.

Apesar de concordar com a ideia de que a experiência é fundamental, tenho certo receio dela na vida docente. Muitos professores se utilizam de seus longos e cansados anos de magistério para afirmarem e reafirmarem, incessantemente, que a situação não segue nada bem no campo educacional. Logo, a experiência – e, muitas vezes, o medo – pode ser um fator paralisante. Não podemos utilizar nossos anos de sala de aula para fomentar nossa *autoridade professoral*. Esta deveria, aos poucos e silenciosamente, ser construída a partir de nossas ações. No entanto, há de se ter o devido cuidado para que ela não paralise a construção da prática pedagógica, confundindo-se com *autoritarismo*.

Trata-se de desvestirmo-nos da vaidade da segurança que supomos ter, quando, mais que lecionamos, prelecionamos; fazemos preleções que nos dão exclusividade ao direito da palavra, a certeza de sermos detentores da verdade, conferindo ao aprendiz o papel de ouvinte passivo e um lugar subalterno na relação professor-aluno, no processo de aprendizagem. Essa postura é a postura das fórmulas, das regras fixas, dos macetes, do pulo do gato; enfim, é, na gíria, a postura de “quem tem a manha”, que relega ao outro o lugar do ignaro, do que não conhece, do insciente (MORAIS, 2005, p. 10).

Do que adianta, após vários anos de sala de aula, o professor continuar fazendo as mesmas coisas? Este profissional está usando sua experiência a favor de quem? Para quem? Contra quem?

A experiência é fundamental, desde que auxilie na renovação. É, a partir da experiência, que conhecemos nossos alunos; aprendemos com eles; descobrimos métodos mais ou menos eficazes; aplicamos conhecimentos; somos instigados a investigar; buscamos novas possibilidades; superamos dificuldades; pesquisamos; enfim, aprendemos. Se a experiência servir apenas para sedimentar o já feito, o já sabido, o já conhecido, de nada vale sua companhia.

Dentre uma série de condições necessitadas por nossos alunos, a principal é *reverter* a formação e, conseqüentemente, a postura do professor. Conforme destaca Imbernón (2011, p. 15):

[...] isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto.

Dessa maneira, o professor, para desempenhar o papel do que chamo aqui de *cientista social*, necessita movimentar-se por uma série de caminhos, buscando em

cada um deles munções para que sua prática, cada vez mais autônoma, alcance seu aluno; visto que, ao personalizar o ensino, nós o transformamos em educação.

2 Uma perspectiva inicial de como formar-se professor

O professor precisa estar diretamente conectado com duas realidades que se complementam: a escola e a comunidade. A partir dessa relação, qualquer prática educativa deverá ser orientada por planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas educacionais. Nesse sentido, conforme Imbernón (2011), a escola poderá educar *na vida e para a vida*. Isso significa que a vida será o local de enunciação de onde partirão as ações pedagógicas que, conseqüentemente, terão finalidade de atingir a formação da própria vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Dentro da lógica cultural atual, podemos perceber, em diversas práticas humanas, a convivência, muitas vezes antagônica, de variados tipos de racionalidade. As instituições de ensino são um bom exemplo disso. Entre adeptos da chamada “escola nova” e setores mais tradicionais da Educação, é comum notarmos o embate, muitas vezes paralisante, travado entre racionalidade instrumental e emancipatória. Nesta perspectiva, Imbernón (2011) destaca que a profissão docente precisa abandonar a concepção predominante no século XIX de simples transmissão do conhecimento acadêmico, pois, em um momento de crise paradigmática, é fundamental perceber que os futuros cidadãos precisarão de uma educação embasada na pluralidade, participação, solidariedade e integração.

Perceba-se, ainda, que, nesse caso, o domínio de um certo conhecimento/conteúdo será concomitante à aquisição de habilidades e à formação de atitudes. Esse processo estará dando ênfase à formação do sujeito, usando a informação como caminho crítico em prol da reflexão. Tal estratégia, para além de buscar a motivação perdida, mal do nosso século, já que tentará envolver o sujeito na situação de aprendizagem, será, ainda, um antídoto contra o veneno da informação descartável, que se recicla continuamente (MORAIS, 2005, p. 10).

Para educarmos realmente *na vida e para a vida*, como orienta Imbernón (2011), a escola precisa superar os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, “de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário”. Além disso, a escola deve ser “uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade”. Desse modo, é necessário que o professor esteja preparado para ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que esta se materializa. Logo, se a educação dos seres humanos tem se tornado mais complexa, o mesmo deveria acontecer à profissão docente.

A escola e os professores estão em um contexto marcado por mudanças vertiginosas referentes à comunidade social, ao conhecimento científico, à arte e à cultura. Isso provoca uma evolução acelerada da sociedade, refletida na mudança inevitável das atuais formas de pensar, sentir e agir das novas gerações. Desse modo, as mudanças nos meios de comunicação e na tecnologia abalaram a transmissão do conhecimento e, portanto, suas instituições.

Tudo isso torna inquestionável a necessidade de uma nova forma de ver a escola e a função do professor, que precisa desenvolver uma nova cultura profissional, provocando uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na educação.

Como então podemos fazer planos e imaginar um futuro que nos espera com um véu de novidades tão múltiplo? A resposta parece ser a seguinte: devemos estar prontos para nos adaptar ao novo. Devemos ser capazes de aprender os novos conhecimentos, refletir sobre eles e solucionar os problemas que surgirem. Quanto maior for essa nossa capacidade, mais prontos estaremos (MENDES, 2009, p. 3).

Além disso, dentro do contexto em questão, o professor necessita formar-se para a mudança e para a incerteza. Enquanto profissionais, não podemos mais abrir mão da dúvida, dos questionamentos, pois não somos mais os sujeitos detentores do saber absoluto – na verdade, descobriu-se que de fato nunca fomos esse sujeito ao qual um dia lhe foi delegado portar o saber absoluto. Nesse contexto, a formação docente assume uma função que ultrapassa o ensino que objetiva a mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação a fim de que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Assim, a formação do professor está diretamente relacionada com a qualidade do ensino. Essa afirmação implica uma concepção de qualidade orientada pelo significado que determinado professor atribui à sua prática. Algumas questões, levantadas por Imbernón (2011), são fundamentais para que o professor pense na construção de uma prática reflexiva e de caráter qualitativo: Que tipo de instituição educativa queremos para o futuro em um ensino democrático e de qualidade? Ou continuaremos afônicos e vulneráveis?

O referido autor ainda salienta que:

Exigir qualidade da formação e do ensino é uma questão ética e de responsabilidade social para evitar que se caia no charlatanismo, no treinamento culturalista e não inovador, na ostentação e na falácia. Temos de buscar a qualidade, mas sabendo que sua riqueza se encontra já no caminho (IMBERNÓN, 2011, p. 108).

Desse modo, ao pensarmos a escola como manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, mostrando um modo institucional de conhecer e de querer ser, percebemos que é preciso desenvolver novas formas de linguagem e, principalmente, práticas críticas, ou seja, alternativas que permitam desarticular o currículo oculto e descobrir outras maneiras de ver o mundo, a escola e sua organização.

3 Tendências e inovações na área de linguagens: alguns apontamentos acerca da *tarefa do ensinante*

A preocupação com a leitura tem se tornado um dos assuntos bastante debatidos na esfera educacional. As práticas pedagógicas atuais, para que acompanhem a lógica cultural contemporânea, deveriam priorizar um trabalho consistente acerca da leitura, para que esta se torne um objetivo dos professores de Língua Portuguesa e/ou de Literatura, tornando-se um *ideal*, proposto e buscado pelos profissionais envolvidos com o processo educacional.

Nessa perspectiva, podemos relembrar Freire (2009), que entende o processo de leitura como o estabelecimento de uma relação dinâmica que vincula a linguagem à realidade. Esse vínculo nos faz percebermos a nós mesmos, o universo das palavras e o contexto a que se referem.

Desse modo, o que me interessa quando falo em *leitura* são seus efeitos sobre o indivíduo como forma de conhecimento ou reconhecimento da realidade. Ler, portanto, significa colher esses conhecimentos, e o conhecimento é sempre *ato criador*, pois nos obriga a redirecionar o que já está estabelecido, introduzindo outros mundos em novas séries de relações e em um novo modo de perceber o que nos cerca. Todavia só nos tornamos conscientes desse processo, conforme Vargas (2009), quando precisamos ensinar a ler – não a juntar sílabas, mas a somar ideias.

Assim, é necessário que o educador se convença, conforme nos lembra Freire (2011), que ensinar não é “transferir conhecimento”, mas criar as possibilidades para a produção ou para a construção desse conhecimento. Essas possibilidades podem surgir naturalmente quando se propõe um trabalho *consciente* de formação de leitores; pois, com essa prática, o educador “se forma e re-forma ao formar” e o educando “forma-se e forma ao ser formado”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN’s, referindo-se aos conhecimentos da Área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, destacam:

A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto. [...] O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? (...) Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno (BRASIL, PCN, 1999, Ensino Médio, p. 33-34).

Assim, podemos perceber a necessidade atual de pensarmos a formação de um professor de *Linguagens*, ao invés de se manter a divisão entre *Língua Portuguesa* e *Literatura*, pois, dessa maneira, o eixo centralizador das práticas educativas desse professor seria a *comunicação*, entendida como processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e “desconstrói” significados sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, a nomenclatura gramatical e a história da literatura são deslocadas para um segundo plano. O estudo da gramática passa ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.

Ler é multiplicar pontos de vista; ler é distinguir no texto, como dispersão de sujeitos e orquestração de vozes, a diversidade que caracteriza a realidade; ler é potencializar habilidades diversas e, sobretudo, aquela de transferir e associar, indispensáveis ao próprio aprender (MORAIS, 2005, p. 12).

Logo, a formação de leitores não pode ser tratada como mera oferta de recursos técnicos para a decodificação do código linguístico, pois não se trata apenas de *ensinar a ler*. A prática pedagógica da leitura deve resgatar o conceito da verdadeira democracia, desenvolvendo-se como uma prática transformadora e libertária. Ou seja, os educandos necessitam ter autonomia na construção de seus conhecimentos, a fim de que nunca sejam sujeitos da autonomia de outrem. Entretanto, isso só ocorrerá se o educador pensar em sua prática como algo que deve ser construído, dinâmico, maleável.

Vivemos sob a opressão de um sistema político-econômico que não estimula a existência de cidadãos pensantes, capazes de uma apropriação crítica do conhecimento e sua conseqüente recriação. Tal organização estrutural fomenta a constante reprodução de um “ensino bancário”, que resulta em fator deformador da capacidade criativa tanto do educando, quanto do educador. Nesse sentido, é a força criadora do aprender, resultante de uma prática de formação de leitores autônoma, que poderia superar os efeitos negativos de uma educação bancária a partir da comparação, da repetição, da constatação, da dúvida rebelde, da curiosidade não facilmente satisfeita.

Diante desse contexto, nota-se, com clareza, a mudança do foco daquele discurso professoral superado e anacrônico; o deslocamento mesmo do foco sobre o verbo ensinar para o verbo aprender e que, portanto, privilegia a questão do sujeito. Seja ele professor, seja ele aluno, será sempre sujeito responsável por aprender, por ser, por conviver e por fazer; sujeitos, pois, ativos e participantes da construção dos saberes e da contínua reconstrução social (MORAIS, 2005, p. 11).

Em qualquer instituição envolvida com a educação, é fundamental que se conquiste um espaço de construção de leitores para que se “aprenda criticamente” a partir de todas essas práticas dinâmicas e, conseqüentemente, autônomas; deixando de lado práticas engessadas que apenas trabalham com a memorização de trechos, datas, regras, estruturas; sem perceber que o texto deve ser compreendido como resultado da *sublimação* de dados sociais que fazem dele expressão de uma sociedade e de um momento histórico. Nessa perspectiva, o ato de educar reproduziria, conforme Freire (2005), a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem, isto é, o homem seria capaz de conquistar sua forma humana, um processo que, além de biológico, é fundamentalmente histórico.

Assim, é necessário que os educandos venham construindo a consciência, desde sua formação inicial, dos processos históricos que os tornaram os cidadãos reais que eles são. Essa consciência deveria ser resultado de uma construção, ou seja, de uma prática pedagógica autônoma, na qual educador e educando construiriam, criariam, desenvolveriam, transformariam conhecimentos, em busca de uma sociedade na qual *o homem se tornaria homem, sujeito de todo o seu processo histórico*.

Infelizmente, ao observarmos nossa realidade, podemos perceber que esta busca ainda está muito afastada do universo acadêmico ao se tratar de *formação de professores e práticas pedagógicas*. Nosso ensino está cada vez mais deficitário e, para isso, temos várias justificativas desde os baixos salários até as poucas oportunidades de estudo devido à carga horária excessiva, grande número de alunos, entre outros.

Entretanto, há uma questão sobre a qual muito me interessa refletir: o fato de um sujeito optar pela licenciatura em Letras, ou em Matemática, ou em Filosofia, ou pelo curso superior de Pedagogia não o torna mais ou menos professor, pelo contrário, estes profissionais têm, inicialmente, a mesma responsabilidade, pois são, antes de qualquer especialização, educadores e, por isso, deveriam estar comprometidos com a natureza reflexiva de seus *conteúdos*, deixando para um segundo momento o viés instrumental, que acaba alienando professores e alunos.

Desse modo, ao se trabalhar com a temática da leitura – discutindo sua importância e explicitando a compreensão crítica que gira em torno do ato de ler – dentro de instituições responsáveis pela educação, poderemos não só entendê-la pelo viés científico e estético, mas também pelo viés ético e político. Isto porque, segundo Freire (2009, p. 9), vivemos em uma

[...] sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração.

Sabemos, segundo o referido autor, que a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra, ou seja, a leitura da palavra deve se estender como continuação da leitura de mundo. Nesse sentido, linguagem e realidade se prendem dinamicamente, daí que, a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Esta percepção pode ser aferida no pensar de Moraes (2005) ao afirmar que, se nos textos você pode produzir sentidos, por eles mesmos, textos, você comprova um produto do processo de aprendizagem; ora, se nas manifestações da oralidade, você realiza, além da produção de sentido, inerente a qualquer linguagem, as situações da interação verbal, na sala de aula, essa seria, se não a primeira, pelo menos uma das primeiras atividades na construção dos saberes. Assim, a vertente da produção de sentido, via escrita ou via oralidade, é imprescindível às situações de aprendizagem.

Além disso, podemos pensar também que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de *escrevê-lo* ou de *reescrevê-lo*, ou seja, de transformá-lo através de uma prática consciente. A partir destas reflexões em torno da importância do ato de ler, podemos perceber as implicações sobre uma prática educativa autônoma que tenha como objetivo a *formação de leitores*, sustentada na percepção crítica, na interpretação e na *re-escrita* do texto lido.

Nessa perspectiva, o educador necessita refletir a fim de que oriente sua prática pedagógica pelo viés do incentivo à leitura, observada como processo discursivo, no qual o leitor tem papel fundamental de *sujeito autônomo*. Esse fato implica o leitor lançar seu olhar particular sobre o texto escrito, olhar impregnado de subjetividade, que se constitui do/no exterior, por sua historicidade. Ou seja, é o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido; estimulando o leitor a imaginar a partir da sua própria interpretação, independentemente de quais teriam sido as intenções do autor.

Dessa maneira, é necessário, parafraseando as palavras de Luzia de Maria (2009), *desautomatizar* certo sedentarismo intelectual presente em algumas práticas educativas, pois os educadores devem se recordar de seu papel social, articulando sua formação e seus saberes com uma prática que proporcione aos educandos postura emancipatória frente a uma sociedade que cada vez mais cerceia os direitos à educação, à humanização e à cidadania.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/ SEF, 1999.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2009.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARIA, L. de. *O clube do livro: ser leitor – que diferença faz?* São Paulo: Globo, 2009.

MENDES, F. C. R. Um novo modelo de ensino para o século XXI. *Revista Pedagógica Pátio*. Porto Alegre: Artmed, ano XIII, nº 51, ago/out. 2009.

MORAIS, M. M. de. *A sala de Aula no Contexto da Educação do Século 21*. Série Documental. Textos para discussão. Brasília: INEP, n. 18, 2005.

VARGAS, Suzana. *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

GARATUJAS, EVOLUÇÃO GRÁFICA E LETRAMENTO

*Roberta Bassani Federizzi**

*Rosimar Cunha***

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa de cunho qualitativo que objetiva compreender a importância da garatuja no processo de aprendizagem na educação infantil, bem como analisar se garatujar auxilia na aquisição e no desenvolvimento da escrita. Numa pesquisa de campo, feita em turmas de maternal e jardim em duas EMEIs¹ da cidade de Marau-RS, observou-se atividades embasadas nas garatujas e registrou-se em diário de campo. Utilizou-se de entrevista estruturada respondida por professoras que atuam tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, procurando evidenciar a importância da garatuja nestas duas etapas de escolarização, sendo que garatujar promove um importante suporte a sua futura escrita e letramento. A pesquisa bibliográfica foi embasada em autores afins à área educacional. Este estudo busca contribuir para o meio educacional e à prática pedagógica dos educadores, evidenciando que desenhos estereotipados privam a imaginação e bloqueiam a expressão criadora, assim as garatujas devem ser cada vez mais estimuladas, bem como o incentivo à sua prática.

Palavras-chave: Educação Infantil. Escrita. Garatuja.

Abstract

This article presents a qualitative research that aims to understand the importance of scribbling in the process of learning in early childhood education, as well as examining whether scribble assists in the acquisition and development of writing. In a field study, accomplished in classes from nursery and kindergarten in two EMEIs of the city Marau-RS, it was observed activities based on scribbles and it was related in the field diary. It was used a structured interview answered by teachers who work both in kindergarten and in elementary school to show the importance of the set of scribbling schooling, because scribble promote an important support to their future writing and literacy. The literature search was based on authors related to the educational field. This study seeks to contribute to the education and teaching

* Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Especialista em Arte-Educação. Especialista em Arteterapia, Educação e Saúde. É graduada em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas- UPF.

** Graduada em Pedagogia pela Faculdade da Associação Brasileira de Educação- FABE.

1 EMFs- Escola Municipal de Educação Infantil.

practices of educators, showing that stereotyped drawings deprive the imagination and creative expression block, so the children must be increasingly stimulated, as well as encouraging the practice.

Keywords: Early Childhood Education. Writing. Scrabble.

1 Garatuja: primeira manifestação gráfica

O início da infância é “um período de enorme importância [...] quando este período termina, todas as crianças terão formado concepções sobre si próprias como seres sociais, como pensadores e como usuários da linguagem, e já terão chegado a algumas importantes decisões sobre suas próprias competências e sobre o seu valor” (DONALDSON, 1983).

O assunto aqui apresentado refere-se à evolução gráfica da criança nos seus primeiros anos de vida. Enfatiza o pensamento de que toda criança é um ser em constante desenvolvimento e transformação, que recebe influências do meio, especialmente das pessoas que a rodeiam. A maneira como é incentivada promove o surgimento das primeiras manifestações gráficas – as garatuja.

Partindo desse pressuposto, levando em conta que a base do conhecimento e do aprendizado da criança inicia-se no seu contexto familiar, depois na escola e na sociedade, esta pesquisa qualitativa procura responder a pergunta: Garatujar auxilia no processo de aprendizagem, na motricidade e na escrita?

A pesquisa bibliográfica aponta o pensamento de autores como Ferreiro (2013), Greig (2008), Lowenfeld (1977), Rodrigues (1976), entre outros. Estes comentam que há uma relação entre o modo como a criança expressa plasticamente as garatuja e como se relaciona com o meio em que vive. Normalmente, estes primeiros rabiscos são realizados sobre folhas, jornais e livros de propriedade do adulto. Aparentando deixar a sua marca, a criança está formalizando uma comunicação entre ambos e expressa a satisfação pelo feito, pois constata que também tem capacidade para criar.

A evolução do traçado segue um processo gradativo, o qual pode auxiliar no alcance do aprendizado, no desenvolvimento intelectual e motor. Aqueles primeiros rabiscos – as garatuja – são fundamentais, pois ao iniciar sua escrita propriamente dita, poderá apresentar maior facilidade e destreza ao manejar os materiais e efetivar seu traçado.

Promover a liberdade de expressão gráfica desde os primeiros contatos com materiais artísticos e pictóricos é possibilitar a exposição da criação, do pensamento e dos sentimentos. Valorizar os traçados da criança é acreditar na sua construção, mesmo sendo dependente ela sente que pode criar com liberdade. O incentivo aos procedimentos genuínos deve ser real e verdadeiro, nunca exagerado e muito menos depreciativo.

Oportunizar o contato com desenhos prontos e para colorir promoverá uma inibição frente às possibilidades, pois ela pode sentir que seu desenho não está à altura daquele pronto, criado por profissionais. Comparações não devem ser originadas, nem evidenciar os cânones da beleza, respeitar o ciclo de produção e de maturidade de cada uma. Estes cuidados possibilitarão que a garatuja seja um excelente veículo para a escrita e o letramento.

Letramento não corresponde à alfabetização, mas sim a capacidade para assimilar as informações provenientes do ler e do escrever, transformando-os em conhecimento e cultura, promovendo sua continuidade e aperfeiçoamento individual e social.

2 Apresentando os procedimentos metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual foi observada a importância do ato de garatujar por crianças, fenômeno comprovado pela experiência de professoras que atuam na educação infantil e ensino fundamental, participantes deste estudo.

Foram realizados cinco encontros em duas escolas de educação infantil do município de Marau-RS, objetivando a observação de como as crianças se expressam através das garatujas. As escolas A e B atendem crianças de dois a seis anos e são compostas por turmas de Maternal, Jardim e Pré.

No primeiro encontro, aconteceu uma conversa com três professoras, docentes na educação infantil e também no ensino fundamental. Por pertencerem ao quadro das escolas municipais, muitas crianças são atendidas pelas mesmas educadoras nas duas etapas de sua escolarização.

No segundo encontro a turma do Maternal foi observada. Composta por doze crianças: sete meninas e cinco meninos, na faixa etária de dois a três anos. O tema desta aula foi baseado na história do Chapeuzinho Vermelho. Desenhar sobre a historinha foi a proposta, sendo oferecida folha de ofício em branco e giz de cera. As crianças mostraram-se motivadas e começaram a desenhar. Percebeu-se que elas gostavam do que estavam fazendo e que conheciam algumas cores, mas ainda não sabiam escrever as letras do seu nome. O lobo, o protagonista da história foi lembrado. Comentou uma delas: “Profe, este é o lobo da história, acho que ele não é mau!”

No terceiro encontro, observando essa mesma turma, a atividade não recebeu um tema direcionado, as crianças poderiam desenhar o que quisessem. Foram entregues folhas de ofício em branco e lápis de cor. Elas utilizaram as cores disponibilizadas e todo o espaço da folha. Concentraram-se nos desenhos que estavam fazendo e algumas utilizaram os dois lados da folha. Não dominavam o lápis e não fizeram comentários enquanto desenhavam. Surgiram garatujas ordenadas, tentativas de escrever o nome, cadeiras, borboletas, linhas de vai e vem, e algumas garatujas em forma de círculo. “O movimento circular e o movimento de vaivém constituem assim os dois rabiscos de base, e sua presença pode ser percebida em todos os trabalhos precoces das crianças” (GREIG, 2008, p. 19).

No quarto encontro, foi observado o trabalho das crianças de quatro anos, alunos do Jardim I, composta por quatro meninos e oito meninas. A professora contou uma história sobre amizade e a proposta foi desenhar sobre ela, utilizando folha sulfite branca e canetinhas.

Percebeu-se diferença no comportamento dessa turma em comparação à outra, pois as crianças conheciam as cores e certas letras, e algumas escreveram o seu nome. Apresentaram maior domínio ao segurar o lápis, demonstraram criatividade e interagiram durante a atividade, comentando e nominando seus desenhos. Alguns alunos ocuparam toda folha, surgiram círculos e outras formas, já sabiam dar nomes às suas garatujas: “Essa é minha amiga Ana”. “Essa é a menina pérola da história”. Os riscos de vai e vem diminuíram. Relacionavam o que ouviam com o que desenhavam, e mostravam interesse pela escrita.

A professora revelou, com base em sua experiência, que se a atividade apresentar tema, as crianças iniciam bem o trabalho, pois sabem como se direcionar. Seus traçados mostraram que compreenderam a história, desenharam o que realmente gostavam e desejavam. A indicação de um tema é um facilitador para a efetivação deste processo.

O quinto encontro aconteceu com crianças do Jardim II, de outra escola. A turma era composta por quatorze alunos. A sugestão foi para que desenhassem livremente e eles demonstraram muito interesse enquanto estavam ilustrando. Comentavam sobre o desenho e o que estavam produzindo. Utilizaram lápis de cor e folha de ofício em branco, ocupando todo espaço. Nomearam suas garatujuas, desenharam círculos, riscos de vai e vem e até quadrados.

Uma entrevista estruturada, contendo onze perguntas, foi entregue às professoras². Todas as respostas foram valiosas, porém alguns comentários foram suprimidos pela repetição dos dados. Um perfil das entrevistadas foi traçado, sendo que estão na faixa etária entre trinta e três e cinquenta e dois anos. Todas concluíram o ensino superior e uma está cursando pós-graduação em Psicopedagogia. A experiência profissional varia de um a quatorze anos na educação infantil e de dez a vinte e oito anos no ensino fundamental.

A questão sobre: Garatujar é importante? Trouxe respostas como:

Orquídea que trabalha há quatorze anos na educação infantil e há vinte e oito anos no ensino fundamental respondeu que “Sim, é através da prática, da valorização e incentivo daquilo que faz que a criança evolui seu traçado, localizando-se assim dentro das letras e palavras.” Violeta com a mesma atuação e tempo de exercício de Orquídea acrescenta “são os desenhos (garatujuas) que a criança faz que cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação reflexão e sensibilidade.”

Comprovando, Margarida citou Vygotsky “os desenhos (rabiscos) juntamente com o brincar devem ser considerados estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem e da escrita.” E esclarece: “As garatujuas são a maneira das crianças se comunicarem com as pessoas próximas, ou mostrar aos outros o que ainda não conseguem dizer com palavras (fala ou escrita), e esse aprendizado evolui conforme contato e estimulação do meio em que vive.”

A pergunta: Enquanto docente de educação infantil você percebe evolução no traçado da garatuja? Como? Trouxe as seguintes respostas:

Orquídea mencionou: “Quando a criança desenha uma pessoa no início do ano, não consegue colocar braços e pernas no corpo, ambos saem direto da cabeça, ou também quando desenha uma árvore e não sabe separar o tronco das folhas, mas, no final do ano a mesma já sabe posicionar e nomear o que fez”.

Os trabalhos de expressão gráfica das crianças, não são apenas impressões que a criança deixa sobre um material, mas, sobretudo evidenciam o seu estágio de elaboração mental, o qual resulta das interações entre a criança e os objetos. Esta elaboração se constitui nas trocas da criança com o meio e a partir das relações que ela estabelece entre as suas vivências anteriores e atuais (PILLAR, 1993, p. 13).

A visão da família em relação à produção das garatujuas trouxe o comentário das professoras que disseram que a grande maioria das famílias, mesmo tendo pouca

2 As professoras foram identificadas por nomes de flores: Violeta, Margarida, Jasmim, Orquídea, Hortência e Rosa.

instrução, admira os desenhos dos filhos e, por suas palavras, demonstraram que aqueles ditos “rabiscos” são bonitos e feitos de acordo com a faixa etária.

Embora a criança se exprima vocalmente muito cedo, seu primeiro registro permanente assume a forma de garatuja, esse primeiro rabisco é um importante passo no seu desenvolvimento, pois é o início da expressão que a conduzirá não só ao desenho e a pintura, mas também a palavra escrita. O modo como recebem esses primeiros rabiscos, e a atenção que lhes prestem, podem ser a causa de a criança pequena desenvolver atitudes que permanecerão nela, quando iniciar sua escolaridade formal (LOWENFELD, 1977, p. 117).

Perguntas enfocaram sobre como a garatuja pode influenciar na qualidade e na construção da escrita. As professoras percebem essa evolução enquanto coadjuvantes da educação infantil e do ensino fundamental?

As educadoras Margarida e Orquídea ressaltaram que a garatuja faz parte do processo para aquisição da escrita: “Os rabiscos que as crianças fazem são o treino preparatório para o alcance e melhoria da mesma, é a partir da garatuja que a criança desenvolve sua autoestima, e quanto mais ela é incentivada e valorizada em suas manifestações espontâneas, torna-se mais segura para mostrar o que vê e sente.”

Emília Ferreiro (apud FERRARI, 2010) fundamenta a afirmação de Margarida e Orquídea: “O caminho da alfabetização passa por diversas etapas em que a criança constrói o seu conhecimento, independente da classe social a que pertençam. As etapas são iguais, podendo variar apenas de acordo com a idade da criança.” Rosa respondendo às mesmas perguntas diz: “O desenho é a primeira manifestação da escrita, e ele faz parte da evolução da escrita. Acredito que quanto melhor forem às formas da garatuja melhor será o desenvolvimento da escrita.” E Hortência acrescenta “que muito se pode atribuir ao traçado da letra à maturidade dos desenhos feitos pelas crianças.”

Segundo Scoz (1994, p. 26), a criança concretiza o seu desenvolvimento através de etapas. Necessita da orientação de um adulto, que lhe mostre a direção, disponibilizando meios que propiciem novas descobertas para que as fases de sua vida sejam intensas de aprendizado. As falas das professoras confirmam isso, toda criança é dotada de inteligência, se desenvolve a partir da interação com as pessoas com quem convivem e pelo meio onde estão inseridas.

3 Garatuja propulsoras ao desenvolvimento gráfico

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) deixa claro que a criança é um sujeito com capacidade de criar e atuar na sociedade, sofre as alterações do seu meio e interage com o grupo que convive, apoderando-se dos conhecimentos que lhes são dispostos através das trocas que realizam. Estas se tornam essenciais no processo de aprendizagem, pois é através dessas relações que a criança consegue associar e assimilar novas capacidades cognitivas e afetivas importantes na formação da sua personalidade.

Pesquisas revelam que a criança a partir do seu nascimento apresenta um amplo repertório de reflexos úteis à sua sobrevivência, destacados a seguir:

A partir da oitava semana de vida, a criança desenvolve relações de confiança com as pessoas que estão por perto. Lowenfeld (1977, p. 36), referencia a arte como um dinamizador da criatividade, e confirma: “[...] é nesse período inicial que ela começa

estabelecer padrões e a se relacionar com o meio que a cerca, são as primeiras atitudes perante o mundo”.

Dos dois aos dezoito meses, ela alcança os objetos, depois começa a engatinhar e dá início à linguagem falada. Fisicamente preparada, parte às primeiras explorações e experiências no mundo que a cerca. Desenvolveu conceitos primitivos e tem ligações afetivas com quem lhe é significativo. Nesta fase, a afetividade é a base e segurança para que possa continuar a exploração do seu meio. Lowenfeld (1977, p. 09) afirma: “[...] a felicidade da criança depende principalmente do ambiente em que ela cresce, em particular, da compreensão que seus pais manifestam diante das suas necessidades”.

Nos nove primeiros meses, a linguagem limita-se ao balbúcio, ainda não caminha, e os gestos não produzem grafia alguma. As primeiras palavras acompanham os primeiros passos e os rabiscos mais primitivos começam a deixar sua marca. As primeiras frases encerram o segundo ano junto com os dois desenhos de base que são o movimento circular e o de vaivém. Aos dezoito meses, acontece a transição do “bebê para a criança”, é o período das descobertas, toma conhecimento de si mesma, percebe que pode escutar, ver, cheirar e manipular tudo que está ao seu alcance.

Estes rabiscos são realizados sem sentido. Aparenta ser uma atitude mecânica, porém é uma maneira de imitar as ações do adulto. O lápis é usado de forma desordenada e é o coadjuvante na elaboração dos primeiros traços, que para os adultos são incompreensíveis e para os pequenos, uma forma de representação de uma identidade pessoal.

Ela sente prazer em traçar linhas em todos os sentidos, sem levantar o lápis, o qual é como se fosse o prolongamento de sua mão. Os traços estão em relação direta com o “eu” (ego) das crianças: quando felizes, as linhas sairão fortes e ocuparão um grande espaço na folha; quando instáveis, deixarão cair o lápis; quando não estão se desenvolvendo bem, não o sabem segurar (FERREIRO, 2013, p. 01).

Rhoda Kellog, pesquisadora americana que desde 1970 estuda o grafismo de crianças, tendo observado mais de 300 mil desenhos, ao ser mencionada por Silva (2010, p. 02) diz que “crianças de até dois anos de idade produzem até 20 tipos de rabiscos, produzidos de maneira bastante primitiva em variadas combinações. Um tempo adiante essas linhas convergem para seis diagramas básicos: círculo ou oval, quadrado ou retângulo, triângulo cruz ou X e formas irregulares.”

Estes desenhos são chamados de garatujuas, garranchos, rabiscos ou até mesmo de borrões. Parecem não ter sentido algum para quem as vê, mas para a criança, é a forma de representar e de expressar tudo que vê e sente. São marcantes no seu desenvolvimento, é o início do aprimoramento da expressão, o caminho progressivo que a conduzirá não só ao desenho, mas também à pintura, à palavra e à escrita.

Com muita sutileza, as garatujuas revelam o olhar da criança. Observadores os pequenos experimentam enquanto desenham e acabam estabelecendo relações que ficam na memória. Descobrem os resultados dos movimentos que fazem com o braço, buscam as possibilidades das formas para depois dominá-las e encontram os limites do papel, assim criam de forma autônoma. É com a exploração desses rabiscos que a criança vai construir sua produção autoral (SILVA, 2010, p. 02).

Estes riscos são desprovidos de controle motor, a criança ignora os limites do papel e avança seus traçados pelas paredes e pelo chão. As primeiras garatujuas são

linhas longitudinais que, com o tempo, vão se tornando circulares e, por fim, se fecham em formas independentes, que ficam soltas na página.

Greig, Kellog, Lowenfeld, entre outros pesquisadores do grafismo infantil, consideram a garatuja em desordenada, ordenada e também nominada, descritas a seguir. A garatuja **desordenada** mostra traços ainda sem sentido, incontrolados e desordenados. Variam no comprimento e na direção, traçados muitas vezes sem olhar para o papel. O lápis é manipulado de várias maneiras, às vezes por ambas as mãos. Há a dificuldade em permanecer no limite da folha. A cor não tem relevância. Apoio e reconhecimento dos pais e professores são fundamentais nesta fase.

Já a garatuja **ordenada**, apresenta a descoberta da ligação entre seus movimentos e os traços que faz no papel, geralmente amplos e vigorosos de forma horizontal, vertical, inclinada e circular. Ela cuida como segura o lápis. A cor não tem importância, mas poderá usar cores diferentes. Por dominar os movimentos no papel sente confiança e prazer.

Por ter a fala mais desenvolvida passa a nominar seus desenhos, assim a garatuja passa a ser **nominada ou identificada** (grifos nossos), isso se dá pela ligação entre seus traços e o mundo que a rodeia. A figura humana pode aparecer de forma imaginária aparecem sóis radiais e mandalas³. A verbalização dos seus traçados é uma comunicação da criança com ela própria, o mesmo rabisco poderá ter descrições diferentes.

Dos três aos quatro anos, a criança conquistou a forma dos seus desenhos, tem intenção de produzir algo. Ela respeita os limites do papel de forma mais cuidadosa, mas o grande salto é ser capaz de desenhar um ser humano reconhecível com pernas, braços, pescoço e tronco. Aos três anos a criança diz “eu” e domina toda linguagem corrente, também consegue traçar o círculo.

Dos quatro aos cinco anos, se percebe a fase dos temas clássicos do desenho infantil, como paisagens, casinhas, flores, super-heróis, veículos e animais, existe variedade no uso das cores. A figura humana apresenta detalhes como cabelos, pés e mãos, e as distribuições dos desenhos no papel obedecem a certa lógica, como sol e nuvens, no alto da folha, gramado e flores na base. Segundo Pillar (1993, p. 20):

A criança na construção do seu desenho trabalha com totalidades e tonalidades indiferenciadas quanto ao tamanho, cor e proporção, mais tarde é que começa a se deter em detalhes cada vez mais complexos, de acordo com os desafios que o meio lhe proporciona. Recombinando os componentes desse todo, a criança experimenta uma variedade de formas.

Cada etapa é marcada por características próprias, reveladas pelo avanço da idade. Federizzi (2010, p. 10) confirma: “A criança passa por estágios de desenvolvimento infantil, e estes são percebidos através dos seus grafismos. A cada nova fase, certa metamorfose vai ocorrendo e, em cada uma delas, aparecem suas produções resultantes especialmente pelo desenvolvimento dos seus movimentos e da motricidade”. Como este estudo está fundamentado no uso das garatujuas, as demais fases não serão aqui mencionadas.

A linha de evolução do desenho é similar, o importante é respeitar os ritmos de cada criança e permitir que ela possa desenhar livremente. Ela exprime seu sentimento perante as situações que enfrenta e as desenha, assim pode ser ouvida e

3 Mandala: palavra sânscrita que significa círculo, uma representação geométrica da dinâmica relação entre o homem e o cosmo. A mandala é a exposição plástica e visual do retorno à unidade pela delimitação de um espaço sagrado circular e atualização de um tempo divino.

percebida. O incentivo promovido corretamente, promoverá resultados positivos na sua futura grafia. Garatujar é fundamental no processo gráfico. O desenho infantil é um universo cheio de mundos a serem explorados.

3.1 A garatuja, o letramento, o incentivo

A partir do nascimento, as crianças já são construtoras de conhecimento. Levantam problemas difíceis e abstratos e tratam por si próprias de descobrir respostas para elas. Estão construindo objetos complexos de conhecimento. E o sistema de escrita é um deles (Emilia Ferreiro).

A criança passa por diversos processos até chegar à alfabetização, um deles é a garatuja. É um novo universo, onde passa a fazer parte da sua construção, revelando-se como sujeito pensante e promotor da sua própria trajetória. É preciso respeitar os níveis de desenvolvimento de cada criança, propiciando-lhes experiências em relação aos temas propostos.

Ferrari (2010, p. 2), pesquisando Emília Ferreiro, relata que “O primeiro nível da criança para o alcance da escrita, baseia-se na procura de critérios que lhe permita diferenciar os dois modos básicos de representação gráfica: o desenho e a escrita.” E complementa: “Após as crianças realizarem suas explorações através dos rabiscos, elas passam a relacionar o seu desenho com a escrita e chegam a conclusão que organizando as linhas que fazem no papel podem direcioná-las tanto para o desenho quanto para a escrita”.

As atividades dos alunos das escolas visitadas e as falas das professoras entrevistadas revelaram uma coerência daquilo que se diz e que é posto em prática. As formas como as crianças se expressaram através dos seus desenhos, mostraram que a garatuja é importante no processo de desenvolvimento, tanto gráfico como da criatividade e motricidade. As respostas das docentes evidenciaram que garatujar amplia o potencial criador e, os rabiscos são os primeiros passos a caminho da escrita. “Se a criança, em seu trabalho criador, procura relacionar entre si todas as suas experiências, tais como pensar, sentir, perceber, ver e tocar, tudo isso deve também exercer um efeito de integração sobre a sua personalidade” (LOWENFELD, 1977, p. 11).

Rodrigues (1976, p. 01), aponta que “[...] a aprendizagem é um fator de desenvolvimento que sofre alterações das influências externas, e que a sua progressividade baseia-se na diversidade histórica de cada indivíduo e de suas particularidades”.

Importante é a construção de um universo estimulador, onde histórias, personagens, leituras, brinquedos, entre outros, poderão promover o interesse na expressão plástica e pictórica, não objetivando resultados estéticos e sim a expressão natural. Ação que embasará os procedimentos futuros, ou seja, leitura e escrita, assim desenhos estereotipados não podem fazer parte deste processo. A criança deve criar por desejo próprio ou por estímulos provenientes de projetos e de pessoas qualificadas.

No melhor dos casos, os exercícios são introduzidos para as crianças pequenas da educação infantil, com um espírito lúdico: elas têm de juntar os cabelos de Joãozinho e os dentes do pente, ou alongar com círculos a pequena lagarta; os raios do sol, o balão na ponta do fio ou os botões na roupa do palhaço, tudo pode servir de pretexto para essas experiências inofensivas. Mas, às vezes, a imposição substitui o jogo e torna-se mais insistente para deixar sua marca: a preocupação de inculcar começa com a simples exigência de “passar por cima” de determinado traço, por completar o pontilhado ou colorir o traço, depois impõe o molde imperioso de modelo a reproduzir

com suas referências e a estereotipia da repetição. Quando essas técnicas são aplicadas no âmbito da educação especializada, pode-se assistir à evolução negativa de crianças (GREIG, 2008, p. 139).

O professor deve ter o compromisso e o respeito na construção de espaços onde a criança possa se expressar com liberdade. Todos os seres humanos têm seu processo evolutivo, precipitá-lo é um erro. A criança precisa crescer, passar por todos os estágios, amadurecer e tornar-se um adulto satisfeito e feliz. “A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e idéias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha dela” (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 22).

As crianças observadas se envolveram com os materiais artísticos de forma espontânea e revelaram que foram realizadas com muita satisfação. A construção desempenhada de forma prazerosa reverterá em resultados muito satisfatórios nas etapas seguintes da sua escolarização.

4 Considerações finais

Pelos resultados obtidos, apoiados na pesquisa bibliográfica e de campo, percebeu-se que a escrita da criança começa muito antes desta ter a noção real do que é um lápis ou uma palavra. Os inúmeros rabiscos feitos por ela representam o passo inicial para a escrita, expressividade das vivências que guarda em seu íntimo e o aprimoramento do seu desenvolvimento motor.

Rodrigues (1976, p. 248) expressa que:

O desenho constitui a primeira forma universal de expressão gráfica, porque dele se pode perceber com razoável fidelidade a vida afetiva e intelectual da criança, porque ele é tão expressivamente comunicante e evolui paralelamente ao desenvolvimento da inteligência, da sensibilidade e do processo de socialização.

Inicialmente, são apenas rabiscos, depois se tornam linhas arredondadas, após se fecham e resultam em formas e círculos. Seguindo esta evolução, essas mesmas formas gráficas vão estruturando-se até chegar às letras e palavras, dando início, assim, à escrita propriamente dita.

Com essa sequência de aprendizagem vai construindo a imagem de si mesma e assimilando os significados, interligando suas ações com as reações que consegue a partir delas, assim vai adquirindo confiança em si mesma e nas pessoas que a rodeiam. A garatuja é o caminho encontrado para relatar isso, deixando no papel sua marca, iniciando sua aprendizagem.

Quando a criança se instala com sua folha de papel ela encontra um espaço que se torna um prolongamento de seu “eu”, no interior do qual ela pode tudo. Essa superfície branca, tela ou espelho, permite que, sozinha consigo mesma, viva um momento fora do tempo e do espaço reais, rico de sensações e de necessidades pessoais [...] a expressão proporciona um grande alívio, uma enorme satisfação (GREIG, 2008, p. 141).

Cada ser é diferente do outro e apresenta suas especificidades, assim o respeito à fase e à maturidade cognitiva de cada um é importante. O incentivo à criança para explorar o mundo que a cerca fará a diferença na sua produção futura, assim todos

devem seguir uma linha de pensamento e de ação que conduza aos mesmos propósitos. Lembrando que desenhos estereotipados privam a imaginação, a capacidade e o espírito crítico, bloqueando a expressão criadora, confrontando o belo desenho que vê em relação ao seu que, muitas vezes, denomina de feio. O planejamento, a diversidade e a qualificação de quem ensina fará a diferença. A escola deve valorizar a cultura, as experiências e as vivências que o aluno traz do seu contexto familiar e social.

Respondendo o problema norteador desta pesquisa: Garatujar auxilia no processo de aprendizagem, na motricidade e na evolução e melhoria da escrita? Afirma-se que alunos de ambos os sexos e de qualquer classe social, acompanhados de professores que promovem atividades com garatujas, estão com certeza, possibilitando o desenvolvimento da escrita com maior facilidade.

Observando os desenhos das crianças, percebeu-se ainda que o uso do espaço nas folhas, as cores e a intencionalidade dos mesmos foram explorados de acordo com a idade e a evolução gráfica de cada participante, bem como a sua interpretação. Seguindo esses parâmetros gradativos, quanto mais a criança garatujar, maior será o aprimoramento da sua motricidade.

O pensamento dos autores escolhidos e a experiência das entrevistadas vieram confirmar o questionamento inicial: o ato de garatujar não é apenas um rabisco, mas sim uma experiência gradativa que a criança realiza no decorrer do seu processo de aprendizagem e que efetivamente auxiliará na alfabetização e no letramento. Os desenhos observados e elaborados pelas crianças mostraram a evolução gráfica das mesmas em faixas etárias distintas. O direcionamento ou não do tema, não promoveu dificuldade de expressão e de interesse.

Afirma-se que a criança que garatuja tem a oportunidade de expor sua criatividade, pois sua expressão é livre perante as pessoas que a cerca. Mostra que um pedaço de papel e um lápis podem lhe possibilitar a descoberta de diferentes maneiras de desvendar os mistérios imaginados por ela, atitudes que a levam ao autoconhecimento. A continuidade deste processo auxiliará na noção de espaço, composição, cor, maior motricidade e aos poucos na aquisição da linguagem e da escrita, promovendo que ela adquira a confiança em sua própria capacidade de pensar.

Referências

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

FEDERIZZI, Roberta Bassani. A criança, seu desenho e os estereótipos. In: *Revista de Educação FABE*. v. 1, n. 2, jan./dez. 2010. Marau, RS, 2010.

FERRARI, Márcio. *Emília Ferreiro, a estudiosa que revolucionou a educação*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/conhecer-nova-turma-431205.shtml>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

FERREIRO, Emilia. *Guia Prático da Educação Infantil*. Disponível em: <http://pedagogia.tripod.com/emilia_ferreiro.htm>. Acesso em: 13 fev. 2013.

GREIG, Philippe. *A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita*. 1. reimpr. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. *Tornando visível a aprendizagem das crianças: educação infantil em Reggio Emilia*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua arte*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PILLAR, Analice Dutra. *Fazendo artes na alfabetização*. 5 ed. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

RODRIGUES, Marlene. *Psicologia educacional*. Uma crônica ao desenvolvimento humano. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil Ltda, 1976.

SCOZ, Beatriz. *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, Michele. *A importância da garatuja*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/rabiscos-ideias-desenho-infantil-garatuja-evolucao-cognicao-expressao-realidade-518754.shtml>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

O PAPEL DO PROFESSOR REFLEXIVO NA AÇÃO DOCENTE INTERAGINDO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DO EDUCANDO

*Neide Lazzari**

Resumo

Este artigo trata da importância do papel do professor reflexivo na ação docente. O principal objetivo deste artigo é avaliar o resultado da ação reflexiva do professor na construção do conhecimento do educando. Trata-se de uma atividade de provocar a necessidade de revisar as atitudes comportamentais dos profissionais na área da educação, identificando como o educador cria condições para tornar-se reflexivo. Abordam-se aqui os três aspectos destacados e apoiados por Dewey, ou seja, reflexão da prática, reflexão da ação e reflexão sobre a prática. A partir do estudo desses pressupostos, procura-se conceituar cada um e conhecer a forma como um profissional pode tornar-se reflexivo. Refletir remete a um estado introspectivo do pensar, abordando situações problemáticas vivenciadas diariamente, buscando compreendê-las e, com isso, tentando criar alternativas que auxiliem no processo educativo, interferindo na construção da aprendizagem. Refletir sobre a ação é tão importante quanto saber executá-la, observando o que precisa ser aprimorado.

Palavras-chave: Ação docente reflexiva. Processo de aprendizagem. Reflexão sobre a prática. Reflexão na ação.

Abstract

This article deals with the importance of the reflective teacher in teaching activities. The main objective of this paper is the result of reflex action of the teacher in the student knowledge building. This is an activity to trigger the need to review the behavioral attitudes of professionals in education, identifying how the teacher creates conditions to become reflective. We discuss here the three aspects and supported by Dewey, ie, reflection of practice, reflection, action and reflection on practice. From the study of these assumptions, we try to conceptualize each and know how a professional can become reflective. Reflect refers to a state of introspective thinking, addressing problematic situations experienced daily in order to understand them and, therefore, trying to create alternatives to assist in the educational process, interfere with the construction of learning. Reflect on the action is as important as knowing run it, noting what needs to be improved.

Keywords: Action Reflective teaching. Learning process. Reflection on practice. Reflection in action.

* Formada em Pedagogia e Ciências Econômicas. Especialização em Psicopedagogia. Professora da Faculdade de Administração da Associação Brasileira de Educação (FABE).

1 Introdução

Sabemos que uma atitude filosófica é uma atitude crítica que nos possibilita estar atentos e a possuir argumentos válidos para o que buscamos, voltados à investigação. Não haveria possibilidade de falarmos em comportamento reflexivo, sem nos retermos à postura filosófica, visto que essa nos permite a condição de questionamentos e fundamentações dos nossos pontos de vista, onde não se deve prevalecer o medo de errar, mas sim irmos atrás de novas respostas que nos possibilitem uma distância de nosso cotidiano e de nossas “verdades” com novos questionamentos a respeito do que inquieta nosso ser.

Com novas inquietações alimentando sua curiosidade, querendo ir além do que se está acostumado, o professor, através do constante esforço de manter uma posição filosófica, vai se comprometendo, cada vez mais, com sua profissão, buscando autonomia e responsabilizando-se por suas próprias escolhas. A partir de então, surge uma etapa importante pela qual o docente passa: a vontade de procurar ver as coisas além de suas evidências, não se contentando com respostas prontas e já mencionadas, instigando no discente o mesmo desejo que lhe move para o saber.

Acreditamos que a atitude reflexiva do professor passa a intervir no desejo de aprender do aluno, pois o profissional que está sempre refletindo sobre sua ação vê nessa oportunidade uma forma de corrigir muitos equívocos de sua atuação, tendo a possibilidade de modificar sua forma de agir, podendo torná-la mais atraente para o sujeito aprendente. É possível, assim, buscar o conhecimento em seu sentido mais amplo e original, relacionando as diversas áreas da ação pedagógica, tornando-se problematizador, evitando respostas prontas, fazendo com que o estudante tenha o desejo de se tornar autônomo e que tenha a possibilidade de fazer a interação da teoria com a prática.

Para que o profissional torne-se reflexivo, necessitará estar aberto ao novo, sabendo que seus conceitos, ou seja, sua opinião formada sobre algo poderá sofrer alterações e que isso, de forma alguma, ameaça sua práxis pedagógica, ao contrário, possibilita-lhe outras formas de agir que possam servir de incentivo para novas buscas, novos rumos, inclusive de estímulo pelo desejo de conhecer para os discentes com os quais convive. Como afirma Moraes (1986): “Para entrarmos na paixão do conhecer a vida e o mundo é quase sempre necessário ouvirmos a voz de um homem no qual esta paixão já esteja viva”.

Cada ser humano tem um universo dentro de si que necessita ser descoberto e essa descoberta se dá através do compartilhar com os demais homens a possibilidade de comunicação com os mesmos e com o mundo. E, na reflexão sobre sua reflexão na ação, os seres humanos aprendem a se refazerem, a se tornarem melhores, mais desejosos pelo viver, pelo saber, pelo conhecer e isso lhes possibilita a assumir o sentido da própria vida. De acordo com Marques (2000, p. 41),

[...] o homem não é, por natureza, o que é ou deseja ser, por isso necessita formar-se, ele mesmo, segundo as exigências de seu ser e de seu tempo, voltado para além do que decorre no dia a dia da existência e no reino das motivações imediatas. Necessita cada homem re-atravesar a história do gênero humano e da cultura, para delas fazer parte viva e operante. Necessita ele assumir o sentido da própria vida, com a capacidade de articular na intersubjetividade da palavra e da ação sua própria experiência biográfica.

Pela necessidade que há em cada ser humano em buscar sua própria formação, acreditamos que a reflexão seja um dos fatores que facilite tal processo, portanto, abordaremos, por meio deste artigo, o conceito de reflexão, de professor reflexivo e de que forma o professor que julgue sua prática docente reflexiva, consegue auxiliar no processo de aprendizagem dos educandos, procurando identificar como este educador cria condições para contribuir para essa construção.

2 O Refletir

As práticas reflexivas têm-se propagado ao redor do conceito de reflexão. Refletir, segundo Luft (2001), “é pensar de forma meditativa, introspectiva”. Essa forma de pensar, não pode ser confundida com ideias que apenas passam por nossa cabeça. Pensar reflexivamente é pensar de forma sistemática, onde as partes se ligam entre si, dando sustentabilidade umas às outras, em um movimento para um fim comum. A base do pensar reflexivo são os dados e as ideias que interagem entre si, possibilitando à chegada de uma conclusão sobre algo que, até então, não tínhamos uma opinião ajuizada.

Ser reflexivo não é estar vulnerável às diversas situações, mas sim estar sensível a elas, analisando-as e observando-as de forma metódica e sistemática com o objetivo de poder aprimorar as próximas ações, procurando não cometer os mesmos equívocos. Ao refletir melhora-se a capacidade de observação, formam-se ideias, e mesmo que aconteçam erros, se houver atenção aos problemas e à capacidade de resolvê-los, aprende-se com eles, conseguindo uma verificação do que realmente pode ser modificado dentro do contexto analisado.

Todo o ato reflexivo traz consigo benefícios que auxiliam em busca de atitudes renovadoras perante novos desafios através da necessidade frequente de se examinar as ações frente à prática profissional. É esse exame constante da práxis, através da reflexão, que faz com que o artífice aprimore a execução da mesma, tornando-a cada vez mais interessante para si com vistas a angariar novas formas de atuação.

2.1 Reflexão a partir do pensamento de Dewey

A reflexão surgiu associada ao pensamento educativo com o grande filósofo educacional americano John Dewey, por volta de 1910, que definiu reflexão “como uma forma especializada de pensar. Refletir é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (ALARCÃO, 1996, p. 175).

Para Dewey, não basta apenas pensar de forma rotineira para dizer que estamos refletindo, é necessário que se atribua sentido sobre o que estamos pensando. Sem essa atribuição de sentido, estaríamos tendo pensamentos vagos, desconexos que não poderiam se enquadrar no conceito de pensar reflexivo. Sobre o pensar verdadeiro, Dewey (1959, p. 25) diz que:

Para pensar verdadeiramente bem, cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar esse estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma idéia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que se lhes tenham descoberto as razões justificativas.

As ideias de Dewey nos remetem à necessidade de se pensar de forma consciente, dando significado às coisas, nos colocarmos como eternos aprendizes, através do prolongamento do estado de dúvida. Segundo esse autor, os recursos que agem sobre

os indivíduos para que se possa pensar reflexivamente são a curiosidade, a sugestão e a ordem.

A curiosidade é especialmente, evidenciada na fase infantil, por se tratar de uma tendência exploratória. A criança possui uma curiosidade que lhe é peculiar, porém se incentivada a conhecer sobre as coisas que lhe cercam, desenvolverá o desejo pelo saber. Através da exploração do ambiente, do mundo em que está inserida, ela passa a querer buscar mais, alcançar pontos sempre novos diante de suas inquietações. O desenvolvimento dessa característica, por ser básica a um profissional reflexivo, poderá ser um facilitador para que se chegue a tal na fase adulta.

Quanto às sugestões, poderíamos dizer que seriam ideias espontâneas que surgem na mente após algumas experiências já vividas, para uma possível solução do que estamos querendo conhecer. As diversas experiências pelas quais os seres humanos vão passando, possibilitam a chegada de opiniões sobre fatos que já se desencadearam em outros momentos e que foram solucionados de forma positiva. Quando nos deparamos com uma situação semelhante, teremos as chamadas ideias espontâneas como forma de tentativa de resolução para a questão que se põe à frente.

Ao se ordenar as sugestões que tivemos, conseguiríamos obter uma opinião a respeito do que queremos conhecer, pois estas nos direcionariam para tal. A ordem nos reportaria à forma de dar continuidade às sugestões de forma a se tornar uma sequência ordenada direcionada para uma conclusão.

Portanto, a curiosidade, a sugestão e a ordem são características indispensáveis, segundo Dewey, para que os seres humanos consigam pensar reflexivamente.

2.2 Reflexão a partir do pensamento de Donald Schön

Outro autor que teve muita influência no entendimento de reflexão para a formação de profissionais foi Donald Schön. Para ele, a reflexão encontra-se associada ao modo como se lida com os problemas da prática profissional, aceitando as dúvidas e estando aberto a novas ideias e descobrindo novas formas de soluções para as incertezas que surgem.

Para esse autor, um bom profissional é aquele que não se contenta em apenas dominar conteúdos e teorias, mas que sabe relacioná-los com a realidade vivida e que estes sejam capazes de solucionar problemas e conflitos.

Segundo Schön, a reflexão divide-se em três tipos: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Para ele, os dois primeiros modos de refletir são basicamente reativos. O primeiro se dá durante a prática e o segundo depois do ocorrido, quando este é revisto fora de seu cenário. É no terceiro tipo, ou seja, reflexão sobre a reflexão na ação, que se dá a conscientização do conhecimento que está subentendido, procurando os erros e reformulando a forma de pensar.

É na reflexão sobre a reflexão na ação que o profissional consegue progredir e se desenvolver, construindo sua forma pessoal de conhecer. Neste modo há um olhar retrospectivo para o que aconteceu, o que foi observado, quais os significados que isso lhe trouxe e quais os que podem lhe trazer. Este último modo de reflexão é considerado uma reflexão orientada para a ação futura desde que acompanhada de uma vontade de justiça social, do bom senso e da familiaridade de refletir com vigília, curiosidade e flexibilidade.

2.3 Quando refletir

Não se deve deixar para refletir quando há necessidade de enfrentamento de um obstáculo, de uma atitude a se tomar, ou diante de um problema. A atitude reflexiva deve nos acompanhar de forma metódica, e não só em um momento que predomina o sentimento de fracasso. O profissional que procura estar à frente, ser proativo, não espera que situações desconfortáveis atuem como sua mola propulsora, ele vai além, vai buscar a reflexão para tornar sua atividade sempre mais interessante, mais eficaz, de forma estável.

A capacidade de observar e de raciocinar apoiadas no bom senso permite um primeiro nível de reflexão. Para que haja uma prática reflexiva metódica é necessário que essa faça parte da rotina do profissional, se apoiando em assuntos formais e informais, estando atento ao todo que lhe cerca de forma permanente. Por meio dessa atenção, o profissional que se considera reflexivo, sente que faz parte do problema e encara isso como forma de superar sua limitação, se tornando melhor a cada episódio de ação reflexiva.

Poderíamos tecer uma comparação ao ciclo dialético de desequilíbrios e equilíbrios progressivas, onde a reflexão sobre a reflexão na ação seria a nova conduta de reequilibração, pois, nesse sentido Piaget (1976, p. 19) nos diz que:

São estes desequilíbrios que constituem o móvel da pesquisa, pois sem eles o conhecimento permaneceria estático [...] os desequilíbrios não representam senão um papel de desencadeamento, pois que sua fecundidade se mede pela possibilidade de superá-los [...]. É evidente que a fonte real do progresso deve ser procurada na reequilibração, [...] no sentido não de um retorno à forma anterior de equilíbrio, cuja insuficiência é responsável pelo conflito ao qual esta equibração provisória chegou, mas de um melhoramento desta forma precedente.

A nova ação orientada constitui-se de novos elementos que fazem com que sejam superiores às anteriores, ultrapassando seu estado atual, procurando avanços e rumos diferentes. Com o tempo, o profissional sente a necessidade de se reformular novamente, através de novas observações de suas ações, saindo de sua zona de conforto, passando a desequilibrar-se.

A cada transformação de atitudes que a reflexão sobre a reflexão na ação promove ao ser humano, faz com que esse se sinta mais dono de si e capaz de decidir sobre suas próprias atitudes na vida, gerando uma compreensão bem maior sobre si e sobre os que lhe cercam. Compreender, para Machado (1995, p. 21) é:

Aprender o significado de um objeto ou de um acontecimento é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos; os significados constituem, pois feixes de relações que, por sua vez, se entrecruzam, se articulam em teias, em redes, construídas social e individualmente, e em permanente estado de atualização.

É preciso que entendamos que após a reflexão da reflexão na ação, compreendemos melhor, passamos a apreender, do latim *apprehendere*, que tem o significado de prender, assimilar mentalmente, agarrar. Isso nos mostra que o profissional que tenha a reflexão como seu aliado possibilita a construção e a reconstrução de conhecimentos apoiados em um ambiente de aprendizagem estimulador.

2.4 O professor e a prática educacional reflexiva

A reflexão contribui para que o professor se conscientize de suas teorias pessoais que dão sustentação a sua forma de ação. “Entende-se por professor reflexivo o educador que pensa em sua atividade de forma comprometida com a sua profissão e se sente autônomo, sendo capaz de tecer opiniões, e de tomar decisões” (ALARCÃO, 2001).

Para que um educador possa ser considerado reflexivo, ele deve ter atitude de investigador, tentando compreender-se e procurando melhorar seu modo de ensinar. Assim, através da prática baseada na investigação e com uma postura crítica, ele poderá desenvolver sua autonomia. Através da dominação, não conseguiremos ser autônomos para pensar, segundo Freire, as sociedades de ontem e de hoje só são da forma que são por causa de sua alienação, pelo deixar-se dominar. Para Freire (1999, p. 35): É preciso partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmos. O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de autocrítica.

A autonomia, no que concerne a este artigo, é a liberdade com responsabilidade, dando ao sujeito a condição de tomar decisões após consideração dos fatores e de suas consequências. A partir daí, a dependência vai dando lugar à capacidade de construir por si mesmo.

Tanto o professor como os alunos são sujeitos em formação, pensantes e que têm o direito de construir seu aprendizado, pois todos têm a capacidade de refletir, mas não basta apenas parar e pensar. É necessário que através da reflexão seja possível encontrar oportunidades para rever as práticas educacionais, ou seja, estar apto a reconhecer um problema e aceitar as incertezas que dele provém, estando disposto à modificação de atitude.

Como a reflexão remete ao repensar sobre as próprias ações ela tem como meta principal proporcionar ao educador informações íntegras sobre seu modo de agir, as razões e as consequências desse agir.

Na prática educacional, o refletir deve apresentar-se fundamentado em uma atitude de curiosidade, de estar atento ao novo, disposto ao questionar-se. De acordo com Pimenta (2002, p. 20): “Encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais, mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição”.

O professor reflexivo não se coloca na posição de um ser superior que sabe tudo e que está a serviço de ensinar ignorantes, mas sim, tem uma postura de humildade, pois sabe que todos os seres humanos trazem conhecimentos consigo e que devem ser respeitados e que ele, como outro ser, tem muitas coisas ainda a conhecer.

2.5 O professor reflexivo e a interação com o aluno

Ninguém se desenvolve sozinho. Para que aconteça um desenvolvimento mental, deve se estabelecer uma relação com os outros. É nesta interação entre professor e aluno que estes constroem suas formações, fortalecendo e enriquecendo seus aprendizados. De acordo com Nóvoa (1997, p. 26): “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

O docente que produz práticas educativas eficazes é aquele que partilha com seus colegas e alunos o que surgiu de uma reflexão de sua experiência pessoal. Ele

torna seu trabalho reflexivo tendo interesse de forma geral por seus alunos querendo saber, por exemplo, o que aconteceu com o estudante que não conseguiu aprender. Este interesse não é por mera satisfação de sua curiosidade, mas sim para pôr em prática ação que possibilite a colaboração da construção desse aprendizado.

A reflexão auxilia para que o professor pense continuamente seu trabalho e tenha a consciência de que está em constante desenvolvimento, sabendo que sempre está em ambas posições: de aprendiz e de ensinante. Com tal atitude de humildade ele é capaz de reforçar o desejo do aluno pelo saber, para que este possa promover seu próprio conhecimento a partir de sua vontade.

Ao atuar reflexivamente e com autonomia o educador mostra com seu exemplo que sempre estará apto a auxiliar, mas que os educandos são capazes de construir seus saberes por si mesmos e os incentiva a refletir.

O papel fundamental da educação com reflexão é romper a alienação, tirar os estudantes da consciência ingênua, auxiliando na construção de uma consciência crítica. De acordo com Alarcão (2001, p. 12), os alunos

Habitados a refletir, terão motivações para continuar a aprender e para investigar, reconhecerão a importância das dimensões afetivas e cognitivas do ser humano, reagirão melhor em face da mudança e do risco que caracterizam uma sociedade em profunda transformação.

Como auxiliar do processo de aprendizagem, o professor leva o discente a responder questionamentos que ele não é capaz de se fazer e, ao aprofundar o nível das questões, aprofunda o próprio pensamento. O estudante, raciocinando através de questionamentos profundos, terá mais condições de se tornar reflexivo e com isto conquistar sua própria autonomia.

3 Considerações finais

Há muitas formas de se praticar o pensamento reflexivo nos diversos contextos. A reflexão pode ser a “chave-mestra” para criar novas oportunidades de ações, conduzindo à melhora do que se faz. Mas, para alguns docentes, a prática reflexiva é uma ameaça aos hábitos já adquiridos, para outros, é apenas uma forma qualquer de pensar.

Não há apenas um método de se investigar, de se repensar. O professor que se considera reflexivo deve ter o cuidado de observar as várias opções que possui. Dentre as diversas possibilidades de ação, deve voltar seus questionamentos para os problemas relacionados com o ensino e a aprendizagem.

Numa sociedade complexa como a nossa, caracterizada por vários conflitos, incertezas e baixos salários que fazem com que os professores tenham mais de um emprego, vimos muitos profissionais descontentes e agindo apenas como repetidores de sua prática sem parar para analisá-la, ou melhor, refletir sobre ela. Torna-se fundamental que estes tenham o bom senso para quererem mudar e inovar, buscando sempre melhorar, reconhecendo que há necessidade de tal mudança para o aperfeiçoamento do ensino. Alarcão (1996, p. 186) já nos diz que “quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e de inovar, esse não será autônomo; continuará dependente, tendo-se concedido a si mesmo tornar-se uma coisa”.

Essa postura de “tornar-se uma coisa” é bem distinta da que procuramos desenvolver ao longo desse artigo. Aqui, buscamos conhecer o que podemos vir a ser

para melhorar nossa qualidade profissional e auxiliar àqueles envolvidos no contexto educacional a terem paixão por aquilo que fazem. Para tanto, se faz necessário a vontade de ser melhor, de fazer o melhor e para isso adotamos o entendimento do profissional reflexivo, nesse caso, o professor.

O professor reflexivo acredita que o estudante só construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação. Para tanto, o aluno deverá agir sobre o material que o professor considere significativo para ele e que este seja capaz de responder para si mesmo as dúvidas que foram provocadas por esse material. Crê que tudo o que o educando construiu até os dias de hoje serve de base para continuar construindo e que aprendizagem, por excelência, é construção.

Uma das qualidades peculiar ao educador reflexivo é a aptidão que possui de tomar decisões de forma consciente. Para isso, precisa conhecer como seus alunos estão se desenvolvendo em seus múltiplos aspectos: afetivos, sociais, cognitivos, refletindo criticamente sobre sua prática, melhorando seu desempenho à medida que consegue clarear aspectos de seu conhecimento tácito.

Através de constantes reflexões de sua prática pedagógica, o educador sabe que o processo de aprendizagem não tem fim, nem começo absoluto, acreditando que o educando é capaz de aprender sempre. Essa capacidade permite que o docente entenda que ambos são aprendentes e ensinantes e que as relações dessa aprendizagem devem ser dinâmicas e não monótonas, possuindo significação.

É necessário desenvolver uma prática reflexiva que, por meio de atividades de cooperação e interdisciplinaridade, a escola possa se transformar em um lugar onde os sujeitos queiram estar para se desenvolverem com autonomia, competência e ética, encorajados a lidar com as dificuldades, tornando-se verdadeiros “seres humanos”. Para tal, o professor deveria se perguntar que cidadão ele quer que seu aluno seja? Um sujeito cumpridor de ordens, que seja submisso, ou um indivíduo crítico, capaz de pensar por si só, que a cada novo desafio ele consiga parar e refletir sobre que atitude tomar? Se esses últimos questionamentos são os que o professor deseja para o estudante que está junto de si, está mais do que na hora de refletir, refletir e refletir sobre a reflexão de sua ação.

4 Referências

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. *Escola reflexiva: nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUOGO, Ana. et al. *O desafio de aprender: ultrapassando horizontes*. Caxias do Sul: Educs Nead, 2006.

CARBONARA, Vanderlei; SAYÃO, Sandro C. *Fundamentos da Educação: Filosofia: Antropologia*. v. 1. Caxias do Sul: Educs, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MACHADO, Nilson J. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.

MAGGI, Alice; VALENTINI, Carla B.; BISOL, Cláudia A.; SILVA, Marinilson B. da. *Fundamentos da Práxis Pedagógica*. Psicologia. v. 1. Caxias do Sul: Educs, 2006.

MORAIS, Regis de. *O que é ensinar*. São Paulo: EPU, 1986.

MORE, Marisa Mathilde; STECANELA, Nilda; ERBS, Rita Tatiana. *Fundamentos da Práxis Pedagógica*. Pedagogia. v. 2. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

PIAGET, J. *Biologia e Conhecimento*. Petrópolis: Editora Vozes, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TIEPPO, Sergio F.; CARBONARA, Vanderlei. *Fundamentos da Educação: Sociologia; Filosofia*. v. 2. Caxias do Sul: Educs, 2005.

ENSINAR-APRENDER COMO PROCESSOS DE PESQUISA: UM COLOCAR-SE DENTRO

*Teaching-learning as research processes:
a self putting inside*

Márcia Carbonari*

Resumo

O presente texto visa traçar algumas considerações sobre o processo de formação de professores a partir da tensão entre um ensino-aprendizagem centrado no saber ou no conteúdo e um ensino-aprendizagem baseado em desenvolver competências. Não é possível formar professores/as sem fazer escolhas e estas têm profunda imbricação com o modelo de sociedade e a concepção de ser humano. Essas escolhas mudam a finalidade da escola, assim como o papel do professor. Será diferente se optarmos por uma instituição de formação que desenvolve a autonomia ou o conformismo. Os paradigmas da centralidade no conteúdo ou na técnica/competência indicam a instrução ou instrumentalização dos sujeitos envolvidos. Elas adaptam o sujeito. Compreender melhor como esses dois “paradigmas” se manifestam e suas implicações na ação docente e no modo como nossos/as professores/as são formados/as leva-nos a tecer algumas considerações sobre o que pensamos ser fundamental a fim de fugir de um e de outro paradigma, propondo elementos para pensar a formação de professores que permita problematizar, refletir a ação docente numa relação sempre tensional e inovadora entre teoria e prática, entre um saber e um saber fazer. Nesta perspectiva, a dimensão da pesquisa como forma de criar e recriar teoria e prática exige dos sujeitos implicados uma capacidade de colocar-se dentro, por dentro do processo. Eis o grande desafio formativo.

Palavras-chave: Ensinar-aprender. Conteúdo. Competências. Pesquisa. Autonomia.

Abstract

This paper aims to present some thoughts on the process of teacher training from the tension between teaching - learning focused in the know or the content and a teaching - learning based on developing skills. It is not possible to train teachers without making the choices and these have a deep imbrication with the model of society and the conception of human being. These choices change the purpose of the school, as well as the role of the teacher. It will be different if we choose a training

* Mestra em Educação (UPF). Especialista em Direitos Humanos (IFIBE). Licenciada em História (UPF). Atualmente é docente na Faculdade da Associação Brasileira de Educação (FABE).

institution that develops autonomy or conformity. The paradigms of centrality in content or technical / competency indicate the education or instrumentalization of the subjects involved. They adapt the subject. Understanding better how these two “paradigms” manifest and their implications in teaching activity and the way how our the teacher are formed take us to make some considerations about what we believe to be fundamental in order to escape from both paradigms, proposing elements to think about teacher training that allow questioning, reflect the teaching activity in a relationship and always tensional and innovative between theory and practice, between a knowledge and a know how to do. In this perspective, the research’s dimension as a way of creating and recreating theory and practice requires from the involved subjects an ability to put themselves inside, within the process. That is the great formative challenge.

Keywords: Teaching-learning. Content. Competences. Research. Autonomy.

1 Considerações iniciais

Vivemos atualmente em sociedades complexas e plurais que podem ser caracterizadas por: constantes mudanças e transformações em diversas áreas e dimensões da vida humana; uma grandiosa inovação tecnológica; um encurtamento da relação espaço tempo e uma invasão do virtual nas nossas vidas; uma reviravolta no campo dos meios de comunicação como um espaço central neste contexto; o surgimento de novos atores sociais que reivindicam para que suas identidades sejam reconhecidas (negros, mulheres, crianças, idosos, homossexuais...); o domínio do mercado em setores vitais da vida social e individual; a exigência cada vez mais crescente por uma hiperespecialização e uma descartabilidade das coisas e até das pessoas em contraponto a uma capacidade de o ser humano conviver de forma flexível diante deste contexto.

Dessa forma, cabe a pergunta: qual ensino e qual aprendizagem são necessários? Qual o papel das instituições formativas frente a este contexto? Qual professor/a, qual aluno/a? Qual ser humano queremos formar, qual sociedade queremos? A serviço de quê e de quem está ou deve estar a educação?

Se as instituições formadoras não podem por si só responder a essas perguntas e ser protagonistas de mudanças, por outro lado, não podem ficar alheias a elas. Dessa forma, pensar a formação de professores frente a este contexto e, tendo como pano de fundo essas perguntas, é uma exigência que implica em um compromisso sério e responsável.

Podemos afirmar que é consenso a compreensão de que aprender-ensinar é parte constitutiva do ser humano como também dos outros animais em geral. Mas diferentemente dos outros seres vivos, os seres humanos se fazem perguntas, refletem, formulam teorias sobre o processo educativo que os envolvem. Não se limitam a adaptar-se ao meio físico e social, mas atuam nele de modo a transformá-lo, pensá-lo, redescobri-lo, significá-lo. O ser humano, pela ação e pela linguagem, constrói o mundo e o significa. Se acrescentarmos a essa compreensão as formulações sobre a ação humana que Dalbosco (2010) realiza a partir da teoria da linguagem de George H. Mead, podemos dizer que para ele o ser humano se socializa pela produção simbólica que se constitui da dimensão gestual e simbólica. O gesto é uma comunicação

não reflexiva, porque nela não projetamos a ação, não planejamos, não pensamos sobre o que foi feito, é uma ação quase que mecânica e instintiva¹. A capacidade de refletir sobre a ação, de antecipá-la planejando-a, voltando-se sobre ela é racionalidade/inteligência e isso é possível por meio da linguagem e só pode ser manifestada por sua associação com o símbolo. Esse processo de debruçar-se sobre o feito e atribuir significado é o que habilita o ser humano a planejar, pensar sobre as coisas, sobre o mundo, sobre sua própria ação e interação.

Nesta perspectiva, queremos traçar algumas considerações sobre o processo de formação de professores, primeiro partindo da constatação que vivemos uma tensão entre um ensino-aprendizagem centrado no saber ou no conteúdo e um ensino-aprendizagem baseado em desenvolver competências. Para isso precisamos compreender melhor como esses dois “paradigmas” se manifestam e suas implicações na ação docente e no modo como nossos/as professores/as são formados/as. Segundo, faremos o esforço de tecer algumas considerações sobre o que pensamos ser fundamental, a fim de fugir de um e de outro paradigma, propondo elementos para pensar a formação de professores que permita problematizar, refletir a ação docente numa relação sempre tensional e inovadora entre teoria e prática, entre um saber e um saber fazer.

2 Ensino-aprendizagem como conteúdo

Por muito tempo e não muito diferente do que ainda existe, desenvolvemos processos de ensino-aprendizagem onde o conteúdo é central. A transmissão desse saber pelo professor e armazenamento passivo pelo aluno. Esse processo exige apenas uma capacidade intelectual do ser humano de assimilar/memorizar tudo que lhe é transmitido.

A função das instituições formadoras é oferecer ao professor uma formação que lhe forneça os conteúdos necessários para que possam ser transmitidos e lhes ensinem boas técnicas e metodologias para atingir esse objetivo, inclusive como aplicar a avaliação para verificar se o aluno aprendeu.

Professor não é sujeito, aluno não é sujeito, porque o central do processo é o conteúdo, o saber. Esse saber transmitido é descontextualizado do processo histórico, pois ele já está pronto e por ser verdade não pode ser questionado, nem pelo professor, nem pelo aluno.

Também não é importante o estágio de desenvolvimento do aluno, o contexto social em que está inserido, se esse saber/conteúdo tem algum significado para ele e para sua formação enquanto sujeito e cidadão e, muito menos, se o que ele irá aprender lhe habilitará a compreender a realidade e nela intervir. Isso é algo que vai além do processo ensino-aprendizagem, a escola e as demais instituições de formação não possuem nenhum compromisso com isso, pois o que lhes cabe é repassar o saber.

A dimensão afetiva, a motivação, as condições subjetivas de cada sujeito envolvido no processo são relegadas a um estatuto inferior e até concebidas como prejudiciais se os sujeitos não conseguirem controlá-las, dominá-las. A disciplina, o autocontrole, a retidão são qualidades fundamentais para o sucesso neste processo de ensino-aprendizagem centrado no saber/conteúdo.

1 Para aprofundamento sugerimos a leitura do capítulo 1 do livro *Pragmatismo, teoria crítica e educação*, de Claudio A. Dalbosco. Neste capítulo, o autor discute a ação pedagógica e sua contribuição na formação do si mesmo a partir das contribuições de George H. Mead e suas reflexões sobre a constituição do *self*. In: DALBOSCO, C. A. *Pragmatismo, teoria crítica e educação*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 27-48.

O fracasso seja do professor ou do aluno nesta relação é culpa não do conteúdo, mas do próprio sujeito, ou porque não tem a capacidade intelectual para uma boa transmissão e armazenamento, ou porque não se empenhou o suficiente.

O resultado desse processo, tanto para o professor como para o aluno é a adaptação. Segundo a perspectiva do filósofo da Teoria Crítica Theodor Adorno (1995)², esse processo não é de formação, mas de semiformação, a primeira visa a emancipação e a segunda a integração ao existente, a um conformismo uniformizador. Também Cenci (2008), ao refletir sobre essa temática na perspectiva adorniana, afirma:

Se semiformação significa tanto a morte da cultura quanto a obstrução do potencial emancipador da formação cultural, e sua socialização implica a integração do sujeito ao existente, a capacidade de resistência e de fazer experiências se reveste de um importante significado ético-político. Este significado está ínsito na própria definição de educação fornecida por Adorno, a qual orienta-se pela ideia da produção de uma consciência verdadeira e teria de superar a visão de uma educação reduzida à modelagem das pessoas ou à mera transmissão de conhecimentos (p. 428).

No ensino-aprendizagem como conteúdo, o processo educativo já possui um horizonte determinado e cabe aos sujeitos adaptar-se, não lhe cabe transformar, apenas aperfeiçoar o que existe. Não cabe questionar, refletir sobre as coisas, os processos, a sociedade, o conhecimento, mas ajustar-se e os desajustados são excluídos. As dificuldades, carências e problemas resultantes desse processo são naturalizadas como parte intrínseca do sistema, da sociedade, da instituição. Como não tem como abranger todos é natural que alguns prossigam, tenham sucesso, se realizam, enquanto outros fiquem na periferia ou não consigam ensinar-aprender.

São características desse processo de ensino-aprendizagem centrado no conteúdo o autoritarismo; a passividade; a memorização; a constituição das disciplinas de forma estanque; a inovação e a criatividade circunscritas aos limites dados pelas áreas do saber e da ciência, já que o conhecimento é pronto e absoluto; a instituição formadora centra-se na instrução e não na formação de sujeitos autônomos e independentes; a realidade social e as experiências dos sujeitos e suas idiossincrasias são uma janela onde de vez em quando se mira, para legitimar o conteúdo.

3 Ensino-aprendizagem como competência técnica

Na sociedade da informação e do conhecimento assistimos a um avanço grandioso nas formas de acesso e na quantidade de informações que são difundidas. A tecnologia da informação tornou a comunicação mais fácil e rápida. Milhares de pessoas se comunicam e trocam informação instantaneamente. O google é o novo oráculo do saber que de forma mágica oferece todas as respostas. As bibliotecas não são mais importantes, os livros e textos podem ser baixados pela internet. Talvez se fizermos uma pesquisa entre os alunos que frequentam cursos de formação de professores e perguntarmos: quantas vezes você foi até a biblioteca? A resposta nos espantaria, sem contar que ir à biblioteca não significa ter lido um livro ou texto e muito menos tê-lo entendido.

A sociedade da informação não necessariamente é sociedade do conhecimento, para se conhecer é preciso mais que estar informado. No entanto, frente a essa compreensão errônea, muitas instituições formadoras acreditam que o conteúdo,

² Para aprofundamento conferir: ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

os conhecimentos, antes centrais, agora não são mais produzidos e transmitidos nos espaços de formação (escolas, universidades, faculdades, bibliotecas, livros, textos...), afinal nossos alunos e professores possuem infinitos meios de acessá-los. Dessa forma, precisamos desenvolver competências e habilidades e não mais saberes, sejam eles conteudistas ou não.

O discurso das competências já adentrou os diversos espaços de formação e vem exigindo mudanças na forma de ensinar-aprender. Podemos considerar como positiva as discussões que problematizam os modos como vêm sendo desenvolvidos os processos educativos, especialmente aqueles centrados apenas no conteúdo como apresentamos acima. O que consideramos problemática na abordagem das competências é sua redução ao *saber fazer*.

Como explicita Pimenta (2005), o problema está na entrada do mercado na educação, reduzindo-a a mercadoria e seus agentes como produtores e clientes. Assim, exige-se do professor e do indivíduo, que se está formando, determinadas competências para conseguir um emprego ou permanecer com ele. Essa lógica que se configura como exigência tanto interna como externamente às instituições de formação pode ser tão ou mais perversa que o paradigma do conteúdo. Pois se antes o professor tinha um certo poder, já que ele dominava o elemento central que era o conteúdo e, sua função era transmiti-lo adequadamente ao aluno, agora o saber que ele possui não importa tanto quanto a capacidade de desenvolver em si e nos alunos disposições frente às exigências do mercado, da escola, da universidade, do posto de trabalho que ocupa ou que pretenda ocupar.

Herdeiro de uma tradição racional-tecnicista, esse conceito de competência priorizava a técnica, o instrumental, o “como fazer”, em detrimento do conhecer, do contextualizar, do criar, do compreender. Assim, essa nova abordagem e exigência no campo da formação de professores e da forma como deve se orientar o ensino/aprendizagem parece estar na contramão dos processos históricos imprimindo uma nova perspectiva tecnicista que é duramente criticada por Pimenta (2005):

O discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo) tecnicismo, entendido como aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo. [...] O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de saberes/qualificação[...] desloca do trabalhador para o lugar de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho” (p. 42).

O conhecimento é apenas utilitário e funcional e os sujeitos envolvidos (professor, aluno, escola, universidade...) neste processo devem ser *bons funcionários padrão* que na linha de montagem da produção desempenham bem o que lhes cabe, sem questionar, sem mudar, sem criar apenas ser eficiente no que faz.

Não queremos dizer com isso que as competências não são relevantes no processo ensino/aprendizagem, a pergunta que deve ser feita é: quais competências? A serviço de quê e de quem? Por que essas competências e não outras? Elas por si só bastam para um bom processo de formação?

Macedo (2005) ao discutir essa temática das competências na perspectiva da escola para todos afirma:

Desenvolver competências e habilidades na escola é considerado, hoje, tão importante quanto ensinar os conteúdos disciplinares. Notem bem: tão importante quanto. Suponho que a principal

razão disso sejam as novas funções da educação básica que, por ser para todos, deve prover os instrumentos fundamentais para sua vida em sociedade, aí incluídos a continuidade dos estudos, o trabalho, a autonomia, no limite do possível, para lidar com as necessidades do cotidiano e para as relações em comum (p. 75).

Complementa Pimenta (2005):

Competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento. O que só é possível se, partindo de conhecimentos e saberes anteriores, tomar as práticas (as suas e as das escolas), coletivamente consideradas e contextualizadas, como objeto de análise, problematizando-as em confronto com o que se sabe sobre elas e em confronto com os resultados sociais que delas se esperam. Os saberes são mais amplos, permitindo que se critique, avalie e supere as competências (p. 42-43).

Nesta perspectiva, a formação por competências deve estar associada aos conhecimentos numa relação sempre dialética entre teoria e prática e não como um conjunto de procedimentos técnicos, mas desenvolver a capacidade de articular os vários saberes para a resolução de problemas, lançar mão de sua capacidade de criação e de reflexão frente aos desafios colocados nos diversos âmbitos da vida e mais, estar comprometido com as consequências que essas ações trazem para a realidade social e atuar de forma crítica frente a elas.

4 Ensino-aprendizagem como pesquisa

Não é possível formar professores/as sem fazer escolhas e estas têm profunda imbricação com o modelo de sociedade e a concepção de ser humano. Essas escolhas mudam a finalidade da escola, assim como o papel do professor. Será diferente se optarmos por uma instituição de formação que desenvolve a autonomia ou o conformismo.

Parece-nos seguro afirmar que as abordagens apresentadas acima com sua centralidade no conteúdo ou na técnica/competência não forma, apenas instrui ou instrumentaliza os sujeitos envolvidos. Elas adaptam o sujeito.

O desafio nas sociedades complexas e plurais como vivemos hoje é uma formação dinâmica, que permita problematizar, refletir sobre a prática numa relação tensional e inovadora, resolver conflitos pela via do diálogo e da não-violência, que compreenda os saberes como ponto de partida para recriá-los, a capacidade de conviver com as alteridades, de trabalhar em grupo, a autonomia e a capacidade de crítica e de pensar frente ao conhecimento e à realidade, a atitude de indignação com as injustiças, o respeito e o compromisso com uma sociedade melhor para todos e todas. Não cabe somente à escola e às instituições formadoras trabalhar para concretizar esse horizonte, mas elas têm um papel imprescindível.

Partimos da compreensão de que professores/as, alunos/as, instituições, governo, cada um e cada uma esperam da educação o melhor. A aposta nos processos formativos, mesmo diante de grandes desafios e dificuldades, ainda é válida ou então não haveria motivos para existirem tantos homens e mulheres discutindo, pesquisando, escrevendo, fazendo acontecer no chão da sala de aula. Assim o que poderíamos querer dizer quando afirmamos a necessidade de processos de ensino-aprendizagem como pesquisa?

Significa antes de tudo capacidade de refletir, de projetar, de planejar a ação do ser humano no âmbito educativo. Afirmamos no início do texto que o ser humano pela ação gestual e simbólica é construtor de significados, é capaz de debruçar-se

sobre seu feito e pela linguagem traduzir o mundo, seus desejos, suas contradições e suas potencialidades.

Praticar a reflexão e refletir sobre a prática é uma das condições capazes de fazer da pesquisa uma dimensão fundamental nos processos educativos. Para Macedo (2005):

Reflexão significa envergar-se de novo, em outro espaço, em outro tempo, talvez em outro nível. Para isso, o que acontece no domínio da experiência, por exemplo, precisa ser mais bem observado, recortado, destacado e projetado em outro plano. Reflexão consiste, pois, em um trabalho de reconstituição do que ocorreu no plano da ação. Além disso, trata-se de organizar o que foi destacado, de acrescentar novas perspectivas, de mudar o olhar, de se descentrar. [...] Refletir é ajoelhar-se diante de uma prática, escolher coisas que julgamos significativas e reorganizá-las em outro plano para, quem sabe, assim podermos confirmar, corrigir, compensar, substituir, melhorar, antecipar, enriquecer, atribuir sentido ao que foi realizado (p. 32).

A perspectiva da pesquisa como reflexão sobre o que fazemos, pensamos e criamos é tarefa difícil e exigente. Pois ela pode nos levar a considerar uma diversidade de elementos que implicarão em mudanças. Entre esses elementos destacamos: a constatação de que o que fazemos é bem diferente do que dizemos que fazemos, o que nos levará necessariamente a uma mudança de postura e de ação, buscando compatibilizar ao máximo o dizer e o fazer; há sempre uma tentativa de simplificar, mas as coisas são complexas, principalmente no campo do humano e das relações humanas e as instituições formadoras devem encarar isso como um pressuposto básico; que não basta mudar sozinho, pois vivemos em relação; que memorizar é fácil, basta disciplina, mas que a sociedade de hoje requer sujeitos pensantes que possam ultrapassar os limites da adaptação e acomodação e que exercitem a criatividade; que o discurso da neutralidade é enganador e falso, apenas serve para escamotear interesses dominantes e revesti-los de emancipatórios; que tudo o que fazemos, pensamos e construímos enquanto sociedade e sujeitos (cultura, ciência, instituições....) pode não ser perfeito, mas está aí para ser questionado, recriado, reconstruído, reinventado em um movimento sempre circular e descontínuo, não linear e constante.

A dimensão da pesquisa como forma de criar e recriar teoria e prática exige dos sujeitos implicados uma capacidade sempre exigente de um colocar-se dentro, por dentro do processo. Não se trata de relegar a nossa prática e o que construímos como sociedade como ultrapassado, sem qualquer significado e relevância, mas de nos debruçarmos sobre nossa vida cotidiana, o nosso fazer de forma crítica e reflexiva.

A vida cotidiana é o lugar onde a vida do ser humano acontece, é o *locus* principal da produção e da reprodução da vida, a ação se expressa como *fazer* ou podemos também denominá-la de senso comum. Este se apresenta como espontâneo, repetitivo, pragmático, genérico e até dogmático e preconceituoso. No entanto, não se trata de descartá-lo, como afirma Benincá (2010), ele é um material riquíssimo para se refletir a prática, é a base para o agir pedagógico. Ele não pode ser superado, mas refletido, é núcleo de significação espontânea que damos a todas as coisas, é parte da nossa vida por sua orientação prática para resolver os problemas cotidianos.

Os processos de ensino-aprendizagem se fazem da e na prática cotidiana, mas não podem restringir-se apenas a repeti-la, mas recriá-la constantemente. Por isso, os processos educativos de ensinar-aprender devem tornar a prática um constante movimento de investigação.

5 Considerações finais

Nosso curto itinerário pretendeu tecer algumas considerações sobre o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva de autonomia e criatividade. A educação enquanto processo de construção e socialização implica em conceber os sujeitos envolvidos desde dentro dos processos, como sujeitos ativos e atuantes e em permanente interação. Também implica compreender que a sociedade atual não é algo natural e pronto, mas um processo em permanente mudança onde todos e todas são parte. Neste sentido, educar pode ser traduzido como processo de ensino-aprendizagem onde educador, educando, conhecimento, mundo/realidade, desejos, motivações, emoções, potencialidades e limites são convidados a integrar o espaço/tempo da educação.

O grande desafio posto é desenvolver processos formativos em que aprender-ensinar seja mais do que uma técnica de como se faz (competência) ou aquilo que se sabe (conteúdo), mas a capacidade de refletir sobre a própria experiência, identificando os caminhos necessários, as melhores opções, as potencialidades e as limitações para um consistente processo formativo. A pesquisa no processo formativo estimula a construção de um espírito crítico, criativo e autônomo, resultando não no envolvimento dos sujeitos do processo, e sim no envolvimento dos sujeitos no processo. A vida e seus acontecimentos não podem restringir-se a *flashes* que são exibidos diante de nossos olhos, o ensino-aprendizagem são um acontecer que implica um colocar-se dentro do processo. Não mais como espectador, mas como ator/ agente. O objetivo do processo ensino-aprendizagem é a construção do conhecimento e do desenvolvimento pleno das potencialidades de cada educando. Instigar a dúvida, o questionamento, a investigação são fundamentais para gerar a novidade nos processos educativos. Ensino-aprendizagem como pesquisa significa não partir das respostas e sim das perguntas.

Referências

- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- BENINCÁ, Elli. *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2010.
- CENCI, Angelo V. Semiformação versus aptidão à experiência. In: SGRÓ, M. (Org.). *Teoria crítica de la sociedad, educacion, democracia y ciudadania*. Tandil: Universidade Del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2008. p. 417 – 429.
- DALBOSCO, C. A. *Pragmatismo, teoria crítica e educação*. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 27-48.
- MACEDO, Lino de. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17- 51.