



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

SÉRIE-ESTUDOS

Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

Nº 6 Novembro 1998
Campo Grande - MS - Brasil

Série-Estudos - n. 6 (novembro 1998). Campo Grande :
UCDB, 1998.

ISSN 1414-5138

V. 21 cm.

Irregular

1. Educação 2. Professor - Formação 3. Ensino - Fundamen-
tação e metodologia

CLÉLIA TAKIE NAKAHATA BEZERRA

Bibliotecária - CRB n. 1/757



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

SÉRIE-ESTUDOS

Periódico do Mestrado em Educação da UCDB

ISSN 1414-5138

Série-Estudos

n. 6

169 p.

Novembro 1998

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Reitor: Pe. José Marinoni

Pró-Reitor de Administração: Pe. Segismundo Martinez Alvarez

Pró-Reitor de Extensão: Pe. Osvaldo Scotti

Conselho Editorial da Série-Estudos, constituído pela Portaria n. 007/96:

Presidente: - Prof. Vicente Fideles de Ávila

Membros: - Prof^ª Helena Faria de Barros

- Prof^ª Conceição Aparecida Galves Butera

- Prof^ª Sandra Costa Prudente

Editora UCDB:

Coordenação Geral: *Heitor Romero Marques*

Coordenação Editorial: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Revisão de Texto: *Raquel Maria Carvalho Naveira*

Sandra Costa Prudente

Impressão: *PLUS Assessoria de Comunicação Social*

Fone: (067) 742-0179

Direitos reservados à **Editora UCDB**

Av. Tamandaré, 6000

Campo Grande - MS

CEP 79117-010

Fone: (067) 765-2040

Fax: (067) 765-2041

<http://www.unibosco.br>

Comercialização a cargo da **Livraria Artelivros**

Av. Tamandaré, 6000

Campo Grande - MS

CEP 79117-010

Fone: (067) 765-1717

Fax: (067) 765-1705

SUMÁRIO

- A modernidade no campo da produção e difusão musical e o projeto nacionalista do Estado Novo 7
Aldonei da Silva Lopes
- Condenado pela memória na América Latina 25
Cezar Augusto Benevides
- A linguagem como mediação no processo do conhecimento 45
Clacy Zan
- A educação do futuro: desafio do presente 63
Déa Terezinha Rímoli de Almeida
Ieda Marques de Carvalho
Marly Marinho Américo dos Reis
- Como se justificam as perspectivas atuais da educação brasileira caminhando pela história 71
Ieda Marques de Carvalho
- A atuação do psicólogo escolar e a importância da orientação vocacional na adolescência 106
Léia Teixeira Lacerda
- O ensino e a aprendizagem mediados pela pesquisa: um desafio 117
Maria Fernanda B. Daniel Alencastro

Psicogênese ocidental da alfabetização como fonte
de metodologia da alfabetização 155

Oswaldo Scotti

Pensamento pedagógico brasileiro (relatório de
entendimento) 147

Regina Stela Andreoli de Almeida

A MODERNIDADE NO CAMPO DA PRODUÇÃO E DIFUSÃO MUSICAL E O PROJETO NACIONALISTA DO ESTADO NOVO

Aldonei da Silva Lopes*

O movimento modernista em curso no mundo coincidiu com a adoção do autoritarismo em voga.

A virada do século na Europa e no Brasil caracterizou-se por movimentos artísticos e representação cultural, que enfatizaram a renovação de valores próprios, frente à crise e às aspirações modernizantes na vida pública quanto aos aspectos sócio-econômicos e políticos.

A primeira guerra mundial, ocorrida de 1914 a 1918 provocou o estopim da crise econômica, que teve seu ápice em 1929, ameaçando o capitalismo internacional.

No período entre guerras, 1918 a 1939, o mundo artístico buscou renovações. Estas renovações caracterizaram o movimento de vanguarda do modernismo.

As vanguardas, movimentos puramente radicais, alteraram o rumo das artes, representando o desencadear de

* Doutorando em História do Brasil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor da Universidade Católica de Dom Bosco - UCDB.

um processo de renovação acentuada no campo artístico:

“As vanguardas, hoje históricas, foram movimentos altamente radicais, que alteraram os rumos da Literatura e das demais artes. O Futurismo (1909), o Expressionismo (1910), o Cubismo (1913), o Dadaísmo (1916) e o Surrealismo (1924) foram os principais resultados desta atitude artística e cultural de contestação de um mundo de crise”¹.

O movimento modernista aqui conceituado emergiu a partir do conceito de nacionalismo em voga na Europa, que se chocou provocando tensões com o movimento de vanguarda.

O modernismo emergiu de contatos efetuados por artistas com o mundo europeu, que fermentavam os ideais da vanguarda.

O Brasil vivia um verdadeiro anestesiamento no campo da produção artístico-cultural marcado desde o final do século XIX e passagem para o XX. Esta carência no campo da renovação estética muito se deveu à forte aceitação do parnasianismo, bem como à ausência de consciência de classe e de espírito revolucionário.

O caráter conservador da sociedade brasileira, em relação à negação do novo, refletiu-se na práxis profissional do próprio professor de música Mário de Andrade que, rejeitado por ter participado da Semana de Arte Moderna de 1922, perdeu muitos alunos de música.

¹ HELENA, Lúcia. *Modernismo brasileiro e vanguarda*. 2. ed. São Paulo : Ática, 1989. p. 5.

Enquanto o movimento modernista caminhava no sentido de caráter privado, as instituições avaliavam-no no sentido de usá-lo como forma de unificação cultural e proposta nacionalista.

A proposta nacionalista do Estado Novo contemplou o fenômeno do Autoritarismo, presente desde o término da primeira guerra mundial e revolução socialista da Rússia de 1917.

A via autoritária atuou em diversas frentes, desde a crise do capitalismo mundial, culminando com o colapso da Bolsa de New York, em 1929.

O Bloco Autoritário, que assumiu o poder, excluiu o liberalismo em gestação no Brasil, usando propostas contrárias às aspirações democrático-burguesas.

Em nome da elaboração do Estado de Direito aos moldes autoritários, para estruturar o domínio popular decisório do poder nacional, construtores do Estado Nacional agiram em diversas frentes.

A frente mais representativa para a abordagem deste trabalho foi a formação de um bloco de pensadores sociólogos, escritores e artistas, e a criação da censura para impedir manifestações isoladas que atravessassem em sentido oposto à proposta estatal².

O objetivo deste trabalho é levantar algumas reflexões sobre a atuação do Estado Autoritário como

² Cf. AMARAL, Azevedo. *Estado autoritário e realidade nacional*. Brasília : UnB, 1981.

fomentador de uma proposta modernista para a arte musical, no sentido de elaborar e trabalhar a idéia de Nacionalismo em oposição aos regionalismos.

Os regionalismos, na concepção dos diversos pensadores do Estado, eram símbolos da debilidade e fatores que representavam a fragilidade e a integridade nacional³.

Sem pretensão de esgotar a bibliografia a respeito do tema, tentar-se-á proceder a uma análise voltada tão-somente às condições da versão brasileira de nacionalismo, a intervenção estatal no campo da produção e difusão musical, a práxis do Estado Novo na proposta de modernidade, a Expressão da modernidade no conteúdo de letras de samba, quando então se fará um apanhado conclusivo sobre o que foi a proposta e ação do Estado Novo na elaboração do Nacionalismo.

1 - O NACIONALISMO NA VERSÃO BRASILEIRA

Serão abordadas, nesta parte do trabalho, as variantes do nacionalismo brasileiro, com o fito de contextualizar o processo histórico no qual se trabalhou as Artes no campo da modernidade.

Nos dizeres de Manoel Corrêa de Andrade:

³ Ibid, p. 138.

“(...) existiram três tipos de Nacionalismo, na corrente de pensamento ideológico das instituições que estruturaram o Estado Novo, quanto ao aspecto de Estado Burguês, segundo suas bases sociais: o Nacionalismo Agrário, em Alberto Torres, definido como reação ao controle do mercado externo, pelos países desenvolvidos. A outra variante do nacionalismo advém da burguesia brasileira, como classe em ascensão que incorpora o nacionalismo de Torres, acrescentando a ele a construção de um parque industrial de base e nacionalização dos recursos nacionais. E a última variante, a do nacionalismo popular, foi formulada pelos setores organizados da classe trabalhadora”⁴.

A idéia do Estado Novo, como norteado e elaborado do liberalismo não-intervencionista, está presente na análise de Adão Tiago Lara, *“Em campo político, o liberalismo defendia a tese de que o Estado é fruto do pacto que surge entre indivíduos igualmente livres, o indivíduo precede o Estado”⁵.*

Mas, na tese liberal da formação e papel do Estado, o Estado Novo passa a legislar sobre economia, contrariando a própria burguesia industrial, no sentido de controlar os sindicatos, intervir no mercado e elaborar leis para controle da indústria e comércio.

A própria burguesia deixou de ser liberal por algum

⁴ ANDRADE, Manoel Corrêa de. *1930 - A atualidade da revolução moderna*, 1980. p.38.

⁵ LARA, Adão Tiago. *Caminhos da razão no ocidente*. 3. ed. Petrópolis : Vozes. p. 70.

tempo, aceitando as teses intervencionistas do Estado, com o objetivo de se reorganizar na esfera do poder. Este rearranjo da burguesia, para se manter na esfera do poder, ocorreu pelas vias contrárias a seu pensamento liberal.

Nesta perspectiva, elaborou-se o Nacionalismo, isento de liberalismo democrático, portanto, pela via autoritária, com base no Positivismo Comteano.

O Estado Novo no Brasil seguiu os modelos autoritários do Nazismo, Fascismo, bem como Salazansismo e Franquismo vigentes no mundo europeu, e representou traços nítidos do contexto histórico mundial, condições favoráveis a estes modelos no pós-guerra e crise capitalista representada pela quebra da bolsa de New York.

O Estado que emergiu no Brasil tinha traços enormes de aproximação aos modelos de Estados intervencionistas europeus do pós primeira guerra mundial.

No campo da cultura, o Estado Brasileiro também foi atuante, com o objetivo de realizar um amálgama cultural num país de regionalismos tão difundidos e díspares.

Havia um ambiente favorável ao fomento de mudanças, embora tivesse uma cultura diversificada e conservadora acenando os anseios pela construção de uma identidade própria e unificadora, símbolo da brasilidade fragmentada pelos regionalismos culturais estanques.

A sociedade brasileira sabia o que fazer, porém não sabia como fazer, atribuição transferida sem dificuldades maiores ao Estado, grande interventor e autoritário, que o fez aos moldes de seus princípios e sem consulta, de uma forma antidemocrática.

2 - O ESTADO INTERVENCIONISTA E A PROPOSTA NACIONALISTA

A decisiva intervenção estatal no tratamento da questão social veio com a criação do Ministério do Trabalho, em 1930, que promulgou leis de proteção ao trabalho e organização sindical integrada ao Estado.

O Estado Nacional, em termos de Direitos Políticos, teve início em 1935, com a Lei de Segurança Nacional, prevalecendo a Ideologia Antiliberal e Corporativista sobre quaisquer possibilidades de um novo arranjo liberal como fora tentado em 1934.

Os mecanismos dos quais se utilizou a Lei de Segurança Nacional foram: a associação da ideologia antiliberal e corporativista a uma aspiração modernizante, cabendo ao Estado a intervenção para suprimir o déficit da industrialização então existente.

A proposta nacionalista ocorreu através da difusão da ideologia estadonovista, que se utilizou de aparatos culturais no esforço intensivo de legitimação.

Com a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), houve a caracterização do mecanismo de divulgação da Imagem do Estado Nacional. Criado em 1939 e dirigido por Lourival Fontes até 1943, o DIP vinculava-se diretamente à figura do Presidente da República, efetivando a propaganda organizada e sistemática da figura do governo.

O discurso Estadonovista elaborava o mito Vargas, presente e moldado na memória coletiva, através do processo de sedimentação das experiências na consciência humana, conforme enfatizaram Peter Berger e Thomas Luckman, “*Somente uma pequena parte das experiências humanas ficam retidas na consciência. As experiências que ficam retidas são sedimentadas, isto é, consolidam-se na lembrança como entidades reconhecíveis e capazes de serem lembradas*”⁶.

Após análise de fatores da Antropologia Social, compreendemos que a divulgação de feitos históricos altamente difundidos levaria à boa aceitação da figura governamental, bem como a lembrança de Vargas pela sociedade civil. Daí a maciça propaganda governamental, da difusão desenfreada pelo amor à Pátria como elemento unitário e nacional.

A figura paternalista, que tudo concede, impediu a sociedade civil de conquistar seus reclamos mais originais. Se a sociedade recebe, não reivindica; se aprende o que fazer, não questiona.

Outra função do DIP era o controle maciço da entrada de ideologias e formas de expressão cultural. Por isso, o Estado Novo se mostrou atuante e grande investidor no campo da cultura, interferindo através da censura, no enobrecimento e incentivo financeiro à música nacionalista, à literatura e outros ramos das expressões artísticas, desde que efetivassem a grandeza do Brasil unido, signo do

⁶ BERGER, Peter L.; LUCKMAN, Thomas. *A construção social da ordem*. 7. ed. Petrópolis : Vozes, 1987. p. 95.

nacionalismo hipertrofiado e patológico.

O DIP não era aqui apenas um órgão repressor pela força física e destruidora de mentalidade, mas um órgão que efetivou a publicidade do sistema.

A arte e a cultura populares não eram mais aquelas expressões regionalizadas e, quando existiam, simbolizavam o nacional, como o carnaval e o bumba-meu-boi.

O Nacionalismo ufanista do Estado Novo apresentou-se como ideal de brasilidade, que destruiu os valores regionalizados, bem expressos por Amaral (1981): *“Assim, a elite cultural do país torna-se no Estado Novo um órgão necessariamente associado ao poder público como centro de elaboração ideológica e núcleo do pensamento nacional que sublima e coordena”*⁷.

3 - A PRÁXIS DO ESTADO NOVO NA PROPOSTA DE MODERNIDADE

O processo de massificação da cultura criou o símbolo de nacionalismo embasado na idéia do “bom brasileiro”, homem honesto, gentil, amável e pacífico. Este fator exclui do discurso possível luta de classes, aproximando o homem pela amizade e união interclasses.

⁷ AMARAL, Azevedo, op. cit, p. 159.

Impõe-se agora que o racismo é inexistente, colocando a idéia de que a exploração do homem pelo homem acabara com a extinção da escravidão.

Outro fator de extrema importância ideológica, no processo de massificação cultural, foi a destruição do pensamento artístico regional, quando se estimulou a idéia de um “Brasil Grandioso”, tropical, moreno e altamente produtivo.

A partir destes pressupostos, o Estado Novo investiu maciçamente em festas grandiosas como o carnaval brasileiro, que se tornou elo nacional.

As letras de sambas-enredos, que antes questionavam a política, assumiram um discurso elogioso ao trabalho e ao governo.

A fábrica era o novo espaço de trabalho no país em processo de industrialização.

Este espaço situacional urbano e industrializado fomentou o surgimento de uma linguagem artística, que enfatizou o Nacionalismo, a industrialização, o tempo, o relógio, o trabalho, a atividade operária, o cotidiano familiar do trabalhador e seu lazer.

Surgiria, neste momento, diversos sambas que enalteciam o trabalho urbano e industrializado. Outros, já produzidos sob a fiscalização da censura, substituíam palavras que denotavam o sentido de elogio ao Estado Nacional.

A partir de 1937, a Modernidade introduziu o samba de regeneração do Malandro. A malandragem foi excluída enquanto linguagem simbólica depreciativa, havendo uma metamorfose do malandro em trabalhador.

Outras produções de letras de samba glorificavam a nação como símbolo de unidade, sendo a idéia mais ventilada externa e internamente.

O auge da produção artística no campo da música se deu com a institucionalização do carnaval, que passou a representar as maiores manifestações culturais patrocinadas pelo Estado.

O samba representou o consumo de massa num país que considerava a valorização do trabalho e do trabalhador não como agente da história, mas como elemento que elaborava de certa forma a construção da nacionalidade, sob o signo da modernidade e dos princípios do movimento modernista.

4 - A EXPRESSÃO DA MODERNIDADE DAS LETRAS DE SAMBA E O NACIONALISMO BRASILEIRO

O samba passou a representar o elo das diversas classes no contexto de pensamento coletivo.

O cunho nacionalista está presente no contexto cultural que se forma no país, em que se criam estereótipos que representando o símbolo de grandeza da pátria. Esta proposta mascarou as figuras folclóricas antes existentes nos movimentos nativistas e regionalizados. O estereótipo ideal do homem brasileiro era aquele apresentado por Azevedo Amaral.

A plasmagem da consciência mental, através de expressões artísticas, representavam o homem unidimensional,

em diferentes projetos de subjugo das diversas classes sociais, num projeto único de Brasil.

*“Salve a morena
A cor morena do Brasil, fagueiro,
Salve o pandeiro
Que desce o morro para fazer
marcação
São, são, são, são
Quinhentas mil morenas
Louras cor de laranja cem mil
Salve salve
Meu carnaval Brasil
Salve a lourinha
De olhos verdes da cor da nossa mata
Salve a mulata
Cor do café a nossa grande produção
São, são, são, são
Quinhentas mil morenas
Louras cor de
laranja cem mil
Salve salve
meu carnaval Brasil”*⁸

O samba como símbolo da união nacional foi expresso em “AQUARELA DO BRASIL” de Ary Barroso.

*“Brasil
Meu Brasil brasileiro
Meu mulato inzoneiro*

⁸ VISNIK, José Miguel. Getúlio da Paixão Cearense. In: *Música*. São Paulo : Brasiliense, p. 80.

*Vou cantar-te nos meus versos
 O Brasil, samba que dá
 Bamboleiro, que faz gingar
 O Brasil do meu amor
 Terra de Nosso Senhor.
 Brasil, Brasil
 Prá mim, prá mim
 Oi, abre a cortina do passado
 Tira a mãe preta do cerrado
 Bota o rei-congo no congado
 Brasil, Brasil (...)*⁹

Este samba trouxe uma proposta de romper com o passado, quando se referiu a tirar a mãe preta do cerrado, considerando o papel e o lugar do negro na sociedade pós-escravista.

Traduz, assim, a aproximação, com uma linguagem que aspira a modernidade e os ideais nacionalistas enfatizados pelo Estado Novo e a sociedade industrial.

Em “Emília”, samba produzido em 1941, por Wilson Batista e Haroldo Lobo, há o destaque ao papel da mulher no Estado Novo, marcado pelos ideais de submissão feminina e trabalho no lar. Aqui a modernidade ainda não conseguiu incluir a mulher no mercado de trabalho da sociedade industrial.

*“Quero uma mulher
 Que saiba lavar e cozinhar*

⁹ MATOS, Cláudia. *Acertei no miliar*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983. p. 97.

*E de manhã cedo
 Me acorde na hora de trabalhar
 Só existe uma
 E sem ela eu não vivo em paz
 Emília, Emília, Emília
 Não posso mais (...)*

A letra do samba ainda traz no seu bojo a valorização do trabalho masculino e a preocupação constante com o horário e a rotina diária do trabalhador na fábrica e fora dela.

A música popular brasileira cantava a malandragem regenerada pela sociedade industrial, que requeria disciplina e trabalho nas fábricas.

*“Oi, deixa falar quem quiser
 Deixa quem quiser falar
 o trabalho não é bom
 ninguém pode duvidar
 trabalhar só obrigado
 por gosto ninguém vai lá”.*

(“O que será de mim” - Ismael Silva)

A rotina e a automação do trabalho foi descrito por Wilson Batista e Ciro de Souza. A liberdade evidente na favela estava excluída no ambiente da sociedade industrial moderna.

*“Ele trabalha de segunda a sábado
 com muito gosto, sem reclamar
 Mas no domingo ele tira o macacão.
 Embandeira o barracão
 Bota a família para sambar*

*Lá no morro ele pinta o sete
Com ele ninguém se mete
Ali ninguém é fingido
Ganha-se pouco
Mas é divertido*¹⁰

(“*Ganha se pouco mas é divertido*”)

O samba “Bonde São Januário” é, segundo alguns autores, o “hino do bom cidadão”. Enfatizou a regeneração do malandro e seu enquadramento na sociedade industrial, pela ênfase do trabalho.

*“O bonde São Januário
Leva mais um otário
Sou eu que vou trabalhar”
(versão original)*¹¹

Após a censura do DIP, a versão oficial emendava:

*“O bonde de São Januário
Leva mais um operário
Sou eu que vou trabalhar”*¹²

¹⁰ SALVADORI, Maria Ângela Borges. Malandras canções brasileiras. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo : Marco Zero, v. 7, n. 13, set./fev. 1987.

¹¹ SALVADORI, Maria Ângela, op.cit., p.123.

¹² Idem, ibidem.

5 - CONCLUSÕES

Este estudo foi uma tentativa de resgate da proposta nacionalista institucionalizada do Estado Novo, que induz na sociedade civil a práxis do nacionalismo através do exercício da modernidade.

A modernidade, neste contexto, refere-se ao rompimento com o passado conservador, que impedia o Brasil de fazer frente aos principais países industrializados na década de 1930.

O ideal de modernidade se efetivou sob o ângulo de um pensamento autoritário, em que o Estado Novo absorveu o movimento modernista em curso nos principais países.

O Movimento Modernista, antes de ser institucionalizado por diversos canais de comunicação e instituições do aparato de poder, foi uma prática privada de artistas que buscavam a renovação e o rompimento com o conservadorismo e o marasmo cultural.

Tentamos aqui evidenciar como o Estado absorveu e transformou a proposta da Escola Modernista, usando este movimento para moldar na consciência coletiva o espírito nacionalista e unificador da cultura brasileira, fator tão importante para a manutenção da integridade territorial e submissão da sociedade civil ao Estado.

Como se propôs inicialmente, não tínhamos o fito de esgotar o tema nem estudar simplesmente a estética e o conteúdo do movimento em si mesmo, mas o incluir dentro

do contexto histórico e demonstrar como a esfera de poder apropriou-se do conceito de Modernidade como renovação e a transformou em instrumento ideológico de manutenção e preparo para a aceitação do nacionalismo aos moldes autoritários.

Ao longo do estudo, observou-se que a proposta estatal, ao expressar-se no campo da produção e difusão musical, tentou efetivar o sentido de ideal nacional perdido desde a queda do II Império.

Este processo imposto, fomentado e incentivado financeiramente, fez com que houvesse unidade no país, mesmo que pelo sacrifício e descaracterização dos movimentos nativistas regionais.

Num país de grandes contrastes regionais e rico em expressões artísticas, a imposição de formas artísticas modernizantes, via controle e intervenção do Estado Autoritário, causou enormes prejuízos às artes regionais, pois inibiu a produção livre e mais genuína da consciência artística local.

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Azevedo. *O estado autoritário e a realidade nacional*. Brasília : UnB, 1981.
- ANDRADE, Manoel Corrêa de. *1930 - a atualidade da revolução*. São Paulo : Moderna, 1980.

- BERGER, Peter L.; LUCMAN, Thomas. *A construção social da ordem*. 7. ed. Petrópolis : Vozes, 1987.
- CARONE, Edgar. *A República Nova (1930-1937)*. São Paulo : Difel, 1974.
- FERNANDES, Florestan. *Apontamentos sobre a teoria do autoritarismo*. São Paulo : Hucitec, 1979.
- GRAMSCI, Antonio. *La Política y el Estado Moderno*. Barcelona : Península , 1971.
- LARA, Adão Tiago. *Caminhos da razão no ocidente - a filosofia ocidental do renascimento aos nossos dias*. 3. ed. Petrópolis : Vozes, 1988.
- MATOS, Cláudia. *Acertei no miliar - samba e malandragem na época de Getúlio Vargas*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983.
- MEDEIROS, Jarbas. *Ideologia autoritária no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro : FGV, 1978.
- SALVADORI, Maria Ângela Borges. Malandras canções brasileiras. In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo : Marco Zero, v. 7, n. 13, set./fev. 1987.
- _____. *Campoeiras e malandros - pedaços de uma sonora canção*. Campinas, 1992. Dissertação (Mestrado) - Unicamp.
- VISNIK, José Miguel. Getúlio da Paixão Cearense. In: *Música*. São Paulo : Brasiliense, 1984.

CONDENADO PELA MEMÓRIA NA AMÉRICA LATINA

Cezar Augusto Benevides*

Um dos aspectos instigantes do período Vargas é o movimento comunista de 1935 e a participação de insignificante minoria parlamentar composta por quatro deputados e um senador, todos da Aliança Nacional Libertadora. Entre estes estava o representante do Paraná, Octávio da Silveira, acusado de ser um dos principais articuladores do fracassado movimento. Atuante membro do Parlamento na frustrada tentativa de frear as ambições ditatoriais de Vargas, seria, naturalmente, um dos primeiros a ser preso pela violenta onda de repressão comandada por Filinto Müller, Chefe de Polícia do Distrito Federal. Entretanto, comparando as credenciais dos outros parlamentares de projeção intelectual e política, como João Mangabeira, Abguar Bastos, Domingos Velasco e Abel Chermont, o nome de Octávio da Silveira ficava praticamente na obscuridade. Antes de 1935, sua participação na vida política do país tinha sido provinciana. Nenhum jornal do eixo Rio-São Paulo registrara qualquer palavra sua.

* Doutor em História pela Universidade de São Paulo. Professor Adjunto IV da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Professor Visitante da Universidade Católica Dom Bosco.

Em maio de 1935, quando chegou na Câmara, eleito deputado federal pelo Paraná, tinha exatamente 40 anos¹. Estava em seu momento de maior criatividade. Criatividade que certamente poderia ser confundida com a capacidade de tentar projetos utópicos. Não há dúvida de que foi um dos fundadores da Aliança Nacional Libertadora, mas desde o princípio discordara de seu “sectarismo”.

Quem talvez tenha expressado melhor a natureza eclética da Aliança Nacional Libertadora foi Paulo Sérgio Pinheiro, no seu ensaio “Estratégias da Ilusão. A Revolução Mundial e o Brasil, 1922-1935”. Para esse autor, as revoltas ocorridas em novembro de 1935 “permanecem um enigma”, predominando “interpretações que mais confundem do que esclarecem”. Uma exceção seria as cenas do “Putch”, de 27 de novembro, no Rio de Janeiro, e as das rebeliões que o precederam no nordeste. Octávio da Silveira, por sua vez, nenhuma atenção mereceu de Pinheiro, que se limitou a citá-lo entre os parlamentares presos². Esse descaso também é flagrante em Edgard Carone, o qual, contudo, tem o mérito de nos fornecer um bom apanhado sobre a formação, a expansão e a ideologia da Aliança Nacional Libertadora³. Isto nos

¹ Assembléia Constituinte do Estado do Paraná, 1935, loc. cit. e verbete “Octávio da Silveira”. In: ABREU, Alzira Alves; BELOCH, Israel. *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro – 1930-1983*. Rio de Janeiro : FGV, Forense Universitária, FINIEP, 1985. v. 4, p. 3191.

² PINHEIRO, Paulo Sérgio. *Estratégias da ilusão. A Revolução Mundial e o Brasil 1922-1935*. São Paulo : Companhia das Letras, 1991. p. 272-326.

³ CARONE, Edgard. *A República Nova 1930 – 1937*. 2. ed. São Paulo : Difel, 1982. p. 256-268.

surpreende pelo fato de Octávio da Silveira ter sido o único parlamentar que sofreu a mais prolongada punição aplicada no período que antecedeu o Estado Novo. No Paraná, o Comitê da Aliança Nacional Libertadora foi fundado, ao que tudo indica, no princípio de 1935. Logo, passou a publicar panfletos e reunir seus poucos membros em uma pequena sede situada na Rua XV de Novembro, em cima do Foto Brasil, no centro de Curitiba⁴. Parece não ter chegado a estabelecer bases no interior rural, salvo no litoral, nas cidades de Antonina e Paranaguá, onde alguns marítimos aderiram à organização. Entre os seus principais organizadores no Paraná, apenas um era oficial das Forças Armadas, o Capitão Agostinho Pereira Alves, adepto do movimento tenentista. Os demais eram civis, a começar pelo próprio Octávio da Silveira, que cedera inicialmente seu consultório médico para sediar as primeiras reuniões do movimento. Todos, segundo este último, estavam “desgostosos com a orientação política que vinha imprimindo ao país o senhor Getúlio Vargas”⁵.

Octávio da Silveira, natural da vila de Nossa Senhora da Piedade de Vila Rica, comarca da Cruz Alta, Estado do Rio Grande do Sul, nasceu a 25 de julho de 1895⁶. Tendo chegado ao Paraná, nos primeiros anos da década de 20, já

⁴ BORBA, Alaor Barbosa. *Entrevista*. Curitiba, 29 mar. 1989.

⁵ BRASIL. Câmara dos Deputados. Polícia Civil do Distrito Federal. Parecer n. 19-1936 de 8 de junho de 1936. Cópia autêntica de depoimento prestado por Octávio da Silveira em 28 de março de 1936. *Processo dos Parlamentares Presos*. Brasília, 8 jun. 1936. p. 93.

⁶ Arquivo da Família de Octávio da Silveira. Cópia da Certidão de Nascimento retirada dos autos de habilitação de casamento do Dr. Octávio da Silveira e Dona Alayde Marques Coimbra. Porto Alegre, 21 de abril de 1950.

casado e com o seu diploma de médico expedido em dezembro de 1917, pela Faculdade de Medicina de Porto Alegre. Sua especialidade, como demonstra a dissertação de final de curso, era a clínica neurológica, que não excluía, ao tempo, noções de psiquiatria⁷.

Pouco conhecemos sobre o seu passado até a sua eleição como Deputado Federal pelo Paraná. As informações são esparsas, mas significativas, indicando já o seu papel de liderança. Os universitários do Paraná, por ocasião da Revolução de 30, teriam constituído um corpo de saúde com o seu nome⁸. Antes disso, ele apareceu como um incentivador da imprensa estudantil, que a ele se referia como o "*homem que vem abrindo clareiras nos vastos domínios da psiquiatria do Paraná*" e que, por certo, saberia "*corresponder às expectativas dos nossos moços, ansiosos de luz e sedentos de saber*". O então secretário da Faculdade de Medicina e professor assim começava a plantar suas raízes no Estado⁹. Na gestão de Manoel Ribas, ocupou o cargo de Diretor Geral da Saúde Pública, posto que abandonou para assumir sua cadeira de parlamentar no Rio de Janeiro¹⁰.

⁷ SILVEIRA, Octávio da. *Melancolia pré-senil*. Porto Alegre, Livraria do Globo, 1917.

⁸ WESTPHALEN, Cecília Maria. *Universidade Federal do Paraná: 75 anos*. Curitiba : Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica, 1987. p. 110.

⁹ Jornal A Fanfarra (Órgão dos Universitários do Paraná). Curitiba, jun. 1930. p. 1.

¹⁰ Carta do Interventor Federal do Estado do Paraná, Manoel Ribas, ao Dr. Octávio da Silveira, agradecendo serviços prestados. Curitiba, 4 dez. 1934.

Tão logo instalado na Capital Federal, Octávio da Silveira renovou o seu apoio à Aliança Nacional Libertadora, passando a integrar o Diretório Central¹¹. Do núcleo paranaense não chegou a ser membro atuante, limitando-se a chefiar a subscrição de um manifesto contra as arbitrariedades praticadas pelas polícias de vários Estados do Brasil. Isto praticamente às vésperas de sua transferência para a Capital Federal. Interessante notar que assinaram o manifesto, entre outros, o Capitão Agostinho Pereira Alves Filho e Djalma al Chuery, ambos Deputados Estaduais, alguns advogados, dois professores, um médico, um engenheiro civil, quatro jornalistas, dentre os quais Flávio Ribeiro, um comerciário, alguns estudantes, destacando-se Alaor Barbosa Borba, dois bancários e dois ferroviários, um deles, pelo menos, arrolado entre os transferidos, meses depois, para a Colônia Correccional de Dois Rios¹².

Não encontramos nenhuma menção ao seu nome na edição especial do Jornal Estado do Paraná, em que foram noticiadas as comemorações de 13 de maio, promovidas, em Curitiba, pela Aliança Nacional Libertadora¹³. Sua eleição, pelo Partido Social Democrático do Paraná, que

¹¹ BRASIL. Câmara dos Deputados. Polícia Civil do Distrito Federal. Parecer n. 19 de 8 de junho de 1936. Cópia autêntica do depoimento prestado por Octávio da Silveira em 23 de março de 1936. *Processo dos Parlamentares Presos*, Brasília, 8 jun. 1936. p. 93.

¹² Arquivo Público do Paraná. Documentação referente à extinta Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS) do Estado do Paraná. Dossiê Octávio da Silveira: Manifesto ao Povo Paranaense. Curitiba, 01 de fevereiro de 1935.

¹³ Jornal Estado do Paraná. Curitiba, 27 maio 1935. p. 1-5.

contava com a liderança de Manoel Ribas, foi, por ele próprio, explicada. Além do interventor, teriam-no recomendado ao eleitorado paranaense a Colisão Pró-Estado Leigo, “*ampla bandeira de resistência e de combate aos reacionários*” e o “Centro de Cultura Filosófica”, órgão que fundara com o intuito de congregar a “*mocidade estudantil e proletária para estudos contemporâneos arregimentando-a para as lutas ásperas mas inevitáveis que o Brasil iria travar para retornar à estrada do amplo liberalismo, que os estadistas constituintes de 91, sábia e patrioticamente, delinearam*”. Esse Centro, segundo ainda suas próprias palavras, aderira, em manifesto público, ao “Primeiro Congresso Nacional Anti-Guerreiro, Anti-Imperialista e Anti-Fascista”, que não chegara a funcionar por impedimento governamental¹⁴.

Octávio da Silveira atribuiu ao “Centro de Cultura Filosófica” grande importância na sua eleição. A sessão paranaense da “Comissão Jurídica e Popular de Inquérito”, surgida por iniciativa desse Centro, garantira-lhe muitos votos. Nela, prestara assistência judiciária a “proletários” de passagem pelos portos do Estado, todos punidos e deportados pelas polícias de outros pontos do país. Assim, todo o mérito de sua chegada à vida parlamentar é atribuído ao “Centro”, espaço privilegiado “de indagação e meditação dos problemas sociais da atualidade”.

Este trecho de seu discurso, apoiando a Aliança

¹⁴ BRASIL. Câmara dos Deputados. Parecer n. 19 de 8 de junho de 1936. Discurso pronunciado na Sessão de 22 de julho de 1935 por Octávio da Silveira. *Processo dos Parlamentares Presos*, Brasília, 8 jun. 1936. p. 321-322.

Nacional Libertadora, bem refletiu seu passado no Paraná e suas convicções, estas que acabaram por torná-lo indesejável, o homem que, necessariamente, teria que ser retirado de cena:

“o meu liberalismo irrestrito, as minhas convicções democráticas, arraigadas e sinceras, são bem conhecidas no Paraná, onde sempre vivi entre todos os vanguardeiros de todas reivindicações populares, em luta contra os maus governos e publicamente expondo, com a maior franqueza, os postulados norteadores da minha já longa atividade política”¹⁵.

Na Câmara dos Deputados, representavam o Paraná, na legislatura iniciada em 1935, os seguintes parlamentares: Lauro Lopes, Paula Soares Neto, Arthur Santos, Francisco Pereira, Plínio Tourinho e o nosso Octávio da Silveira, o qual, na maior parte das vezes, atuou com independência, o que lhe valeu, em horas críticas, um apoio acanhado da bancada.

É preciso admitir que poucas foram suas iniciativas, tendo em vista os interesses do Estado propriamente ditos. Dentre estas, lembramos as de outubro de 1935, relacionadas com subvenções para o ensino, assistência social e saúde. Paula Soares, Plínio Tourinho e Arthur Santos uniram-se, eventualmente, a ele¹⁶. O deputado federal pelo Pará, Abgvar Bastos, como revelam os Anais da Câmara dos Deputados, também vinculado à Aliança Nacional

¹⁵ Idem, ibidem.

¹⁶ Anais da Câmara dos Deputados. 1ª Legislatura, volumes XXIII e XXV, p. 341 e 441.

Libertadora, foi seu companheiro mais constante na luta, quase isolada, contra as arbitrariedades do regime, o que nos foi confirmado em entrevista, pelo próprio parlamentar paraense, hoje estabelecido na cidade de São Paulo¹⁷.

Em 4 de junho de 1935, Octávio da Silveira manifestou-se, pela primeira vez, publicamente, a favor das atividades da Aliança Nacional Libertadora. Nessa ocasião, apresentou um requerimento à Câmara dos Deputados, protestando contra a punição imposta pelo Ministro da Guerra a diversos praças do exército que haviam participado de um comício em Madureira (RJ), promovido pelo movimento aliancista. Dessa data em diante, agravaram-se seus confrontos com a maioria parlamentar.

Como porta-voz de uma certa “Associação Jurídica do Brasil”, requereu informações sobre a prisão de um operário, acusado de autor da morte de um agente policial, fato ocorrido num comício popular, e protestou contra o fechamento, em julho de 1935, da “União Feminina do Brasil”, onde “centenas de mulheres pobres, de mulheres proletárias” encontravam “assistência médica, dentária, jurídica e econômica”. Mereceram, ainda, sua atenção a invasão e o depredamento da “Sede dos Trabalhadores do Livro e do Jornal” e o desaparecimento da estudante Genny Gleise¹⁸. Incidentes de caráter repressivo, que povoavam as manchetes da época, não passavam, por ele, despercebidos. Sua luta parece ter sido arregimentar companheiros de Câmara dis-

¹⁷ BASTOS, Abguar. *Entrevista*. São Paulo, 21 mar. 1989.

¹⁸ Anais da Câmara dos Deputados. Volumes IV, VIII, X, XII e XVI, p. 136, 422-424, 107-108, 426 e 362.

postos a endossar seus pedidos de informação e seus diversificados protestos.

Parece que, aos poucos, ele foi intensificando sua retórica ousada, a ponto de receber advertências por estar violando o Regimento da Câmara. Até assuntos externos eram trazidos à tona em nome da defesa do “proletário brasileiro”. Observe-se, por exemplo, o seu posicionamento diante de um requerimento já aprovado, encerrando um protesto contra a guerra:

*“Não assisti propositalmente a sua votação porque vi logo que se tratava de mais um pronunciamento destinado a efeitos demagógicos, tão contrários aos sentimentos proletários. A guerra é uma fatalidade do regime capitalista. É a consequência inelutável da necessidade de expansão, da ânsia de domínio do imperialismo, que só nos escombros das grandes hecatombes haure o humus com que se nutre e revigora (...)”*¹⁹.

Uma questão que o preocupou foi o Estado de Guerra entre a Itália e a Abissínia, sob alegação de que agentes do governo italiano vinham efetuando o aliciamento de voluntários estrangeiros e nacionais com a missão de constituir um exército para conquistar o império africano²⁰. Como vimos, o deputado paranaense não fugia de temas que eram, em geral, evitados pela maioria dos seus colegas parlamentares. Parece ter percebido, pelo teor dos seus discursos, que alguns conflitos internacionais tinham um caráter im-

¹⁹ Idem, volume XX, p. 508-509.

²⁰ Anais da Câmara dos deputados. Volume XXI, p. 330.

perialista e resultavam da colisão de interesses entre as potências econômicas da época, como advertiu Lenine, no seu livro “O Imperialismo, Fase Superior do Capitalismo”, encontrado em parte de sua biblioteca conservada sob a guarda de seu filho Octávio Augusto.

Não há dúvida de que sua atuação parlamentar serviu para incriminá-lo e agravar a punição, sobretudo quando se tem notícia de sua declaração de voto, em separado, contra o projeto de Vargas autorizando a declaração do Estado de Sítio, acompanhada de um pronunciamento em que era enfatizada a exploração crescente dos trabalhadores, o cerceamento das liberdades públicas e a crença em um “governo popular revolucionário”, destinado a libertar o Brasil “da camarilha ladravaz e assassina que, ludibriando o povo e os soldados, assaltou o poder em 1930”²¹. É claro, pois, o seu apoio moral à insurreição de 1935, precisamente aos incidentes deflagrados no nordeste.

Desafiando o Estado de Sítio e depois o Estado de Guerra e sem ouvir as advertências de Manoel Ribas²², Octávio da Silveira se viu envolvido em um torvelinho de

²¹ Declaração de voto do deputado Octávio da Silveira em 26 de novembro de 1935. In: Câmara dos Deputados. Processo dos Parlamentares Presos. Parecer n. 19-1936 (...), p. 327-328.

²² Carta de Manoel Ribas, governador do Estado do Paraná, para Octávio da Silveira. Curitiba, 9 de dezembro de 1935 e Resposta de Octávio da Silveira ao Sr. Manoel Ribas. Câmara dos Deputados. Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 1935. In: Razões Finais de Defesa do Deputado Octávio da Silveira, pelos advogados João Neves da Fontoura, Arthur Ferreira dos Santos, Francisco Pereira da Silva e Martha Silva Gomes. Rio de Janeiro : O Globo, 1937. p. 56-57.

acusações que o levou à prisão. Sua detenção se deu a 23 de março de 1936. Ele e seus colegas deputados João Mangabeira, Abgvar Bastos, Dominhos Velasco e mais o senador Abel Chermont foram recolhidos, em pleno recesso parlamentar, ao Quartel de Cavalaria da Polícia Militar, no Rio de Janeiro.

A esse tempo, a imprensa do país já se acostumara a noticiar a atuação dos “agentes de Moscou” na Câmara dos Deputados. Seriam eles elementos ligados ao Capitão Luis Carlos Prestes. O jornal Diário da Manhã de Curitiba chegou a transcrever uma notícia publicada em O Globo do Rio de Janeiro, sobre o envolvimento dos parlamentares no movimento revolucionário de 1935, acompanhado da seguinte manchete: “*Envergonhando o Paraná lá fora! Um deputado pelo nosso Estado incluído entre os agentes de Moscou na Câmara*”²³.

Octávio da Silveira começava a despertar o repúdio dos paranaenses, manifesto até hoje no silêncio que envolve seu nome. O empenho do colega Paula Soares foi em vão. Apenas o jornal Gazeta do Povo noticiou, com destaque, o seu discurso em defesa de Silveira, em que ficam claros os seus vínculos com a Aliança Nacional Libertadora. Essa “frente esquerdista” não era, no dizer de Paula Soares:

“(...) um agrupamento de partidos, e sim de indivíduos, de tendências as mais diversas, de matizes sem conta. Nela havia de tudo: homens já desiludidos com o regime recém inaugurado, inadaptados de todas as situações, descontentes

²³ Jornal Diário da Manhã. Curitiba, 8 dez. 1935. p. 1.

*de casos estaduais, espiritistas, trotskistas, esnobistas. E junto com todo esse conjunto que a precariedade da aliança não homogeneizara em idéias, um núcleo ativo, arregimentado: o partido Comunista*²⁴.

Octávio da Silveira seria, em nossa opinião, um desses “indivíduos” citados por Paula Soares, sem dúvida um desiludido com o regime e, ao mesmo tempo, um eterno inadaptado, fatos que o teriam levado a se deixar envolver nos planos insurrecionais. Comprova este nosso ponto de vista o seguinte trecho da carta que dirigiu a Manoel Ribas:

*“Como deve ser do seu conhecimento eu há tempo me venho afastando das correntes chamadas extremistas, pois, não pude entender-me com seus orientadores. A tal ponto cresceu o nosso dissídio que as recentes rebeliões só vieram ao meu conhecimento por intermédio dos jornais. Não fui muito menos cheirado*²⁵.

O que, entretanto, mais teria pesado na denúncia formalizada pelo procurador criminal da República foi a sua possível ligação com prepostos de Luis Carlos Prestes, bem como a suposta importância deste último na condução do movimento aliancista. Assim, a deliberação do Senado, ratificada pela Câmara dos Deputados, no sentido de conceder licença para instalarem processo-crime contra Octávio da Silveira e seus colegas fez-se com base, sobretudo, no artigo 1º da Lei n. 38 de 4 de abril de 1935, com o seguinte

²⁴ Jornal Gazeta do Povo. Curitiba, 22 jul. 1936. p. 1.

²⁵ Resposta de Octávio da Silveira ao Sr. Manoel Ribas (...), loc.cit.

teor: *“Tentar, diretamente e por pacto, mudar, por meios violentos, a Constituição da República, no seu todo ou em parte, ou a forma de governo por ela estabelecida”*.

Octávio da Silveira e Abgvar Bastos tiveram um agravante, foram indigitados como incursos também no artigo 20 da mesma Lei, qual seja: *“Promover, organizar ou dirigir sociedade, de qualquer espécie, cuja atividade se exerça no sentido de subverter ou modificar a ordem política ou social, por meios não consentidos em Lei”*.

Entretanto, convém ressaltar que a Comissão de Justiça da Câmara dos Deputados ratificou a autorização para instalar processo-crime contra os parlamentares acusados, apesar de dois votos contrários, os dos Deputados Arthur Santos (PR) e Roberto Moreira (SP). Uma posição curiosa foi a do deputado Ascânio Tubino (RS), que concluiu sua declaração de voto inocentando João Mangabeira e Domingos Velasco e concedendo licença para processar Octávio da Silveira e Abgvar Bastos²⁶. Tem razão, portanto, o escritor Jorge Amado, quando afirmou que:

“Não foi a 10 de novembro de 1937 que o governo liquidou as câmaras, terminando com a representação do povo. Foram as próprias câmaras que se liquidaram quando votaram o estado de sítio e logo depois o estado de guerra, em abril de

²⁶ Conclusão da Comissão de Justiça da Câmara dos Deputados sobre o pedido de licença do Sr. Procurador Criminal da República para processo crime dos deputados presos. Rio de Janeiro, 2 de julho de 1936. In: Câmara dos Deputados. Processo dos Parlamentares Presos. Parecer n. 19-1936 (...), p. 51-63.

1936, entregando quatro deputados e um senador à sanha da polícia”²⁷.

Antes da decisão da Comissão de Justiça da Câmara dos Deputados, os parlamentares presos enviaram ao colega João Neves, líder da minoria na Câmara, uma “exposição” em que refutavam as provas apresentadas pelo Procurador da República ao Senado, documentação obtida graças à intervenção do Senador Chermont. Nessa ocasião, Octávio da Silveira contestou os argumentos do Procurador Criminal, Honorato Himalaya Vergolino, o qual, manipulando o depoimento prestado ao delegado Bellens Porto, trabalhava para puni-lo. Nesse documento, Octávio da Silveira admite que fundou, em Curitiba, no mês de março do ano de 1935, a seção paranaense da Aliança Nacional Libertadora e que, depois de estabelecido no Rio de Janeiro, ingressara no Diretório Nacional dessa agremiação, na qual ocupou os postos de vice-presidente e presidente em exercício. Isto até setembro daquele mesmo ano. Afirmou, ainda, que não comparecera a nenhuma reunião pública da Aliança Nacional Libertadora e também não participara das reuniões da “Aliança Popular por Pão, Terra e Liberdade”²⁸. Negou qualquer vínculo com o Partido Comunista e, nas poucas vezes que ocupara a tribuna da Câmara, empenhara-se em desmontar o “chavão fascista em que se confunde a ANL com o PC”. Quanto aos episódios de novembro de 1935, limitara-se a

²⁷ AMADO, Jorge. *O cavaleiro da esperança*. 20. ed. São Paulo : Circulo do Livro, 1979. p. 317.

²⁸ Sob tal denominação era conhecida a agremiação que substitui a Aliança Nacional Libertadora e que teria como um dos principais articuladores o deputado Abguar Bastos.

lhes dar apoio moral. Insistindo no fato de que ser aliancista não significava ser comunista, Octávio da Silveira procurou se defender das provas documentais recolhidas pela acusação, em especial, das cartas ou trechos de cartas dirigidas por Ilvo Meirelles a Luis Carlos Prestes e vice-versa. Declarou, assim, que conhecera o primeiro na sede da ANL e este se tornara “*encontradição*”, ora nos corredores da Câmara, ora nas ruas do Rio de Janeiro. Nessas oportunidades, prestara informações sobre assuntos debatidos na Câmara e opinara sobre questões presentes “*em todas as palestras*”, e que interessavam “*a gregos e troianos*”, como a prisão de Roberto Sisson, ligado à Aliança Nacional Libertadora. Portanto, toda sua “*atividade subversiva*” podia ser resumida apenas em uma declaração de voto, qual seja, aquela em que se posicionou contra o Estado de Sítio. Para ele, seria impossível silenciar diante da ação policial em curso, responsável por mortes e suplícios. Chegara a denunciar os fatos a Vargas e, diante do silêncio do Chefe do Governo, recorreu à justiça. Com muita naturalidade, confessou: “*Procurei advogados, encaminhei-lhes parentes e amigos dos presos seviciados*”. Admitiu, também, ter acolhido por 62 dias, em sua residência, um desafeto de Filinto Müller, receoso de uma ação vingativa. Finalmente, justificou o encontro, em sua casa, de mais ou menos duzentos exemplares do jornal “O Libertador”, além de outros boletins. Este material ter-lhe-ia sido entregue por um amigo preso, com o objetivo de uma remessa para o Paraná. Entretanto, retivera o material por não concordar com sua divulgação. Com tais argumentos, pretendia minimizar a ação repressiva do Sr. Procurador Criminal, o qual não fora capaz, em sua opinião, de extrair do “*Hymalaia de Lixo*” nenhuma “*vírgula para*

interceptar o caminho de quem vem marchando entre o dever e o patriotismo”²⁹. O trocadilho, por certo, acabou por deixar ainda mais furioso Honorato Hymalaia Vergolino, Procurador do Tribunal de Segurança Nacional.

Um dos atos políticos de Octávio da Silveira que mais teria pesado em sua condenação foi a leitura, na Tribuna da Câmara dos Deputados, do “manifesto programa” de Luis Carlos Prestes. É preciso mencionar também a sessão de 5 de julho de 1935, em que foram homenageados os “18 do Forte de Copacabana”. Falando em nome da Aliança, o Deputado paranaense comentou a atuação dos revoltosos, dirigindo sua fala aos “*párias da Pátria, às massas exploradas e vilipendiadas*”. Foi uma sessão tumultuada, vindo à tona os vínculos da Aliança Nacional Libertadora com o Partido Comunista. Por duas vezes, interferindo numa discussão que envolvia os Deputados Batista Lusardo e João Neves, ambos do Rio Grande do Sul, Octávio da Silveira insistiu no fato de que o Partido Comunista não estava filiado à Aliança; apenas a apoiava³⁰.

Poucos dias depois (11 de julho de 1935), essa agremiação, que na sua opinião podia ser comparada ao Partido Social Democrático Alemão ou Labour Party na Inglaterra, cujo objetivo maior era defender a ordem e o regime, foi fechada.

²⁹ Defesa apresentada pelo Sr. Deputado Octávio da Silveira. Quartel da Polícia Militar do Distrito Federal, 12 de maio de 1936. In: Câmara dos Deputados. Processo dos parlamentares presos. Parecer n. 19-1936 (...), p. 126-130.

³⁰ Anais da Câmara dos Deputados. 1ª Legislatura, volume VIII, p. 34-51.

Quando o processo acusando os parlamentares presos chegou ao Tribunal de Segurança Nacional, apenas o deputado Domingos Velasco constituiu advogado; os demais foram defendidos por juristas nomeados pela Ordem dos Advogados do Brasil. Segundo Honorato Hymalaia Vergolino, promovido de Procurador Criminal da República a Procurador do Tribunal de Segurança Nacional, estes “traidores da Pátria” assim procederam para desqualificar o Novo Tribunal.

Duas questões se colocavam para este homem de confiança do poder, o fato de os parlamentares não estarem ainda convencidos de que seus processos corriam junto a um “Tribunal Especial” e o comunismo se constituía em um “delito novo”. Estas o orientaram na elaboração das acusações. Mesmo assim, o temido Procurador não trouxe aos autos argumentos novos; preferiu acentuar os constantes da denúncia da Procuradoria Criminal da República, ratificando a recomendação das penas a serem aplicadas³¹.

Sustentara a Procuradoria Criminal a tese “de haverem os parlamentares praticado atos de cooperação direta, de participação principal, nas diversas etapas do ‘Movimento Revolucionário Comunista’”. Ainda mais, juntamente com os “cabeças”, teriam tido como objetivo derrubar, “por meio da insurreição armada”, o “Governo Republicano Liberal do Brasil” e, assim, implantar no país o comunismo,

³¹ Razões finais da Procuradoria do Tribunal de Segurança Nacional, no processo-crime contra os parlamentares co-réus da revolução de 27 de novembro de 1935, apresentadas pelo Procurador Honorato Hymalaia Vergolino. Rio de Janeiro : Imprensa Nacional, 1937.

“moldado no regime soviético de Moscou”. Os advogados refutaram, passo a passo, as acusações, concluindo sua defesa com um texto sobre Octávio da Silveira, ressaltando suas qualidades como cidadão, educador e político, pedindo a absolvição “merecida e integral” do deputado paranaense e de seus companheiros. Aproveitaram a oportunidade para atacar Hymalaia Honorato Vergolino e seu texto condenatório acima mencionado. Contestaram o Tribunal de Segurança Nacional, sua composição e seu raio de ação, isto é, o que ele tinha de “especial”. Ironizaram o “delito novo”, já que, no Brasil, para eles, não havia nenhuma lei considerando o comunismo “delito novo ou velho”. Completando, afirmaram que tais qualificações não cabiam a “*quaisquer extremismos em voga pelo mundo*”³².

Todos os esforços foram em vão. Octávio da Silveira foi condenado a seis meses de prisão celular, por ter infringido o artigo 20 da Lei N^o. 38 de 4 de abril de 1935, reconhecida, na ausência de agravantes, a atenuante do artigo 42, parágrafo 9, 1^a parte, da Consolidação das Leis Penais³³. A este tempo já cumprira quase dois anos de detenção, os demais parlamentares foram absolvidos³⁴.

³² Razões finais de defesa do Deputado Octávio da Silveira pelos advogados João Neves da Fontoura, Arthur Ferreira dos Santos, (...), loc. cit.

³³ Arquivo do Superior Tribunal Militar, Brasília-DF. Mandado de intimação em nome de Octávio da Silveira. Rio de Janeiro, 25 de maio de 1938.

³⁴ Octávio da Silveira foi condenado a dois anos e seis meses de prisão. Recorreu da sentença e teve sua pena comutada, para seis meses de prisão.

Em julho de 1937, ao retornar à tribuna parlamentar, João Mangabeira não se esqueceu do amigo detido. Foi, provavelmente, a única voz a clamar contra a opressão institucionalizada que também o vitimara. Ao insurgir-se em defesa de Octávio da Silveira, questionou as práticas repressoras em vigor, mencionando crimes e violências que tinha conhecimento. Um agradecimento especial dirigiu ao colega João Neves, que continuava se empenhando na liberdade dos presos políticos³⁵. Cumpre lembrar que este último foi quem encabeçou a relação de quatro advogados responsáveis pela defesa do deputado paranaense.

No mesmo discurso, Mangabeira referiu-se ao comunismo, pedindo ao Brasil que dele não tivesse medo, já que "*como perigo real não existe no país*"³⁶. Aliás, não existiu jamais. Em 1945, suas palavras puderam ser comprovadas. O próprio Octávio da Silveira concorreu, filiado ao PCB, a dois cargos, Deputado Federal e Senador, tendo obtido, no pleito de 2 de dezembro, uma irrisória votação³⁷. Ele que conseguira, em 14 de outubro de 1934, ser o deputado mais votado no partido Social Democrático do Paraná, chefiado por Manoel Ribas.

³⁵ MANGABEIRA, João. Discurso na sessão da Câmara dos Deputados de 1º de junho de 1937. In: BARBOSA, Francisco de Assis (Org.). *Idéias Políticas de João Mangabeira*. Brasília/Rio de Janeiro: Senado Federal/Fundação Casa de Rui Barbosa/MEC, 1980. v. 2: A ordem constitucional e a luta contra o Estado Novo, p. 273-294.

³⁶ Idem, p. 292.

³⁷ Jornal Diário da Tarde, Curitiba, 3 nov. e 12 dez. 1945, p. 3,6 e 7.

A DOPS paranaense, entretanto, jamais lhe deu sossego. Em 1937, quando recuperou a liberdade, passou a ser observado por três inspetores: Rubens Costa, Eugênio Biazeto e Miguel Kovalechn. Essa vigilância teve início logo após o seu desembarque, em fins de julho, no porto de Paranaguá e parece ter sido diária. Os referidos inspetores seguiam-no e relatavam em boletins todas as suas atividades. Isto, pelo menos, até fevereiro de 1938³⁸.

³⁸ Arquivo Público do Paraná. Documentação referente à extinta Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS) do Estado do Paraná. Dossiê Octávio da Silveira.

A LINGUAGEM COMO MEDIAÇÃO NO PROCESSO DO CONHECIMENTO

Clacy Zan*

O presente trabalho constitui a síntese de uma pesquisa realizada em classes de primeiras e segundas séries do primeiro grau, numa escola pública da cidade de Marília. A meta era conduzir as crianças, desde o início do processo de alfabetização, a produzirem textos de conteúdo significativo. Uma tal proposta revelou-se extremamente complexa. Não se tratava de simples escolha metodológica, degladiavam-se proposições teóricas contraditórias em meio ao trabalho de sala de aula.

É sobre esse complexo teórico que nos propomos lançar algumas luzes, discutindo as raízes epistemológicas que se fizeram presentes no decorrer dos trabalhos, bem como as implicações para a prática docente delas derivada.

Uma postura epistemológica deve, permanentemente, fundamentar a prática docente, sem o quê se instala a improvisação e, conseqüentemente, a ação mecânica. As-

* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

sim, ao ser abordado o problema do processo do conhecimento, a tarefa é descrever os processos psicológicos do sujeito na apropriação de um determinado objeto, no presente caso, a lecto-escrita e o uso dela no processo da comunicação. Faz-se necessário buscar os elementos dos quais emerge a significação do texto. Mas, se se recorresse unicamente à psicologia, operar-se-ia um reducionismo de grande monta, uma vez que o desempenho individual é, certamente, a resultante de elementos de naturezas diversas. Mais explicitamente falando: conhecer implica uma atividade cerebral (elemento biológico), uma interação social (elemento sócio-antropológico), uma percepção/memorização/diferenciação etc. (processos psicológicos), de tal forma que o conhecimento, talvez, só pudesse ser explicado por uma “Ciência do Homem”, síntese de muitas outras. Lembrando ainda que o indivíduo em si, isolado, que se constrói em sua personalidade é, em verdade, uma abstração.

Explicar esse processo de apropriação do real pelo sujeito implica a explicitação e análise das inúmeras mediações possíveis entre os dois extremos (sujeito/realidade), quais sejam as percepções, a cultura, as ideologias, os mitos, a linguagem, uma lista imensa de elementos muito diversificados que se interpõem nesse complexo e intrincado processo que é o conhecer. Seria impossível dar um tratamento específico a cada um deles, motivo pelo qual decidiu-se pela escolha da linguagem, o elemento nuclear do presente trabalho.

Qual seria, portanto, o papel da linguagem como um elemento de mediação no processo do conhecimento?

Implícitas no estudo de BLIKSTEIN (1990) estão

duas posições possíveis referentes à linguagem: a) a linguagem exerce uma função modeladora sobre o pensamento portanto é anterior ao pensamento, e o referente seria um produto da linguagem; b) o pensamento é anterior à linguagem, portanto, o referente se constrói antes por processos outros que não através da linguagem.

Ao longo da comprida história dos debates filosóficos sobre esse tema, os pensadores fizeram opção por uma ou outra destas posturas, sem que, parece, tenha-se chegado ainda a um resultado definitivo.

A conclusão a que chega Blikstein parece ser a do “círculo-mais-que-vicioso” ao afirmar que:

“(...) embora a significação dos códigos verbais seja tributária, em primeira instância, da semiose não verbal, é praticamente só por meio desses mesmos códigos verbais que podemos nos conscientizar da significação escondida na dimensão da práxis: anterior à língua, a semiose não-verbal só pode ser explicada pela língua”
(BLIKSTEIN, 1990 : 80).

A esse ponto das reflexões, a epistemologia genética da escola piagetiana poderia fornecer elementos que talvez permitam o rompimento de um tal “círculo” apontado por Blikstein. Para o grupo piagetiano, a linguagem falada ou escrita é uma representação.

Analisar o processo de construção semiótica do sujeito, segundo a perspectiva construtivista piagetiana, pode ser interessante para o presente trabalho, como se pretende provar.

PIAGET-INHELDER (1968) fazem uma descrição sintética da evolução semiótica, explicando que a representação deriva da ação. Na base do balbucio, da palavra-frase, de duas palavras, etc., estão os esquemas sensório-motores. Entretanto, contrariamente a outros elementos semióticos, como o desenho, a imitação, o jogo, que são construídos pelo sujeito:

“A linguagem já está toda elaborada socialmente e contém, de antemão, para uso dos indivíduos que a aprendem antes de contribuir para o seu enriquecimento, um conjunto de elementos cognitivos (relações, classificações, etc.) a serviço do pensamento” (PIAGET-INHELDER, 1968 : 69).

A linguagem, na explicação construtivista piagetiana, seria o termo final de um processo que se inicia na ação motora. O psicólogo, segundo Piaget, não pode saltar, pura e simplesmente, *“da Neurologia para a Sociologia”*, devendo levar em consideração os processos internos do sujeito. E, ainda segundo Piaget, *“o caminho a percorrer até chegar à semiose verbal deve passar necessariamente pelo processo da conceitualização”*. Na raiz mesma da linguagem estariam os esquemas motores; mas como ressaltam os dois construtivistas consultados, há uma diferença entre esses dois recursos semiológicos: os esquemas sensório-motores são construídos pelo sujeito em interação com o objeto e à medida de suas necessidades, ao passo que a linguagem ele já a encontra pronta, e a aprende, não a constrói.

De modo sintético, na construção dos símbolos, é preciso lembrar que a atividade motora é o seu ponto de

partida, seguida da imitação e jogos. Na construção dos signos lingüísticos aparece, de início, o que Piaget denomina “*signo semiverbal*”, isto é, a criança colocada em determinada situação pronuncia um som qualquer: esse som, a partir de então, estende-se a todos os elementos da mesma situação (ver exemplificação em PIAGET, 1975 : 279-280).

Concomitantemente à aquisição desses semi-signos está ocorrendo o processo de conceituação. E, a partir dessa sonorização inicial, a criança passa bem depressa para as “palavras-frases”, “frases-de-duas-palavras”, etc. No entanto, nas palavras do próprio PIAGET:

“Perdura o problema de compreender como a linguagem permite a construção dos conceitos, pois a relação é naturalmente recíproca e a possibilidade de construir representações conceptuais é uma das condições necessárias para a aquisição da linguagem” (1975 : 285).

Em momento algum nega, Piaget, o papel importante da linguagem que “*torna possível o pensamento*” (PIAGET-INHELDER, 1968 : 72). Mas, apesar desse papel que ela exerce junto ao pensamento, o que torna possível o pensamento e mesmo a evolução da função semiótica em suas diferentes manifestações são as estruturas mentais. O desenvolvimento mental, em síntese, é devido às mudanças de estrutura, explicáveis pela evolução do organismo em interação com o meio. O sujeito cognoscente como que se constrói ao mesmo tempo que conhece.

A julgar com base nessas proposições até aqui explicitadas, dir-se-ia que as crianças que logram dominar

a lecto-escrita até ao final da 1ª série, já têm as estruturas mentais adequadamente formadas, o que não aconteceria com as demais. Aliás, essa é a essência das descobertas de Emilia Ferreiro, segundo a qual as crianças se apropriam da lecto-escrita ao mesmo tempo que passam por um processo de desenvolvimento. Mas é a ação sobre o objeto, a manipulação do objeto posto à disposição do sujeito pelo ambiente que, em última análise, é responsável pelo desenvolvimento das estruturas, ao mesmo tempo que pela apropriação do próprio objeto pelo sujeito. Então, para aprender a ler, não há outra maneira a não ser lendo e para aprender a produzir textos não há outra maneira a não ser escrevendo, delineando-se, portanto, uma prática docente possível relativamente à alfabetização e à produção de textos.

Em Piaget, a linguagem é forma, é expressão de operações mentais. Tributária da operação, ocupa um plano paralelo, torna possível o pensamento por que, de certa maneira, o traz à vida. Quanto ao sujeito epistêmico, posto que universal, é um protótipo, uma “essência”. Está em cada pessoa, mas concretizado, mediatizado por uma existência, de modo a realizar-se, construir-se, somente na medida em que o meio lhe forneça elementos para a ação. Em “essência”, se assim ainda for permitido dizer, não se sabe quais os limites para o sujeito epistêmico. Na “existência”, seu limite está demarcado pela concretude da prática social na qual se encarna. O que seriam as variações dialetais dentro de uma determinada língua, senão as marcas da prática social no sujeito falante dessa mesma língua? No entanto, a questão crucial talvez não fosse o falar uma variante dialetal. Mas deixaria, a prática social, sua

marca também no processo de estruturação mental do sujeito que dela participa?

É, sem dúvida, o sujeito epistêmico emergindo do seu próprio crescimento e desenvolvimento, fazendo valer seu equipamento biológico e apanhando do ambiente aquilo que lhe é possível no seu determinado tempo e lugar.

Mas, a propósito de tais proposições, e a fim de estabelecer um contraponto, poder-se-ia lembrar, neste momento, alguns dos estudos de Lúria a respeito das determinações que sofre a inteligência, privada da linguagem mais formal.

Nesse sentido, Lúria desenvolveu uma pesquisa muito interessante no Uzbequistão, cuja preocupação nuclear era "*saber se as pessoas que crescem sob circunstâncias culturais diversas serão diferentes no que tange às capacidades intelectuais básicas*" (LÚRIA, 1988 : 39).

Sem entrar em detalhes sobre a execução de tais estudos (ver relato LÚRIA, 1988 : 39-58), pode-se dizer que os dados colhidos apontam para a afirmação da hipótese formulada. Os camponeses analfabetos da região não conseguiam concluir um raciocínio silogístico a partir das premissas apresentadas. Figuras geométricas arbitrariamente construídas eram sistematicamente associadas pelas mulheres a utensílios domésticos. E as palavras serviam "*para estabelecer as inter-relações entre as coisas*" (LÚRIA, 1988 : 53), não para classificar ou generalizar. Todo o conhecimento provinha, segundo parece, da experiência imediata, permanecendo nesses limites estreitos. No entanto, esse plano do imediato, do empírico, era ultrapassado à

medida que os sujeitos conseguiram apropriar-se da lecto-escrita. A conclusão de Lúria foi de que “*mudanças nas formas práticas da atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento*” (LÚRIA, 1988 : 58).

Piaget insistirá em dizer, no entanto, que a linguagem, embora “*condição necessária à realização das estruturas lógicas*” (PIAGET, 1975 : 63), não é “*condição suficiente da formação (...) das estruturas lógico-matemáticas*” (Idem, p. 63). Fala, agora, o Piaget racionalista-cientista, caracterizando o sujeito-epistêmico como aquele que opera dedutiva e hipoteticamente, mas que permanece um longo tempo (mais exatamente toda a primeira infância, chegando ao limiar da adolescência), operando concretamente e prescindindo da linguagem para tal realização, a não ser para representar as operações. É acrescentará que não há transmissão das estruturas operatórias via linguagem, as quais são elaboradas “*no terreno das próprias ações ou das operações*” (Idem, p. 70), operações estas que nada mais são do que ações interiorizadas. Apesar de tudo, Piaget admite que a linguagem facilita o processo de interiorização das ações.

É necessário ressaltar que Piaget trata a linguagem como um veículo da lógica, seja a lógica das operações matemáticas, seja a lógica das proposições propriamente ditas. O sujeito epistêmico é o sujeito-pensamento, o sujeito-inteligência, nunca o sujeito-emoção, o sujeito-comunicação. Assim, a despeito de toda a riqueza da pesquisa piagetiana, a linguagem como comunicação, a lin-

guagem como interlocução não mereceu nessa perspectiva tratamento especial. Tais elementos parecem ter sido considerados como um dado apenas. Seriam eles construídos por processos semelhantes aos das operações lógico-matemáticas? Ou seriam esses aspectos de outra natureza, merecendo, portanto, estudos também de natureza específica? Não seriam esses aspectos os que mais se sobressaem quando as crianças produzem textos? Não seria característica da linguagem dos textos a comunicação por excelência, envolvendo aspectos afetivos e sociais em detrimento dos aspectos mais lógicos e dedutivos?

Outras propostas teóricas podem ser sintetizadas, de modo a estabelecer-se um debate com as idéias piagetianas, relativamente à linguagem. Uma delas diz respeito à obra de Vigotsky colocada, modernamente, em destaque. A proposição vigotskiana sobre a linguagem encaminha-se no sentido de considerar a palavra como uma unidade de significação.

Vigotsky fornece uma explicação bastante adequada da formação dos conceitos. Antes de mais nada, o sujeito cognoscente em Vigotsky é o sujeito histórico, situado, portanto não isolado, que dispõe de informantes e informações socialmente acumuladas. Em segundo lugar, o conhecimento constrói-se via interação social, daí a importância da linguagem, elevada à posição de elemento mediador por excelência. Das experimentações iniciais pré-verbais, o sujeito evolui ao pensamento verbal após o que as linhas da linguagem e do pensamento estarão inteiramente associadas.

Mas esse processo não é algo assim tão simples.

VIGOTSKY descreve esta trajetória, apontando “*três fases básicas, cada uma, por sua vez, dividida em vários estágios*” (1987 : 51).

Em síntese, no primeiro estágio, ocorreria o que Vigotsky chamou de “*conglomerado vago e sincrético de objetos isolados*”, ou seja, a criança, na sua tentativa de solucionar um problema, constrói um “amontoado” de objetos, usando um único signo para designar todos esses objetos, operando, portanto, uma indevida extensão desse signo. Essa primeira fase, por sua vez, comportaria um estágio inicial de “tentativa e erro”, na qual o “*grupo (de objetos) é criado ao acaso e cada objeto acrescentado é uma mera suposição ou tentativa*” (VIGOTSKY, 1987 : 52). Num segundo estágio, há o que denominou “*organização do campo visual da criança*”, mas diz respeito apenas à proximidade espacial na qual os objetos se encontram dispostos. E, num terceiro estágio, ocorre o que caracteriza ainda como um agrupamento sincrético, mas “*compõe-se de elementos tirados de grupos ou amontoados diferentes, que já foram formados pela criança*” (VIGOTSKY, 1987 : 52), através dos processos já descritos.

Numa segunda fase, ocorre o que denomina “*pensamento por complexos*” (idem p. 52). Nesse momento, pode-se dizer que os objetos agrupados já guardam relações entre si. “*Já não confunde as relações entre as suas próprias impressões com as relações entre as coisas - um passo decisivo para se afastar do sincretismo e caminhar em direção ao pensamento objetivo*” (VIGOTSKY, 1987 : 52).

Continuando sua descrição, assinala cinco tipos

de “complexos”, sucessivamente denominados: 1) “*tipo associativo*”; 2) “*coleções*”; 3) “*complexo em cadeia*”; 4) “*complexo difuso*”; 5) “*pseudo-conceitos*” (VIGOTSKY, 1987 : 52/9).

Talvez se torne útil uma referência mais explícita ao quinto tipo de pensamento de *pseudo-conceito*, porque, em suas próprias palavras, “*a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito dos adultos, é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito; em sua essência, é ainda um complexo*” (VIGOTSKY, 1987 : 57).

Explica, ainda, que os pseudo-conceitos são predominantes durante toda a fase pré-escolar. As palavras já têm, para a criança, o significado que têm para os adultos, embora, a rigor, não se saiba “*o-que-se-passa-na-cabeça-da-criança*”, quando ela usa determinada palavra, fenômeno que se explica com essas palavras:

“*O adulto não pode transmitir à criança o seu modo de pensar. Ele apenas lhe apresenta o significado acabado de uma palavra, ao redor da qual a criança forma um complexo - com todas as peculiaridades estruturais, funcionais e genéticas do pensamento por complexos*” (VIGOTSKY, 1987 : 58).

Um fato particularmente interessante é a comparação do pensamento infantil com base nos pseudo-conceitos, com o pensamento dos povos primitivos, que Vigotsky vai buscar nos estudos de Levy-Bruhl. Esse antropólogo lembra uma observação feita a respeito dos ín-

dios Bororo do Brasil, “*que se orgulhavam de serem papagaios vermelhos*” (VIGOTSKY, 1987 : 61). Como entender a expressão? Afinal, concluiu-se que esse grupo étnico usava, literalmente, essa expressão, num exemplo claro do fenômeno que denomina de “*participação*”.

Parece que o pensamento por pseudo-conceitos envolve o fenômeno da participação, uma vez que, seja para as crianças na idade pré-escolar, seja para os povos primitivos, “*as palavras designam complexos de objetos concretos*”, determinando “*conexões que são inaceitáveis pela lógica dos adultos*” (VIGOTSKY, 1987 : 62).

Prosseguindo com as pesquisas e reflexões sobre o desenvolvimento do pensamento e suas inter-relações com a linguagem, diz, esse autor, que os estudos modernos sobre lingüística explicam, a seu modo, esse fenômeno do pensamento por complexos. Segundo a lingüística, “*pode haver um só significado e diversos referentes, ou significados diferentes e um único referente*” (VIGOTSKY, 1987 : 63), o que equivale a dizer que, embora a criança possa estar usando uma palavra na acepção adulta, o suporte de significado -o referente- pode não ser o mesmo para a criança e para o adulto. O contrário também é possível.

É preciso lembrar que o título da obra de Vigotsky, “*Pensamento e linguagem*”, em verdade, é “*O pensamento e a coisa*” (SCHAFF, 1964 : 153), indicando, com isso, que o pensamento tem o seu desenvolvimento derivado do concreto/real, embora, como vimos, após sucessivas mediações, esse concreto, “*a coisa*”, seria o elemento menos conhecido de todo o processo.

A terceira e última fase nesse longo percurso seria a da *“formação dos conceitos”*: “abstrair, isolar”, ou seja, generalizar, diferenciar, seriam as operações mentais necessárias à formação de um conceito.

Também nessa fase, Vigotsky observa diferentes estágios: 1) *“agrupar objetos com um grau máximo de semelhança”*; 2) *“formação de conceitos potenciais”*; 3) *“formação de conceitos”* (1987 : 66-70). Segundo este autor, a formação de conceitos potenciais e conceitos propriamente ditos já se localiza no limiar da adolescência, embora o pensamento por complexos já inclua operações de formação dos conceitos propriamente ditos.

Vigotsky começa por analisar o pensamento e a fala no sentido de descobrir se seriam resultantes de processos independentes, ou do mesmo processo. Diz que essa é uma falsa questão, seria o mesmo que procurar as características da água numa molécula de O, ou numa molécula de H. Nem um nem outro têm algo a ver com a água em si mesma, mas o estudo de uma gota d’água pode levar a conclusões *“aplicáveis a toda água existente na natureza”* (VIGOTSKY, 1967 : 104). A gota d’água, metaforicamente falando, Vigotsky a encontra no *“significado da palavra”*.

“O significado da palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável” (VIGOTSKY, 1967 : 104).

Sem entrar na longa discussão feita pelo autor, a respeito das várias interpretações dadas ao fato pelas diferentes escolas psicológicas, pode-se dizer, com Vigotsky, que os processos de pensamento e fala *desenvolvem-se* numa grande intimidade. Note-se o grifo: *desenvolvem-se*. Como o pensamento, a palavra também se desenvolve em seu significado, a palavra evolui tal qual o pensamento. Num nível primitivo, a palavra só tem a função de nomear e está intimamente relacionada ao objetivo. Desliga-se, depois, do plano objetivo, o sujeito criando os seus próprios significados.

O processo criador do significado, por sua vez, deve ser buscado nos meandros das vivências pessoais, no intercâmbio com o mundo, que é social mas se expressa no indivíduo. Pode-se lembrar aqui o que diz BLIKSTEIN a propósito do seu Kaspar Hauser:

“Conhecer o mundo pela linguagem, por signos lingüísticos, parece não bastar para dissolver o permanente mistério e a perplexidade do olhar de Kaspar Hauser. Talvez por que a significação do mundo deve irromper antes mesmo da codificação lingüística com que o recortamos: os significados já vão sendo desenhados na própria percepção/cognição da realidade” (1990 : 17).

É possível concluir que, ao percorrer o longo caminho até a formação de um conceito, o pensamento vigotskiano permanece fiel à sua proposição básica, ou seja, *o conhecimento é um fenômeno social*, ocorrendo, portanto, graças à mediação da linguagem. Em momento algum

Vigotsky opera uma dicotomia entre pensamento e linguagem, considerando ambos como elementos de um mesmo processo, tendo, ambos, a mesma linha de desenvolvimento, a não ser nos seus primórdios em que Vigotsky admite a existência de uma fase pré-verbal do pensamento.

É possível concluir, também, que Piaget e Vigotsky, embora façam emergir a significação da palavra do processo de conceitualização, a fonte última dessa significação é diferente para um e para outro. Piaget dirá que a conceitualização e, portanto, a significação da palavra repousa, em última instância, nas estruturas mentais, os suportes do pensamento. Vigotsky dirá que a conceitualização e, portanto, a significação da palavra emerge das trocas sociais, da interação e, por um processo de aproximações sucessivas, mediado pela linguagem mesma, o sujeito chega ao conceito propriamente dito. Vigotsky também se reporta às estruturas mentais, mas, parece, não lhe confere a mesma conotação positivamente biológica como o faz Piaget.

De qualquer modo, os estudos de Vigotsky revelam-se extremamente úteis para a explicação do fenômeno da produção escrita das crianças em idade escolar. Não estaria Vigotsky mais próximo da explicação dos conteúdos e forma dos textos infantis pelo fato de os fazer emergir diretamente da cultura da qual o sujeito participa? É certo que permanece o problema da razão última do processo de conceitualização; seria de natureza biológica? Seria de natureza social?

Instado a escrever sobre o tema, Piaget assim se expressou: “*Teria sido melhor pedirem-me esta exposição*

há quarenta anos, quando das minhas primeiras obras, numa época em que acreditava nas relações estreitas entre a linguagem e o pensamento e pouco mais estudava do que o pensamento verbal" (PIAGET, 1975 : 63). Essa espécie de confissão de Piaget permite concluir que, fundamentando o pensamento/conhecimento, existe algo mais que a linguagem. Permite concluir que esse fundamento, qualquer que seja, e para Piaget serão as estruturas mentais, será a explicação para o problema do conhecimento e, *ipso facto*, a explicação para a linguagem também.

As proposições piagetianas e vigotskianas não se ignoram, partem de diferentes a priori e, portanto, teoricamente guardam contradições diversas entre si. Mas que decisões poder-se-ia tomar relativamente à prática docente? Que opção fazer quando o tão complexo cotidiano escolar parece enquadrar-se em quaisquer teorias? A realidade das pesquisas básicas é privilegiarem aspectos da prática pela impossibilidade de abarcarem o todo em suas múltiplas expressões. Assim sendo, optar por uma postura teórica é, de certa forma, explicar apenas parte da prática docente, justamente aquela que serve de núcleo sólido a essa especial postura teórica. Ora, se à prática docente cabe realizar a ação do ensino, provavelmente lhe caiba, também, realizar a síntese das teorias de um certo momento da História da Educação. Em não ocorrendo essa síntese, provavelmente, a prática permanecerá fragmentária, dada a característica essencial das pesquisas básicas, ou seja, a de privilegiarem aspectos específicos do real, algo de que a prática docente deve fugir necessariamente. O aluno que aprende é uma totalidade: é um sujeito epistêmico piagetiano, mas não só; é um sujeito interagente vigotskiano,

mas não só; é um falante bakhtiano de uma determinada língua, mas não só; é o sujeito que elabora/reelabora a cultura segundo Schaff, mas não só. A totalidade do sujeito, no entanto, deve ser captada pelo professor, o elemento responsável pela síntese didática.

Concluindo, é necessário dizer que este trabalho permanece a meio caminho. Muitos outros aportes teóricos são, ainda, possíveis, relativamente à função mediadora da linguagem no processo do conhecimento e, como consequência, no processo de aprendizagem em sala de aula. As sucessivas observações do desempenho de crianças, quer na atividade de produção de textos, quer na atividade de desenvolvimento dos conceitos matemáticos, levam à conclusão de que se faz necessário dar uma atenção muito especial à linguagem veiculada em sala de aula. Professor e aluno nem sempre "se entendem", dado o substrato sócio-cultural de onde ambos procedem. A linguagem do aluno e do professor, embora constituída pelas mesmas palavras, nem sempre carregam consigo os mesmos significados. Daí a não-comunicação e os atropelos no processo do conhecimento-aprendizagem em sala de aula, um espaço realmente muito complexo.

BIBLIOGRAFIA

- BLIKSTEIN, Isidoro (1938). *Kaspar Hauser, ou A fabricação da realidade*. 3. ed. São Paulo : Cultrix, 1990.
- LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VYGOTSKY, L. S. et alii. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo : Ícone/Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- PIAGET, J.; INHELDER, Barbel. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1968.
- PIAGET, J. (1947). *A formação do símbolo*. Rio de Janeiro : Zahar, 1975.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem* (1934). São Paulo : Martins Fontes, 1987.

A EDUCAÇÃO DO FUTURO: DESAFIO DO PRESENTE

Déa Terezinha Rímoli de Almeida*

Ieda Marques de Carvalho**

Marly Marinho Américo dos Reis***

Gilberto Dimenstein, em texto publicado na Folha de São Paulo, no dia 20 de outubro de 1996, p. 16, focaliza os avanços tecnológicos da comunicação em reportagem cuja manchete destaca que a *"perda de poder de jornalistas é boa notícia"* e esclarece, em seu detalhamento, que está cada vez mais difícil manipular informações, seja retardando sua divulgação, seja omitindo partes que levem ao entendimento de sua totalidade. Isto se deve à facilidade com que se folheiam páginas da rede de computadores ligados à Internet.

* Mestre em Educação pela Universidade Mackenzie-SP. Professora e Membro da Assessoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

** Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Professora e Chefe da Assessoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da UCDB. Coordenadora do NEPPI/UCDB - Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas.

*** Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Católica de Minas Gerais. Membro da Assessoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional e do Programa de Avaliação Institucional da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

As informações estão ao alcance de considerável número de pessoas, em qualquer parte do mundo, com rapidez jamais vista em toda a história da humanidade, o que implica na perda do poder dos jornalistas, que antes eram os seus detentores. A disseminação do conhecimento gera a democracia e à medida em que mais pessoas o detém, melhores condições têm elas para entender a realidade atual e propor alternativas para um futuro onde se viva mais e melhor.

Por tal razão, o jornalista precisa repensar sua atuação e propor medidas para que a imprensa seja *“cada vez mais independente, precisa, analítica e investigativa”*.

Esta é uma lição que pode muito bem ser aplicada à realidade da educação. O professor que, tradicionalmente, tem sido aquele que retém em seu poder as informações sobre o conhecimento, podendo forjá-las conforme os interesses predominantes, constata, com um misto de surpresa e insegurança, que os seus alicerces já não são tão firmes e ele precisa mudar, renovar-se e reestruturar-se para não ficar à deriva, para compartilhar a construção do futuro que se vislumbra.

Parcela considerável do alunado de hoje tem acesso à Internet, utilizando o computador como instrumento de pesquisa e disseminador de conhecimentos. As novas tecnologias captam e difundem informações, propiciando ao aluno participar com propriedade na disseminação do saber.

Faz-se necessário que o professor entenda e aceite a nova realidade com a qual se defronta. É impossível que entre ele e os seus alunos se mantenha uma relação de domínio e verticalidade.

Educar significa abertura para novas idéias, novas maneiras de ser, novas experiências e, sobretudo, educar para a mudança, para a aprendizagem contínua. É necessário que se revise a área de abrangência da educação devido à impossibilidade de se delimitar as fronteiras do conhecimento. Essa educação deve ter como princípio fundamental levar o homem à autonomia, educando-o para a liberdade individual e social. Isto se aplica às instituições educacionais, às famílias e a outros ambientes educativo-sociais. O homem moderno não é aquele que sabe, é o que está sabendo e, continuamente, renovando e reformulando o seu saber em oposição à educação até então oferecida, que tem apresentado características como: falta de originalidade, criatividade, ausência de pertinência social e falta de atualização científica, quase sempre baseada na memorização de um bloco limitado de informações.

As principais instituições educacionais, ao longo da história, privilegiaram o conhecimento lógico-matemático e o lingüístico e, dessa forma, alguns povos conseguiram um alto grau de racionalidade, de organização do real em níveis social, institucional, grupal, interpessoal e intrapessoal.

No nível intrapessoal, vem predominando a busca individual, isolada e intuitiva do conhecimento. No interpessoal, ao contrário, aprende-se melhor através da interação e da cooperação com outros.

Todos têm os mesmos instrumentos para chegar ao conhecimento, mas não com a mesma intensidade. Os caminhos para o conhecimento são vários, complementares e com peso diferente para cada pessoa.

Cada caminho para o conhecimento está interligado a outros cujas características conferem-lhes vantagens e desvantagens que precisam ser trabalhadas no processo ensino-aprendizagem.

Há que se desenvolver processos de comunicação ricos e interativos e cada vez mais profundos, abrindo as instituições educacionais ao mundo, à vida, criando ambientes atraentes, envolventes e multissensoriais.

A educação não é mais tarefa para uma só pessoa, mas para uma equipe multidisciplinar de professores que deve ajudar cada aluno a desenvolver seu potencial e a formar um ser humano completo, cujos conhecimentos e competências sejam acompanhados de educação do caráter, da ampliação da sua cultura e de sua responsabilidade como ser social.

A revolução da eletrônica exige a reformulação de referenciais. O mundo tem mudado a olhos vistos devido ao processo de globalização-movimento histórico cuja essência é o avanço da economia de mercado em todo planeta, quebrando barreiras institucionais, culturais e econômicas.

Tem-se falado que a “riqueza nacional” depende cada vez mais de “cérebros”, ou seja, de pessoas com formação acadêmica, capazes de dominar os complexos conhecimentos científicos e tecnológicos. Exige-se, para tanto, que a educação incorpore a formação geral e a especializada, não como mero adestramento técnico, mas como flexibilidade no comportamento produtivo, visto que a fixação da aprendizagem, hoje, está relacionada com a agilidade das informações.

No contexto atual, nega-se a setorialização especializada do conhecimento, mas se enfatiza a capacidade de articular vários níveis de saber, com visões amplas e criativas decorrentes de comportamentos de aceitação, comunicação e adaptação do novo.

Os profissionais ficarão fora do mercado de trabalho se não se adaptarem à nova ordem, às novas exigências e às novas formas de trabalho. São necessidades que cada aluno tem para compreender-se e situar-se de forma crítica em um mundo cada vez mais complexo e globalizado.

O aluno deve partir em busca de informações e aprimoramento pessoal de acordo com suas motivações e necessidades, sem limite de tempo e espaço. Deve, também, estar predisposto às novas informações e à interatividade, exigindo que os ambientes de estudo ofereçam opções de recursos inovadores de aprendizagem e se modifiquem para propiciar contatos com um número maior de pessoas.

A educação tem como tarefa o desafio da rapidez no aprender e na renovação do aprendido. **Deixa de ser o saber ensinar para ser o saber aprender.** Deve utilizar os recursos fornecidos pela Ciência e Técnica para que o conhecimento se torne a matéria-prima e o principal fator de produção e exercício da cidadania mediante a análise da realidade imediata, das relações sociais e de produção e da capacidade de aprender o significado da geração de processos e produtos. Os recursos tecnológicos devem simular ambientes de um mundo real; adaptar o aprendizado ao ritmo e necessidades individuais; reduzir a intimidação e os problemas de comportamento em sala de aula; proporcionar a interação e o acesso à diversidade de informações

e implementar a aprendizagem real. É preciso, também, que leve o aluno à compreensão da natureza e sua importância no equilíbrio auto-regulado, à percepção do que ocorre com a sua utilização por todos, ao uso de novas tecnologias e à necessidade de sua democratização.

Sob esta ótica, surge um novo perfil para o professor, que deve ser o assessor do aluno em sua orientação inicial, na busca de caminhos e estratégias formativas próprias; o estimulador da sua curiosidade para buscar o conhecimento, pesquisando e procurando a informação mais relevante; o coordenador dos resultados alcançados para contextualizá-los, adaptando-os à realidade do alunado. Assim, o professor transformará a informação em conhecimento e o conhecimento em saber que, em última instância, é “o conhecimento com ética”. Ele deve estar mais próximo do aluno, recebendo suas mensagens, esclarecendo-as e complementando-as; adaptando suas aulas ao ritmo individual; dirimindo dúvidas com outros colegas; reformulando seus programas; atualizando-se mediante educação continuada; compatibilizando a formação humanista com os novos meios da ação didática mediatizados pelos equipamentos tecnológicos modernos; criando um novo modelo para si mesmo a partir da descoberta **de quem é, o que quer e como cumprir seu papel** frente a uma sociedade com alta sinergia.

Em busca de novos paradigmas educacionais, intensifica-se a utilização da Educação à Distância, com novas tecnologias que, sob os reflexos do processo de globalização, vem oferecendo ao homem possibilidades de estudos e pesquisas, de romper as fronteiras do tempo e do espaço, de criar novos ambientes, modificando algumas dimensões da inter-relação com o mundo. Ela dina-

miza os programas educacionais, tornando-os flexíveis, acessíveis, interativos, logo, efetivos; além de proporcionar educação para todos a baixo custo, propiciando uma linguagem comum e universal e, sobretudo, provocando mudanças no modo de pensar e construir o conhecimento.

Em decorrência, diferentes valores emergem no contexto atual que se projetam na educação. O desenvolvimento das sociedades e indivíduos sinalizam a criação de uma nova ordem internacional. Tudo leva a crer que os bens fundamentais serão as **habilidades** de seus cidadãos em ampliar seus horizontes, em reciclar-se e adaptar-se às situações até então inusitadas.

A Universidade, atenta a essas transformações e aos novos valores sociais emergentes, vislumbra a possibilidade de inserir-se nesse contexto, apoiando a introdução de novas tecnologias, dentro de um projeto pedagógico institucional inovador e libertador, que não muda a relação pedagógica, apenas reforça-a dando-lhe uma visão progressista. As tecnologias educacionais possibilitam a ampliação da interação, facilitando a aprendizagem, processando o saber disponível e universalizando o acesso à renovação desse saber.

A Universidade, na medida em que cria diferentes dimensões de tempo e distância, muda o entendimento do que seja a ciência e a tecnologia, desmistificando-a.

Avançar na direção de um conhecimento integrado, que contemple o ser humano em sua totalidade, requer uma projeção criativa para o futuro da Educação à Distância – EAD, em termos de políticas que objetivem:

- a diversidade e amplitude de EAD, com base na inter-relação entre instituições governamentais e não-go-

vernamentais e na liberdade de oferta para atender à crescente demanda;

- a colaboração direta com o mundo do trabalho, mediante treinamento;
- educação superior aberta, rompendo com os dois condicionantes básicos das Universidades Brasileiras: o espaço e o tempo;
- o atendimento a alunos de regiões geograficamente distantes e distintas, ampliando e diversificando seus conhecimentos.

Assim, a EAD será agente disseminador de valores que contribuam para uma nova ordem social, na reconstituição dos caminhos da humanidade.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, João Roberto M. *Educação à distância no Brasil - síntese histórica e perspectivas*. Rio de Janeiro : Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.
- MARANHÃO, Archimedes Peres. A pedagogia dos meios. *Informática educativa. ABT*, jan./abr. 1993.
- NIQUINI, Débora. *Informática na educação: implicações didáticas-pedagógicas e construção do conhecimento*. Brasília : UnB/Universal, 1996.
- SILVA, Lenilson Naveira. *A quarta onda*. Rio de Janeiro : Record, 1995.

COMO SE JUSTIFICAM AS PERSPECTIVAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CAMINHANDO PELA HISTÓRIA

Ieda Marques de Carvalho*

1 – INTRODUÇÃO

O homem, enquanto ser que se perpetua através da reprodução, busca incessantemente repassar às novas gerações o conhecimento, usos e costumes amealhados no decorrer dos séculos, almejando que estes sirvam de subsídios para que a nova geração possa usufruir do que já existe produzido, ampliar e aperfeiçoar esta produção, numa busca incessante de ser e viver melhor. Todavia, nem tudo que o homem produz passa a se constituir num bem comum. Determinadas invenções, muitas vezes, satisfazem a uma sociedade ou grupo prejudicando os demais e, em alguns casos, mostrando-se nocivas a toda humanidade, pois como já afirmou o inesquecível Ernest Hemingway, em seu célebre romance “Por Quem os Sinos Dobram”,

* Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Professora e Chefe da Assessoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da UCDB. Coordenadora do NEPPI/UCDB - Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas.

nenhum homem é uma ilha isolada, então, quando parte da terra se desprende, o continente fica diminuído; assim também o homem é afetado quando alguém padece ou deixa de existir, porque todos somos parte do gênero humano.

O repasse de conhecimentos às novas gerações é uma das múltiplas faces do complexo processo de educar que, como qualquer outra obra humana, é maravilhoso em suas perfeições e imperfeições. Hoje, as sociedades multiplicaram-se geometricamente e a maioria delas criou instituições que assumiram a tarefa da educação que, por longas eras, foi uma prerrogativa exclusiva das famílias. Surgiram as escolas, cuja evolução não é linear e sobre as quais há, concomitantemente, críticas e elogios.

Nem é preciso estar envolvido com a educação para observar que a escola não está em boa fase. Pelo contrário, ela enfrenta a maior crise pela qual passou em toda a sua história, o que poderá decretar sua extinção ou sua total reformulação, para que possa atender aos anseios da sociedade do novo século. O que está acontecendo na escola não é fruto somente da própria escola. Faz parte do movimento maior que caracteriza a pós-modernidade, cuja análise não pode ser feita neste momento, tendo em vista os objetivos propostos para este trabalho.

O homem inventa e produz a partir do que o rodeia, do que existe na natureza e do que ele mesmo já inventou ou produziu. Também a escola é resultante de um trabalho contínuo de busca e aperfeiçoamento. Conhecer a escola que tivemos é mergulhar na história vivida, expor a escola que queremos é navegar num oceano de sonhos.

É o que se pretende fazer. Navegar é preciso e sonhar também é preciso, é **necessário**, é fundamental, é possível.

2 – A ESCOLA QUE TIVEMOS

Para entender a escola brasileira em sua configuração atual, faz-se necessário voltar ao passado, observar e analisar os aspectos políticos, culturais e econômicos que caracterizaram as diversas fases da história do nosso país, mergulhando dentro dos limites das fontes que se tem, vindo à tona absorver os ares da realidade em que se encontra, navegar por mares grandemente navegados, aportar em terras muitas vezes visitadas, olhar para o alto, para o céu, enxergar novos horizontes, novas luzes.

Acreditar! ... E a crença poderá ser tanto mais firme, quanto mais se embasar nas fontes pesquisadas. Elas são as obras dos autores indicados na bibliografia registrada e tornam consistentes as bases para uma reflexão não utópica.

É o que se tentará fazer ! ...

2.1 - A EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL E COMO ELA SE REFLETE NOS DIAS ATUAIS:

Pode-se afirmar que, no período colonial, a educação nacional passou por duas etapas distintas: a da educação jesuítica e a das aulas régias, implantadas quando da reforma pombalina. A primeira, mais longa e sistemática, lançou raízes fortes, profundas e até hoje viceja neste país. A segunda, com características completamente diversas, também imprimiu suas marcas na mentalidade do povo brasileiro.

Durante quase metade do século XVI, não houve grande preocupação por parte dos portugueses em colonizar o Brasil. Ele continuou sendo a terra dos brasileiros autênticos: os indígenas que aqui viviam desde tempos imemoriais. As incursões estrangeiras exigiram a atenção do país descobridor que correu o risco de perder a posse destas terras, caso não lhes conferisse maior atenção. Razão pela qual foram instalados os Governos Gerais no Brasil e com os primeiros governadores chegaram os padres jesuítas, cujo trabalho merece os destaques que se alinham a seguir.

2.1.1 – A educação jesuítica

A Companhia de Jesus, recém fundada (1534) por Inácio de Loiola, necessitava apresentar um trabalho que lhe imprimisse uma imagem séria e sólida perante o mundo católico e, em especial, perante o Papa e seu séquito. Assumiu, então, a incumbência de trazer a civilização às

terras brasileiras, fundando vilas, erigindo capelas, desenvolvendo a agricultura e, concomitantemente, preparando os nativos para serem transformados em cristãos: missão e desafio que lhe foi proposto para que esta Companhia se auto-consolidasse.

O século XVI sobressaiu-se como o momento de descoberta e valorização da infância. Em toda a Europa, as crianças ganharam destaque como modelos de obras de arte, tanto sacras como profanas, e novos critérios morais e políticos foram incorporados ao “*modus vivendi*” da população. No início do século XVII, em Portugal, foram sancionadas leis determinando recolher as crianças nas ruas e dar-lhes melhores condições de vida.

Estes dois fatores: valorização da infância e elaboração de um modelo-ideológico de “criança menino Jesus”, segundo Mary DEL PRIORE (1991), foram fundamentais para que a Companhia de Jesus direcionasse suas ações para as crianças indígenas que, isentas dos vícios e pecados dos adultos, constituir-se-iam no pólo gerador de um trabalho catequético passível de expandir-se no seio da população nativa, alterando caracteres e credos.

O trabalho jesuítico desenvolveu-se embasado em seu plano de estudos, de base e métodos filosóficos: na *Ratio Studiorum* e na disposição inaciana para a meditação, a concentração, a disciplina do espírito e a subjugação dos sentidos. Adotando normas e a sistemática de submeter a criança a uma rígida hierarquia moral e social, os jesuítas contribuíram para que se efetivasse a transição da escola da Idade Média para o colégio dos tempos modernos. Autores afirmam que são eles os primeiros a reconhe-

cer as especificidades da infância e a existência de uma psicologia infantil que requerem a adoção de métodos que possam atender a essa psicologia.

No Brasil, dando início aos seus trabalhos, os jesuítas primaram por estabelecer uma relação das mais amistosas com os indígenas e surpreendê-los com o aparato das suas comemorações religiosas que, revestindo-se de enorme pompa e solenidade, encantavam os nativos.

Contudo, no cotidiano da vida colonial, os planos de estudo da Companhia de Jesus eram organizados e desenvolvidos de forma a direcionar o pensamento e as ações infantis para manter a hierarquia social, mediante vigilância constante e incentivo à rivalidade manifestados por assaz erudição e eloqüência. No que concerne aos povos indígenas, o que perpassava a ação jesuítica era metamorfosear a sua identidade, transformando-os em autênticos cristãos. Estes, afeitos a um diferente tipo de vida, num primeiro momento, deixaram-se envolver pela sedução. À medida em que foram sentindo os grilhões de uma forma de vida que em nada se coadunava com seus hábitos, usos e costumes, sua cultura enfim, debandavam para as florestas e reassumiam as posturas que haviam sido severamente combatidas, durante o convívio com os religiosos e os colonizadores.

A ação portuguesa era norteadada pelo espírito de posse e de legitimação da terra em benefício próprio, o que exigia o domínio da cultura invasora sobre as outras. Para alcançar seus objetivos, os portugueses mantinham uma situação de paz aparente, que camuflava o estado de tensão, a escravidão, a violência e a usurpação dos direitos dos donos da terra. A religião auxiliava a manutenção do

clima instaurado e contribuía para fortalecer as ações opressoras. Pregando a obediência, passividade e dependência, ela contribuiu para configurar a mentalidade da época. Esta mentalidade se incorporou de tal forma ao povo brasileiro que, ainda hoje, é possível observá-la pela forma como ele reage à opressão, à corrupção e a todas as formas de dominância que lhe são impostas por uma elite insensível à fome e à miséria em que vivem aproximadamente dois terços da população brasileira.

A outra etapa que se destaca como preponderante na “*escola que tivemos*”, no período colonial, é a da *aula régia* que foi implantada por força da Reforma Pombalina, ocorrida no âmbito da Coroa Portuguesa. Esta Reforma foi um acontecimento histórico resultante das providências do Marquês de Pombal, que implantou em Portugal um programa ecumênico de caráter monopolista, com vistas a incrementar o progresso deste reinado, por intermédio da acumulação de capitais, cujos detentores usufruíram das vantagens e dos privilégios concedidos aos que investiram no comércio ultramarino. O objetivo maior de Pombal era colocar o reinado português em condições de competir com as nações estrangeiras. Seu plano econômico previa a secularização das missões jesuíticas, originando questões que culminaram com a expulsão dos membros da Companhia de Jesus, de todas as terras portuguesas.

Nesta viagem que se faz aos séculos passados, no que se refere à face educacional do nosso país, são observados os seguintes aspectos:

2.1.2 – As aulas régias

A Reforma Pombalina aconteceu no Brasil adquirindo nuances e singularidades próprias. Conforme se constata na obra de Laerte Ramos de CARVALHO (1978), expulsos os jesuítas, o Governo Português envidou esforços no sentido de implantá-la e consolidá-la em suas terras d'além mar. Em 1759, na Bahia, o Principal Tomaz de Almeida abriu concursos para provimento das cadeiras de latim e retórica, nos quais foram aprovados dezenove candidatos a docentes. Os dois primeiros professores régios de Pernambuco foram escolhidos em Portugal, neste mesmo ano. Eram eles: Manoel de Melo e Castro e Manoel da Silva Coelho. Ambos passaram por inúmeras vicissitudes, face à resistência dos brasileiros em aceitar a introdução da reforma pombalina no país.

Os principais indicadores dessa resistência manifestaram-se com profunda aversão, por parte dos brasileiros, a tudo que provinha dos estrangeiros. Era uma verdadeira xenofobia, a qual se aliava um grande apego ao método jesuítico, ainda muito presente na forma de ensinar dos professores nacionais. Para isto, contribuíram as evidências de superioridade manifestadas pelos professores régios, e os brasileiros tomaram como ofensa o envio de mestres europeus para ministrar-lhes aulas, como se, no Brasil, não houvesse docentes com competência suficiente para incumbir-se dessa tarefa.

Nos arquivos históricos, nacionais e estrangeiros, há farta documentação comprovando a situação supracitada, cujo resultado refletia-se no pequeno número de alunos freqüentes às aulas régias em oposição às clas-

ses dos professores brasileiros, sempre lotadas.

Era evidente a situação de conflitos e dissensões entre professores brasileiros e estrangeiros, chegou ao auge com uma série de denúncias recíprocas feitas às autoridades portuguesas, resultando em inquéritos e punições. Os professores brasileiros eram acusados de continuarem adotando os métodos jesuíticos de ensino, razão pela qual as autoridades brasileiras e/ou portuguesas aqui sediadas sugeriam a El Rei que só nomeasse professores estrangeiros para ministrar aulas régias. Por sua vez, os docentes responsáveis pelas aulas régias eram acusados de não cumprirem as ordens emanadas de Portugal, no que se refere ao calendário escolar e a aspectos de civilidade.

A população brasileira solicitava providências para a continuidade do funcionamento e a expansão das escolas, tendo em vista a assistência educacional que recebera dos jesuítas.

O governo criou, depois de inúmeras solicitações, um subsídio literário para o ensino, que contribuiu para que, pelo menos quantitativamente, as nossas escolas atingissem os índices evidenciados por ocasião da liderança educacional jesuítica no Brasil.

É importante ressaltar que o advento das aulas régias não interferiu na continuidade dos estudos em outros Seminários e Colégios das Ordens Religiosas. Estas continuaram o seu trabalho que era menos expressivo, mas não menos importante. As aulas régias, pelos motivos mencionados e ainda pela dificuldade de conseguir professores preparados e em número suficiente para ministrá-las, le-

varam muitos anos para obter resultados aproximados dos já obtidos pelos jesuítas. Contudo, por volta de 1780, seus métodos destacavam-se em São Paulo.

A criação de subsídios e fundos para o ensino contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento das aulas régias, cujos professores tiveram sua parcela de contribuição na disseminação de um sentimento liberal e expansão de idéias filosóficas que, ao longo dos trinta anos anteriores à independência do Brasil, perpassaram o movimento sócio-político nacional.

Quando se lança o olhar para o atual cenário brasileiro, observa-se que o sentimento e as idéias mencionadas estão presentes nos movimentos da classe trabalhadora que insiste na luta pela conquista de uma cidadania autêntica.

Olhar o atual cenário brasileiro é vislumbrar ao longe o horizonte. Para quem navega no oceano da história, ainda se faz necessário passar por águas e terras antes de se chegar lá. É preciso que o navio de sonhos ancore em outros portos, colha novas informações, antes de chegar ao porto final.

2.2 – A EDUCAÇÃO NO IMPÉRIO

A independência do Brasil foi precedida pela vinda da família real portuguesa para o nosso país, em virtude dos acontecimentos políticos que ocorriam na Europa, naquela época. Este acontecimento foi tão importante que o

período de 1808 a 1840 é identificado como o período da emancipação na História do Brasil. A influência da Igreja, como também em outros períodos, foi muito importante no que se refere ao povo em geral e especificamente aos pobres, a religião do povo manifestava-se nas artes, no folclore, nas festas e nas devoções. A educação continuava tendo nos preceitos religiosos um dos seus principais pilares e começou a ser institucionalizada legalmente.

Proclamada a Independência, o país teve a sua primeira constituição outorgada por D. Pedro I, em 25 de março de 1824. Em seu Artigo 179, inciso XXXII, ela estabelece: "*a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos*". De lá para cá, todas as constituições brasileiras têm feito alguma referência ao problema da educação, principalmente no que se refere a alfabetização.

O ensino teve a sua primeira lei sancionada em 15 de outubro de 1827. Ela determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, e escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas.

O Ato Adicional de 1834 confere às províncias o direito de legislar sobre a instrução pública e manter estabelecimentos de ensino, excetuando-se faculdades de medicina e os cursos jurídicos. Passam a existir dois sistemas de ensino paralelos, situação que adentrou ao período republicano.

Os preceitos legais instauraram os sistemas oficiais de ensino, contudo não garantiram a sua instalação plena e irrestrita, como ainda acontece nos dias atuais. Expressaram a filosofia do partido político dominante da época: os Saquaremas. Quem foram os saquaremas? Constituíram-se

num grupo político, cuja formação e crescimento esteve intrinsecamente relacionado com o processo de construção do Estado Imperial e da constituição da classe senhorial. Sua consolidação foi facilitada pela forma de administração outorgada à província fluminense com a aprovação do Ato Adicional de 1834 e o desmembramento do Município da Corte. Foi estabelecido que esta província seria governada por um presidente. Seu primeiro presidente, Rodrigues Torres, deu origem aos saquaremas. Ele estabeleceu relações que contribuíram para solidificar e expandir a classe que ele representava. Seguiu-se-lhe uma série de presidentes ligados à mesma família e a província cumpriu o papel de laboratório, em que eram testadas as medidas e avaliadas as ações que os saquaremas pretendiam aplicar à administração geral, ao mesmo tempo em que as decisões do Governo Geral também eram ali testadas, antes de adotadas como consolidadoras da ordem no Império, generalizando-se para o país.

Os saquaremas aspiravam elevar o Império ao nível das nações civilizadas, o que se tornaria possível mediante a oferta de instrução ao povo. Daí, a origem do seu projeto educacional. A instrução seria o mecanismo pelo qual o povo adquiriria condições para colaborar na resolução dos problemas e pelo qual seria construída a “*boa sociedade*”, adequada ao Estado que se desejava. Os planos para a educação eram todos permeados por rigorosa fiscalização na formação e organização do sistema; nos planejamentos e ações dos docentes e na própria formação do professor primário que deveria ser um poderoso agente do Estado. Sua essência estava na preocupação com a oferta de uma educação direcionada à formação de um povo submisso aos ditames de uma elite dominante, um povo ajustado

às normas e situações vigentes, quaisquer que fossem elas.

A viagem ao passado parece ter chegado aos dias atuais, quando são vislumbrados estes cenários. A presença do Estado no cotidiano do povo e a cidadania restrita à pequena parte da população, constituem-se em elo do passado com o presente. Contudo, surgem outros portos. Há que se passar por eles e continuar esta viagem ao passado, na esperança de encontrar a rota ideal para que no futuro se tenha a escola que queremos.

2.3 – A EDUCAÇÃO NO PERÍODO REPUBLICANO

Chega-se à República! Que surpresas ela oferece ao abrir as janelas da História e mostrar a escola que tivemos em seus primórdios até os dias atuais?

2.3.1 – A Educação no início da República

Na Primeira República não existia uma rede escolar pública sobre a qual fosse possível dizer que atendia aos objetivos do ensino público. As poucas escolas existentes funcionavam para atender às classes economicamente mais favorecidas.

Foi justamente no início do período republicano que ocorreu a diversificação crescente do sistema de classes. Nos quarenta anos que correspondem à Primeira República, a classe dominante e dirigente eram representa-

das pelas oligarquias agrárias. O aumento da classe média urbana e o surgimento da burguesia resultaram dos surtos de crescimento industrial e de urbanização. O trabalho assalariado e a imigração subsidiada pelo Estado suprimiram a mão-de-obra para o campo e fizeram crescer as massas operárias nos grandes centros. O tecido social brasileiro foi-se diferenciando e acabou construindo um sistema de ensino nada democrático. As elites enviavam seus filhos às escolas particulares para obterem os primeiros conhecimentos e exigiam do Estado uma rede de ensino voltada ao seu atendimento posterior, daí a priorização estatal para o ensino secundário e o superior. No Brasil do início da República não existia o sentimento de identidade coletiva. Como o afirma Alberto TORRES: “*A busca da identidade coletiva para o país, de uma base para a construção da nação, seria tarefa que iria perseguir a geração intelectual da Primeira República*” (1889-1930).

Trata-se, na realidade, de uma busca das bases para a redefinição da República, para o estabelecimento de um governo republicano que não fosse uma caricatura de si mesmo. Porque foi geral o desencanto com a obra de 1889. Os propagandistas e os principais participantes do movimento republicano rapidamente perceberam que não se tratava da república de seus sonhos (1933 : 297).

Esta era a face educacional e político-social do Brasil. Contudo, uma parcela da educação tomou rumos apontados pelo movimento anarquista na Europa, através dos socialistas libertários brasileiros. Sob a inspiração das idéias e das experiências dos educadores libertários, foram criadas, em várias cidades, “*Escolas Modernas*” e

“Centros de Estudos Sociais”. No Rio de Janeiro, então capital da República, chegou a ser fundada uma *“Universidade Popular”* que foi muito mal sucedida.

Os educadores libertários assumiram abertamente a proposta de que a educação é um instrumento político e perseguiram o ideal de criar um verdadeiro sistema de ensino que se opusesse ao sistema oficial e privado dominante à época. A ligação entre a educação e o processo de mudança social foi claramente divulgada por Malatesta (um dos idealizadores do movimento anarquista), que afirmava estar a essência do processo de mudança na atuação harmônica de três forças: a educação, a propaganda e a rebelião. Ressalta-se que os anarquistas viam com clareza que a educação era uma das forças impulsionadoras da mudança e defendiam a necessidade de estreitar vínculos entre o que se faz na escola e fora dela, para que ambas se impregnem e se transformem mutuamente.

No contexto de uma educação institucionalizada e voltada para a minoria, a educação libertária emerge como solitária ilha, no cenário da Primeira República, assim como hoje tem-se algumas inovações educacionais no país.

2.3.2 – Educação e povo no “Estado Novo”

Entre os anos 20 e 30, os intelectuais da educação, que tinham do povo brasileiro uma imagem de doença, vício e degradação, iniciaram fortes campanhas para a erradicação do analfabetismo. Muitos, porém, combatiam as campanhas de alfabetização de adultos, alegando que trabalhadores iletrados, mas ordeiros, não causam perturbações, era pre-

ferível educar as crianças, instruindo-as e civilizando-as.

Evidenciaram-se, na década de 30, quatro projetos para a educação. Todos objetivavam construir um novo Brasil, cada um deles à sua maneira, a saber:

– o projeto dos liberais, educadores vinculados à Pedagogia Nova que, em 1932, lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova;

– o dos católicos, que se identificavam com a Ação Integralista Brasileira e pregavam a defesa da Pedagogia Tradicional;

– o do governo, que executou uma política educacional própria, segundo a orientação de Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde Pública;

– o da Aliança Nacional Libertadora, defendido pelas camadas médias e o proletariado, pretendeu, sem sucesso, recuperar os projetos educacionais anarquistas.

Em 1934, foi sancionada nova Constituição Brasileira. Nela, a questão educacional era tratada de forma a contemplar ecleticamente as idéias liberais e conservadoras, acabando por não se constituir em solução para a questão da educação das classes populares. Na verdade, ela garantia alguns avanços em relação à educação pública, que passou a configurar o ensino primário como obrigatório e gratuito; exigir a obrigatoriedade de concurso público para o cargo de magistério; obrigatoriedade do Estado fiscalizar o ensino público e o particular, abordando ainda a questão das dotações orçamentárias por parte da União e dos estados para a educação.

A implantação do Estado Novo, em 1937, impediu a colocação em prática das reformas previstas na Constituição de 1934. Pelo contrário, a gratuidade passou a ser relativa; foi extinta a igualdade dos cidadãos perante a lei, sendo previstas escolas profissionalizantes para as classes menos favorecidas; deixaram de existir as legislações sobre concurso público para o magistério e sobre dotação orçamentária.

Em todo o país, houve rigoroso controle sobre os meios de comunicação e aumento crescente de perseguições e prisões; Getúlio Vargas era considerado o “pai dos pobres”, visto que seu discurso era de esperança e conforto, atingindo os sentimentos do povo em geral.

Com a deposição de Vargas, em 29 de outubro de 1945, findou-se o Estado Novo. O mundo todo estava passando por um processo de redemocratização, cujos reflexos em nosso país evidenciavam o crescimento dos movimentos populares.

2.3.3 – Educação e política no período de 1946 a 1964

Os principais acontecimentos da educação e da política, neste período, são enfocados com base nas pesquisas e produção de Ghiraldelli Jr., que destacaram o fato de que, entre 1946 e 1964, o Brasil foi regido por uma nova Constituição liberal, procurando regularizar a vida do país, no sentido de, ordenadamente, garantir cenário para as lutas partidárias.

Com enorme dificuldade, nosso país obteve uma singular democracia. Apenas alguns partidos políticos puderam ter existência legal: o Partido Comunista - PC não pôde ter o seu registro e, só em períodos de menor repressão, viveu estado de semi-legalidade. Houve expansão do populismo que promovia uma política de conciliação de classes, buscando cooptar as massas, para a convivência com um regime que prometia harmonia entre o capital e o trabalho. A falta de liberdade partidária total e o populismo constituíam-se em manchas na democracia liberal.

Contudo, os partidos políticos formados nessa época conseguiram empolgar boa parte do eleitorado. A sociedade civil, além de criar e manter vários partidos de caráter regional e nacional, também dinamizou os “partidos ideológicos”.

Nosso país foi dirigido por três partidos políticos: o Partido Social Democrata (PSD), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e a União Democrática Nacional (UDN). Os dois primeiros tiveram suas raízes no getulismo e a UDN, desde suas origens, foi antigetulista.

O PSD, com bases agrárias, era um partido oligárquico e sempre defendeu a manutenção do estado vigente. Era formado pela elite governamental expandida por Vargas durante o Estado Novo. Os interventores dos estados, todos nomeados por Vargas, eram a grande força do partido. Seu programa era aparentemente mais conservador que o da UDN, porém, conseguiu articular-se melhor, coligando-se com o PTB e vencendo a maioria das eleições. Durante o governo de Juscelino Kubstichek, existiu a “Ala Moça” do PSD, que defendia propostas nacionalistas-re-

formistas, aproximando-o ainda mais do PTB.

O PTB foi fundado por Vargas para controlar o proletariado urbano. Surgiu como reformista e conciliador. À medida que foi crescendo e tornando-se mais representativo no parlamento, foi radicalizando suas posições. Boa parte das esquerdas alinhou-se em suas fileiras. Defendeu as conquistas sociais concedidas por Getúlio Vargas. Manteve plataforma nacionalista e coligou-se com o PTB, vencendo eleições e mantendo a UDN em contínua oposição.

A UDN, tal como o PSD, tinha bases agrárias, mas nunca defendeu teses nacionalistas. No início, enfatizou o antigetulismo e as teses contrárias ao Estado Novo. Cada vez mais, foi assumindo posições direitistas e golpistas. De 45 a 64, seus esforços maiores foram no sentido de seduzir os militares para uma aventura golpista que a levasse ao controle do governo.

Em breves palavras, o PSD e o PTB mantinham em suas fileiras a burguesia nacionalista e conciliadora, com tendências ao reformismo e ao intervencionismo estatal na economia e na política social. A UDN representava a burguesia seduzida pelo imperialismo americano e defendia teses privatistas.

Este foi o cenário da tramitação, durante treze anos, do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que deveria reformular a estrutura educacional do país, que até então se embasava nas Leis Orgânicas de Gustavo Capanema.

A Constituição de 1946 preconizava que a União deveria *“fixar as diretrizes bases da educação nacional”*.

Por tal razão, o Ministro da Educação e Saúde do Governo Dutra (PSD), Clemente Mariani (UDN), constituiu uma comissão de educadores com a tarefa de elaborar um projeto para a LDBEN.

A Comissão foi instalada em 1947 e enviou o projeto ao Congresso Nacional, em 1948. Dela fizeram parte educadores de várias tendências que não colaboraram com o Estado Novo, como Lourenço Filho, católicos tradicionalistas como o padre Leonel Franca e Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Athaíde).

O projeto sofreu forte pressão contrária à sua aprovação, tendo sido arquivado em 1949, por influência do deputado Gustavo Capanema (PSD), ex-ministro da Educação. Em 1951, foi tentado o seu desarquivamento, mas o Senado informou que o trabalho havia se extraviado. Iniciou-se então a sua reconstituição pela Comissão de Educação e Cultura do Congresso. Após uma tramitação de seis anos (1957), foi aberta nova discussão sobre o projeto. No final de 1958, a Comissão de Educação e Cultura do Congresso recebeu o substitutivo Lacerda, que alterava substancialmente o texto original.

O substitutivo do deputado Carlos Lacerda (UDN) estava embasado em teses do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em 1948. Em 1956, o debate entre os defensores da escola pública e defensores da escola particular já dava mostras do acirrado combate a ser travado entre ambos. Nas décadas de 40 e 50, a rede pública de ensino cresceu consideravelmente, sendo defendida pelos setores sociais mais democráticos. Em contrapartida, os empresários do ensino particular, sem

argumentos para defender o ensino privatizado, serviam-se da Igreja Católica, cujos argumentos defensórios eram “a liberdade de ensino” e “o direito da família na educação dos filhos”.

Em novembro de 1956, o padre deputado Fonseca da Silva atacou Anísio Teixeira, então diretor do INEP, e Almeida Júnior, relator do projeto original da LDBEN, acusando-os de destruir as escolas confessionais. Os ataques se tornaram uma constante, o deputado Fonseca da Silva, confundindo a filosofia pragmatista de Dewey, pronunciou discursos procurando provar que as teses dos defensores do ensino público eram “perigosamente comunistas”.

O debate ampliou-se atingindo a sociedade civil. Começaram a assumir posições os partidos ideológicos, como a Igreja, os órgãos da imprensa e outras associações. Na Campanha em Defesa da Escola Pública, o jornal *O Estado de São Paulo* de tendência liberal-conservadora, udenista, colocou-se ao lado dos educadores progressistas e até mesmo dos socialistas.

A aprovação do substitutivo Lacerda era uma ameaça à escola pública e os educadores de várias tendências lançaram, em 1959, o “*Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados*”, a exemplo do “*Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*” de 1932. O documento de 1959 foi redigido pelo autor do documento de 1932: Fernando de Azevedo. Contudo, o primeiro documento preocupou-se com questões didático-pedagógicas; e o “*Manifesto de 1959*”, admitindo válidas as diretrizes escolanovistas de 32, tratou de questões gerais da política educacional.

A organização formal da Campanha de Defesa da Escola Pública aconteceu em maio de 1960, na I Convenção Estadual em Defesa da Escola Pública, em São Paulo. A campanha organizou-se sob a hegemonia dos liberais, porém, na sucessão dos seus dias, foram os socialistas, ressaltando-se entre eles o professor Florestan Fernandes, que a ampliaram, levando-a ao interior do país, através de encontros e palestras. Desta forma, avançou das classes médias para as classes populares, disto resultando as Convenções Operárias de Defesa da Escola Pública, realizadas na cidade de São Paulo, em 1960 e 1961.

A Campanha de Defesa da Escola Pública foi dirigida por três grupos que se interpenetraram e trabalharam consonantes, deixando porém intactas suas fronteiras teóricas. O *primeiro grupo*, liderado por Anísio Teixeira, inspirava-se na filosofia liberal-pragmatista e para ele o importante era a prática pedagógica, as possibilidades de promover uma educação pública de acordo com as aspirações de modernização do país. O *segundo grupo*, de Roque Spencer Maciel de Barros, Laerte Ramos de Carvalho, João Villa Lobos e outros, adotava a filosofia liberal-idealista, segundo a qual a educação é um direito do homem, em termos absolutos e independente das possibilidades históricas da sociedade. Ambos os grupos colocavam a escola pública acima da sociedade, como um local de apaziguamento dos conflitos sociais e de promoção da harmonia social. O *terceiro grupo*, o dos socialistas, queria instituir uma escola capaz de socializar a cultura para as classes trabalhadoras. Em 1960, Florestan Fernandes afirmava publicamente que a luta não era por princípios socialistas, mas por conquistas já alcançadas nos países capitalistas avançados.

A Campanha em Defesa da Escola Pública ensejou o debate entre vários partidos ideológicos. A Igreja Católica foi a principal defensora dos interesses privatistas, que foram expressos e defendidos pela revista "Vozes". Em vários artigos, o então frei Evaristo Arns, defendendo o ensino livre, insistiu que a educação não é função do Estado e sim da família, "grupo natural" anterior ao Estado. O frei Arns criticou as obras e os artigos de Anísio Teixeira e culpou o Ministério da Educação e Cultura - MEC pela "ameaça contra o ensino cristão e humanístico das escolas livres".

Em 1961, com o projeto já aprovado pela Câmara, a Campanha pela Escola Pública atingiu o seu ápice. Na II Convenção em Defesa da Escola Pública, Florestan Fernandes condenou o projeto por fazer "*concessões à cupidez ou à ânsia de poder dos círculos privatistas*". Neste mesmo ano, o projeto foi aprovado pelo Senado e sancionado pelo Presidente da República. Ele havia recebido mais de duzentas emendas, na tentativa de conciliar as tendências em disputa. Anísio Teixeira considerou a aprovação da LDBEN uma "*meia vitória, mas vitória*". Carlos Lacerda, do lado oposto, comentou que era "*a lei a que pudemos chegar*". Contudo, boa parte dos integrantes da Campanha consideraram a aprovação do projeto como uma derrota popular, e que o sancionamento da Lei pelo Presidente João Goulart foi "uma traição" para com as forças democráticas e populares. A LDBEN frustrou a expectativa dos setores mais progressistas, porque ela garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e particulares, ou seja, assegurou que as verbas públicas poderiam ser carreadas para a rede particular de ensino em todos os graus.

Depois de treze anos no Congresso, uma Lei destinada a um país pouco urbanizado foi aprovada para um país industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não apreendeu. Sintetizando-se em indicadores quantitativos: metade da população brasileira continuava analfabeta, apenas 7% dos alunos que iniciavam o curso primário chegavam à quarta série e, dos que procuravam o ensino secundário, somente 14% eram absorvidos, enquanto apenas 1% dos alunos iniciava o ensino superior.

2.3.4 – A educação no período revolucionário

Na Presidência da República passaram cinco generais durante o período ditatorial. Houve uma proliferação de legislações sobre a educação, tornando-a confusa e repressiva, expressando-se pela repressão, pela privatização do ensino, pelo tecnicismo pedagógico, exclusão de grande parcela das classes populares do ensino de boa qualidade e pela desmobilização do magistério.

O golpe militar de 1964, que na verdade foi um pacto entre a tecnoburocracia militar e civil com a burguesia brasileira e as empresas multinacionais, teve como objetivo mudar politicamente o país, sem alterar o seu modelo econômico, que vinha abrindo o país para os investimentos estrangeiros.

É importante ressaltar o papel do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais - IPES, criado em 1962, que, tanto antes como depois de 1964, dedicou-se às questões do ensino. Antes do golpe militar, o IPES conseguiu desarticular a aliança entre educadores de esquerda e os liberais

que, na década de 50, defendiam juntos a escola pública. Durante os anos 60, assumiu a organização de fóruns educacionais que objetivavam atrelar o sistema educacional à política econômica vigente, no sentido de favorecer o processo de acumulação e centralização do capital.

Guiraldelli Júnior divide o período da ditadura militar em três etapas: a primeira (1964/1969) corresponde aos governos dos generais Castello Branco e Costa e Silva e à elaboração das reformas de ensino; a segunda (1970/1974) compreende o governo da Junta Militar e do general Garrastazu Médici e a implantação das reformas, no que se refere à educação; finalmente, a terceira abrange os governos dos generais Ernesto Geisel e João Batista Figueiredo, ocasião em que as reformas educacionais expressam-se como desastrosas. As Leis 5.540/68 e 5.692/71 desdobraram-se em outros instrumentos legais, cuja razão de ser só se explica quando se adentra ao contexto da época.

A Lei 5540/68 direcionava-se no sentido da não democratização do ensino superior que incentivou a privatização do ensino, provocando, ao longo dos anos, profunda alteração em sua qualidade e na própria vida universitária. A matrícula por disciplina, os cursos parcelados com regime de créditos e a departamentalização desvincularam totalmente o ensino da pesquisa e constituíram-se em subsídios para a despolitização, a impossibilidade da organização estudantil e para um ensino universitário pouco eficaz, culminando por descontentar até mesmo frações da burguesia e das classes médias que haviam apoiado o regime militar.

A Lei 5692/71 não se desvinculou totalmente da LDBEN (Lei 4024/61), contudo, se esta espelhou princípi-

os liberais vivos, a primeira expressou os princípios da ditadura. Os cursos primário e ginásial agruparam-se no ensino de 1º grau, que deveria atender à faixa etária dos 7 aos 14 anos, ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos. O 2º grau passou a ser totalmente profissionalizante e a escola pública, obrigada a cumprir a lei, descaracterizou-se, deixando de oferecer um bom curso colegial, e nem teve condições de oferecer um bom ensino profissionalizante, por quase absoluta falta de recursos materiais e humanos.

A profissionalização no ensino de 2º grau deixou de ser imposta legalmente no governo do general João Figueiredo. A nova lei (7044/82) expressa apenas a obrigatoriedade de “preparação para o trabalho”. A idéia de profissionalização foi sepultada definitivamente e ficou assim reconhecido o fracasso da política educacional do período ditatorial.

2.3.5 – A educação nos dias atuais

O perfil atual da educação no país não se difere muito do evidenciado em momentos das épocas anteriores retratadas nesta retrospectiva. Os índices de analfabetismo continuam alarmantes; a evasão e a reprovação ainda atingem considerável percentual de estudantes na rede de ensino; o número de alunos que consegue chegar ao ensino superior é insignificante em relação ao total da população brasileira em idade escolar; as escolas públicas carecem de recursos materiais e humanos; a profissão do professor vem sendo desvalorizada de forma tal que é alarmante a diminuição do interesse pelos cursos e habilitações para o magistério.

De uma análise mais acurada, infere-se que esta situação resulta das políticas e condições impostas à educação nacional desde os seus primórdios. O último portal transposto, o do regime ditatorial, deixou marcas profundas no sistema educacional brasileiro e no país como um todo. Hoje, o processo de democratização de oportunidades não vem acontecendo como seria necessário para possibilitar à população brasileira melhor qualidade de vida. São enormes os bolsões de fome, de falta de assistência à saúde e à educação, em que grassa a miséria extrema. Por tal razão, não se pode dizer que o país vive o estado democrático. As diretrizes políticas adotadas vêm ensejando o arrocho salarial, o aumento nos índices de desemprego, nas taxas de mortalidade infantil e nos resultados educacionais obtidos, aumentando, cada vez mais, a dívida que se tem com as camadas menos favorecidas desta população.

A educação, em termos reais, ainda está sob a égide da legislação do período anterior, com avanços relativos, garantidos por leis menores que amparam situações extraordinárias ou especiais.

A Constituição em vigor, aprovada em 1988, expressa inúmeras conquistas sociais e deverá sofrer alterações, por influência de setores que vêm na manutenção desta Carta Magna a ingovernabilidade do país. Muitos dos direitos adquiridos sequer foram praticados. Os vários setores da sociedade, incluindo nestes o da educação, foram chamados para apresentar propostas para uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, embasada na nova Constituição. Em todo o território nacional, a movimentação foi intensa. Tramitou no Congresso Nacional um

projeto de lei, cuja significância expressa-se pela exigência de atenção a camadas da sociedade que, na prática, têm sido discriminadas. Ao dar entrada na Câmara Federal, ele foi identificado como PL (Projeto de Lei) nº 1258 A/88 e percorreu turbulento caminho, até ser excluído do cenário e dar lugar ao Projeto do Senador Darcy Ribeiro.

Foi assim desrespeitado todo um procedimento democrático de elaboração pela sociedade. O novo projeto não expressava as propostas aprovadas em fóruns nacionais, por todos os que se sentiram no direito e no dever de participar da elaboração de uma lei norteadora da educação nacional. De nada adiantaram as manifestações desfavoráveis de alguns parlamentares. A Câmara Federal, em 17 de dezembro de 1996, aprovou uma nova Lei de Diretrizes e Bases que, sem perda de tempo, foi sancionada no dia 20 de dezembro de 1996, sob o nº 9394/96 e o cognome de Lei Darcy Ribeiro.

No dizer de Bollmann:

“o texto aprovado, em poucas palavras reduz a obrigação do Estado com a universalização do ensino fundamental e do segundo grau (ensino médio), com a educação infantil e com a educação de jovens e adultos trabalhadores. Desautoriza o Conselho Nacional de Educação a tomar decisões, caracterizando-o como ‘assessor’ do Ministério da Educação, retirando do âmbito do Fórum Nacional a responsabilidade da elaboração do Plano Nacional de Educação, o que ampliaria o seu alcance político; expressa uma política de financiamento da educação que não assegura a universalização da educação fundamental, nem dá con-

ta de prover um padrão unitário de qualidade em todos os níveis. Reduz também os mecanismos de controle social para as instituições privadas de ensino. No ensino superior não garante o princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão e nem a articulação com outros níveis de ensino. Desconsidera a autonomia e a carreira universitárias. Reduz a obrigatoriedade da formação de professores da educação básica nos cursos de licenciatura plena e, por fim, desarticula o Sistema Nacional de Educação" (BOLLMANN, 1997 : 162).

Ao destacar a reflexão feita em torno da lei, faz-se necessário o entendimento de que ela se constitui em uma das faces da problemática da educação brasileira e necessita ser ultrapassada em sua dimensão formal. A democracia precisa ser incorporada ao cotidiano do povo. O acesso à educação para toda a população, a ampliação do espaço de construção das políticas públicas, a construção de uma educação plena ao exercício da cidadania são tarefas ingentes e urgentes.

Talvez, um dos caminhos para a consecução desta realidade esteja na edificação da Escola que Queremos. Nesta viagem de sonhos, por paragens da história da educação brasileira, aportou-se em lugares com características diversas: em alguns, a ênfase foi no aspecto da educação propriamente dita; em outros, foi na política vigente. Apesar de muitas outras variantes (a econômica, a jurídica e outras) serem passíveis de abordagens, entende-se que as trabalhadas apresentaram subsídios suficientes para a continuidade deste trabalho. Foi possível amearhar o necessário para a idealização da escola sonhada.

3 – A ESCOLA QUE QUEREMOS

Foi afirmado, no início deste trabalho, que “navegar é preciso e sonhar também é preciso”. Os sonhos sustentam os ideais e estes são os fanais da existência de cada ser humano. Quando não se acredita mais em um ideal, deixa-se de persegui-lo e algo dentro de cada um morre um pouco. Todavia, ninguém vive apenas de sonhos. No decorrer da existência, constata-se que, para a maioria do gênero humano, só há possibilidade de realizar um sonho, quando este tem um mínimo de embasamento na realidade.

É com base na realidade esboçada que se aventura a delinear os traços da Escola que Queremos:

- da escola jesuítica, quer-se a firmeza de propósitos, a crença firme num ideal a ser perseguido e os princípios de valorização da infância;

- do período das aulas régias, o sentimento liberal e as idéias filosóficas, indicando possibilidades;

- da monarquia, quer-se os princípios de cidadania, contemplando todo o povo, garantindo um mínimo de dignidade a cada cidadão;

- da república, a vontade de lutar e transformar a história da educação, a vontade de não esmorecer, de ter esperanças!

Esta escola fará parte de um sistema, sim! Um sistema cuja organização e funcionamento serão discutidos, planejados, executados e burilados por todos os seus partici-

pantes, para que ela esteja sempre vinculada à realidade em que está inserida, para que suas respostas estejam em consonância com o seu espaço geográfico e o seu momento histórico. Nela, os problemas concretos serão estudados e analisados criticamente, com processos e métodos científicos, na busca de soluções criativas e mesmo inovadoras.

O ensino primará pela unidade de conhecimentos básicos que alicerçarão as especialidades e fornecerá a infra-estrutura necessária para desencadear o processo de pesquisa. A ciência esboçará uma visão precisa e racional da realidade, porque fará uso dos métodos científicos, com rigor e exatidão, sem se divorciar de sua matriz: a Filosofia, ensejando a reflexão sobre o destino do conhecimento produzido. A quem servirá? Por que e para que a produção deste conhecimento foi financiada?

Seu corpo docente, o administrativo e os alunos, trocando idéias, debatendo e trabalhando juntos, tomarão deliberações coletivas com a certeza de que todos fazem parte de um conjunto com espaço suficiente para que cada um assuma a responsabilidade pelo todo. A participação será uma constante e o aprendizado da democracia dar-se-á na sua vivência. Haverá tentativas constantes para a mudança das atitudes autoritárias e passivas, para a aquisição dos hábitos de participar e de gerenciar coletivamente a educação.

A escola que queremos será um contínuo vir-a-ser. Nela a mudança será uma constante, o que parece contraditório à luz da afirmação feita acima de que a escola fará parte de um sistema, tendo em vista que a noção de sistema oferece a idéia de algo estatizado e imutável. Concorda-se com MANNHEIN quando ele afirma:

“ Mas em uma sociedade na qual as mudanças mais importantes se produzem por meio da deliberação coletiva e onde as reavaliações devem basear-se no consentimento e na compreensão intelectual, se requer um sistema completamente novo de educação; um sistema que concentre suas maiores energias no desenvolvimento de nossos poderes intelectuais e dê lugar a uma estrutura mental capaz de resistir ao peso do ceticismo e de fazer frente aos movimentos de pânico quando soe a hora do desaparecimento de muitos dos nossos hábitos mentais ” (MANNHEIN, 1947 : 31-32).

Esta escola será um dos instrumentos da mudança social, devendo unir-se a outras forças que compõem a sociedade, para juntas promoverem a transformação do contexto social. Mudando-se, a sociedade mudará com ela; todavia, uma não poderá modificar-se sem a participação da outra.

Esta escola deverá ser um instrumento de crescimento mútuo e constante, porque “somos parte do gênero humano” e a realização plena depende da realização de cada um.

4 - BIBLIOGRAFIA

- BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. LDB: do processo de construção democrática à aprovação anti-democrática. In: *Universidade e Sociedade/12*, ANDES, p. 161-163, fev. 1997. Caderno Especial LDB.
- BOSI, Alfredo. Cultura Brasileira. In: MENDES, Dumerval Trigueiro. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1991. p. 135-176.
- CASTRORIADIS, Cornelilus. Psicanálise e sociedade. In: . *As encruzilhadas do labirinto/II*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987, p. 39-53.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo : Companhia das Letras, 1990. p. 55-73/109-128.
- CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo : Saraiva/EDUSP, 1978. p. 99-140/193-229.
- FRAGOSO, João Luis; TEIXEIRA DA SILVA, Francisco Carlos. A política no Império e no início da República Velha: dos barões aos coronéis. In: LINHARES, Maria Yedda L. (Org.). *História geral do Brasil: da colonização portuguesa à modernização autoritária*. Rio de Janeiro : Campus, 1992. p. 177-206.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 16. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.

- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo : Moraes, 1984.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. Rio de Janeiro : José Olympio, 1966. v. II, p. 573-649.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo : Ática, 1993. p. 61-75.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da educação*. São Paulo : Cortez, 1994. p. 105-135/163-187.
- HAUCK, João Fernandes et al. História da igreja no Brasil. Segunda época. In: *História da Igreja na América Latina II/2*. Petrópolis : Paulinas, 1992. p. 112-130/280-284.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Visão do paraíso: os motivos edênicos no descobrimento do Brasil*. São Paulo : Brasiliense, 1992. p. 130-148.
- HOORNAERT, Eduardo et al. História da igreja no Brasil. Primeira época. *História da Igreja na América Latina II/1*. Petrópolis : Paulinas, 1992. p. 251-273.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *A pedagogia de Rui Barbosa*. São Paulo : Melhoramentos, 1954.
- LUCKESI, Cipriano et al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 6. ed. São Paulo : Cortez, 1991.
- LUIZETTO, Flávio. Cultura e educação libertária no Brasil no início do século XX. *Educação e Sociedade*. São Paulo : Cortez-CEDES, n. 24, p. 18-47, ago. 1986.

- MANNHEIM, Karl. *Diagnóstico de nuestro tiempo*. Barcelona : Oikos-Tau, 1979. p. 71-72.
- MATTA, Roberto da. *O que faz o brasil, Brasil*. Rio de Janeiro : Rocco, 1992. p. 21-33/93-105.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema*. São Paulo : HUCITEC; Brasília : INL, 1987. (Estudos Históricos, p. 251-288).
- MENDONÇA, Sônia Regina de. As bases do desenvolvimento capitalista dependente. In: LINHARES, Maria Yedda L. (Org.). *História geral do Brasil: da colonização portuguesa à modernização autoritária*. Rio de Janeiro : Campus, 1990. p. 243-272.
- MORIYON, F. G. (Org.). *Educação libertária*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989. p. 7-28
- PRIORI, Mary del. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: _____ (Org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo : Contexto, 1991. (Caminhos da História, p. 10-27).
- THOMAS, Georg. *Política indigenista portuguesa no Brasil: 1500 - 1640*. São Paulo : Loyola, 1981.
- WEREBE, Maria José Garcia. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo : Ática, 1994. p. 210-288.

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR E A IMPORTÂNCIA DA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL NA ADOLESCÊNCIA¹

Léia Teixeira Lacerda*

O trabalho do psicólogo escolar consiste em ajudar para que aumente a qualidade e a eficácia no processo educacional.

Segundo KHOURI (1984), o psicólogo, com suas técnicas e conhecimentos, estará auxiliando na caracterização psicológica da população escolar, para que não haja preconceitos e discriminações. Fornece subsídios para a realidade nos currículos, programas, métodos e materiais dentro dos diversos grupos, sendo em faixas etárias diferentes e estágios de desenvolvimento. Orienta na identificação de acontecimentos e posicionamentos que manifestem ou escondam a violência do sistema escolar, para que encontrem outras formas de atuar que considerem e atendam à visão

* Mestranda do Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Professora substituta do CEUA - Centro Universitário de Aquidauana - UFMS.

¹ Resumo do trabalho apresentado ao Departamento de Psicologia da UCDB, em 1995, para obtenção do título de Formação de Psicólogo, sob a supervisão da Prof^a Ms. Lucy N. M. Ratier.

integral do homem, o mundo e a sua organização. Contribui para que haja uma boa compreensão do cotidiano na sala de aula e da relação professor – aluno.

O psicólogo escolar, ao contrário do que muitas pessoas pensam, também precisa ser bem preparado, teórica e tecnicamente, pois os problemas de adaptação e aprendizagem escolar não devem ser vistos como menores ou mais simples de serem resolvidos. A orientação psicológica na escola, por ser uma meta de ajustamento do indivíduo, merece uma maior atenção. Essa orientação se estende a diretores, professores, orientadores e pais, para que haja um melhor relacionamento entre eles (NOVAES, 1986).

As diferentes formas de intervenção que o psicólogo escolar pode propor na realidade escolar passam pelas diferentes instâncias, entre elas o corpo discente. Os alunos em sua maioria, formam a clientela dos psicólogos escolares.

Dentre os serviços oferecidos, podemos citar: acompanhamento psicopedagógico, orientação grupal, grupos de interesse, orientação vocacional, etc.

Como ressalta NOVAES (1986), o psicólogo escolar deve favorecer o ajustamento do aluno e entender sua dificuldade; deve desenvolver estudos e pesquisas na área educacional relacionada ao desenvolvimento, à aprendizagem e ao ajustamento dos alunos. O mesmo deve atuar em programas de saúde mental.

O psicólogo escolar atua na prevenção de problemas de aprendizagem, ajustamento escolar, contribuindo na

identificação dos mesmos, sendo assim, trabalha com os alunos, professores e pais.

A orientação vocacional é uma área em que o psicólogo escolar pode fornecer inúmeras contribuições.

Segundo SANTOS (1985), a orientação vocacional teve início nos Estados Unidos através dos trabalhos de Parsons, em 1908. Com o surgimento da Primeira Guerra Mundial, em 1930, o grande desenvolvimento dos testes psicológicos e o crescimento do mercado de trabalho, em decorrência da instituição e das especializações, passou a ter ampliação e difusão dos processos de orientação profissional em escolas e em centros de serviços. Após esse período, vários países se interessaram, pois os descobrimentos dos jovens a respeito das profissões e a falta de informações sobre as mesmas começaram a se tornar preocupantes.

Em 1924, a Orientação Vocacional foi introduzida, no Brasil, por Roberto Mange, no Liceu de Artes e Ofício de São Paulo. Selecionavam e orientavam os alunos no curso de mecânica. Em 1940, SANTOS instalou, na Escola Técnica Getúlio Vargas, o SOE (Serviço de Orientação Educacional), nas escolas de grau médio. Entre 1945 e 1970, pedagogos e psicólogos desenvolveram o trabalho.

SANTOS (1985) prosseguiu dizendo que a grande evolução na época estava sendo a técnica, deixando um pouco de lado os testes propriamente ditos, buscando, nas questões de relacionamento, o desenvolvimento do comportamento humano e a abordagem da personalidade. Sendo assim, o orientado passou a se conhecer melhor e percebeu as

oportunidades que iam surgindo. Era um processo que requeria mais tempo, sendo mais seguro.

Para FERRETTI (1988), a escolha profissional é individual, mas sofre as influências ambiental. A escolha envolve características como a personalidade, os interesses, o auto-conceito, as aptidões, etc. O indivíduo deve ter liberdade de optar por várias alternativas de escolha, onde se responsabiliza pela decisão tomada. Essa liberdade respeita a potencialidade de cada um, permitindo que atinja uma boa posição social devido a seus talentos.

Segundo BOHOLAVKY (1987), a orientação é uma forma de adquirir conhecimentos de si próprio e dos papéis a serem desempenhados na sociedade. A orientação vocacional é uma forma de prevenção, pois a escolha mobiliza toda a estrutura do ser humano. As renúncias surgem quando se percebe refletindo sobre si mesmo, os conflitos de personalidade vêm à tona, é uma fase em que sua identidade está sendo trabalhada, é a busca de caminhos para a elaboração de sua problemática.

O orientador deve ter uma visão compreensiva dos problemas: saber distinguir entre problemas vocacionais e outros problemas de personalidade. O procedimento ético é muito importante, pois devemos considerar a escolha da futura profissão pertencente ao próprio sujeito, através de uma atitude auto-responsável.

Para FERRETTI (1987), é importante considerar o caráter inato das aptidões do indivíduo, sua inteligência e características de personalidade. Atualmente, há uma proposta de que os orientadores reflitam sobre o processo de escolha

profissional, as atividades profissionais futuras e, com isso, espera-se que o indivíduo possa ter condições de efetivar uma escolha consciente. O fator ambiental interfere na escolha profissional, como condicionador e não como forma de restringir a igualdade perante a liberdade de opção.

A informação profissional faz parte do processo de orientação vocacional, possibilitando a ampliação do conhecimento e suas especializações; corrige as distrações nas noções profissionais; desenvolve expectativas em âmbitos mais realistas; conscientiza da necessidade de utilizar informações fidedignas nas escolhas; aumenta o conhecimento das oportunidades locais de trabalho.

Na adolescência, as crises psicológicas são freqüentes, por ser um período de transição entre a infância e a idade adulta. É justamente em meio a esta crise que o adolescente se depara com a escolha profissional.

Como ressalta ABERASTURY (1986), características marcantes do adolescente são o crescimento e as modificações de seu corpo, que lhe impõem mudanças de papel em relação ao mundo exterior. Essa cobrança, para que haja a mudança de papel, é vivenciada por ele como uma invasão da sua personalidade, o que o leva a manter-se em suas atitudes infantis.

Esse crescimento físico é vivido como algo súbito e incontrolável, em esquema corporal diferente, que modifica a sua posição frente ao mundo externo e o leva a procurar novos tipos de convivência. As suas vivências, enquanto criança em adaptação social, não lhe são mais importantes. Todas essas mudanças em sua personalidade

levam-no a refugiar-se em seu mundo interno, é como se voltasse a reencontrar o passado para melhor enfrentar o futuro.

É durante esta fase da vida que o jovem busca alcançar sua identidade adulta, com o apoio das primeiras relações parentais, que foram internalizadas, e sua realidade com o mundo externo a que pertence, e o que lhe é oferecido.

Como diz CASLELLAR (1989), cada fase do desenvolvimento é vivenciada como luto, é nesta fase da adolescência que as perdas ocorridas são muito mais frequentes, podemos perceber que esse período é caracterizado por processos depressivos e de metabolização do objeto perdido, que é a elaboração dos lutos. Esses lutos advêm dos rompimentos com seus vínculos originais, isso desencadeia, em seu interior, culpa, sofrimento e tristeza pelas perdas ocorridas. Os novos vínculos surgem de forma lenta e penosa, pois o adolescente se mantém em estreita dependência com sua história pessoal, familiar e social.

Para NOVAES (1986), um ponto marcante na adolescência é a agressividade, devido a estimulação ou repressão do ambiente. A agressão pode ser demonstrada de várias formas: desobediência, ataque verbal ou físico, oposicionismo, hostilidade, etc. Essas situações de agressividade são as frustrações responsáveis por conflitos na adolescência.

Há uma constante busca para descobrir-se a si próprio, e o seu lugar no grupo social. O adolescente identifica-se e imita os modelos idealizados, que quando associados ao espírito crítico, podem destruir muitos ídolos

familiares, causando tensões no grupo familiar, devido aos pais não compreenderem as frustrações dos filhos. Para que haja uma boa integração social, o adolescente deve ter identificações positivas com pais e professores, um bom relacionamento afetivo e com confiança.

Como ressalta CASTELLAR (1989), na adolescência, a rebeldia contra o pré-estabelecido é uma forma de vigor e saúde, pois implica na tentativa de utilizar seu potencial criativo para buscar o novo, o diferente. É também neste período que a capacidade de simbolizar ganha forças, sendo assim, permite o desenvolvimento intelectual e dos afetos. Para ABERASTURY (1990 : 15), *"O adolescente inicia a busca do objeto de amor ao mundo externo, o que se concretizará com a descoberta do par, se foi conseguido o desprendimento interno dos pais"*.

É exatamente durante esse período de transformações que surge a escolha profissional. A dúvida está bem presente, por questões econômicas, de realização pessoal e profissional. Os adolescentes percebem-se em confusão, buscam todo o auxílio possível, encontrando na orientação o esclarecimento para sua decisão profissional.

Nesta fase, há uma grande ligação de reconstrução da segurança perdida, partilhando de interesses e atividades em comum (SANTOS, 1985).

Segundo BOHOSLAVSKY (1987), o adolescente no seu processo de escolha, passa por momentos distintos. Para que haja uma escolha madura, é necessário que se tenha elaborado os conflitos e não negado os mesmos. O adolescente deve conseguir identificar-se com seus próprios

gostos, interesses, etc., para que, com isso, possa identificar o mundo exterior, as profissões e ocupações. A escolha ajustada ocorre quando o autoconceito permite aos adolescentes coincidir seus gostos e potencialidades com as oportunidades do mundo exterior.

Os adolescentes podem fantasiar várias situações, a liberdade para um vínculo de dependência que demonstra o momento evolutivo em que se encontra; o apoio que busca no orientador, podendo ser direto, pedindo que o mesmo diga em qual profissão poderia se dar bem, ou indireta, citando uma profissão ou perguntando se seria apto para a mesma. A permissão ocorre quando o adolescente procura um colaborador para efetuar suas fantasias de escolha.

ABERASTURY (1986) ressaltou que a adolescência é uma fase de constante alteração de humor devido a mudanças corporais, em que há renúncia da posição de criança e há também mudanças psicológicas. O sofrimento e a contradição podem ser transitórias ou elaboráveis. A intensidade desses conflitos depende da estabilidade dos afetos, da quantidade de gratificações e frustrações, da adaptação ao ambiente, da qualidade do processo de amadurecimento dos primeiros anos de vida.

É importante que haja prevenção de uma adolescência difícil, com o auxílio de estudiosos que investiguem as necessidades e os limites úteis para o desenvolvimento do adolescente em um nível adulto. Esse processo não deve ser demorado e nem acelerado, mas sim ocorrer em um clima de compreensão. Tal momento é fundamental na vida do ser humano, que precisa de liberdade adequada, com segu-

rança de normas que o ajudem na adaptação de suas necessidades ou suas modificações, não entrando em conflitos graves consigo mesmo, com seu ambiente e com a sociedade. A família pode contribuir positiva e negativamente dentro do processo.

A família necessita estabelecer uma maior reciprocidade com a instituição, para trocar informações e auxiliar no processo educativo.

Segundo NOVAES (1986), a família exerce papel fundamental para o desenvolvimento do adolescente, através da segurança emocional e do ambiente adequado. É imprescindível que haja compreensão, maturidade, união, amor por parte dos pais, para que o adolescente sinta-se seguro, capacitado para estabelecer relações afetivas. A estrutura de personalidade do adolescente é influenciada pelo clima emocional, sentimental e pela atmosfera psicológica entre todos os integrantes da família.

O adolescente vivencia momentos de independência e de dependência, por não ter uma posição definida na sociedade. É importante que tenha experiência de autonomia pessoal desde criança. Sendo assim, pais e professores são de uma importância fundamental para o auxílio na definição de papéis em ambientes pessoal e social.

Para ABERASTURY (1986), a conduta do adolescente é determinada pela família, que é a primeira vivência de sociedade. Os pais tentam controlar as situações de vida dos filhos, a liberdade de horários que se estende à ideologia, ao amor e ao trabalho. O adolescente sente necessidade de se libertar para buscar sua identificação, sua ideologia e seu par.

A rigidez com que o adolescente é tratado, as limitações impostas, a não informação sexual, os tabus, aumentam a ansiedade, prejudicando assim o seu desenvolvimento, isso porque os pais não querem perceber que seus filhos estão crescendo. Se, ao contrário, os pais fossem vistos em seus papéis bem definidos, como boas figuras parentais, com uma boa união amorosa, haverá maior facilidade para a maturidade do adolescente.

Para BOHOSLAVSKY (1987), a família é o grupo de referência fundamental, sendo assim, constitui bases significativas na orientação do adolescente. Mas há outros grupos aos quais o adolescente pertence, que também podem servir de referência ou apenas participação. A identificação com o grupo de convívio não quer dizer que o adolescente terá a profissão que predomina no grupo, pois ele pode se identificar com grupos próximos ao de convívio.

O adolescente sente exigência do objeto interno e do objeto família, o que faz com que a situação se torne ainda mais confusa. Isto pode ocorrer devido ao adolescente manifestar o desejo por uma profissão e os pais por outra, ou ainda, o abandono por parte dos pais, quando eles dizem: faça o que quiser, mas faça algo; deixando toda a responsabilidade para o adolescente, que passa a sentir raiva e culpa em relação à família.

Se esse adolescente resolve mesmo crescer mobiliza e desestrutura a família, que sente esse crescimento como afastamento e perda.

BIBLIOGRAFIA

- ABERASTURY, A. *Adolescência normal*. 5. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1986.
- _____. *Adolescência*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1990.
- BOHOS; AVSKY, R. *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. 7. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1987.
- CASTELLAR, C.; FREITAS, L. A. *Crise da adolescência: visão psicanalítica*. Rio de Janeiro : Rocco, 1989.
- FERRETTI, C. J. *Uma proposta de orientação profissional*. São Paulo : Cortez, 1988.
- KHOURI, Y. S. *Psicologia escolar*. São Paulo : EPU, 1984.
- NOVAES, M. H. *Psicologia escolar*. 9. ed. Petrópolis-RJ : Vozes, 1986.
- SANTOS, O. B. A orientação educacional e vocacional. In: *Psicologia aplicada à orientação e seleção de pessoal*. 9. ed. São Paulo : Pioneira, 1985. p. 11-32.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM MEDIADOS PELA PESQUISA: UM DESAFIO

Maria Fernanda Borges Daniel de Alencastro*

Estudar não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las.

Paulo Freire

Uma situação comum, nos cursos de graduação, é que os alunos calouros, com raras exceções, têm apenas uma vaga idéia sobre o curso em que ingressaram, embora a maioria seja bastante curiosa e receptiva em relação a ele. É também relevante observar que a chegada desses alunos à universidade é marcada por uma situação de direito: foram considerados aptos, via vestibular, a fazer o curso que escolheram. A permanência deles no curso, porém, caracteriza-

* Especialista em Língua Portuguesa - Redação, pela PUC/MG. Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Professora de Língua Portuguesa, na UCDB; de Comunicação Empresarial, na UNIDERP; de Prática de Leitura e Produção de Textos, na UFMS.

se por uma situação de fato: têm dificuldades com relação aos processos necessários à construção do conhecimento na vida acadêmica ou fora dela, principalmente com a leitura e a produção dos diversos tipos de textos orais e escritos. Além disso, deparam-se também com dificuldades inerentes ao próprio curso. A saída, nessas circunstâncias, para o mercado de trabalho, pode tornar-se questionável, em termos de qualidade profissional.

Devido à sua complexidade, o quadro, apenas delimitado acima, constitui um problema a ser enfrentado, sob diversos pontos de vista, e superado, na medida do desejável, por pró-reitores, chefes de departamento, coordenadores de curso, professores de disciplinas específicas e de disciplinas instrumentais, desde os primeiros dias de aula até o término do curso.

Neste ensaio, pretendemos tratar a questão do nosso ponto de vista, ou seja, enquanto professora de uma disciplina instrumental - língua portuguesa - nos semestres iniciais do Curso de Turismo da Universidade Católica Dom Bosco. Com a pretensão de melhorar o desempenho dos acadêmicos, e contando com o valioso apoio e o constante incentivo da coordenadora do curso, Prof^a Bernadete, interagimos com eles, nos primeiros dias de aula, na busca de atividades que lhes sejam significativas e que, ao mesmo tempo, tragam algumas informações sobre o curso que estão iniciando.

De nossa parte, explicamos a eles a necessidade de buscarem desenvolver capacidades, habilidades e processos que lhes permitam, durante a graduação - tanto no primeiro ano como nos anos subsequentes - estudar, pensar,

concentrar-se, instigar o raciocínio lógico e a criatividade, exercitar a visão crítica da realidade, interpretar dados, propor soluções, ler, compreender, escrever, reescrever, fazer pesquisas bibliográficas, apresentar trabalhos em seminários, discutir questões, participar de grupos de estudos e de atividades extracurriculares. Enfatizamos, ainda, o fato de que, no processo ensino/aprendizagem, independentemente da área de conhecimento, a linguagem está sempre presente, quer na transmissão, quer na construção de conceitos. Enfim, buscamos fazê-los entender que precisavam preparar-se, com disciplina e autonomia intelectual, para obter conhecimento, para resolver situações concretas que teriam de enfrentar na vida acadêmica e na profissão e que vão exigir deles estudo e auto-aprimoramento contínuo.

Entretanto, pretender que os acadêmicos entendam o que dizemos ser necessário para a vida acadêmica e profissional exige de nós, professores universitários, a contrapartida de repensar e valorizar continuamente o nosso trabalho, de estudar e aprender sempre, de gostar dos nossos alunos e de enfrentar o desafio de pensar um pouco à frente do nosso tempo. Se queremos alunos leitores, produtores de textos e pesquisadores, temos a obrigação de exercer e desempenhar cada vez melhor esses papéis.

ENSINAR E APRENDER COM TEXTOS

Considerando a disciplina Língua Portuguesa, de nossa responsabilidade no curso de Turismo, procuramos ministrá-la a partir do pressuposto segundo o qual a compreensão de um texto implica sempre “*uma pluralidade de habilidades, níveis e sistemas diferentes de conhecimento, tanto lingüístico quanto não lingüístico. A competência lingüística, também ela estruturada em vários níveis, é apenas **um** dos componentes utilizados no processo de compreensão*” (DASCAL, 1988 : 7).

De fato, de acordo com os estudiosos da Lingüística Textual¹, o *conhecimento lingüístico*, entendido como o conhecimento do léxico e da gramática da língua, embora seja relevante, é apenas **um** dos conhecimentos que constituem a chamada capacidade comunicativa do falante. Entre os **outros** conhecimentos constitutivos dessa capacidade, destacamos: o *conhecimento temático* ou *referencial*, indispensável para qualquer comunicação interpessoal; o *conhecimento pragmático*, isto é, dos *usos* e dos *usuários* da língua, imprescindível para um desempenho lingüístico adequado e produtivo nas mais diversas situações de comunicação; *conhecimento propriamente textual*, quer dizer, dos fatores que fazem com que um texto seja um texto;

¹ Ou Lingüística de Texto (LT), enfoque da Lingüística, que surgiu na Europa, na década de sessenta. Nessa perspectiva, o texto é uma unidade de sentido, hierarquicamente superior à frase, e que existem regras gerais válidas para fenômenos ou fatos que ultrapassam o âmbito da frase (Cf. MARCUSCHI, 1983 : 3).

tal tipo de conhecimento é essencial para compreender, avaliar e produzir textos orais ou escritos, dos mais variados tipos e estilos, considerados quanto à estrutura, à organização temática e à construção do sentido.

Em vista dessa multiplicidade de conhecimentos inerentes ao processo de comunicação, impõe-se a necessidade de conceber o processo de compreensão de textos menos como um caso de sim/não, de tudo/nada, e mais como processo de aproximação gradual. Sobre isso, DASCAL (1988 : 7), a seguir, explica que

“Pode-se compreender uma enunciação ou um texto mais ou menos superficialmente, com maior ou menor profundidade, mas jamais se pode dizer que se alcançou uma compreensão global e completa do texto. Isso é verdade sobretudo no caso de textos literários, mas também o é nos usos mais comuns e correntes da linguagem”.

Assim, acreditamos poder, como professora, auxiliar os nossos alunos a ampliar a capacidade de compreender e produzir textos que começaram a desenvolver na infância. Com essa convicção, procuramos interagir com eles, orientando-os a usar a leitura e a escrita como instrumentos privilegiados de acesso ao conhecimento, sem esquecer o fato de que mais importante do que “armazenar” informações, ao longo do curso, é saber correlacioná-las, para chegar a conclusões fundamentadas através delas. Numa época de globalização econômica, em que muitas pessoas já têm acesso a bases eletrônicas de conhecimento e “navegam” em redes mundiais de computadores, mais do que nunca precisamos aprender a correlacionar informações.

Para isso, seguimos a orientação de GERALDI (1997 : 22) e concebemos o texto como unidade de ensino/aprendizagem, já que ele é justamente o lugar por excelência das correlações. Vejamos: as palavras portadoras de significados, as quais o constroem materialmente, organizam-se, por sua vez, em unidades maiores para produzir informações cujo sentido somente é compreensível na unidade global do texto. Por seu turno, esse texto dialoga com outros textos e, com eles, participa de um *continuum* de textos inter-relacionados pelos temas de que tratam, pelos diversos pontos de vista que assumem, pelo fato de coexistirem numa mesma sociedade. Tal *continuum* de textos constitui nossa herança cultural.

Portanto, assumir o texto como unidade de ensino/aprendizagem significa concebê-lo como um lugar de diálogo com outros textos que, por sua vez, dialogam com textos passados e que poderão fazer surgir textos futuros. Em decorrência, conceber o nosso aluno como leitor e produtor de textos significa entendê-lo como participante ativo desse diálogo constante com textos, com a produção de sentido pela leitura e pela escrita.

Com a intenção de proporcionar aos nossos alunos calouros/1998, do curso de Turismo, uma experiência mais efetiva com os processos de compreensão e produção de textos, estamos desenvolvendo juntamente com eles, desde a última semana de abril, um projeto coletivo de pesquisa, intitulado "*O A-B-C do Turismo*", cujos objetivos são:

1. *Instrumentalizar os acadêmicos para a compreensão da necessidade que o profissional da área do turismo tem de dominar diferentes*

campos do conhecimento, manter uma postura crítica diante dos fatos e ampliar cada vez mais a sua própria capacidade comunicativa.

2. Elaborar uma pequena cartilha, para divulgar alguns pontos de Campo Grande que foram, são ou poderão vir a ser atrações turísticas da cidade.

Pretendemos, com tal proposta, preencher o quadro de condições necessárias, de acordo com GERALDI (1991 : 160), para que se possa desenvolver o processo de produção de um texto, isto é, que:

- a) se tenha o que dizer;*
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;*
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;*
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);*
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).*

Constituir-se como locutor (d) exige uma **relação interlocutiva**; vai implicar que o aluno tenha o que dizer (a); supõe razões para dizer (b) e interlocutores a quem ele possa dizer o que tiver de dizer (c); vai implicar também que o aluno escolha as estratégias para dizer (e), considerando (a), (b), (c) e (d).

Ao adotar, pois, a **relação interlocutiva** como critério básico para conduzir todo o processo de produção,

vamos, também, enquanto professora, assumir o papel de locutora/interlocutora, considerando cada um dos componentes do processo - (a), (b), (c), (d) e (e) - como “tópicos” de ensino/aprendizagem da produção de sentidos nos textos a serem produzidos ou lidos pelos alunos. Essa dinâmica promoverá uma interação maior entre professor e alunos, entre alunos e professor, entre alunos e alunos, entre professor/alunos e conhecimento.

A CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS DA PESQUISA

Os calouros de Turismo participaram intensamente das discussões sobre o levantamento de dados referentes aos pontos turísticos que seriam focalizados na pesquisa e sobre a necessidade de consultar pessoas, documentos, órgãos de comunicação, agências, secretarias, guias, jornais, revistas, livros, fitas e filmes que pudessem fornecer informações sobre o assunto. Destacamos, a seguir, algumas das perguntas mais freqüentes.

– *Como vamos entrevistar as pessoas sobre os pontos turísticos?*

– *Quem vai fazer o ofício para apresentarmos aos órgãos de comunicação?*

– *Como pesquisar sobre os pontos turísticos?*

– *O que, de fato, é importante pesquisar?*

– *Como selecionar as fontes?*

Fomos, então, conversando com cada um dos treze grupos participantes, explicando que o ofício seria elaborado em sala de aula, para que eles já pudessem praticar esse tipo de texto e também vários outros, inclusive relatórios, nas diferentes fases da pesquisa. A reação da turma refletia dúvida, expectativa e preocupação com os objetivos, as perguntas de pesquisa, as hipóteses, os prazos a serem obedecidos, o modo como eles seriam avaliados.

À medida que iam realizando as primeiras atividades, o interesse dos alunos pela proposta crescia, pois estavam começando a conhecer mais de perto alguns aspectos da sua futura área de atuação e a construir conhecimentos teóricos e práticos sobre ela. Mas também começavam a perceber, pela nova experiência, que iam precisar assumir compromissos com o estudo, com a pesquisa e que o trabalho, muitas vezes, seria árduo.

Como estão previstas atividades até o final de outubro ou início de novembro, ainda é cedo para confirmarmos ou não as hipóteses iniciais do nosso projeto de pesquisa. Entretanto, já dá para observar que os alunos estão entendendo melhor os objetivos do curso, a necessidade de uma boa formação, pois há melhores perspectivas de bons empregos, na área do turismo, para os profissionais criativos, atualizados e críticos em relação ao contexto nacional e internacional, cultos, com bom conhecimento e bom desempenho, principalmente nas áreas de línguas e de informática.

Além do referencial teórico já mencionado, referente ao campo dos estudos lingüísticos, também estamos nos fundamentando em ÁVILA (1995 : 7), que propõe ser

urgente **educar para a pesquisa** e essencial **desmistificar** os mitos e os ritos que a tornam admirada, mas inacessível aos estudantes e às pessoas que, de uma forma ou de outra, *“dela poderão se valer como fator de ascensão material, de realização pessoal, de êxito profissional e de desenvolvimento social”*.

Acreditamos nessas propostas, por considerarmos que, ao admitirmos a pesquisa como acessível ao ensino centrado no conhecimento e na produção, elas exigem nova postura de professores e alunos em relação ao conhecimento. Não pretendemos com isso “anular” a relação assimétrica que se estabelece entre professor e aluno, própria do discurso ensino-aprendizagem, mas relativizar tal relação. Entendemos que, no processo ensino/aprendizagem mediado pela pesquisa, professores e alunos podem agir como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham de contribuições exploratórias na construção do conhecimento. As contribuições do professor passam a ser encaradas como respostas e não verdades a serem “assumidas” pelos alunos e por ele próprio.

Os alunos que forem incentivados a participar de trabalhos de pesquisa, desde o primeiro ano do seu curso universitário, poderão entender melhor que a construção do conhecimento exige trabalho rigoroso e constante, demanda tempo e dedicação, requer o domínio dos processos de compreensão e de produção de textos. Tal perspectiva é que nos impulsionou a empreender um trabalho de pesquisa coletiva com os nossos alunos do curso de Turismo.

É importante observar que estamos encontrando apoio teórico no estudo da obra de ÁVILA (1995), que

explicita vários procedimentos referentes à pesquisa na vida e na universidade, a título não apenas de apoio interdisciplinar e multidisciplinar, mas também de desmistificar aquela velha concepção nacional de pesquisa acadêmica distanciada da realidade e dos problemas da vida cotidiana. Os oito enfoques que o autor apresenta constituem subsídios relevantes para a dinâmica que estamos procurando desenvolver, usando a pesquisa e o trabalho acadêmico como formas de instrumentalizar o estudo, enquanto processo sério, sempre importante e aberto para a construção da própria vida do acadêmico e para o seu meio social.

No tópico 2, após delinear um quadro sobre as condições de produção da ciência no Brasil, o autor revela (p. 22) um aspecto do emprego da pesquisa científica tão esclarecedor para quem se interessa em fazer pesquisa que vale a pena citar:

“A razão pela qual se pode afirmar, com segurança, que o emprego da pesquisa científica não é (e nem deve ser) exclusividade de produção de conhecimento estritamente científico é simples: o que torna científica a pesquisa são os quesitos metodológicos de sua programação e operacionalização ou, ainda, o que caracteriza a cientificidade da pesquisa é o seu dinâmico rigor metodológico (...) e não só a natureza de seus produtos.”

A partir da leitura e do estudo do tópico que acabamos de comentar e dos demais tópicos apresentados na obra em referência, vamos compreendendo melhor a abrangência de sentidos de termos muito empregados no ambiente universitário, tais como: ciência, cientista,

pesquisa, pesquisador, prático, teórico, abstrato, concreto.

Afastar da pesquisa o “(...) aparato ritual que a torna admirada porém inacessível” significa poder concebê-la também como um meio de ampliar, complementar e aprofundar a nossa faculdade natural de conhecer, estendendo nossos sentidos, nossas propriedades intelectivas, para descobrir e redescobrir condições de travar contato com fenômenos complexos do mundo e com elementos do nosso cotidiano, pois “(...) o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”, na metáfora de CERTEAU (1994).

Nessa perspectiva, ao conceber a pesquisa como forma de produção de conhecimento, vamos instaurar, nos discursos do processo ensino/aprendizagem da sala de aula, a **relação interlocutiva** aludida anteriormente neste nosso ensaio. Vamos lembrar também que, quando estudamos um determinado assunto, devemos proceder como o pesquisador que observa os fatos, passa a analisá-los sob diferentes enfoques e vivencia o processo em contínua progressão, partindo de etapas mais simples, com um mínimo de rigor e ordem até chegar às etapas que exigem maior rigor e ordem, para a sistematização do conhecimento resultante da pesquisa.

Passamos a entender, então, que a pesquisa, como a nossa vida (MARÍAS, apud ÁVILA, 1995 : 22), não é um produto acabado e pronto. Nesse sentido, podemos compará-la também ao próprio processo de produção de sentido nos textos que lemos ou escrevemos. Sempre haverá algo mais a acrescentar.

Assim, sentimos que fazer pesquisa pode ser algo muito mais próximo do que podíamos imaginar, contagiados pelo mito da **pesquisa inacessível** com o qual convivemos durante toda a nossa formação escolar. Imbuídos dessa nova visão do ato de pesquisar, podemos então caminhar em busca de melhores condições para a nossa própria existência, tentando crescer de forma mais consciente e crítica, enquanto pessoa e enquanto profissional.

Estamos agora cientes de que, durante o processo de pesquisa, haverá uma trajetória mais ou menos assim: experiências, dúvidas, troca de idéias, análise de modelos, leituras, execução de tarefas, correlação de informações, até chegarmos à sistematização de dados, à análise dos resultados alcançados e à apresentação do relatório final.

Percebemos melhor outro aspecto relevante: ao empreender um trabalho de pesquisa, estamos inseridos num contexto que não é só nosso, pois abrange também a nossa cidade, o nosso estado e o nosso país e, em alguns casos, outros países. Fazemos parte de uma comunidade. Pesquisa passa a conotar então a idéia de produção pessoal e coletiva e implica o constante diálogo entre pesquisadores e textos, o que remete ao que apresentamos, quando explicamos, no início, a questão do texto como unidade de ensino/aprendizagem.

Se vemos pesquisa como um ato dinâmico, moderno e transformador, quando propomos aos nossos alunos a realização de um trabalho de pesquisa coletiva, voltado para a sua própria formação acadêmica e profissional, precisamos investigar cuidadosamente os diversos aspectos dessa formação e ressaltar que um deles é, sem dúvida, a necessidade

de cada estudante ou de cada profissional desenvolver a sua própria capacidade de estudar através da pesquisa, realizada com disciplina e autonomia intelectual, dialogando com os estudiosos da sua e das outras áreas, sempre que necessário. Aliás, tal capacidade está sendo cada vez mais exigida pela sociedade contemporânea, até no sentido de que muitos profissionais precisam interagir com máquinas e equipamentos eletrônicos e dependem de manuais de instruções para acessá-los e conseguir realizar suas tarefas.

Com a visão de pesquisador, o estudante percebe-se diferente, após cada trabalho, cada conquista. Sua vida acadêmica passa a ser mais organizada, mais produtiva, pois se torna curioso e preocupado com seus estudos, com o seu tempo, com o seu contexto e com os desafios que surgem no seu cotidiano. Esse perfil de estudante é compatível com a exigência da educação continuada para todos os profissionais que lutam pela qualificação cada vez maior de seu desempenho e que se dispõem a aprender sempre.

A RELAÇÃO ENSINO, APRENDIZAGEM E PESQUISA

Nesse sentido, devemos conceber a aprendizagem, mediada pela pesquisa, como condição essencial para nós, professores, construirmos o desafio de ensinar, processo que exige não só estarmos sempre aprendendo, mas também aprendendo a aprender, de múltiplas e diferentes for-

mas, da observação do que se passa à nossa volta, no cotidiano, às situações mais formais de estudo, de reflexão sobre a nossa própria prática. Afinal, se é aos especialistas que compete o estudo mais aprofundado, a pesquisa propriamente dita, deste ou daquele aspecto do ensino/aprendizagem, ninguém pode negar àqueles que ensinam e aprendem o domínio dos “*quesitos metodológicos*” da “*programação*” e da “*operacionalização*” da pesquisa científica, para a produção consciente do conhecimento.

O mesmo raciocínio sobre a pesquisa no ensino/aprendizagem é válido também para a pesquisa no campo dos estudos lingüísticos, ou seja, a pesquisa científica não é exclusividade dos especialistas neste ou naquele aspecto da linguagem ou das línguas, pois ninguém pode negar àqueles que falam a possibilidade de ampliar cada vez mais a capacidade que lhes confere, mais do que qualquer outra, o estatuto de seres humanos: a linguagem. Aliás, é essa capacidade que permite ao homem assumir o diálogo consigo mesmo e com os outros, bem como conservar dentro de si uma imagem do mundo. É por isso mesmo que a linguagem está no centro do homem e, reciprocamente, o homem está no centro dela. Em decorrência, pode-se avaliar a relevância dessa faculdade para a área da educação, para o ensino/aprendizagem, para, enfim, haver consciência de que ensinar a ler e a escrever, embora exija um compromisso maior do professor de língua materna, é compromisso também dos professores das demais áreas de conhecimento, já que é condição essencial para o exercício da profissão, que todo professor seja leitor e produtor de textos.

Gostaríamos de ter apresentado, nesta oportuni-

de, maiores detalhes sobre o que vem provocando a nossa decisão de, a partir dos pressupostos nos quais nos fundamentamos e que foram explicitados neste trabalho, vivenciar o processo ensino/aprendizagem, mediado pela pesquisa na área de Língua Portuguesa e na área de Turismo, nos semestres iniciais do curso de Turismo da UCDB.

Poderíamos aqui registrar as nossas reações, os resultados parciais, as lições que estamos aprendendo, as experiências que estamos vivenciando com a leitura, com a produção de textos, com a aquisição de conhecimentos relativos ao turismo e a muitas outras áreas, as saídas que estamos encontrando para superar as nossas limitações e para resolver os problemas que vão surgindo e nos fazem reformular o projeto original de trabalho. Mas isso não foi possível, no momento.

Queremos ressaltar, entretanto, alguns aspectos relevantes que já estamos observando: nossos alunos passaram a demonstrar mais consciência de que o estudo é um trabalho difícil. Também estão demonstrando compreender melhor a necessidade de assumir a sua própria aprendizagem dos processos de leitura e produção de textos, de modo crítico e sistemático, de forma a adquirir, pela vivência teórico/prática, pela convivência em grupos, a disciplina intelectual imprescindível a todo estudante e a qualquer profissional.

Assim, podemos dizer que o ensino/aprendizagem mediado pela pesquisa é também condição de consciência crítica, agente dinamizador da reflexão dos objetivos do curso, da renovação do ensino e da construção de caminhos desafiadores que nós mesmos deliberamos seguir,

conscientes do trabalho contínuo é difícil, por não nos contentarmos com receitas prontas e com imitações baratas, pois, como afirmou DEMO (1997 : 10): “*É preciso construir a necessidade de construir caminhos, não receitas que tendem a destruir o desafio de construção*”.

Sabemos que, em grande parte do que fomos expondo nesta tentativa de ensaio, há muito de utopia e de sonho. Mas pedimos passagem para o diálogo com a utopia, com o sonho, enfim, com algumas reflexões afloradas pelo nosso entusiasmo a respeito da concepção de pesquisa como algo mais acessível e possível, inclusive para professores e alunos. Pretendemos retomar as questões aqui apresentadas no trabalho de pesquisa que pretendemos desenvolver no Mestrado em Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA, Vicente Fideles de. *A pesquisa na dinâmica da vida e na essência da universidade: ensaio de curso para estudantes, professores e outros profissionais*. Campo Grande-MS : UFMS, 1995.
- AZEVEDO, Israel Belo de. 5. ed. *O prazer da produção científica*. Piracicaba : Unimep, 1997.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano. Artes de Fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis-RJ, 1994.

- DASCAL, Marcelo. Recepção de textos, um processo de aproximação gradual. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. CENP. *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*; coletânea de textos. São Paulo : SE/CENP, v. 3. p. 7-15.
- FREIRE, Paulo. Considerações sobre o ato de estudar. In: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1982.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1991.
- _____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Lígia (Coord. Geral). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo : Cortez, 1997. v. 1.
- INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação*. São Paulo : Scipione, 1998.
- _____. *Curso de gramática aplicada aos textos*. 3. ed. São Paulo : Ática, 1996.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo : Contexto, 1992.
- _____. *A coerência textual*. São Paulo : Contexto, 1990.
- _____. *A coesão textual*. São Paulo : Contexto, 1993.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife : Universidade Federal de Pernambuco/Mestrado em Letras e Linguística, 1983.
- PLATÃO & FIORIN. *Lições de texto: leitura e redação*. 2. ed. São Paulo : Ática, 1997.

PSICOGÊNESE OCIDENTAL DA ALFABETIZAÇÃO COMO FONTE DE METODOLOGIA

Oswaldo Scotti*

O problema do analfabetismo é uma realidade desafiante no Brasil. Há tempo que isto se faz sentir, e os esforços realizados até agora não conseguiram minimizá-lo significativamente. Diversas políticas educacionais, enfrentando este problema, criaram esperanças, mas terminaram se perdendo por diversas causas. É necessário não perder o fôlego. Com humildade científica e fervor supra-partidário, será possível chegar a um resultado satisfatório.

Olhando para essas diferentes propostas ou práxis alfabetizadoras, percebemos que existiam falhas nas suas metodologias e que as mesmas provinham de visões parciais ou reducionistas da realidade.

A psicogênese da lecto-escrita da criança, divulgada

* Pró-Reitor de Extensão da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Formado em Pedagogia e Filosofia na Argentina, reconhecidos no Brasil pela Universidade de São Paulo - USP. Formado em Teologia, no Brasil, reconhecido pela Universidade Pontifícia Salesiana de Roma. Mestrando do Programa de Mestrado em Educação da UCDB.

por Emília Ferreiro e Ana Teberosky¹, foi uma contribuição de grande valor que, nestes últimos, tempos influenciou significativamente, sugerindo mudanças radicais na metodologia da alfabetização. Esta análise, porém, pelo fato de observar a criança num contexto artificial, de laboratório, isolada do meio ambiente, ofereceu essa visão reducionista acima mencionada, com afirmações lamentáveis no campo da metodologia ou didática.

A dimensão social ou a influência do meio ambiente foi muito ignorada. É verdade que esta não provoca, como *causa e efeito*, a construção do conhecimento, mas funciona como ambiente *condicionante e seletivo* de grande importância na formação do mesmo.

É necessário, portanto, completar este quadro e oferecer sugestões metodológicas mais complexas e integradas. Vamos considerar, neste artigo, a *psicogênese ocidental da escrita, como mais uma fonte inspiradora da metodologia da alfabetização*.

PSICOGÊNESE OCIDENTAL DA ALFABETIZAÇÃO

A Fundação para o Desenvolvimento da Educação, da Secretaria de Educação do Governo de São Paulo, sob a direção de Fernando Passos, elaborou um vídeo-documento

¹ FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.

sobre o caminho percorrido pela humanidade rumo à alfabetização fonética da nossa sociedade ocidental. Apresentamos uma resenha desta história.

1 - FENOMENOLOGIA

1º Momento: REPRODUÇÃO DA REALIDADE

Os *rastros* deixados pelos animais da natureza orientam os homens sobre os perigos que os rodeiam ou o rumo a tomar para a caça dos mesmos. Também os homens começam a se comunicar deixando *sinais* significativos. Os sinais mais primitivos achados são reproduções do real, embora não com significados precisos. Temos, por exemplo, uma mulher grávida e desenhos de tatu. O que estes significam? Caçamos um tatu? Comemos um tatu? O tatu tem medo de nós?

Aparecem, depois, seqüências de desenhos que representam as idéias expostas na fala. É uma comunicação mais ampla e precisa, no sentido que não expõem acontecimentos ou conteúdos isolados, mas uma seqüência em paralelo com a língua falada, ligadas não foneticamente, mas pelos conteúdos ideológicos. Assim, por exemplo, aparecem três pictogramas representando: homem-caça-tatu.

Aproximadamente há 5500 anos a.C., os povos sumérios já determinavam alguns desenhos com significado fixo. Temos, assim, os desenhos de: boi, montanha, sol, estrela, homens e outros. Todos representam objetos

concretos da experiência no dia-a-dia. Os egípcios chegaram, depois, a mais de 600 pictogramas, entre eles: água, sol, pato, homem, mulher.

Entre os chineses, encontramos também os pictogramas de água, sol, mulher, homem. O comum denominador entre eles é que são todos desenhos com *significado determinado* e realidades concretas.

2º Momento: SURGIMENTO DAS CIDADES

Com o surgimento das cidades, vieram duas grandes contribuições: a memória histórica e o surgimento de material mais adequado para a comunicação, como a argila úmida, papiro, cerâmica, pincéis.

Os desenhos começaram a se tornar convencionais, perdendo a relação ou descrição direta com os objetos representados, até se transformarem em inteiramente convencionais. Esta escrita é chamada de *cuneiforme*.

Na escrita cuneiforme é necessário ensinar qual é o objeto representado, já que isto não aparece claramente.

Com o tempo, surgiu a necessidade de representar conteúdos não concretos: estrangeira, divina, discussão. Tornou-se necessário, portanto, a criação de pictogramas convencionais apropriados. Mais ainda, deviam representar também ações, relações entre pessoas, idéias abstratas, como: ir e vir, filho, pessoas, lugares, vida, morte. Surgiu assim a idéia *genial* de representar o *som*. Deu-se um passo enorme na história da grafia, passando-se do pictográfico para o fonográfico.

Os sumérios, por exemplo, usavam a palavra *ti* para representar flecha e vida, os egípcios usavam a palavra *sa*, para representar pato e filho. A escrita, portanto, passou a representar a fala que já tinha incluído o seu significado. A preocupação, nesta fase, era aprimorar a escrita de todos os sons da fala ou linguagem oral. Os egípcios, cretenses, chineses, japoneses passaram a usar pictogramas *silábicos*.

Pelo ano 2000 a.C., os fenícios, dados à intensa atividade comercial marítima, foram os divulgadores destes progressos e os que iriam ainda aprimorá-los.

Os fenícios definiram vinte e dois fonemas da própria língua e procuraram vinte e dois objetos, dos quais o fonema inicial representava o fonema desejado. Assim, por exemplo, escolheram a palavra *aleph* (boi) para representar o fonema "a". Desenharam a cabeça do boi que terminou estilizada na letra. Assim, as letras nasceram amarradas ao fonema inicial de uma palavra pela relação que ambas tinham com o significado. A letra, portanto, não era um símbolo vazio. Ela tinha vida, sentido, ligando forma, som e significado a partir de uma experiência visual e auditiva. "(...) a letra não é simplesmente um sinal convencional, artificial, indefinido, mas um ser vivo, com corpo e voz com o qual se comunica"².

No início, deu-se à consoante o valor silábico. Somente pelo ano 800 a.C., os gregos tiveram todo o alfabeto representando todos os elementos de uma sílaba. Nesta fase, apareceu também a idéia comandando a forma

² BLEECKER, Miguel de. *Sistema de alfabetização*. Argentina : LES, 1963. p. 7-22.

de escrever, no caso de fonemas iguais, com significados diferentes. Apareceram, assim, grafias diferentes para o mesmo som, por exemplo: conserto-concerto.

2 - INTERPRETAÇÃO

Esta história sociológica da nossa escrita é riquíssima em *sugestões claras* para uma metodologia da alfabetização. O caminho milenar percorrido pela humanidade indica um roteiro de atividades e técnicas a serem seguidas, para facilitar a construção do conhecimento em poucos dias. A memória acumulada e aproveitada permite o progresso.

2.1 - CONTEÚDO

Fica claro que a humanidade, com relação à escrita, procurou sempre a comunicação de conteúdos definidos. Foram estes que fizeram progredir as diversas hipóteses e teses, até chegarem ao presente. Neste sentido, há uma sintonia perfeita com a pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em relação à psicogênese da escrita na criança. Também nela, o *significado* é o carro-chefe que puxa as contínuas reelaborações de teses.

Uma boa metodologia da alfabetização nega, portanto, qualquer atividade mecânica vazia de significado, como

ser o puro decifrado, cópia ou leitura, que nada tem a dizer.

Também partir de textos complexos para neles aprender as letras e a escrita seria possível só através de um acompanhamento personalizado e crítico do professor (método socrático).

A escrita de palavras concretas e do meio ambiente são o ponto natural de partida. Nada de estranho ou prejudicial será, portanto, a elaboração de textos (cartilhas) que tenham estes conteúdos: objetos conhecidos, com palavras simples, textos de ações corriqueiras e, finalmente, conteúdos abstratos ou descrição de relações humanas.

O comportamento espontâneo das crianças segue os mesmos passos da humanidade: ela começa desenhando, depois estiliza os desenhos, justapõe desenhos, observa detalhes, descobre formas definidas e a intermediação do fonético, partindo para afirmações abstratas e de relação para finalizar nos problemas ortográficos.

Esta evolução vai acompanhada sempre por uma forte linguagem convencional.

2.2 - CONVENCIONAL

Na escrita, o convencional acompanha todo o processo. O professor deve usar esta linguagem. Já na oralidade, o convencional se faz sentir. Na escrita, o convencional cresce significativamente a partir da escrita cuneiforme, melhor ainda, a partir desse momento, torna-

se imprescindível. A criança, hoje, encontra-se diante de uma escrita cheia de convencionalismos. Será necessário, portanto, introduzi-la progressivamente neste mundo, caso contrário, deverá levar muito tempo e gastar muita energia em atividades dispersivas, decepcionantes e inúteis.

Na história da escrita, percebemos que os mesmos objetos são representados de maneira diversa e a evolução através dos tempos aumenta estas diferenças. Eis a necessidade da intervenção constante do alfabetizador para impedir que a criança tome rumos subjetivos, que poderão ser os mais coerentes possíveis, mas não serão os mesmos da escrita que todos usam e que a criança deseja apreender.

A coerência com a memória histórica será um fator fundamental, já que o aprendizado da escrita tem mais a ver com descoberta e assimilação do que com criatividade. A criatividade coerente com os padrões da escrita será um teste indicativo de uma verdadeira conquista social da comunicação.

2.3 - GÊNESES DAS LETRAS

Enquanto a humanidade não tinha descoberto a intermediação do fonético, procurava desenhar (escrever) os conteúdos. Até esse momento, a escrita era sintética. Os desenhos tenha uma semelhança de forma com a realidade. Depois, por influência do convencional, foram se distanciando deste condicionamento, mas conservaram o seu aspecto sintético, isto é: um desenho para uma idéia. Com a

descoberta do fonético, deu-se um grande passo e a preocupação começou a ser *como* representá-lo. Novamente a experiência anterior falou forte e, a partir de desenhos estilizados, surgiram as letras. A letra tem algo a ver com o fonético, porque ela faz parte de um conteúdo que também o fonético possui. A letra *a* é da palavra *aleph* (boi) e a sua grafia resultou do desenho estilizado do boi. A identificação do fonema, no início da palavra, coincide também com a psicogênese da criança que reconhece na letra chave (inicial) o significado da palavra. Deve-se procurar uma amarração natural e lógica entre letras, fonemas e objetos.

Quando uma criança aprende uma letra, se não conhece o porquê dessa forma, vai aparecer sempre como uma *sombra macabra*. Por que *Roberto* escreve *assim* e não assim: *Eurm*? Apresentar as letras como desenho estilizado de um fonema contendo uma realidade determinada que tem semelhança com a forma da letra será um recurso didático muito válido e até recomendável. A gênese da letra tem a ver com a gênese do conhecimento.

2.4 - FONOGRAFICO

A passagem do pictográfico para o fonográfico foi a consequência imediata, genial e irreversível da descoberta da intermediação do fonético e a possibilidade de poder desenhá-lo. Como o conteúdo *determinado* orientou sempre a evolução da escrita, assim também o esforço da escrita fonética foi orientado pela necessidade de estabelecer uma relação fixa entre grafia e som e, através dela, com o significado.

A criança, conhecendo conteúdos, passa a expressá-los em fonemas. Depois de observar a realidade, passa a inventar desenhos que os representem. Finalmente, descobre que já existem desenhos representando essas realidades. Ela os assume, só que inicialmente lhes dá um valor sonoro ocasional e subjetivo. Com o tempo, percebe que a estabilidade significativa exige também estabilidade de relação entre grafia e som. Começa, então, a tarefa difícil de descobrir, gravar e automatizar esta relação, podendo *fluir* a comunicação.

Isto pode ser feito de maneira parcelada e progressiva, porém, jamais descuidando o fundamental: o conteúdo. Uma boa metodologia deve observar tudo isto.

A criança, na descrição feita por FERREIRO³, descobre a intermediação do fonético muito tardiamente, em paralelo com a gênese da humanidade. Depreende-se disto que é muito importante o alfabetizador sensibilizar e orientar a criança para que concentre sua atenção e esforço criativo neste ponto, verdadeira *lâmpada de aladim* para a compreensão da escrita.

Se a criança deve se esforçar por descobrir sozinha o que a humanidade fez em milhares de anos, nunca teremos o progresso no conhecimento. Portanto, o alfabetizador deve oferecer ao alfabetizando o que já existe: oralidade, código e fonética. Depois, oportunizar, explicando e treinando o uso dos mesmos, explicitando todas as *convenções* num contexto de perfeita comunicação.

³ FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.

3 - CONCLUSÃO

Após essas reflexões, podemos perceber que a Psicogênese ocidental da alfabetização é uma verdadeira fonte inspiradora de metodologia. O interessante é que nenhuma informação se opõe ao que foi observado na psicogênese da escrita na criança. A micro-gênese e a macro-gênese, em sintonia, transformam-se também num critério de veracidade. As conclusões destes dois trabalhos se confirmam ou se complementam. Devemos, no entanto, esclarecer que algumas conclusões deste artigo se opõem a certas interpretações que alguns autores fazem da psicogênese da criança.

Podemos fechar este artigo descrevendo sinteticamente as seguintes conclusões:

- 01) O conteúdo deve ser sempre a força animadora, o fio condutor que orienta e amarra toda e qualquer atividade na construção do conhecimento da alfabetização (evitar simples cópias, decifrados, famílias silábicas).
- 02) Usar primeiramente palavras ou textos de conteúdos simples, concretos e do meio ambiente. Cartilhas nada teriam de contra-indicado. Partir de textos desconhecidos e que precisem explicação, diálogo com o professor, só se houver condições de acompanhamento personalizado.
- 03) Usar continuamente a expressão *convencional*, para explicar o porquê. Exemplo: uso do espaço, letras, separações das palavras e outros.

- 04) O professor não deve ter receio de intervir para orientar. Não usar a linguagem repressiva de *errado*, porém, pode usar a expressão *diferente*.
- 05) É didático apresentar as letras como desenhos estilizados, semelhantes aos desenhos reais. Melhor ainda, se essa semelhança tem relação com sons onomatopéicos dos objetos representados.
- 06) Revelar o quanto antes o grande segredo da intermediação do fonético, para concentrar a atenção sobre ele, sem perder jamais a relação com o representado.
- 07) Não ter receio de oferecer o código já convencional. Não o código gramatical, mas o alfabeto-fonético. Historicamente, foi este o ponto de partida. Tudo o que é gramatical aparecerá numa etapa posterior de reflexão sobre a alfabetização já existente.
- 08) Não ter receio de apresentar e treinar todos os fonemas da oralidade. Não estranhar que, fornecendo à criança o código e os fonemas, elas sozinhas descubram a relação fixa entre ambas, e sejam auto-alfabetizadoras.
- 09) Treinar progressivamente a relação grafia e som, para memorizar e automatizar o seu uso, sem jamais omitir o conteúdo.

PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO

Relatório de Entendimento

Regina Stela Andreoli de Almeida*

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório refere-se ao conteúdo programático da disciplina Pensamento Pedagógico Brasileiro, ministrada no Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco, pelo Professor Doutor Otaviano Pereira.

Procuramos reunir as mais significativas abordagens do curso, manifestando nossa interpretação.

É importante destacar que, face à extensão do tema, a síntese apresentou inúmeras dificuldades em sua elaboração. Os debates em sala foram complementados por pesquisa bibliográfica, que nos auxiliou a superar algumas dúvidas, enquanto que as demais serão dirimidas ao longo da caminhada, que pretendemos dar continuidade.

* Assistente Social. Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Professora do Departamento de Serviço Social da UCDB.

Para facilitar a exposição, dividimos o trabalho em três partes.

A primeira, trata da evolução da história do pensamento, sendo abordadas as principais correntes filosóficas a partir do período pré-socrático.

Na segunda, procuramos definir as principais características das tendências pedagógicas, a partir de sua gênese, na civilização romana, até a construção do pensamento pedagógico brasileiro.

Reservamos a terceira e última parte para, à luz dos debates referentes à crise do capitalismo - oportunizados pelas explicações do Professor Doutor Helmut Thielen e Professor Ido - tentarmos visualizar a importância da educação no momento atual.

Embora com a certeza de termos, além das omissões, analisado superficialmente muitos dos pontos fundamentais, a elaboração deste relatório revestiu-se de extrema importância, por possibilitar a revisão dos temas debatidos e exigir um posicionamento pessoal.

O curso propiciou a visão do desenrolar da história, na qual puderam ser observadas, através das lutas, conquistas e também frustrações, a evolução não só do pensamento, mas da humanidade. Foi, sobretudo, estimulante a oportunidade de perceber, através dos estudos realizados por tantos que denunciam tantas violações ao direito de ser simplesmente HOMEM, muitos focos de resistência, capazes de manter viva a esperança na construção de um futuro melhor.

2. MATRIZES DO PENSAMENTO

Avaliar o Pensamento Pedagógico, como propulsor da transmissão do saber, implica numa longa busca, que tem início no entendimento dos conceitos e formas de conhecimento e se estende por caminhos que enveredam rumo ao encontro de nossas raízes culturais.

A tessitura desse pano de fundo, que nos permitiu revistar os séculos que nos separam do período pré-socrático, oportunizou:

- o conhecimento da evolução do pensamento, com destaque para os antagonismos e sua superação;
- a percepção das crises que emergiram em vários momentos históricos; e
- a visão de totalidade, em relação às matrizes filosóficas.

As discussões a partir do texto de A. J. Severino - que nos auxiliou a encontrar os nexos entre os fatos históricos e a filosofia - propiciaram esse mergulho no tempo, imprescindível para a constatação da extensa teia que une as diversas fases do passado de diferentes povos ao presente da humanidade, em direção ao futuro, que já se encontra em formação, demonstrando que a relatividade sempre permeia os conceitos referentes ao novo.

Assim, tão importante quanto entender o pensamento socrático, platônico e aristotélico, foi constatar sua influência ao longo da história, norteando o raciocínio huma-

no, em relação às grandes crises, quando sínteses eram exigidas, e na busca por respostas às questões emergentes, no ininterrupto processo de evolução do saber. Tão importante quanto caracterizar a cultura ocidental, foi encontrar, até no período contemporâneo, elementos que permitiram a identificação de sua origem: a fusão de três cosmovisões (judaica, grega e romana) e a superação dos contrastes que apresentavam entre si, através do cristianismo.

A força da ação da Igreja pôde, naquele momento, ser avaliada. Ao desviar o interesse do conhecimento - da natureza humana para a natureza divina - contribuiu para a transformação da visão, então *cosmocêntrica*, em *teocêntrica*, mantida durante toda a Idade Média.

O passado não foi, porém, abandonado, mas repensado.

Foram revistos, à luz do Evangelho, alguns dos mais importantes pressupostos dos clássicos gregos e, como consequência, o pensamento platônico ressurgiu com Santo Agostinho, o mesmo ocorrendo séculos mais tarde, quando Tomás de Aquino fez nova leitura do pensamento aristotélico. Foram dois movimentos de síntese: a PATRÍSTICA e a ESCOLÁSTICA, exigidos pela história em momentos distintos.

Como detentora do saber, a Igreja teve poder para popularizar a educação, e o fez. O conhecimento difundido, porém, ao contrário do que se pode pensar, não teve como objetivo o desenvolvimento das camadas populacionais até então marginalizadas. O ensino foi utilizado como mero instrumento de manipulação e controle, com

vistas à manutenção da hegemonia da própria Igreja.

A história prosseguiu em seu curso, os pensadores continuaram a buscar respostas e/ou soluções para a superação das crises que se sucederam, mas o ensino nunca deixou de ser utilizado como instrumento de controle.

SEVERINO (1994 : 19) nos auxilia a entender o porquê. Conhecer é um impulso natural e instintivo do homem, com vistas à sua sobrevivência, o que permite pressupor que a pragmaticidade é imanente ao ser humano, uma vez que a própria necessidade de compreender o SER e a EXISTÊNCIA é decorrente da necessidade de adequá-la à sua conveniência, o que implica na conquista, em maior ou menor grau, do PODER.

Prosseguindo em nossa caminhada pela história do pensamento, vemos que a modernidade, que começou a ser instaurada desde o século XV, trouxe em seu bojo a visão *antropocêntrica*, uma vez que a preocupação maior passou a ser com o homem e sua libertação.

Conceitos como SUBJETIVIDADE e OBJETIVIDADE emergiram com a percepção da relação sujeito/objeto e o conhecimento formal deixou de ser suficiente, posto que, sem intenção de interferência, o conhecimento deixaria de ter sentido.

A razão passou a ser discutida, originando o RACIONALISMO, que se apresentou sob duas vertentes:

- a do RACIONALISMO IDEALISTA (Descartes), segundo a qual o conhecimento só é possibilitado pela intuição intelectual; e

- a do RACIONALISMO EMPIRISTA (Locke, Berkeley e Hume), afirmando que os fenômenos só podem ser conhecidos pelas impressões sensíveis.

As duas vertentes foram sintetizadas por Kant, que repensou a razão, a partir da estrutura do conhecimento, concluindo que o juízo existente no sujeito permite o entendimento do fenômeno.

A teoria de Kant oportunizou o desenvolvimento de linhas antagônicas, que apresentaram, posteriormente, vários desdobramentos.

A última grande síntese da história da civilização é, portanto, a de Hegel que, associando a visão de Heráclito (540-475 a.C.) à teoria de Kant, concluiu que “*o racional se dá no real como devir*”, concebendo o processo dialético.

Diferentes associações, considerando as efetuadas no âmbito do subjetivismo, propiciaram o surgimento de novas correntes, como :

- a FENOMENOLOGIA - (percepção e conhecimento), com duas vertentes:

a) Husserl - afirmando que a relação do sujeito com o mundo é profundamente “ideativa” (as essências têm significações ideais);

b) Heidegger - repensando Parmênides (540 a.C.), que sustentava a cosmologia do aparente, chega à ontologia (a existência precede a essência - não há uma essência precedente, que determinaria aquilo que cada indivíduo vai ser ou

deve ser¹) - matriz do *EXISTENCIALISMO*;

- o *MARXISMO* - (dialética hegeliana associada ao naturalismo, sociologia e economia), Marx e Engels, cujo pensamento continua presente em diversas concepções posteriores. Sua grande contribuição foi pertinente à visão das relações capital/trabalho e aos conceitos de contradição, práxis, ideologia e alienação, assim como dos fatores condicionantes e determinantes da sociedade, presentes na estrutura, infra-estrutura e superestrutura social.

- a *PSICANÁLISE* - (psicologia e naturalismo) concepção de Freud, que amplia a noção dos níveis da consciência e dos efeitos da relação homem/mundo na formação da personalidade. É considerada pela *ESCOLA DE FRANKFURT*, que a associa ao marxismo, para discutir a modernidade;

- a *GENEALOGIA* - embasada pela visão de Heráclito, Nietzsche, que concebe os “valores vitais”, subsidiando a *ARQUEGENEALOGIA*.

As concepções filosóficas supramencionadas, e outras de igual importância, oportunizaram a discussão de valores como poder, consciência, desejo, classes sociais, compromisso de classe, ideologia, que, assim como podem ser utilizados na transformação da própria estrutura social, podem intensificar o processo de controle e dominação, com vistas à sua conservação.

A história do pensamento, porém, está em curso,

¹ BORNHEIM, Gerd. In: REZENDE, Antônio (Org), *Curso de Filosofia*, p. 195.

num processo que não pode ser interrompido.

Outras alterações estão ocorrendo, ampliando mais a visão humana. Timidamente poderíamos nos arriscar a afirmar que, ao superar-se, o homem percebeu a importância de sua interação com o meio, o que deve possibilitar uma releitura da visão cosmocêntrica. A preocupação com a ecologia, valores e orientalismo, assim como o surgimento de novas formas de espiritualidade em meio à crise dos paradigmas da modernidade, são alguns dos indicadores.

3. PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO

Assim como podemos correlacionar os principais momentos históricos às também principais linhas filosóficas, podemos estabelecer nexos entre a história e a escola. Vemos que as características apresentadas pelo ensino revelam a existência constante de forte estrutura em defesa dos interesses do(s) grupo(s) hegemônico(s).

Nesse retorno ao passado, observamos que as práticas pedagógicas surgiram na civilização romana. Merece destaque as características elitistas que a educação apresentava já na sua gênese, uma vez que era destinada apenas aos nobres.

Com o advento do Cristianismo, a educação tem seu curso alterado, mas, mesmo tendo como centro Jesus Cristo - o pedagogo maior - conforme abordagem anterior,

continuou a ser utilizada pela Igreja como instrumento de poder.

GADOTTI (1993) demonstrou que, embora novas experiências tenham surgido, como as que a seguir elencaremos, a educação, no final do período medieval, continuou elitista, destinada ao clero, à nobreza e à burguesia nascente.

PERÍODO	EDUCADOR	CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS
1378-1446	Vittorino da Feltre	· educação individualista - emulação
1467-1536	Erasmus Desidério	· livre-arbitrio (manifestação contrária aos católicos e protestantes)
1492-1540	Jean Louis Vives	· método indutivo · importância do concreto e da individualização · observação rigorosa e coleta experimental · exercícios físicos · responsabilidade social da ciência
1483-1553	François Rabelais	· educação integral · valores culturais populares · ciências da natureza e do homem
1533-1592	Michel de Montaigne	· valorização dos conhecimentos ligados ao interesse humano, capazes de desenvolver, com respeito, a personalidade de cada um

Na mesma obra, Gadotti referiu-se a Lutero como defensor da escola pública, com classes superiores burguesas e classes populares voltadas para a aprendizagem básica e afirmou, ainda, que os jesuítas, privilegiando o dogma e a conservação das tradições, direcionaram a educação aos burgueses (detentores da supremacia cultural e política) e, às classes populares, os princípios religiosos.

É interessante observar que naquele momento:

1. a grande preocupação da Igreja Católica estava centrada nos próprios dogmas, que poderiam ser abalados pelos conhecimentos científicos e pela Reforma. A realização do Concílio de Trento e a elaboração da proposta pedagógica jesuítica - o "*Ratio Studiorum*" - foram movimentos de reação;
2. para a Igreja Protestante, a alfabetização era muito importante, pois possibilitaria a leitura bíblica.

No Brasil, seja no período colonial, imperial ou republicano, as características impressas na educação guardaram profundas semelhanças: sempre foi destinada à formação da elite burguesa.

Novas correntes pedagógicas, porém, foram sendo estruturadas a partir de movimentos exógenos, algumas reprodutivistas, outras transformadoras, e os pressupostos teóricos, que Gadotti reúne em "*Pensamento Pedagógico Brasileiro*", demonstram, como o próprio autor enfatizou, que a produção nacional sobre a educação tem sido intensa nos últimos anos.

A visão do entrelaçamento de teorias de diversos povos e épocas, encontrada na história das idéias filosóficas, faz com que vejamos com naturalidade o fato das matrizes do pensamento pedagógico brasileiro serem de nacionalidades também diversas.

Os textos de GADOTTI (1990), SAVIANI (1995), ROSSI (1986) e FREIRE (1994) nos fazem crer que, de um modo geral, as tendências pedagógicas podem ser classificadas como:

1. LIBERAIS, tendo por função, segundo Libâneo, “preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais”;
2. PROGRESSISTAS, que objetivam a transformação social.

No primeiro grupo estariam inseridas as pedagogias:

- Tradicional,
- Renovada Diretiva (escolanovismo),
- Renovada Não Diretiva, e
- Tecnicista.

Dentre as Progressistas encontram-se:

- Libertária,
- Libertadora, e
- Crítica de Conteúdos.

Vale observar que, nas obras sintetizadas por Gadotti, outras denominações aparecem, expressando, porém, os mesmos conceitos das supramencionadas.

Dos textos discutidos, salientamos o que se segue.

Gadotti, após a identificação das tendências pedagógicas na história da educação no Brasil, segundo a ótica de autores como Pedro Benjamim Garcia, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Beno Sander e Nicanor Palhares Sá, concentrando-se nas tendências progressistas, oferece ao leitor a visão de totalidade, que permite avaliar o pensamento pedagógico brasileiro em seu momento atual, tendo como pano de fundo sua própria trajetória.

Nesse contexto, nossa primeira preocupação deve

ser estabelecer distinção entre EDUCAÇÃO e ESCOLA.

Carlos Rodrigues conceitua EDUCAÇÃO, conforme menciona GADOTTI (1990 : 39) “*como o processo de humanização que se dá ao longo de toda a vida*”, em todos os ambientes e “*de muitos modos diferentes.*”

Concluimos, então, que EDUCAÇÃO e ESCOLA não podem ser entendidas como sinônimos.

ESCOLA é um dos agentes do sistema educacional, responsável, juntamente com a família e a sociedade, pela *formação integral do educando.*

Observamos, ainda, que, segundo a área de concentração dos estudos e/ou experiências apresentadas por Gadotti, os autores citados podem ser reunidos em dois grupos, que nos parecem distintos: um voltado para a educação popular, pensando a educação como processo ininterrupto de transformação do homem, e outro voltado para o ensino formal, tendo como universo de estudo a escola.

Ambos procuram alternativas com vistas à emancipação do homem.

Destacando fragmentos das idéias apresentadas, procuraremos entender a educação e seus agentes, enquanto avaliamos a escola, quanto às suas funções, suas dificuldades e propostas.

A escola, enquanto instituição, convive com a diversidade.

Valendo-nos do pensamento de Rubem Alves, quando diferencia professores e educadores, vemos que a

escola congrega *professores* - aqueles que se vêem como meros transmissores de conhecimento - e *educadores* - aqueles que buscam, através da transmissão de conhecimentos, de maneira crítica e reflexiva, contribuir para que o aluno possa desenvolver-se, superar-se, realizar-se, como indivíduo e como cidadão.

Rubem ALVES conclui que “*educar é desinstalar*” e que educador é aquele que “*motiva para a existência*”.

Podemos, então, dar mais um passo em nossa montagem: educação é um ato político, na medida em que a ação do educador é direcionada pelos interesses que defende (quaisquer que sejam eles), não podendo ser desconsiderado o vínculo existente entre o saber e o poder.

Desta forma, torna-se difícil entender SAVIANI (1995 : 92) em sua tentativa de desvincular educação e política, quando afirmou que “*em política o objetivo é vencer e não convencer (...) e, inversamente, em educação o objetivo é convencer e não vencer*”. Na verdade, qualquer que seja o interesse defendido, o objetivo é convencer, para vencer.

Confirma nossa conclusão o estudo de Chauí que, com o intuito de associar saber e poder, inspirando-se em Espinosa, afirmou que “*não há instrumento mais poderoso para dominar os homens do que mantê-los com medo... e para mantê-los com medo, nada melhor do que conservá-los na ignorância*”.

A síntese de Gadotti nos permite, em outros momentos, a percepção de que muitos dos teóricos, permanecendo nas “torres de marfim” em que se transformaram algumas das nossas mais renomadas instituições de ensino

superior, desconhecem a realidade brasileira e, quando se referem à educação, têm em mente as maiores escolas do país, esquecendo-se que, no interior deste imenso Brasil:

- 30% dos professores são leigos;
- as condições da maioria das escolas são precárias;
- cerca de 15% da população permanece na área rural, onde a escola vivencia suas maiores dificuldades;
- ainda é significativo o número de salas multiseriadas.

Se como Darcy Ribeiro, defendem a implantação de “grandes complexos educacionais”, de tempo integral (como os inúmeros CIAC’s construídos em diversas localidades brasileiras, mas ociosos e sem equipamentos, por falta de recursos financeiros), outros, como Guiomar de Mello, são contrários “às múltiplas funções da escola”, como se o educando pudesse ser visto como mero receptáculo de conteúdos e a assimilação de tal conhecimento pudesse ser dissociada do atendimento de suas necessidades básicas.

Por uma questão de coerência, a educação integral deveria ser proposta por quem é capaz de ver o educando também integralmente.

Associando as carências apresentadas pela maior parcela da sociedade brasileira à observações de Maria de Lourdes Dairó NOSELLA, comentadas por GADOTTI (1990) e referentes ao material didático (veículo da ideologia dominante), vemos quantas oportunidades são desperdiçadas por inúmeros “educadores”, que deixam de valer-se da realidade vivenciada, para reflexões profun-

das, que poderiam redundar em transformações futuras e são coniventes com a classe dominante ao “*formar o senso comum da classe dominada*”.

Seguindo a análise de GADOTTI (1990), vemos que ROSSI está correto ao mencionar que os problemas brasileiros não podem ser resolvidos através da escola, mas enquanto existirem os que Gramsci denominou “*intelectuais orgânicos*”, realmente comprometidos com a classe trabalhadora, podemos esperar que seja percebida, mesmo que modesta, alguma contribuição rumo à transformação.

Afinal, por esses mesmos bancos escolares passaram alunos como Freire, Saviani, Rossi, Gadotti, Chauí e tantos outros, num momento em que a pedagogia tradicional vivia seu apogeu.

SAVIANI (1995) analisou com muita lucidez as práticas educacionais no Brasil, quando afirmou que o educador, “*imbuído do ideário escolanovista, é obrigado a trabalhar em condições tradicionais, ao mesmo tempo em que sofre, de um lado, a pressão da pedagogia oficial (tecnicista) e, de outro, a pressão das análises sócio-estruturais da educação (crítico-reprodutivista)*”.

Quanto à tendência Tradicional, por ele denominada essencialista, e Escolanovista, considerada existencialista, os comentários têm argumentação consistente.

Sua proposta, entretanto, com sustentação teórica na Crítica de Conteúdos, na fase em que se encontra - e certamente apresentará evoluções futuras - assemelha-se à linha tradicional: centrada no professor e nos conteúdos, que efe-

tivamente não podem ser desconsiderados, mas distante da realidade vivenciada pelo educando, limitando, portanto, a educação ao ato de ensinar, de transmitir conhecimentos.

ROSSI, ao confrontar educação e capitalismo, demonstrou que, nos moldes tradicionais, a educação:

1. fortalece o capitalismo, ao preparar profissionais cujo trabalho contribuirá com a elevação do lucro;
2. não é instrumento de ascensão social, uma vez que não é responsável pela divisão de classes e, embora seja considerada por Shultz como capital humano, não passará nunca de “*capital de segunda classe*”, sujeito à *exploração pelo capital de primeira classe - o capital econômico - que ficaria com os frutos do primeiro*”².

Paulo FREIRE não pensa em escola, sua preocupação é muito mais ampla, é com a EDUCAÇÃO, com uma educação libertadora que oportuniza mais que a leitura da palavra, possibilita a leitura do mundo, pois, quando for capaz de se ver no mundo, de objeto, o homem se transformará em sujeito. A ação pedagógica de Freire dá-se numa relação de horizontalidade entre educador/educando, na qual os dois ensinam e aprendem, através do diálogo, segundo o autor: “*uma exigência existencial*”. É uma relação de respeito mútuo e profundo compromisso, com dois momentos fundamentais: a reflexão e a ação.

Os estudos realizados pelos autores que Gadotti

² Rossi, a partir da concepção de Theodore Schultz - a Teoria do Capital Humano - observa que a educação, considerada como capital, estará sempre subordinada ao capital econômico, p. 35-37.

mencionou são abrangentes, analisando a educação escolar ou popular em todos os seus aspectos, de maneira crítica.

Embora divergentes em alguns pontos, todos entendem que a escola tem por objetivo maior a construção da cidadania, que envolve, além de conhecimentos, consciência de si e do mundo, gerando condições para que o educando, ao observar-se com senso crítico, possa definir - como sujeito - o caminho que deseja percorrer, na construção de sua história.

4. ECONOMIA E EDUCAÇÃO

O fim da modernidade é pautado por crises sucessivas que atingem todos os setores e abalam todos os paradigmas.

Uma nova sociedade surge, o que exige alterações amplas na convivência comunitária, na educação, na formação profissional e nas relações trabalhistas.

O problema central da modernidade é o capitalismo, que se encontra em agonia, atingido pelas conseqüências (ou inconseqüências) de sua própria ambição.

Em nome da modernização, foi priorizada a construção de um mundo ao qual poucos têm acesso, em detrimento do Homem - chamado comum - que vem sendo destruído por processo de pauperização que assume pro-

porções insuportáveis.

Ao lado de inúmeras e inegáveis vantagens que a modernidade trouxe, assiste-se à elevação da exploração da mão-de-obra (face à existência dos exércitos de reserva) e à extinção do estado de bem-estar.

A tecnologia, responsável pelo surgimento de um novo tipo de economia, exige, cada vez mais, profissionais altamente qualificados, o que eleva a excludência.

A disputa de mercado aprimorou os conceitos de qualidade, criando ilhas de excelência, que contribuem para a agudização da situação do trabalhador.

Novas estratégias são utilizadas objetivando a elevação da renda de capital, destacando-se, dentre elas, a terceirização, que reduz as necessidades empresariais em relação ao capital de giro, pelo fato de não se afastarem de sua produção principal, e os embates com o movimento sindical.

O clima de dependência envolve as pequenas empresas, uma vez que as perdas e/ou reduções de lucro das principais atingem, numa relação direta e em cadeia, as menores.

Nas relações trabalhistas, assiste-se à "domesticação", característica das relações harmoniosas, com a realização de eventos que favorecem o contato direto entre patrões e empregados, que acabam por incorporar o discurso da empresa.

Na educação tem sido observada a interferência de Federações das Indústrias e dos governos estaduais na implantação ou continuidade de alguns cursos, quando as necessidades do mercado são respeitadas. O apoio é

direcionado às áreas ligadas à produção, que são beneficiadas por financiamentos.

Percebe-se que, quando se torna mais importante pensar a realidade - pois, o ingresso do Brasil na economia moderna pode ser desastroso para os trabalhadores e pequenos empresários -, a educação é atingida pela produção personalizada, através dos cursos à distância e a proliferação de vídeos e fitas de todos os gêneros.

Entendemos que esta situação pode ser revertida.

Concordamos com os que afirmam encontrar-se na infra-estrutura, nas relações de trabalho, o ponto nodal das questões sociais, e consideramos possível que ações transformadoras sejam estimuladas, a partir da superestrutura, através da práxis social, que se dá através da práxis política.

Segundo VASQUEZ (1977 : 200), *“a práxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado. Essa forma de práxis é justamente a atividade política”*.

SEVERINO (1994 : 27) admite a inter-relação entre a estrutura, infra-estrutura e superestrutura, ao afirmar:

“Essas três dimensões se articulam intimamente entre si, de tal modo que o desenvolvimento de cada uma repercute sobre as outras duas, num fluxo e contrafluxo permanentes. Assim, se o modo de produção, de um lado, repercute no modo da formação social e se ambos repercutem sobre o modo de representação subjetiva dos homens, de outro, as

suas representações mentais interferem na sua organização social e na atividade produtiva."

Trata-se de um processo desencadeado pela educação que, se não pode ser desenvolvido pela escola enquanto instituição - por sua ligação com o estado, representante direto da classe dominante -, pode ocorrer através da ação de muitos dos educadores, uma vez que o centro da questão não está no conteúdo, mas nas formas de abordá-los.

Não pode, entretanto, ser protelada a intensificação da ação, pelo risco da irreversibilidade.

Algumas transformações estão sendo observadas, podem agravar mais os problemas hoje vivenciados. Desde a década de 60, principalmente com o surgimento de anticoncepcionais e a inserção da mulher no mercado de trabalho, a pirâmide etária brasileira vem sendo alterada. Os demógrafos alertam que, nas próximas décadas (e já surgem os primeiros indicadores), a preocupação deverá ser deslocada, tornando-se mais importante o número de vagas no mercado de trabalho do que nas escolas, em função da redução progressiva da população em idade escolar e elevação da faixa composta pelos economicamente ativos, devendo ser, ainda, considerada a revolução em desenvolvimento dentro do próprio processo produtivo.

A época da avaliação e do discurso terminou. O momento é de ação, de valorização do trabalho, de união dos trabalhadores, de construção de uma nova sociedade mais justa e, principalmente, composta por homens livres.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das matrizes do pensamento e a análise da situação do capitalismo, no fim da modernidade, ilustrado pelos aspectos históricos comentados, foi fundamental para a compreensão da evolução do Pensamento Pedagógico Brasileiro.

Ao concluirmos, destacamos algumas das propostas apresentadas pelos autores citados por GADOTTI (1990).

Miguel Gonçalves ARROYO (apud GADOTTI, 1990 : 86) apontou como solução o desenvolvimento de *“ação social conjunta de intelectuais, educadores, religiosos e administradores, com as bases da sociedade e as massas urbano-rurais”*.

Marilena CHAUI (apud GADOTTI, 1990 : 67) apresentou, como alternativa, a auto-organização de todos os segmentos que estudam ou trabalham no interior das instituições educacionais, visando a democratização.

Entendemos que a luta pela liberdade tem início na EDUCAÇÃO, aqui compreendida em toda a sua dimensão.

Nesse processo, conforme preceitua ROSSI (1986 : 152), a escola deve ser valorizada *“entendida como uma resposta ao nível estrutural, das mudanças que devem ser realizadas na estrutura básica da sociedade”*, não devendo, entretanto, ser responsabilizada pelos resultados finais.

Não podem, ainda, ser desconsideradas as repre-

sentações sociais e os procedimentos referentes à socialização primária e suas conseqüências no processo de formação e transformação contínua do homem, enquanto indivíduo, na conquista ou não da cidadania.

Os resultados dependem, portanto, do desenvolvimento de ações múltiplas, simultâneas e constantes, dentro e fora da escola - com a educação popular complementando a educação formal, não com o intuito de moldar o educando, nem para substituir a educação formal - dever do Estado - o que muitos, erroneamente, pensam ser proposta de Paulo Freire, mas gerando condições para que o homem possa, com liberdade, ser sujeito da própria história.

Educar, como afirma FREIRE, é, afinal, ajudar o outro a desenvolver-se, a superar-se... a SER... a SER MAIS.

6. BIBLIOGRAFIA

- BORNHEIM, Gerd. O existencialismo de Sartre. In: REZENDE, Antônio (Org.). *Curso de Filosofia*. Rio Janeiro : Zahar, 1989.
- CRETELLA, José. *Novíssima história da filosofia*. 3.ed. rev. Rio de Janeiro : Forense/Universitária, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1994.

- GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 3.ed. São Paulo : Ática, 1990.
- _____. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo : Ática, 1993.
- ROSSI, Wagner. *Capitalismo e educação*. São Paulo : Moraes, 1988.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 29.ed. Campinas-SP : Autores Associados, 1995.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1994.
- VASQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977.