

Artigos - Articles

Por que os professores não podem fazer pesquisa? - Why cannot teachers research? - Pedro Wagner GONÇALVES

Pesquisa e educação - Research and education - Potiguara Acácio PEREIRA

Unity of Vygotsky-Leontiev-Luria within diversity: understanding the past to shape the future of russian cultural-historical and activity theory - Dorothy ROBBINS

A cidadania: um histórico dialético consoante com a dualidade social - The citizenship: a dialectic historical consonant with the social duality - Ailton Gonçalves REIS e Carmen Campoy SCRIPTORI

Modos de educar: o poeta de cordel e seu papel educativo - Ways to teach: cordel poet and the role in education - Patrícia Cristina de Aragão ARAÚJO

A construção do conceito de globalização na obra de Boaventura de Souza Santos - The construction of the globalization concept by Boaventura de Souza Santos - Alcides Leão SANTOS JÚNIOR

A pré-história da escrita: um estudo na educação infantil - Pre-history of writing: looking into child education - Marlene Fagundes Carvalho GONÇALVES

Negros e carentes na universidade: histórias de ação política, reconhecimento e mobilidade social - Negros and destitutes in the university: stories of political action, recognition and social mobility - Gabriela de Souza HONORATO

Desafios atuais da Educação Ambiental: práticas ou campo de pesquisa? - Present challenges in Environmental Education: practice or field research? - Sílvia Aparecida de Sousa FERNANDES

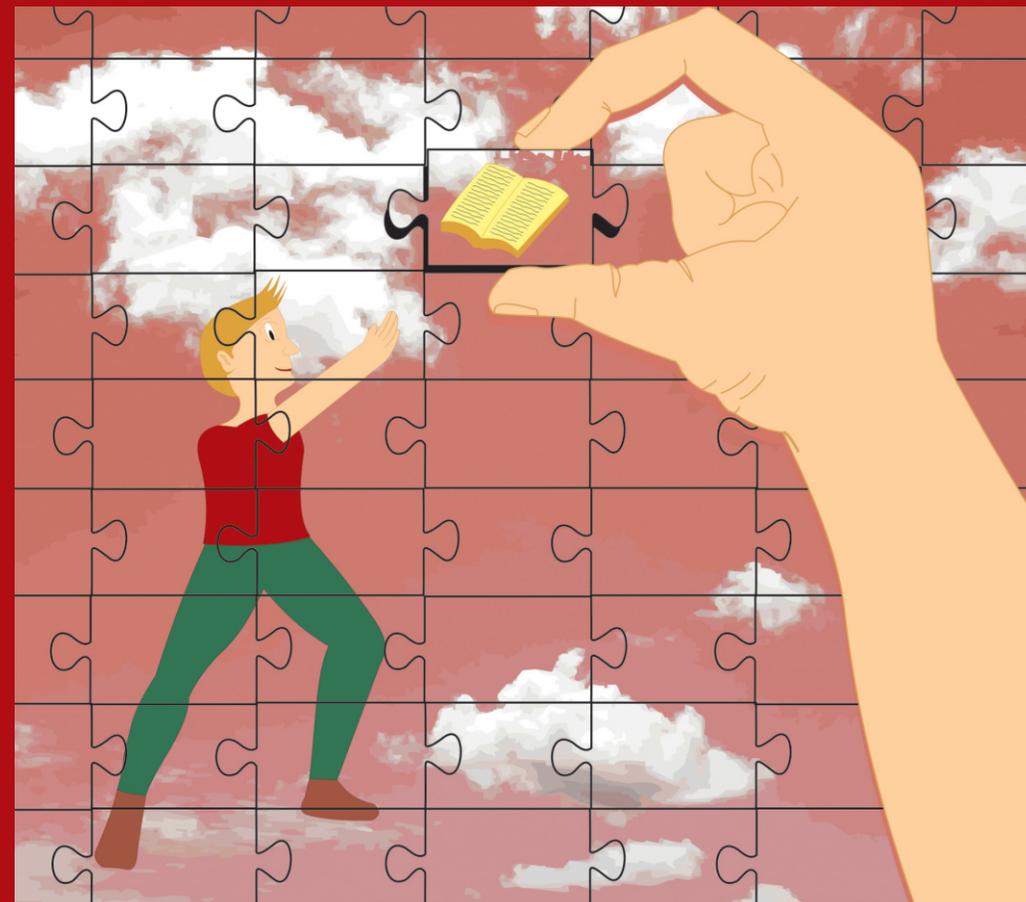


9

MOURA LACERDA
CENTRO UNIVERSITÁRIO

plures
humanidades

ISSN 1518-126X
plures
humanidades



CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
revista do programa de pós-graduação
em educação - mestrado
ano 9, número 9
ribeirão preto, 2008

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA
LACERDA**



PLURES – Humanidades
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

Ribeirão Preto, 2008
Número 9

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA

REITOR

Prof. Dr. Glauco Eduardo Pereira Cortez

PRÓ-REITOR DE ASSUNTOS ACADÊMICOS

Prof. Dr. José Luis Garcia Hermosilla

COORDENADORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
EDUCAÇÃO CONTINUADA

Prof. Dr. Julio Cesar Torres

COORDENADORIA DE GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Lídia Terêsa de Abreu Pires

COORDENADORIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO – P.P.G.E.

Profa. Dra. Natalina Aparecida Laguna Sicca

INSTITUIÇÃO MOURA LACERDA

DIRETORIA EXECUTIVA

Luiz Eduardo Lacerda dos Santos

DIRETORIA ADMINISTRATIVA

Fabiana Cristina de Lacerda Verna Prudente Amaral

DIRETORIA FINANCEIRA

Ana Cristina Lacerda de Oliveira

EDITORES

Alessandra David Moreira da Costa

Julio Cesar Torres

COMISSÃO DE PUBLICAÇÕES

Fabiano Gonçalves dos Santos

Maria de Fátima da S.C. G. de Mattos

Maria Aparecida Junqueira Veiga Gaeta

Naiá Carla Marchi Lago

Maria Cristina da S. Galan Fernandes

Paulo Nogueira Cordeiro

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra David Moreira da Costa (CUML)

Maria Cristina Vidotte Blanco Tarrega (UFG)

Daniel Clark Orey (CSUS-EUA)

Maria Teresa Miceli Kerbauy (UNESP)

José Vieira de Sousa (UnB)

Miriam Cardoso Utsumi (USP)

Julio Cesar Torres (CUML)

Natalina Aparecida Laguna Sicca (CUML)

Maria Cristina da S. Galan Fernandes (CUML)

Pedro Wagner Gonçalves (UNICAMP)

EQUIPE TÉCNICA

Capa

Gabriela Frizzo Trevisan (Direção de Arte)
André Selistre Donega (Ilustração)

Revisão de Texto

Amarilis Aparecida Garbelini Vessi – Português
Anna Patrícia Zakem China – Inglês

Equipe de Produção

Heloísa de Souza Gomes
Talita de Carvalho Cañas

PUBLICAÇÃO ANUAL/ANNUAL PUBLICATION

Solicita-se permuta/Exchange desired

ENDEREÇO/ADDRESS

Revista Plures-Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Rua Padre Euclides, 995 – Campos Elíseos
Ribeirão Preto, SP, Brasil – CEP 14.085-420
(16) 2101-1025
E-mail: revista_plures@mouralacerda.edu.br
<http://mestrado.mouralacerda.edu.br>

Ficha catalográfica

PLURES – HUMANIDADES: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, n° 9 – jan./jun. 2008. Ribeirão Preto, SP: Centro Universitário Moura Lacerda. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – 14,5 x 21cm. 168p.

Semestral

ISSN 1518-126X

1- Educação. 2. Ensino. Brasil.

I. Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação

II. Instituição Moura Lacerda de Ribeirão Preto

Indexada

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

SIBE – Sistema de Informações Bibliográficas em Educação (Brasília, INEP)

EDUBASE – UNICAMP

DBFCC – Fundação Carlos Chagas

CLASE – Universidad Nacional Autónoma de México

SUMÁRIO

CONTENTS

Editorial	9
Artigos/Articles	
Por que os professores não podem fazer pesquisa? Why cannot teachers research? Pedro Wagner GONÇALVES	11
Pesquisa e educação Research and education Potiguara Acácio PEREIRA	26
Unity of Vygotsky-Leontiev-Luria within diversity: understanding the past to shape the future of russian cultural-historical and activity theory Dorothy ROBBINS	43
A cidadania: um histórico dialético consoante com a dualidade social The citizenship: a dialectic historical consonant with the social duality Ailton Gonçalves REIS Carmen Campoy SCRIPTORI	67
Modos de educar: o poeta de cordel e seu papel educativo Ways to teach: cordel poet and the role in education Patrícia Cristina de Aragão ARAÚJO	84
A construção do conceito de globalização na obra de Boaventura de Souza Santos The construction of the globalization concept by Boaventura de Souza Santos Alcides Leão SANTOS JUNIOR	96
A pré-história da escrita: um estudo na educação infantil Pre-history of writing: looking into child education Marlene Fagundes Carvalho GONÇALVES	102
Negros e carentes na universidade: histórias de ação política, reconhecimento e mobilidade social Negros and destitutes in the university: stories of political action, recognition and social mobility Gabriela de Souza HONORATO	115
Desafios atuais da Educação Ambiental: práticas ou campo de pesquisa? Present challenges in Environmental Education: practice or field research? Sílvia Aparecida de Sousa FERNANDES	135

Resumos das Dissertações Defendidas no Programa em 2007	149
Lista de Pareceristas	162
Orientações para colaboradores	163

Editorial

O nono número da Revista *Plures Humanidades*, publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto traz discussões acerca da educação escolar no Brasil e no contexto internacional. Mantendo a trajetória de sua proposta editorial, a Revista conta com a contribuição de pesquisadores de diferentes instituições de ensino e pesquisa do Brasil, como também visa à interlocução com colaboradores do exterior. Nesta edição há um trabalho internacional.

Os dois primeiros artigos aqui divulgados resultam do *I Simpósio Internacional em Educação – Formação de Professores* - promovido por este Programa de Mestrado em maio de 2007. O trabalho de Pedro Wagner Gonçalves discute os limites e a pertinência do professor pesquisador e da pesquisa-ação. Sugere critérios metodológicos e políticos para que os professores desenvolvam pesquisas e reflitam sobre sua prática docente como uma possibilidade de melhoria da educação. Em continuidade a este debate, Potiguara Acácio Pereira discute as relações entre Pesquisa e Educação considerando a natureza da universidade, da Pedagogia como ciência e a Educação como seu objeto. Defende que cada professor questione seu papel social e profissional, uma vez que as relações sociais fazem da educação uma atividade essencialmente humana.

O estudo de Dorothy Robbins discute os pontos fracos e fortes da psicologia russa, pois, de acordo com a própria tradição russa no ocidente, a teoria da atividade histórico-cultural tem uma abordagem multidisciplinar e é entendida como sinônimo do método de Vygotsky, enquanto que na própria Rússia, ela contempla o aspecto psicológico.

Ailton Gonçalves Reis e Carmen Campoy Scriptori apresentam o resultado de um trabalho dissertativo em que analisam o conceito de cidadania ao longo da história mostrando como este compõe um movimento dialético atrelado às condições socioeconômicas.

A pesquisa de Patrícia Cristina de Araújo Aragão aborda o papel educativo do poeta de cordel a partir de uma abordagem freireana e intercultural. Utilizando a etnometodologia mostra como os folhetos de cordel constituem um importante elemento para a prática educativa ao retratarem com criatividade e sensibilidade sua compreensão da realidade social.

O artigo de Alcides Leão Santos Júnior faz uma reflexão acerca do conceito de globalização presente na obra de Boaventura Souza Santos. O autor defende que em Santos esse conceito é elaborado numa perspectiva

emancipatória e inovadora, caracterizada pela luta contra o monoculturalismo autoritário e dirige-se tanto aos incluídos quanto aos excluídos social e culturalmente pelo capitalismo global.

A pesquisa apresentada Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves investiga os antecedentes da apropriação da escrita na Educação Infantil. A partir da concepção histórico-cultural de Vigotski, a autora analisa o processo de apropriação da escrita através de desenhos, em crianças de seis anos, atendidas em uma creche voltada à comunidade de baixa renda.

Como resultado de um trabalho dissertativo, Gabriela de Souza Honorato analisa os percursos escolares de egressos dos cursos populares de preparação para o vestibular. Em sua análise apresenta como elementos decisivos na trajetória de sucesso escolar no ensino superior a experiência vivenciada em diferentes espaços de socialização.

E, finalmente, o trabalho artigo de Silvia Aparecida de Sousa Fernandes reflete sobre as concepções de educação ambiental na contemporaneidade, momento em que as questões ambientais ganham maior visibilidade e ocupam lugar de destaque na imprensa e na escola. Apresenta a educação ambiental como desafio da modernidade se pensada como processo educativo que contribua para a formação e atitudes críticas.

Agradecemos o empenho do Conselho Editorial e dos Pareceristas de nosso periódico que tornam possível a materialização de um rico espaço de reflexão e discussão de questões pertinentes à educação escolar. Um agradecimento especial fazemos a Anna Patrícia Zackem China que gentil e prontamente realizou a revisão do texto em inglês, bem como a Amarilis Aparecida Garbelini Vessi. Esperamos que a leitura dos trabalhos possa contribuir para o debate educacional atual e suas implicações na prática docente.

Saudações acadêmicas,

Alessandra David Moreira da Costa
Julio Cesar Torres
(Editores)

POR QUE OS PROFESSORES NÃO PODEM FAZER PESQUISA?¹

WHY CANNOT TEACHERS RESEARCH?

Pedro Wagner GONÇALVES²

Resumo: *O texto expõe atitudes conflitantes diante conceitos associados ao professor pesquisador, professor reflexivo e pesquisa-ação. Indica limites para essas pesquisas qualitativas, sugere critérios metodológicos e políticos para professores desenvolverem pesquisas sobre suas salas de aula, suas escolas e sobre educação continuada. Defende a necessidade de debater os desafios do professor pesquisador e cerrar fileiras para articular pesquisa do professor e melhoria da educação.*

Palavras-chave: *formação de professores, fundamentos da educação, pesquisa científica em educação.*

Abstract: *This paper shows antagonist attitudes concerning concepts related to the teacher researcher, reflective teacher and action research. It presents findings on qualitative researches, suggests methodological and political criteria for teachers to develop researches about their classes, schools and continuing education. It advocates the need to debate the challenges of the teacher researcher and to build connections between researches done by teachers and improvement of education.*

Keywords: *teacher education, foundations of education, scientific research in education.*

¹ Uma versão deste trabalho foi exposta durante o *I Simpósio Internacional de Educação do Centro Universitário Moura Lacerda*, em maio de 2007. O autor reconhece a importância do apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Professor do Instituto de Geociências-UNICAMP

Introdução

Há um debate acadêmico e político sobre pesquisas conduzidas por professores sobre seu trabalho. Quais são os limites dessas investigações? O que podemos fazer para interferir nos rumos desses estudos dos práticos?

O presente texto constrói um diagnóstico de atitudes conflitantes diante de pesquisas conduzidas por professores. Adotando certa liberdade, constituem de problemas relativos aos conceitos: *professor pesquisador*, *professor reflexivo*, *pesquisa-ação feita por professores*.

Hoje a questão é bastante polêmica e merece ser examinada com cautela pelas implicações vinculadas às tomadas de atitude perante esses desafios.

Objetivos

Este trabalho é fundamentalmente uma reflexão apoiada na pesquisa e experiência em atividades de formação continuada de professores na área de Ciência do sistema Terra.

O ponto de partida para estruturar o referencial teórico do corpo expositivo é justamente a discussão sobre se o professor pode, ou não, fazer pesquisa, e quais devem ser os principais resultados esperados.

Além disso, implica, do ponto de vista moral e ético, adotar a defesa, ou ataque, ao professor pesquisador.

Pretende-se expor marcas importantes da controvérsia existente no campo educacional diante da pesquisa conduzida por professores do ensino básico sobre seu próprio trabalho ou sobre programas de formação de professores.

Contexto da pesquisa conduzida por professores

Para tratar os modos como a pesquisa é configurada no trabalho do professor é preciso indicar algumas premissas adotadas ao longo deste artigo. Contreras Domingo (1997) procura descrever as dimensões que compõem a autonomia do professor. A obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional compõem a autonomia do professor e estruturam seu trabalho.

Essas dimensões possuem algumas fontes a partir das quais o conhecimento do professor é estruturado. Shulman (1987) procura revelar quatro fontes principais de conhecimento do professor: estudos de graduação, materiais e processos institucionais, pesquisas sobre escolas, escolarização e organizações sociais e sabedoria prática.

As dimensões e o conhecimento do professor acham-se circunscritos às condições institucionais e políticas que marcam a escola.

Adicionalmente é preciso considerar que estudos e pesquisas sobre professor

muitas vezes encobrem as relações sociais nos quais se acham inseridos. Em época de refluxo da participação social e crescimento de idéias e crenças, cujo alcance é meramente pessoal e individual, isso limita os modelos explicativos e as alternativas sociais e políticas dos movimentos de professores.

Trabalhos da década de 1980 enfatizaram o papel de administradores do funcionamento e currículo das escolas. O gerenciamento mais rígido implicou uma maior separação entre concepção e execução do trabalho educativo; aos professores foi destinada esta última e, por outro lado, especialistas prescreviam *o que e como* ensinar, como a escola deveria funcionar, etc.

Um processo de retirada do poder do professor havia crescido durante a década de 1970. Isso foi explicado como um processo de proletarização do professor, muitas vezes apoiando-se no modelo de Braverman (1977), que foi adaptado da estrutura econômica da sociedade para instâncias da superestrutura.

Srouf (1978) faz breve referência ao professor da escola pública e assinala a dupla determinação social que opera no modo de produção capitalista. O professor foi tratado como funcionário público (agente político subalterno) e divulgador de conhecimento (agente cultural). Segundo o autor, essas relações sociais determinam e subordinam as atividades profissionais dos professores.

As relações sociais e as características da sociedade capitalista limitam a liberdade dos professores e, do ponto de vista mais prático impedem qualquer possibilidade de autonomia, segundo o argumento de Srouf (1978).

Embora seja um estudo abrangente, não conseguiu prever os ciclos de avanço e retrocesso econômico, político e social que marcam o capitalismo. Relações sociais tomadas de forma estática não captam o fluxo de poder e a fragmentação da ordem social. Autores que tratam mais diretamente da educação, do currículo e da formação do professor examinam de modo mais esmiuçado as determinações a que os professores se acham submetidos.

Apesar dos limites da análise de Srouf (1978) para examinar o trabalho do professor, um aspecto essencial é assinalado: a dupla determinação de relações sociais situa o professor como funcionário público e como divulgador cultural. Essa posição social é mais criativa do que esforços que comparam o trabalho do professor ao trabalho do proletário. As idéias de proletarização do professor encontram pouco apoio em dados empíricos por causa da natureza do trabalho do professor, da dificuldade de comparar a instância econômica com a cultural e ideológica e a situação financeira dos professores brasileiros durante o século XX. Por todos esses motivos, o exame feito por Srouf (1978) responde melhor aos dilemas empíricos que encontramos no trabalho do professor e na escola.

Gimeno Sacristán (2000) examina e descreve as dimensões do currículo e converge para certos elementos que aproximam a atividade do professor da

idéia de autonomia de Contreras Domingo (1997). Para Gimeno Sacristán (2000), o currículo expressa a socialização das práticas escolares impostas de fora; a capacidade do professor de modelar o currículo é um contrapeso possível se for exercido adequadamente e se estimulado como mecanismo contra-hegemônico. Qualquer estratégia de inovação ou melhora da prática de ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que é sempre exercido e pode enriquecer ou empobrecer as propostas originais. A mediação é exercida diretamente sobre o currículo, bem como por meio de pauta de controle dos alunos nas aulas, que estabelecem a relação dos alunos com conteúdos curriculares.

A mediação mencionada ajuda a inserir o professor dentro das relações sociais – como pretendia Srouf (1978) – e situa um espaço de exercício de autonomia no âmbito cultural. À medida que o professor se distancia do papel de divulgador cultural (repetidor do livro didático), ele caminha rumo à tomada de decisão no plano cognitivo sobre o quê e como ensinar segundo necessidades de seus alunos.

Esse espaço de controle sobre os aspectos culturais pode ser potencializado à medida que o professor passa a investigar e refletir sobre seu próprio trabalho. Ao transformar sua sala de aula, a escola e a educação em objeto de pesquisa educacional, o professor exerce mais plenamente sua autonomia. Tentaremos explicar esse ponto de vista ao examinar os modos como professores se tornam pesquisadores, os obstáculos de tal caminho e os argumentos contrários a essa trajetória científica.

Além disso, um ponto essencial precisa ser assinalado: as condições para maior ou menor liberdade do professor acham-se vinculadas à dimensão política, ou seja, a maior ou menor autonomia do funcionário público.

Momentos decisivos da delimitação do professor pesquisador

Elliott (1998) procura relatar o processo que conduziu a um conjunto de atividades de pesquisa qualitativa conduzida por professores. Na Inglaterra, a *pesquisa-ação* foi uma reação a mudanças curriculares da década de 1960. No bojo do movimento político, contra o fato de que professores (práticos) deveriam somente executar a mudança curricular, adotou-se a perspectiva que envolveu o professor no processo de conhecimento e construção do currículo da escola. Independentemente de matizes, *estilos* de pesquisa, tal engajamento do professor contribuiu (e contribui) para reduzir a importância do pesquisador de educação no desenvolvimento de novas propostas pedagógicas.

Pimenta (2002) pretende examinar as origens e os fundamentos do que é denominado *professor pesquisador* ou *professor reflexivo*. O estudo começa pelos trabalhos e fundamentos de Donald Schön sobre professor reflexivo.

Defende que o movimento preconizado pelo professor reflexivo revelou alvos políticos e pedagógicos de romper com certa divisão de trabalho que separa, de um lado, planejadores e especialistas, e, de outro, práticos aplicadores de propostas pedagógicas. A valorização da capacidade do professor (prático) de refletir e dirigir seu ensino força um movimento que contrabalança a hierarquia entre o *formulador* e o *aplicador* do currículo.

Cochran-Smith & Lytle (1999) tentam expor o quadro do movimento de *professor pesquisador* durante a década de 1990. Para elas, o professor pesquisador acha-se vinculado ao movimento de formação de professores e aos esforços pela reforma da escola.

Clarke (2001) procura traçar certa tipologia sobre o engajamento dos professores na pesquisa. O professor passou a documentar e analisar motivos, justificativas e preocupações de seus atos pedagógicos. Isso, por si mesmo, assinala a importância da pesquisa para melhorar o ensino.

Há um florescimento de experiências que envolvem trabalhos coletivos de professores. Carroll (2005) descreve como grupos de estudos de professores são formas de desenvolvimento profissional potencialmente capazes de engajar professores em pesquisa e análises críticas quando tratam da aprendizagem e da prática.

Entre 1970 e 1990, as tendências que preconizam o engajamento de professores práticos no processo de formação inicial e continuada conduziram ao crescimento do papel mais ativo dos professores no desenvolvimento de inovações curriculares. Em traços largos, essa valorização do professor como agente do conhecimento e mudança da escola aproximou-se de tendências democráticas ou social-democráticas que, em alguma medida, são tributárias do movimento educacional ligado a pensadores tais como John Dewey, Paulo Freire, Michael Apple e Henry Giroux.

A dedicação de parcela do tempo do professor para examinar sua sala de aula, sua escola, suas condições de trabalho, etc. aproxima-se de movimentos radicais em defesa da escola democrática, defendida por Beane & Apple (1997). Essas experiências e movimentos freqüentemente exibem inovações curriculares que incluem incorporar anseios de alunos e de suas comunidades no ensino, envolvem dinâmicas que integram distintos componentes curriculares e aproximam aspectos utilitários do conhecimento escolar que servem como eixos do currículo (nominalmente é preciso considerar o debate curricular presente em Beane, 2003, as sugestões de Rodriguez e Garzón, 2003; bem como casos brasileiros como os ginásios estaduais vocacionais da década de 1960, cuja experiência interdisciplinar é relatada por Albergaria, 2004).

Crítica ao professor pesquisador: o isolamento

O final da década de 1990 parece marcar uma reviravolta diante da perspectiva do professor fazer pesquisa. Os próprios limites e as dificuldades do campo educacional para delimitar e caracterizar epistemologicamente as áreas de educação, didática e formação de professores cria entraves para as investigações dos práticos.

Parcela da crítica ao conceito de professor pesquisador emerge entre pesquisadores que valorizam a idéia de que o professor deve ser um agente de mudança apoiado na pesquisa, mas outra parte é externa ao campo de investigação.

Darling-Hammond & Youngs (2002) assinalam que há, na literatura, argumentos contra o aperfeiçoamento do professor. Relatório oficial recente do governo norte-americano ataca programas de formação continuada de professores. Esse relatório defende que professores formados em disciplina específica ajudam estudantes a obter resultados, mas a licenciatura não interfere na efetividade do ensino; de outro lado, a habilidade verbal e o conhecimento do objeto de estudo são os componentes mais importantes da efetividade do professor. Além disso, professores que têm completado programas de formação continuada são academicamente fracos e não se encontram preparados para seu trabalho. São resultados de levantamentos que, de um lado, atacam os programas de formação continuada e, de outro, flexibilizam as regras de ingresso na carreira docente, na medida em que não exigem a licenciatura como critério para tornar-se professor. O domínio do conteúdo é privilegiado diante de outras capacidades que o professor necessita possuir.

Darling-Hammond (2006) indaga: que coisas o professor precisa saber para desenvolver o seu trabalho? A resposta é: um conjunto diversificado de habilidades capazes de dar conta da complexidade que caracteriza a sala de aula. Isso reforça a idéia de que uma habilidade isolada deve ser uma variável insuficiente para enfrentar os múltiplos problemas das salas de aula: diferenças significativas de aprendizagem entre alunos e enfrentar essas interações entre alunos e conteúdos dependem de condições profissionais que incluem aspectos técnicos e morais. Mesmo na dimensão prática (aspecto mais enfatizado pela autora), ao utilizar instrumentos de pesquisa para acompanhar e avaliar o que ocorre nesse ambiente multifacetado da sala de aula e da escola, a capacidade de pesquisar deve ser parte do trabalho do professor.

Darling-Hammond & Youngs (2002) indagam: o que dá segurança aos resultados de pesquisa educacional? E, simultaneamente, conduzem a questionar certas conclusões do relatório do Ministério da Educação dos EUA. Para avaliar o peso da pesquisa é freqüentemente necessário triangular resultados procedentes de diferentes métodos, operando em diversos períodos de tempo e

em diversos níveis de organização para examinar como a evidência aparece em cada época e em cada método de pesquisa.

Com base em diferentes estudos (de estados norte-americanos diferentes, pesquisas de professores de Ciências e Matemática, resultados obtidos por alunos em testes padronizados), revela-se a interferência de vários fatores ligados ao professor nos resultados dos alunos. Isso conduz à idéia de que há muitas variáveis para qualificar professores: habilidades de comunicação, de pesquisa e de ensino. Há significativas controvérsias sobre quais capacidades e habilidades isoladas dos professores poderiam tornar o ensino melhor e mais eficiente. Estudos revelam baixo grau de correlação entre o domínio do conteúdo, habilidade oral e melhor aprendizado, sugerindo que a capacitação adquire especial relevância para o professor que a faz, e as pesquisas sobre a melhoria do ensino praticado por esse docente dependem de pesquisas que entrecruzem diferentes técnicas de investigação e trabalho com dados de médio a longo prazo.

Diante do claro ataque governamental a formas ativas de formação de professores, precisamos procurar outros argumentos que condenam o papel ativo dos professores e, nesses, encontrar tanto a natureza quanto os motivos que geram as críticas.

Schalock et al. (2006) indicam quais são as fraquezas comuns das pesquisas conduzidas por professores: elas não possuem esquema e metodologia de pesquisa, ou seja, não contribuem para estruturar os elementos que compõem uma teoria. Isso conduz exatamente às seguintes recomendações metodológicas: deve haver clara e consistente definição de temas; dados precisam ser completamente descritos e analisados; a pesquisa precisa mostrar nexos com uma estrutura teórica relevante; atenção especial precisa ser dada aos efeitos da formação do professor sobre aprendizagem e práticas do professor; deve-se tentar relacionar formação do professor, suas práticas e aprendizagem dos alunos; protocolos a serem perseguidos precisam de abordagem multidisciplinar e multimetodológica para examinar a complexidade da formação do professor; desenvolvimento de indicadores para aferir o conhecimento e a performance do professor; é necessário fazer análises mais sistemáticas de alternativas para formação de professores utilizando avaliações controladas ou aleatórias, como estudos separados em conjunto com estudo de caso; finalmente, maior profundidade e atenção a estudos de caso multiinstitucionais de programas de formação de professores e seus componentes.

O exemplo exposto por Schalock et al. (2006) é uma pesquisa de três anos para indicar os efeitos da política educacional sobre professores iniciantes, na qual foram investigadas a performance dos professores e a aprendizagem de seus alunos do nível elementar de ensino. O estudo investigou as seguintes

questões: a) programas de formação de professores têm influência demonstrável sobre o pensamento e a prática de professores no início de carreira e sobre a aprendizagem dos alunos? b) se houver influência, as ênfases dos programas interferem nos efeitos sobre a experiência do professor? c) como outros fatores interferem na formação dos professores (características das aulas e contexto da escola, influência de professores mais experientes e aprendizagem dos estudantes)?

Este projeto de pesquisa foi a terceira fase de um estudo de oito anos para investigar a metodologia de trabalho do professor como um meio significativo de relacionar ensino e aprendizagem na escola. A metodologia foi usada no Oregon, para preparo inicial de professores em resposta à abordagem estadual (legal) apoiada em *objetivos* para escolarizar profissionais (não capacitados para docência), na década de 1980, e baseados em *padrões* (influência da década de 1990).

Esses aspectos legais assinalaram a necessidade dos professores aprender a prever os vínculos de ensino e aprendizagem dos alunos segundo parâmetros exigidos em avaliações estaduais. As unidades instrucionais foram planejadas e implementadas com análise e relatório dos progressos dos alunos.

O Oregon foi o primeiro estado norte-americano a requerer que os professores previamente demonstrassem sua habilidade de conduzir o aprendizado de acordo com as condições legais. No meio da década de 1990, a universidade resolveu fazer uma investigação cumulativa de oito anos para pesquisar os efeitos da metodologia empregada pelo Estado.

A pesquisa foi feita com uma amostra para determinar se os programas para preparar os professores têm características relacionadas a capacidades de pensar e praticar, destinadas a obter a aprendizagem dos alunos. No primeiro ano, 76 professores iniciantes do nível elementar foram acompanhados. No segundo ano a amostra foi reduzida a 60 professores e no terceiro a 45. Durante o primeiro ano foram realizadas entrevistas estruturadas acompanhadas por *survey*, que levantaram os contextos das escolas, atividades de desenvolvimento profissional e nível percebido de competência. Houve, ainda, observação em aulas. No segundo e terceiro anos os procedimentos foram repetidos, mas concentrados no grupo que respondeu às entrevistas. A abordagem multimetodológica foi garantida nesses procedimentos diversificados de levantamento de dados.

Conclusão decisiva de Schalok et al. (2006) para nosso é argumento é: trabalhos examinados mostram que é importante que professores investiguem sobre a aprendizagem de seus alunos. Os estudos demonstram o importante efeito cumulativo e duradouro de um professor que avalie seus alunos.

O exemplo fornecido exemplifica o que os autores esperam da pesquisa

(e da teoria) educacional: definição de temas clara e consistente; descrição de dados e da análise, bem como o contexto em que a pesquisa foi conduzida; qualquer pesquisa precisa situar-se entre outras pesquisas e propiciar condições para desenvolver novos programas de investigação; pesquisas precisam mostrar quais são seus impactos na formação de professores, bem como seus vínculos com a aprendizagem dos estudantes; tudo isso conduz a imaginar análises mais sistemáticas, avaliações controladas ou aleatórias e a necessidade de estudos de caso multidimensionais.

A linha da crítica de Schalock et al. (2006) é, de certa forma, o ataque mais estratégico contra as pesquisas feitas por professores. A maior parte dessas pesquisas acha-se vinculada a problemas metodológicos e à falta de formalidade acadêmica das atividades do professor pesquisador.

Pode-se indicar, ainda, que há certo alinhamento dessa crítica em torno da oposição de pesquisa qualitativa e quantitativa; a última sendo mais prestigiada e representando o que pode contribuir para o avanço do campo educacional.

Críticas de professor pesquisador: limites metodológicos

No âmbito das críticas externas ao movimento do professor pesquisador é preciso assinalar que parte dessas críticas opõe grupos acadêmicos. O movimento do professor pesquisador ocupa espaço significativo na academia e desloca a pesquisa tradicional em momento especialmente complicado de disputa por recursos que mantenham as investigações.

É preciso tratar a crítica feita por pesquisadores que apóiam a idéia de professor pesquisador. Em larga medida, essa crítica é também fundamentalmente metodológica e, em muitos casos, prescritiva.

Maxwell (2004) discute a pesquisa educacional. Advoga que a pesquisa deveria conduzir a encontrar as causas dos acontecimentos utilizando uma abordagem realista, ou seja, deve-se dar mais valor a métodos de natureza qualitativa para examinar objetos sociais e suas relações causais. O caminho perseguido é mais do que um debate metodológico; trata-se do enfrentamento diante de quem busca desqualificar intensa atividade científica educacional.

Maxwell (2004) explora um ponto crucial: autoridades científicas prescrevem que a pesquisa educacional responda a perguntas, como: o que acontece na educação? Quais são suas causas e por quais mecanismos operam? No cerne do problema, acha-se a idéia de que caracterizar a causa de um fenômeno social apóia-se na regularidade e ordem dos eventos. Os defensores dessa ontologia e suas implicações metodológicas defendem que estudos qualitativos, ao buscarem caracterizar as causas dos eventos, são meramente interpretativos ou, em termos mais livres, *não científicos*.

Maxwell (2004) mostra a insuficiência do argumento e assinala diferenças

metodológicas entre pesquisas qualitativas e quantitativas, apesar das possibilidades de uma poder complementar a outra. *Pari passu* refuta argumentos que desqualificam a pesquisa qualitativa, enfatiza que parte da crítica acha-se assentada em propostas de análise positivista sobre como se dá a descoberta científica. O foco de seu argumento é examinar as diferenças do princípio de causalidade nos dois tipos mencionados de pesquisa. Mostra que a causalidade prescrita pela teoria da variância acha-se apoiada em um esquema experimental fundado em medidas quantitativas e estatísticas, isto é, limitada a parte dos estudos naturais. Opõe outro princípio de causa vinculado à abordagem realista de ciências sociais, no qual as explicações apóiam-se em processos explicativos para seqüências de eventos. Esse caminho metodológico abre possibilidade para conhecer causas locais vinculadas a estudos de caso e pode iluminar melhor os fenômenos sociais do que esquemas quantitativos. Finalmente, o autor advoga distinções metodológicas do princípio de causalidade nos estudos qualitativos diante dos quantitativos e sugere que estes encobrem tal diferença.

A revisão de Cochran-Smith & Lytle (1999) revela o substancial avanço do conceito de *professor pesquisador* e aponta certo conjunto de dificuldades, oponentes e limites de movimento social e área de pesquisa entre as décadas de 80 e 90. Alguns pontos podem ser agrupados para indicar tendências que foram desenvolvidas: houve proeminência do professor pesquisador, desenvolvimento profissional e reforma da escola; tais condições foram propícias para desenvolvimento de estruturas conceituais e teorias de professor pesquisador e isso produziu a disseminação do conceito além dos níveis locais; por outro lado, cresceu a crítica ao professor pesquisador e ao movimento de pesquisa feita pelo professor de certo modo associado ao potencial transformador do professor pesquisador sobre alguns aspectos da cultura universitária.

As autoras continuam: o professor pesquisador foi tratado como um agente para mudança da sala de aula e da escola. Isso ocorreu na formação de professores nos estudos sobre linguagem e alfabetização. A premissa é que professores geram conhecimento local sobre ensino, aprendizagem, escolarização e trabalho colaborativo com a comunidade. Trata-se de um trabalho que dá atenção ao discurso das *comunidades de aprendizagem*, estudantes e professores se engajam no levantamento de informações que interferem no currículo e na alfabetização. A ênfase é na idéia de prática como crítica do processo de construção da teoria. Pretende criar aulas e escolas que propiciem oportunidades de aprendizagem rica para a vida dos estudantes e contribuam para alterar relações de poder nas escolas e universidades.

É difícil separar esse movimento e as teorias que foram a ele associadas da abordagem que valoriza o *conhecimento prático* e a idéia de que a investigação do professor gera conhecimento sobre a prática docente. Essa

abordagem, prosseguem Cochran-Smith & Lytle (1999), pode privilegiar o entendimento e a interpretação dada por professores individuais por meio de história de vida. O conhecimento do professor foi comparado ao conhecimento do artesão segundo perspectivas do *professor reflexivo*.

Cochran-Smith & Lytle (1999) alinham dois tipos de crítica ao professor pesquisador. O primeiro é metodológico: como pesquisar sua própria escola ou sua própria sala de aula? Professores podem ter íntima visão sobre o ensino, mas isso não elimina a necessidade de pesquisar métodos *minimamente aceitáveis* para evitar excesso de distorção. O segundo argumento é relativo às finalidades da pesquisa; muitas pesquisas são mais ou menos instrumentais e são obscuros seus nexos com aspectos sociais e políticos mais amplos. Ou seja, se o professor pesquisador não estiver engajado na esfera política, sua força para construir perspectivas democráticas é muito limitada.

Há uma crítica cujo alvo é a *prática*. Baseia-se, segundo Cochran-Smith & Lytle (1999), na premissa de que há uma forma teórica, formal e científica para tratar o ensino, diferente de outros tipos de conhecimento relativos ao conhecimento prático ou da sabedoria prática, pessoal, limitada e popular. Ou seja, o conhecimento prático é limitado pelo contexto ou sobre como e quando os eventos da situação particular ocorreram; de outro lado, o conhecimento formal é sobre relações de ações e conseqüências generalizáveis em diversos contextos, como a referência ao princípio de causalidade (MAXWELL, 2004).

De modo mais sintético, pode-se afirmar que a ênfase das críticas ao professor pesquisador miram dois aspectos: perspectiva filosófica e metodologia de pesquisa (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999).

Uma forma de rebaixar o trabalho dos práticos foi diferenciar *conhecimento* e *ciência*. Se o *conhecimento do professor* é útil, interessante ou importante, então devemos usar o termo *conhecimento* e concentrar nossa atenção nos modos de validação. Mas é preciso alertar que o par *professor pesquisador* e *conhecimento* dificilmente atende às convenções e à complexidade exigida para validar o conhecimento científico (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999).

Pesquisas conduzidas por professores são instrumentais e não são claros os nexos com aspectos sociais e políticos mais amplos. Elliott (1998) assinala que há pouca evidência de que os práticos estavam sendo desafiados para questionar suas suposições sobre o que podia ser mudado, para enfrentar riscos, para tomar iniciativas e usar a pesquisa-ação para sondar e testar limites de sua autonomia. As pesquisas-ações têm sido bem sucedidas em promover mudanças educacionais? Poucos entrevistados afirmam que suas pesquisas foram um fracasso para melhorar suas práticas.

Há problema com as finalidades da pesquisa. Cochran-Smith & Lytle

(1999) enfatizam que tais críticas partiram de quem tem familiaridade com a teoria crítica europeia e a noção de pedagogia como *práxis* (ou seja, busca relações dialéticas entre teoria e ação, p.ex., o que é perseguido por Paulo Freire). A crítica chama atenção para o fato de que se o professor pesquisador não estiver engajado na esfera política, sua força para construir perspectivas democráticas é muito diminuída.

A partir do final da década de 1990, muita coisa mudou no panorama educacional. Nas décadas anteriores professores eram chamados para profissionalizar o ensino, para avaliar a sala de aula, para mudar a escola. Esse clima mudou radicalmente. Normas e esquemas que aumentam o controle sobre o trabalho do professor tornaram-se mais comuns e isso limitou as possibilidades do professor atuar.

Goodson (2007) mostra como muitos mecanismos de controle associados a processos padronizados para avaliar o ensino têm reduzido a autonomia do professor. Deixa claro que as reformas educacionais de vários países acionam mecanismos que tornam o trabalho do professor semi-autônomo em termos profissionais e pessoais.

Uma decorrência desse fato é procurar menosprezar pesquisas conduzidas pelo professor, pois elas não têm sentido quando o fundamental é acentuar a subordinação do trabalho do professor a certas diretrizes políticas e culturais da sociedade atual.

Conclusões

Os pesquisadores encontram-se hoje diante de um desafio: tomada de posição diante de tendências antagônicas relativas à educação continuada e as pesquisas diretamente associadas a essa formação. No final da década de 1970 e na seguinte, houve uma defesa dos professores e práticos; partia-se da idéia de que a melhoria do ensino e a mudança de currículo dependiam do engajamento dos professores e adotaram-se perspectivas de professor pesquisador ou professor reflexivo como etapa da mudança educacional. Isso estava em acordo com orientações liberais, democráticas ou social-democráticas.

A partir da década de 1990 e seguindo até hoje, cresceram orientações de controle sobre o trabalho do professor. Se, inicialmente, isso foi vinculado aos mecanismos de avaliação externos às escolas, com baixo investimento em regulação, licenciamento e controle direto do funcionamento institucional, nota-se, atualmente, um crescimento do esforço de controle do currículo associado à ascensão e, ou, promoção na carreira docente. Novamente se recorre a especialistas externos, tal como ocorria na década de 1960. Hoje são chamados a formular diretrizes, parâmetros e indicadores para avaliar alunos e professores, bem como organizar currículos regionais ou nacionais para melhorar o ensino.

Dessa forma, os pesquisadores precisam tomar posição diante do conceito de professor pesquisador e de professor reflexivo. É preciso dar respostas ao *status* epistemológico, ao rigor metodológico e à qualidade das pesquisas. Igualmente, é preciso considerar as condições de apoio aos estudos feitos por professores.

Nesse quadro, não há dúvida de que a defesa do prático, da prática e da contribuição do professor como voz ativa diante do ensino e de seus conteúdos é a atitude correta para melhoria da educação e para a inovação curricular. Processo dessa natureza envolve um engajamento do professor em processos de reflexão e pesquisa sobre a prática, os alunos e as escolas e sobre sua própria dinâmica de educação continuada.

Referências

ALBERGARIA, Sandra J.G. **A concepção de natureza nos estudos do meio realizados nos Ginásios Estaduais Vocacionais do Estado de São Paulo, de 1961 a 1968**. Campinas, 2004. Dissertação em Geociências. Instituto de Geociências. Universidade Estadual de Campinas. 139p.

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, p.91-110, jul./dez. 2003.

BEANE, James A.; APPLE, Michael W. O argumento por escolas democráticas. In: APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (Orgs.). **Escolas democráticas**. Tradução por Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 1997. p.9-43.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977. 379p.

CARROLL, David. Learning through interactive talk: a school-based mentor teacher study group as a context for professional learning. **Teaching and Teacher Education**, v.21, p.457-473, 2005.

CLARKE, Anthony. The recent landscape of teacher education: critical points and possible conjectures. **Teaching and Teacher Education**, v.17, p.599-611, 2001.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan L. The teacher research movement: a decade later. **Educational Researcher**, v.28, n.7, p.15-25, oct. 1999.

CONTRERAS DOMINGO, José. **A autonomia do professorado**. Madrid: Ediciones Morata, 1997. 231p.

DARLING-HAMMOND, Linda; YOUNGS, Peter. Defining “Highly qualified teachers”: what does “scientifically-based research” actually tell us? **Educational Researcher**, v.31, n.9, p.13-25, Dec. 2002.

DARLING-HAMMOND, Linda. Construction 21th century teacher education. **Journal of Teacher Education**, v.57, n.3, p.300-314, may-jun., 2006.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho decente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 137-152.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo e a reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352p.

GOODSON, Ivor. Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação. **Pro-Posições**, v.18, n.2, p.17-37, mai./ago. 2007.

MAXWELL, Joseph A. Causal explanation, qualitative research, and scientific inquiry in education. **Educational Researcher**, v.33, n.2, p.3-11, mar. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 e. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

RODRIGUEZ, José Gregorio; GARZÓN, Juan Carlos. Cooperação escola-universidade e construção de currículo. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003. p.209-253.

SCHALOCK, H. Del et al. Scaling up research in teacher education: new demands on theory, measurement, and design. **Journal of Teacher Education**, v.57, n.2, p.102-119, mar-apr. 2006.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, Feb. 1987.

SROUR, Robert Henry. **Modos de produção: elementos da problemática.**
Rio de Janeiro: Graal, 1978. 540p.

(Footnotes)

¹ Uma versão deste trabalho foi exposta durante o

I Simpósio Internacional de Educação do Centro Universitário Moura Lacerda
, em maio de 2007. O autor reconhece a importância do apoio da Fundação de
Amparo à Pesquisa do Estado de São

Paulo

(FAPESP) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e
Tecnológico (CNPq).

² Professor do Instituto de Geociências-UNICAMP

PESQUISA E EDUCAÇÃO¹

RESEARCH AND EDUCATION

Potiguara Acácio PEREIRA²

Resumo. O autor, neste trabalho, discute as relações entre Pesquisa e Educação. Considera, para tanto, a natureza da universidade, a Pedagogia como ciência e a Educação como seu objeto. Como conclusão, a convicção de que, no que cabe, é preciso dar um tratamento científico às coisas da Educação, uma vez que não tem sido esta a vocação, a disponibilidade ou as condições dos professores.

Palavras-chaves: pedagogia; educação; pesquisa

Abstract. The author in this work discusses the relation between research and education. It therefore takes into account, the university nature, Pedagogy as science, and Education as its object. The conclusion is the conviction that whenever possible a scientific approach should be used concerning things related to Education. Hence, this approach has not been incorporated due to the lack of teachers vocation, availability or conditions.

Key words: pedagogy; education; research

La connaissance des écrivains en particulier et celle des hommes en gènèral ferait sans doute un progrès sensible si on parvenait à comprendre pourquoi un problème obsède un esprit – pourquoi tel problème obsède tel esprit. (Emmanuel Berl)

Honrado pelo convite feito pela Prof^{ra}. Maria Cristina Galan Fernandes e agradecido pela oportunidade de poder retornar a uma instituição que me traz boas lembranças, não pestanejei em aceitar falar sobre Pesquisa e Educação, quando do I Seminário Internacional em Educação: Formação de Professores & III Jornada do PPGE, no Centro Universitário Moura Lacerda, em Ribeirão Preto - SP.

Contudo, ao preparar o que iria falar, lembrei-me imediatamente da citação que Foulquié (1974, p. 7) faz, de André Lalande, quando este se refere, em seu

¹ Palestra proferida no I Seminário Internacional em Educação: Formação de Professores & III Jornada do PPGB promovidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – do Centro Universitário Moura Lacerda

² Doutor em Ciências. Professor no Programa de Mestrado em Educação na Universidade Cidade de São Paulo.

Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia, ao termo dialética: *esta palavra teve acepções tão diversas que só pode ser empregada com fecundidade quando se indica precisamente em que sentido é tomada. Mesmo com esta reserva, ainda há motivo para nos precavermos contra as associações impróprias que assim nos arriscamos a despertar.*

E é do próprio Foulquié (op. cit., p.7) a afirmação de que, *atualmente, este conselho não é seguido.* Nesse sentido, muitas palavras são empregadas *sem reserva alguma e sem a precaução de definição, ficando o leitor ou o auditor impossibilitados de saber aquilo que o escritor ou o orador entendem por elas.*

Lembrei-me, também, de uma observação que Bochenski (1989, p. 7) faz em *Qué es la autoridad*: *...nossas palavras são formações bastante curiosas. De um lado, foram criadas pelo próprio homem, porém, de outro, exercem sobre este mesmo homem um grande poder. Muitas vezes vale a pena examiná-las com maior atenção.*

De Possenti (2002, p. 15), veio-me à lembrança a afirmação de que ele mesmo é um *dos que pensam que ainda é necessário deixar claro do que é que se fala, apesar de todas as desconfianças que hoje circulam em relação a esta tentativa, vindas das desconstruções e das psicanálises.*

Pois bem, todas essas afirmações teriam que ser levadas em conta, principalmente, por ter que me referir a **pesquisa** e **educação**, termos que propiciam muitos significados.

Para um melhor entendimento do que pretendo salientar, inicio por fazer referência a alguns termos *análogos*, escolhidos a esmo, para pesquisa e para educação. Assim, **investigação, busca, procura, indagação, averiguação, inquirição, argüição, exame, sabatina, espírito crítico, sondagem e análise**, para pesquisa. **Ensino, instrução, orientação, criação, didática, pedagogia, metodologia, treino, treinamento, disciplina, exercício, iniciação, transmissã e magistério**, para educação.

Visíveis armadilhas, para aqueles que não têm o cuidado de explicitar os sentidos dos termos de que se valem, ao estruturar seus diferentes argumentos, principalmente, em trabalhos de natureza científica.

A maioria dos nossos alunos não tem o hábito de consultar, quando da realização de seus trabalhos acadêmico-científicos, dicionários especializados – de Sociologia, Psicologia, Psicanálise, Filosofia, por exemplo. Consultam dicionários de sinônimos da língua portuguesa e acabam por optar por um sentido do termo consultado que não é o adequado.

Tomemos, para exemplo, dois bons dicionários da língua portuguesa, o do Aurélio e o do Koogan/Houaiss, para os sentidos de pesquisa e educação, ali grafados.

Registram para o termo pesquisa:

1) ato ou efeito de pesquisar. 2) indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade; investigação, inquirição. 3) investigação e estudo, minudentes e sistemáticos, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento (AURÉLIO, 1999, p. 1556). Faz, também, várias referências à pesquisa: de campo, de mercado, de motivação, de opinião; pesquisa e desenvolvimento e pesquisa operacional. E ato ou efeito de pesquisar; busca, investigação, recolhimento de dados. Exame de laboratório (KOOGAN/HOUAISS, 1997, p. 1248).

E para o termo educação:

*1) ato ou efeito de educar (-se). 2) processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social: educação da juventude; educação de adultos; educação de excepcionais. 3) os conhecimentos ou as aptidões resultantes de tal processo; preparo (...). 4. o cabedal científico e os métodos empregados na obtenção de tais resultados; instrução, ensino (...). 5) nível ou tipo de ensino (...). 6) aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas. 7) conhecimento e prática dos usos de sociedade, civilidade, delicadeza, polidez, cortesia (...). 8) arte de ensinar e adestrar animais; adestramento (...). 9) arte de cultivar as plantas e de as fazer reproduzir nas melhores condições possíveis para se auferirem bons resultados (AURÉLIO, Op. Cit., p. 718). E: ação de desenvolver as faculdades psíquicas, intelectuais e morais: **a educação da juventude**. / Resultado dessa ação. / Conhecimento e prática dos hábitos sociais; boas maneiras: **o homem sem educação**. // **Educação Nacional**, conjunto de órgãos encarregados da organização, da direção e da gestão de todos os graus do ensino público, bem como da fiscalização do ensino particular. // **Educação física**, conjunto dos exercícios corporais que visam a melhorar as qualidades físicas do homem (Koogan/Houaiss, op. cit., p. 557).*

Como se vê, é preciso, sim, esclarecer o sentido dos termos que se adotará.

Veja-se o cuidado extremado, que tem Gutierrez (2005, p. 6), por exemplo, na elaboração de seu texto:

como nas ciências humanas, (...), às vezes, a mesma palavra significa coisas distintas, enquanto outras vezes palavras diferentes significam a mesma coisa, coloquei um glossário dos principais termos no início de cada capítulo, na esperança de diminuir eventuais confusões de entendimento.

Não poderia ser diferente. Um dos elementos que caracteriza uma disciplina científica é justamente seu corpo conceitual. Outro, o discurso coerente. Portanto, conceitos trabalhados com sentidos diversos comprometem a coerência do discurso.

O conhecimento humano implica certa reflexão com relação ao que se conhece. E a metodologia da pesquisa possibilita àqueles que dela se valem entender o porquê de as ciências serem qualificadas de rigorosas.

Elas o são, porque seus conhecimentos decorrem de pensamentos rigorosos, isto é, aqueles que se referem, principalmente, a um **objeto**, um **método** e são **lógicos**, isto é, coerentes, não contraditórios. E assim têm de ser, porque a ciência nasceu sob a égide da *razão* e da *verdade*. Não é, pois, por outro motivo que o rigor da ciência se encontra hoje nos seus próprios *discursos*.

Além do conhecimento científico, o conhecimento filosófico é também constituído de forma rigorosa. Por isto, a Filosofia e a Ciência são consideradas interpretações rigorosas da realidade.

Convém, aqui, fazer menção ao sentido atual de razão e verdade.

Para Saint-Sernin (1998, p.1-2), a “morte” intelectual de Deus (século XX) fez com que o homem passasse *a justificar os próprios atos não pelas suas intenções e vontades, mas pelos êxitos que alcança ou pelos fracassos que conhece*. Ao se referir aos “artistas da razão” (Kant), o autor já não vê quem possa assumir *o lugar de instância reguladora e profética, aquele cuja voz estaríamos preparados para ouvir, ou cujos conselhos estaríamos prontos para seguir*. Ao analisar o papel que, por conseguinte, ocupa hoje a ética, diz não mais haver *uma instância universal e absoluta; dispomos apenas de instituições locais e coletivas, de assembléias que, na ausência de uma doutrina comum, procuram formular – pelo voto, o compromisso ou o consenso – os preceitos da ação*. Daí, uma afirmação peremptória: *por ser tão grande o vazio no âmago na razão, chega-se a duvidar de sua própria existência, no tocante à possibilidade de atuar como um tribunal, ou mesmo como um princípio que subordinasse o emprego instrumental tecnológico do espírito aos fins essenciais da humanidade*. Propõe para solucionar a ausência da razão, duas possibilidades: a primeira, *o retorno aos modos tradicionais e particulares de legitimar a ação, que embora supostamente caducos, são considerados preferíveis ao nada*. A segunda, *um trabalho original do espírito visando conferir aos seus ideais e suas ações uma unidade e uma legitimidade*.

E, mais, assinala que *desde o final do século XIX já havia se tornado claro que a razão deixara de pensar o mundo com a ajuda de um sistema unificado de saber*. E, ao se referir às ciências, assevera que *não há mais*

articulação entre as disciplinas, mas apenas **justaposição**; o crescimento não vem mais de dentro, e sim de fora. Ou melhor, o que se tornou regra foi a mistura dos dois modos de desenvolvimento (op. cit. p. 4-5).

Tinha acabado de me formar, quando me deparei com um livro que, por muitos anos, permaneceu em minha mesa de trabalho. Eu o reli muitas vezes.

Tinha o sugestivo nome de *El Critério* e vinha de encontro com a linha de formação que tinha tido na graduação. Escreveu-o Jaime Balmes. Alberto Martín Artajo, no Prólogo do livro (p.XXV), conta que Balmes, refugiado numa quinta, que pertencia a don Salvador Bogueu, dada a situação política em Barcelona, ali escreveu o livro, guiado *por sua aguda vocação de pedagogo, em seu aspecto mais profundo: o de ensinar a pensar bem para trabalhar bem.*

Menciona, ainda, Artajo (p. XXIII), que, para Fraga Iribarne, Balmes é o fundador da sociologia positiva na Espanha, pela magistral análise do problema do método nas ciências sociais e política, com o qual supera em muito a todos os seus contemporâneos.

Balmes (1974, p.5), já no início do livro, afirma que *o pensar bem consiste ou em conhecer a verdade ou em dirigir o entendimento pelo caminho que conduz a ela. A verdade é a realidade das coisas. Quando as conhecemos, como são em si, alcançamos a verdade; de outra sorte, caímos no erro.*

A conclusão da obra é, ao mesmo tempo, um resumo dela. Vale a pena citá-la:

Critério é um meio para conhecer a verdade. A verdade nas coisas é a realidade. A verdade no entendimento é conhecer as coisas tais como são. A verdade na [voluntad] é querê-las como o devido, conforme as regras da moral sã. A verdade em propor-se um fim é propor-se o fim conveniente e devido segundo as circunstâncias. A verdade na [elección] dos meios é eleger os que estão conforme a moral e melhor conduzem ao fim. Há verdades de muitas classes, porque há realidades de muitas classes. Há também muitos modos de conhecer a verdade. Nem todas as coisas se olharão da mesma maneira, mas do modo que cada uma delas se vê melhor. Ao homem foram dadas muitas faculdades. Nenhuma é inútil. Nenhuma é intrinsecamente má. A [esterilidad] ou a malícia vêm de nós, que as empregamos mal. Uma boa lógica deveria compreender ao homem inteiro, porque a verdade está em relação com todas as faculdades do homem. Cuidar de uma e não de outra é por vezes [esterilizar] a segunda e [malograr] a primeira. O homem é um mundo pequeno: suas faculdades são muitas e muito diversas; necessita harmonia e não há harmonia sem atinada combinação e não combinação atinada se cada coisa não está em seu lugar, se não exerce suas funções ou as [suspende] no tempo oportuno. Quando o homem

deixa sem ação alguma de suas faculdades é como um instrumento, cujas cordas lhe faltam; quando as emprega mal, é um instrumento [destemplado]. A razão é fria, porém vê claro: dá [ao homem] calor e não ofusca sua claridade; as paixões são cegas, porém, dão força: dá [ao homem] direção e o aproveitar de sua força. O entendimento, submetido à verdade; a vontade submetida à moral; as paixões submetidas ao entendimento e à vontade, e tudo [ilustrado], dirigido, elevado pela religião; eis aqui o homem completo, o homem por excelência. Nele a razão dá luz, a imaginação pinta, o coração vivifica, a religião diviniza (BALMES, op. cit., p. 298-299).

Porém, não se tem mais a verdade *como uma garantia, a mais segura e sólida das garantias, do conhecimento, mas como objeto de uma suspeita, e de uma suspeita extrema, radical, quanto ao seu valor na **compreensão*** (o grifo é meu) *do mundo, dos fenômenos, dos acontecimentos* (CARRILHO, p. 31).

Quero, por isso, adiantar-me numa questão, que considero crucial. Não tenho dúvida de que a escola se encontra defasada culturalmente, isto é, não tem acompanhado o velocíssimo desenvolvimento tecnocientífico. E, também, é claro, as manifestações contemporâneas da Filosofia, da Arte e da Teologia. Tem prevalecido, em sua prática cotidiana, o senso comum que, o que é pior, nem mesmo chega a ser pensado.

Por sua face visível, a da industrialização, a tecnociência coloca-nos diante de um mundo de aparelhos e de práticas, as mais diversificadas, que determinam de modo imediato nossas ações, representações e sistemas de valores. Como sistema de ação, modifica a base de todas as culturas. E não somente com relação a conceitos fundamentais, mas também político, uma vez que essas transformações interferem no destino dos homens (LADRIÈRE, 1979, p. 11-2).

Por outro lado,

*assiste-se hoje aos avanços de uma **pesquisa hiperespecializada** (o grifo é meu), cujo menor domínio é tão vasto que nenhum especialista é capaz de ter dele uma visão de conjunto e de recensear os múltiplos problemas éticos, jurídicos ou sociais que se colocam no interior da comunidade científica ou para o grande público* (WITKOWSKI, 1994, p. 8).

É preciso observar, pois, que esse universo tecnocientífico limitado a cada tempo, mas sempre aberto, terá que ser, inexoravelmente, incorporado pelas diferentes culturas, uma vez que propiciará uma nova lógica na compreensão do mundo, do homem e do papel que esse homem desempenha nesse mundo. E a escola tem papel importante nisso.

É bem verdade que o país carece de uma política educacional consistente e que o professor, abnegado e imbuído de espírito de luta, sente-se – ou, melhor, é – injustiçado e abandonado à sua própria sorte.

Mas é ele que forma, nos dias de hoje, os profissionais de amanhã. Por isso, precisa estar preparado para as rápidas mudanças que inexoravelmente ocorrerão.

Contudo, mal formado, desatualizado, decepcionado e desanimado, muito pouco pode fazer. Por isso, o alto índice de analfabetismo no país, os altos índices de evasão nas escolas, a defasagem dos currículos etc.

Vista, então, a questão do desafio que a tecnociência impõe à educação, quero destacar de maneira específica que não se pode pensar em tecnociência e, conseqüentemente, em desenvolvimento e modernização, sem contar com massa crítica e centros de excelência em pesquisa.

Nesse sentido, a escola tem papel decisivo que urge ser definido, pois somente pela educação se resguardará e se dará prioridade à qualidade de vida, à luta pela cidadania, à superação das desigualdades sociais, à dignidade e à felicidade de nosso povo.

Enfim, há de se pensar na reestruturação, inclusive, do caráter da pesquisa em educação. Nesse sentido, os estudos sobre os impactos que a revolução tecnocientífica produz na educação não podem simplesmente dizer respeito à introdução de *novidades* nas escolas, mas têm de analisar suas conseqüências nos processos de democratização do saber e na contribuição que essa democratização trará para a extinção da dívida social, assim como terão de analisar igualmente todas as contradições que o uso indevido do conhecimento tecnocientífico acarreta ao processo ensino-aprendizagem.

Sabedores de que a tecnociência influencia sobremaneira as culturas, consideradas como conjuntos formados *pelos sistemas de representação, normativos, de expressão e de ação de uma coletividade* (LADRIÈRE, op. cit., p. 12), forçosa a preocupação com a formação de professores, para que estes não acabem por se tornar meros usuários, meros operadores das *novidades* tecnocientíficas, sob pena de contribuírem ainda mais para a defasagem cultural.

Pelo exposto, uma questão de fundo. A de saber como nossas instituições de ensino poderão oferecer aos seus estudantes uma compreensão do que seja a tecnociência. Não é possível que somente aqueles que chegam a um curso de pós-graduação *stricto sensu* ouçam falar em pesquisa científica e sejam cobrados por algo que desconhecem absolutamente.

É verdade que as ciências humanas são, ainda, muito criticadas – ainda há aqueles que não as consideram ciências –, e o nível de insatisfação dos estudantes quanto ao andamento dos trabalhos de pesquisa está muito vivo entre nós.

Feliz, ou infelizmente, somos obrigados a admitir que as epistemologias, as teorias e os procedimentos metodológicos nas ciências humanas não nos têm dado segurança, porque também não estão seguros de si mesmos. Nossas pesquisas não são voltadas para objetos, mas para sujeitos. E difícil a tarefa de responder sobre o que é o sujeito. Mas, isto, é necessário e urgente.

A natureza da universidade

No ano de 1947, a Universidade de Harvard publicou um relatório, redigido por uma comissão de especialistas, denominado O Lugar da Psicologia na Universidade Ideal. Um relatório que acabou por chamar atenção, de algumas cabeças pensantes, não para a Psicologia, seu foco principal, mas para a expressão Universidade Ideal.

Debruçando-se sobre ela, Salman (1969, p. 13-14), um dos eminentes mestres do Instituto de Psicologia da Universidade de Montreal, no Canadá, chegou à conclusão de que, e para ele não havia nenhuma dúvida, a Universidade Ideal não existia em lugar nenhum do mundo, e jamais existiria. Primeiro, porque nunca se reuniria um bom número de pesquisadores, dotados de excepcionais possibilidades intelectuais, *com o desinteresse necessário para consagrar a vida toda ao serviço da verdade, uma personalidade original para descobrir o novo e, ao mesmo tempo, a flexibilidade que se exige de quem deve integrar-se num esforço comum necessário*. Segundo, porque jamais contaria a Universidade *com um grupo de estudantes com qualidades eminentes, curiosos e receptivos na assimilação, críticos judiciosos e refletidos na discussão, estimulando com a sua colaboração o trabalho dos mestres, visando superá-los um dia pelas suas próprias descobertas pessoais*. Terceiro, e por fim, *nunca possuiríamos perfeitamente o apoio de uma elite de cidadãos cultos que, por suas exigências e seu encorajamento, forneça à Universidade uma atmosfera vitalizadora e as condições de desenvolvimento*.

Isto, sem falar

*das condições materiais, de exigências intermináveis que só serão satisfeitas, à medida que todo o meio cultural compreenda sua necessidade: condições de vida convenientes à **Universitas magistrorum et scholarium**, locais suficientemente numerosos, laboratórios bem equipados, bibliotecas adequadamente fornecidas etc. (SALMAN, 1969. p. 14).*

Pensava, ainda, Salman (op. cit. p. 14) que *as exigências da perfeição são tão grandes que jamais poderão ser satisfeitas*, mas que não seria inútil refletir sobre tal ideal, porque *se não se pode alcançá-lo plenamente*,

saberemos ao menos o que é preciso buscar e em que sentido nos dirigiremos, uma vez que o ideal fixa um fim, dirige nossos esforços, esclarece nosso caminho.

É bom lembrar, contudo, que a criação da universidade se deu quando, no século XII, estudantes europeus deixaram de estudar com um mestre para estudar numa universidade. Por esse motivo, o surgimento do professor universitário.

Mas, somente ao final do século XVIII, reconheceu-se a universidade como local adequado para o desenvolvimento das ciências. E só durante as três primeiras décadas do século XIX, em Paris, as diferentes áreas da ciência passaram a ser consideradas de alto nível. A ciência francesa, contudo, não foi eficiente a ponto de responder aos desafios da pesquisa organizada, que surgia na Alemanha, por volta da metade do século XIX, e que se estenderia posteriormente aos Estados Unidos.

Nessa época, a quase totalidade dos cientistas alemães era de professores e, cada vez mais, trabalhava-se em grupos formados por um mestre e vários alunos. A pesquisa, então, tornou-se qualificação necessária para a carreira universitária e passou a ser considerada uma das funções do professor universitário. Ocorria quase que invariavelmente em seminários e laboratórios.

Durante as últimas décadas do século XIX, a pesquisa nas ciências naturais se organizou nos chamados institutos, que tinham caráter permanente e eram ligados às universidades. Nesses institutos é que se desenvolveriam posteriormente as ciências sociais e a filosofia.

E foi com a criação, nas universidades norte-americanas, dos cursos de pós-graduação, que se reduziram os obstáculos ao desenvolvimento da pesquisa organizada. Posteriormente, a criação de uma estrutura departamental para o ensino possibilitou a criação de estruturas administrativas destinadas à pesquisa.

Hoje, não há dúvida de que a universidade é uma das instituições que encarnam e transmitem a cultura humana. De modo particular, encarna a vida do espírito, no sentido de que o pensamento, nela, ocupe lugar destacado. É, pois, a instituição que cultiva os mais altos valores da vida intelectual.

Pela pesquisa, a universidade se constitui. E ela existe desde que um grupo de homens se organize para refletir sobre os problemas intelectuais de seu tempo.

Sua função primeira é fazer com que todos participem de suas descobertas. E o fará, naturalmente, desde que contribua para o desenvolvimento de seus alunos.

Noutros termos, será preciso dar a esse aluno uma educação que, além de auxiliá-lo a construir-se sujeito, o auxilie também a se reconhecer tal, ou seja, autônomo, livre e responsável, para que possa com serenidade construir e

reconstruir o mundo em que vive.

Construir o mundo em que vivemos é sempre reconstruir a sociedade e isso se faz fundamentalmente, embora não de modo exclusivo, pela Educação.

Não se trata somente de instruir, mas sim de também educar. A universidade não pode ser um simples conglomerado de departamentos, pronta a preparar o aluno para uma ou outra profissão. Não pode querer apenas a formação profissional. Afinal, o que dá à universidade sua principal característica é exatamente a pesquisa e não, exclusivamente, a formação de técnicos.

Para ORTEGA Y GASSET (1999, p. 70), ... *já se apregoa com grande vigor um movimento para o qual o ensino superior é **primordialmente** ensino da cultura ou transmissão à nova geração do sistema de idéias sobre o mundo e o homem que chegou à maturidade na anterior.* Por isso conclui: *o ensino universitário aparece integrado por estas três funções: a) transmissão da cultura; b) ensino das profissões e c) pesquisa científica e formação de novos homens de ciência.*

Mas a questão não está encerrada. Há ainda uma outra.

Mesmo reduzido o ensino ao profissionalismo e à pesquisa, como até agora, ele forma uma gama fabulosa de estudos. É impossível que o bom estudante médio consiga, sequer remotamente, aprender de verdade o que a Universidade pretende ensinar-lhe. Pois bem: as instituições existem – são necessárias e têm sentido – porque o homem médio existe. Se só existissem criaturas excepcionais, seria bem provável que não houvesse instituições nem pedagógicas nem de poder público. É, pois, forçoso associar toda instituição ao homem de qualidades médias; para ele, ela está feita e ele tem de ser sua unidade de pesos e medidas (ORTEGA Y GASSET, op. cit., p. 71).

A pesquisa científica

Etimologicamente, pesquisa significa *busca com investigação*. Investigar é seguir vestígios (CUNHA, 1982, p. 600 e 444).

Pela notoriedade alcançada, mas principalmente por seu modo de pensar, vale a pena lembrar MEDAWER (1982). Na Introdução de seu *Conselho a um Jovem Cientista* (p. 7), refere-se à *ciência como toda atividade de investigação cujo propósito é atingir uma compreensão mais nítida do mundo natural*. É exatamente a essa *atividade exploratória* que Medawer chama de pesquisa. E complementa com uma observação interessante: *embora seja esta apenas uma parcela do grande número de atividades em que a pesquisa se baseia, incluindo administração científica, jornalismo científico (que cresce em importância com a própria ciência), a ensinação científica,*

supervisão e, não raro, a conduta nas operações industriais, mormente no que diz respeito a drogas, alimentos preparados, maquinaria, manufaturas, têxteis e outros produtos em geral. E recomenda: de modo algum, concentrar-se principalmente na pesquisa. E faz a recomendação mais preocupado com o arcabouço imaginativo dos escritos do que com aquelas atividades ancilares e de suporte material da obra, tais como impressão, publicação ou revisão – por mais importantes que elas sejam. E mostra uma postura, que para nós hoje é de importância fundamental, a de olhar para outras ciências. Nesse sentido, afirma:

Posto que tenho por escopo principal a pesquisa em ciências naturais, estou sempre pensando em termos de indagação globalizada, acreditando que aquilo que eu digo encontrará amparo na antropologia, arqueologia e nas 'ciências do comportamento', de um modo geral, e não apenas no mundo dos laboratórios, com seus tubos de ensaio e microscópios, mesmo porque não esqueço que os humanos estão entre os seres mais importantes na fauna do 'mundo natural', o qual afirmo, seria nosso propósito investigar e compreender.

Reconhece que não é fácil, mas não será sempre necessário traçar uma nítida distinção entre cientistas 'realmente' pesquisadores e aqueles que executam operações científicas aparentemente rotineiras. Para ele, cientista é aquele que se comporta como tal. Além disso, está convencido de que

*o importante é o impulso na perquirição da verdade, no quanto uma pessoa é capaz de atingi-la, assim como na escolha do caminho a ser trilhado, tornando exequível o objetivo em mira. Por essa razão, não faria sempre distinção – e nunca, certamente, uma distinção de classe – entre ciência 'pura' e aplicada, assunto irremediavelmente muito confuso em virtude do sentido emprestado à palavra **puro** (p. 8).*

Sobre essa questão, estou convencido de que não há porque fazer a distinção entre ciência pura e aplicada. Não se aplica conhecimento. Mesmo porque não conhecemos para isto ou para aquilo. Conhecemos e quando temos um problema a resolver, valemo-nos do que conhecemos e o solucionamos. Muitos dos meus alunos perguntam para que serve este ou aquele conhecimento. Geralmente, respondo em tom de brincadeira: para nada. E explico esse para nada.

Consultei o AULETE Digital, o Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. Busquei as definições existentes. Eram dez. A última fazia referência a *tornar adequado a*; ADAPTAR. [tdr. + a: *Quero ver aplicar a teoria à prática*]. Se pensarmos na indissociabilidade – qualidade do que é inseparável – entre elas...

O homem, ao fazer ciência, nada mais faz do que interpretar rigorosamente as suas próprias ações e a natureza. Trata-se de um desejo. Desejo de superação daquilo que lhe causa admiração.

É essa interpretação que se transforma num discurso verdadeiro. Portanto, o discurso da ciência é um discurso com sentido.

FOUREZ (1995, p. 103), ao estudar o método científico, afirma que a ciência possui um lado material e um lado intelectual. Com relação ao primeiro, as bibliotecas, os laboratórios, as revistas especializadas etc. Com relação ao segundo, toda uma organização mental ou, como ele mesmo afirma, *uma matriz disciplinar ou paradigma, ou seja, uma estrutura mental, consciente ou não, que serve para classificar o mundo e poder abordá-lo*.

Ao pensar nas palavras do autor, eu diria que a noção de paradigma pode levar à idéia de que há uma única maneira de fazer ciência. Além disso, ao dizer que à ciência cabe classificar para abordar o mundo, o autor adota um determinado posicionamento teórico e, por isto, deixa de lado o que realmente cabe à ciência fazer, isto é, interpretar o mundo.

De fato, a ciência propõe conhecer a realidade de modo cada vez mais preciso e sistemático. Isto quer dizer que ela acaba por organizar os dados recolhidos da realidade em conjuntos logicamente coerentes e procura determinar as ligações existentes entre os fenômenos.

Não é por outro motivo, pois, que estabelece um contato com a realidade, para cada vez mais obter informações, dispor de instrumentos que permitam coordená-las e criar esquemas explicativos.

Ao considerar que seus conhecimentos tenham caráter universal, a ciência deseja resultados intersubjetivamente controláveis.

É primordial para o cientista, reproduzir os fatos. Daí a importância adquirida por aquilo que os cientistas chamam de *método* experimental. Para muitos dos que trabalham com os fenômenos da natureza, não há ciência sem experiência.

Cabem aqui duas observações. A primeira diz respeito a uma outra concepção de ciência que se impõe nos dias de hoje – a chamada ciência pós-moderna. A segunda, que essa evolução nos faz refletir sobre a concepção de *método*.

A ciência moderna deslocou a questão do método do sujeito para o objeto. Com isto, criou-se um grande problema, principalmente para as ciências humanas.

Por exemplo, para os psicólogos, também a experiência (ou o teste) passou a ter importância. Para o historiador, a fidelidade aos documentos não deixa dúvida sobre a importância dada do fato.

Por isso, faço coro com aqueles que defendem a tese de que a questão do método tem de ser aprofundada.

Em seu sentido etimológico, *método* quer dizer *caminho*, caminho que se segue, isto é, ir de um lugar a outro. No nosso caso, o caminho que o *sujeito* percorre para conhecer determinado objeto. Trata-se, pois, de uma *escolha*. Daí a afirmação de LALANDE (1993, p. 679) de que *a idéia de método é sempre a de uma direção definível e regularmente seguida numa operação do espírito* (o grifo é meu).

Prefiro manter o termo espírito. Pensamento em seu lugar poderia dar a idéia de que tomamos o sujeito apenas como cognoscente, como se nos esquecêssemos das críticas a respeito.

Por outro lado, poderia sugerir a idéia de uma fragmentação da própria concepção de sujeito, tal qual as das antropologias filosóficas contemporâneas, com relação à concepção de homem, absolutamente indefensáveis em tempos pós-modernos.

Pedagogia e Educação

Está consagrado o entendimento de que a educação é tida como uma prática. Para alguns, uma prática social. Para outros, uma prática social histórica.

Contudo, é preciso observar que, originariamente, prática, ou fazer, tem o sentido de arte – a *téchne* grega – e, como tal, exige um conhecimento daquilo que se faz. Aliás, outro não é o sentido de *téchne* que o de *fazer e ensinar (saber) fazer*. Noutros termos, para se fazer bem é preciso que se conheça o que se faz e para se saber bem é preciso que se tenha competência (autoridade) para fazer.

Daí uma constatação. Predomina, hoje, em nosso discurso educacional, e isto é preocupante, um fortíssimo conteúdo de senso comum ou um fortíssimo conteúdo ideológico. Em sua grande maioria, referem-se à prática educativa.

Muitos estudiosos há algum tempo têm feito uma distinção que considero das mais importantes. A distinção entre Educação e Pedagogia.

FULLAT (1979, p. 10-11) salienta que *não é raro confundir o designado com a palavra **educação** e o significado com o termo **pedagogia***. Para ele, *a distinção ajuda poderosamente no esforço reflexivo*. Considera, pois, *a educação uma prática, uma atividade social, uma ação, enquanto que a pedagogia é uma reflexão, uma teorização, um conhecimento ou uma tomada de consciência*.

Valho-me também dessa distinção para caracterizar melhor o que tenho

chamado de Ciência da Educação, noutros termos, Pedagogia.

Referi-me anteriormente à educação como uma prática, como um fazer. Afirmar também sobre a necessidade do saber-fazer. Por isto, o nome de Ciência da Educação à Pedagogia, embora, desde já, possa concordar com a inadequação da nomeação em nosso meio acadêmico, pelo que se entende por ela.

Mantida a distinção, convém observar que não se pode pensar em dicotomização, uma vez que é preciso ter sempre presente a inevitável indissociabilidade entre teoria e prática. Porque toda prática traz embutida em si mesma uma ou mais teorias e toda teoria traz embutida em si mesma uma prática. O que freqüentemente ocorre é que nem sempre se tem consciência disso. Basta ficar atento àqueles que querem sempre “aplicar” teorias.

Para uma melhor compreensão da questão, é preciso considerar a Pedagogia como disciplina científica, isto é, naquilo que a caracteriza como tal. Portanto, em seu objeto, método e corpo conceitual, alguns pensadores fazem referência à linguagem.

Quando afirmo que a Pedagogia é a Ciência da Educação, considero a Educação seu objeto. Claro que a questão fundamental, aqui, é o entendimento que se tem de Educação. Com isto quero dizer que é equivocado pensar que a Pedagogia é uma reflexão sobre o que se faz na sala de aula ou na escola. A Educação é muito mais do que isto. Sua História fala mais alto.

Interessante que muitos professores não dão conta disso. Estão sempre preocupados com a sala de aula e, nesse sentido, reduzem a Educação ao que acontece nela, ou aos conteúdos que trabalham com os alunos, tidos como seres passivos, que ali estão sempre disponíveis a acatar os conteúdos transmitidos.

Para fazê-los refletir melhor sobre a Educação, questiono a maneira como reagiram às mensagens de alguns filmes.

Como, por exemplo, o daquele jovem professor, que precisou enfrentar alunos indisciplinados e desordeiros, num filme que se tornou clássico e que refletiu alguns dos problemas e medos dos adolescentes do anos 60 – *Ao Mestre com Carinho*, estrelado por Sidney Poitier. Ou *Sociedade dos Poetas Mortos*, que retrata as relações de um professor e ex-aluno da Welton Academy, vivido por Robin Williams, com uma turma de adolescentes cheios de sonhos e vontade de viver intensamente, que têm de enfrentar um sistema acadêmico rígido e autoritário. A quebra dos estereótipos educacionais, proposta pelo professor, conduz os alunos a vislumbrarem outras possibilidades sobre o mundo em que vivem, ou que deveriam viver. Isso faz brotar nos jovens sentimentos novos. Daí a vontade de quebrar barreiras impostas pela sociedade, família e instituição. O suicídio de um dos alunos passa a mensagem maior do filme: como uma instituição de ensino se volta violentamente contra os anseios pessoais dos alunos

e os induz a se tornarem os profissionais que a própria instituição pensa.

Fazendo História é um filme recente. Possibilita, como os anteriores, inúmeras discussões. Trata-se de um filme do dramaturgo Allan Bennet sobre oito estudantes irreverentes, mas talentosos, que esperam conseguir entrar em uma das mais importantes universidades inglesas. Nessa busca, são ajudados por dois professores: um jovem perspicaz e arrogante e um antigo professor, excêntrico e entusiasta, que desafia os estudantes a se confrontarem com o verdadeiro significado da educação e com os valores relativos da felicidade e do sucesso.

Pois bem, somos caudatários da ciência grega e, por isso, não podemos esquecer que desde então sempre houve uma preocupação com certo ideal de formação humana.

Importante salientar que os gregos absorveram e transmitiram o patrimônio cultural de muitas culturas precedentes, principalmente a babilônica e a egípcia. E não deixaram de transmitir os seus próprios conhecimentos.

Posto isto, quero dizer que é preciso cuidado com a expressão *ciências da educação*, embora seja esta uma expressão bastante difundida. Muitos atribuem a expressão àquelas ciências que, muitas vezes, dão suporte para algumas argumentações pedagógicas, tais como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia etc.

A meu ver, estas não são *ciências da educação*. Mesmo que estudem determinados aspectos próprios às coisas da educação, elas o fazem a partir de suas próprias perspectivas.

Para ilustrar, quero dizer que, em 1994, a Presses Universitaires de France, publicou o primeiro número de *L'Année de la Recherche en Sciences de L'Education*, sob a direção de Jacques Ardoino e Gaston Mialaret. Foi consagrado,

principalmente, à discussão, comentários e reflexões sobre os problemas gerais postos pela pesquisa em ciências da educação (...). A questão fundamental é a seguinte: em quais condições uma pesquisa científica pode existir no domínio da educação? Expressam-se livremente sensibilidades filosóficas, epistemológicas, metodológicas, científicas, históricas, praxiológicas. O conjunto possibilita uma contribuição a uma discussão geral profunda sobre o estado das pesquisas atuais em ciências da educação (quarta capa).

Em minhas considerações anteriores, não me referi à Filosofia porque não a considero ciência. Pelo menos no sentido que esta tomou desde os séculos XVI e XVII, como estudo dos fenômenos, isto é, como estudo daquilo que aparece e é submetido à prova matemática, no caso das ciências formais, e à verificação, no caso das ciências empíricas.

Quanto ao método, eu diria, desde já, que não há um método específico para a Pedagogia, do mesmo modo como não há para qualquer ciência. Trata-se de uma opção de cada pesquisador. Na verdade, o método depende do ponto de partida que o pesquisador considera. Para não dificultar o entendimento, eu diria do geral ou do particular. Da teoria ou da prática.

Por fim, o corpo conceitual, constituído por termos que caracterizem a disciplina. Importante é que esses termos tenham sentido absolutamente definidos.

Não tenho dúvidas de que, naquilo que cabe, é preciso dar um tratamento científico às coisas da educação. Fazemos, todos, idéia do que ela seja. Afinal, por muitos anos fomos alunos e, provavelmente, há muitos anos somos professores. Contudo, essa idéia que dela fazemos é unilateral e, muitas vezes, falsa, por ser calcada no senso comum.

Além disso, é preciso que cada professor questione freqüentemente seu papel social e profissional. As relações sociais, as influências do meio, as condições de trabalho, o papel da mídia e a política, dentre outros, fazem da educação, por ser educação, uma atividade humana *sui generis*.

Como curiosidade, convém saber que o problema da Pedagogia como ciência já tinha sido objeto de discussão por parte de Herbart, no ano de 1806. Foi retomado por Dilthey, em 1884, e posteriormente por Dewey, numa conferência pronunciada na importante sociedade Kapa Delta Pi, fundada em 1911, na Universidade de Illinois, e num ensaio escrito para o *37 Yearbook*, da National Society for the Study of Education, fundada em 1901, pelo próprio Dewey, Nicholas Murray Butler e Charles A. McMurry.

REFERÊNCIAS

BALMES, Jaime. *El Critério*. Madrid: BAC, 1974.

BEM-DAVID, Joseph. *O Papel do Cientista na Sociedade*. São Paulo: Pioneira; Universidade de São Paulo: 1974.

BOCHENSKI, J.M. *Qué es la autoridad?* Introduccion a la lógica de la autoridad. Barcelona: Herder, 1989.

CARRILHO, Manuel Maria. *Verdade, Suspeita e Argumentação*. Lisboa: Presença, 1990.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOULQUIÉ, Paul. *A dialéctica*. 2ed. Portugal: 1974.

FOUREZ Gerard. *A construção das ciências*. Introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: UNESP, 1995.

FULLAT, Octavi. *Filosofias de da Educacion*. 2ed. Barcelona: EAC, 1979.

GUTIERREZ, Gustavo Luis. *Alianças e grupos de referência na produção conhecimento*. Novos desafios para a pesquisa em ciências humanas.

KOOGAN, Abraão; HOUAISS, Antônio. *Enciclopédia e Dicionário Ilustrado*. Rio de Janeiro: Delta, 1997.

LADRIÈRE, Jean. *Os desafios da racionalidade*. O desafio da ciência e da tecnologia às culturas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

MEDAWER, Peter B. *Conselho a um jovem cientista*. Brasília: UnB, 1982.

ORTEGA Y GASSET, José. *Missão da Universidade*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

POSSENTI, Sírio. *Os Limites do Discurso*. Ensaio sobre discurso e sujeito. Curitiba: Criar, 2002.

SAINT-SERNIN, Bertrand. *A Razão no Século XX*. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, DF: UnB, 1998.

SALMAN, D.H. *O Lugar da Filosofia na Universidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1969.

WITKOWSKI, Nicolas (coord.). *Ciência e tecnologia hoje*. São Paulo: Ensaio, 1994.

UNITY OF VYGOTSKY-LEONTIEV-LURIA WITHIN DIVERSITY: UNDERSTANDING THE PAST TO SHAPE THE FUTURE OF RUSSIAN CULTURAL-HISTORICAL AND ACTIVITY THEORY

Dorothy ROBBINS¹

***Abstract:** this paper discusses the Russian background of psychology, viewing the strengths and weaknesses in the history of this approach. According to Russian tradition, while in the West cultural-historical activity theory (CHAT) is often used on a multidisciplinary approach, in Russia the approach is more or less psychological. A very important part of this discussion is to suggest an interpretation regarding to the differences and problems within Russian psychology, to then reestablish their unity. We also claim that there is one school of thought within the theories of Vygotsky, Leontiev, and Luria, with many varying trajectories and branches that ultimately complement each other. The main focus in this paper is on Russian activity theory, as this term is often understood in the West to be synonymous with Vygotsky's method. The attempt in this paper is to view activity theory in particular, as it relates to cultural-historical theory.*

***Resumo:** Este trabalho discute a prática da psicologia russa, considerando os pontos fortes e fracos na história desta abordagem. De acordo com a tradição russa, a teoria da atividade histórico-cultural no ocidente (CHAT) é frequentemente utilizada na abordagem multidisciplinar, enquanto que na Rússia esta abordagem tende para o aspecto psicológico. Uma parte muito importante da discussão é sugerir uma interpretação quanto as diferenças e os problemas na psicologia russa, e em seguida restabelecer a distinção destes aspectos. Alegamos também que há uma escola de pensamento dentro das teorias de Vygotsky, Leontiev e Luria, com trajetórias e segmentos variados, os quais basicamente se complementam. O foco principal deste trabalho é a teoria da atividade russa, devido ao fato deste termo ser frequentemente compreendido no ocidente como um sinônimo do método de Vygotsky, tentamos neste trabalho em particular examinar a teoria da atividade visto que esta está relacionada com a teoria histórico-cultural.*

¹ Ph.D. University of Frankfurt, Germany. University of Central Missouri. E-mail: dot.robbins@gmail.com

Introduction

The focus of this paper is on the Russian background of psychology, viewing the strengths and weaknesses in the history of this approach. In the West, the term CHAT (cultural-historical activity theory is often used), which is a multidisciplinary approach, while in Russia the approach is more or less psychological (cf. Hakkarainen, 2004, p. 4). Lev Semonovich Vygotsky's theories are labeled cultural-historical, while Alexei Nikolaevich Leontiev's theories are referred to as activity theory. Clearly, Vygotsky's strengths were in defining the genetic-developmental trajectory, semiotics and theories of language, general genetic law of development, Marxist "cell" interpretation, aesthetics, internalization, mediation, defectology, social interaction, inner speech, methodology, inter alia; in short, the birth of a new dialectical, non-classical psychology. The strengths of A. N. Leontiev were in establishing an activity theory related to life, all of which was also contingent upon the political realities of the Soviet period from the 1930s until Leontiev's death in 1979. And, Alexander Romanovich Luria, a lifelong admirer of Vygotsky, continued his research within the framework of cultural-historical theory, including neuropsychology, defectology, and theories of language, bringing that knowledge back to the understanding of normal mental development.

The purpose here is to begin to view the differences and problems within Russian psychology, to then reestablish their unity. It is claimed that there is one school of thought within the theories of Vygotsky, Leontiev, and Luria, with many varying trajectories and branches that ultimately complement each other. To avoid any risk of misunderstanding: there is no attempt to place all of these theories into one larger, all encompassing theory. In other words, at a meta-theoretical level, there is a unity of thought; however, at other levels, these theories remain connected but also separate. The goal of this paper is very different than debating *for* or *against* a direct bridge of traditional Russian cultural-historical and activity theory. At the same time, there are questions that need to be answered honestly within a historical context. Many of the leading professors of psychology today at Moscow State University take the position of a higher level of unity of historical thought within Russian psychology, certainly discussing the contrasting opinions of various historical figures in this tradition. The main focus in this paper is on Russian activity theory, as this term is often understood in the West to be synonymous with Vygotsky's method. Although this is not the case, it is still argued that there is one overall school of thought, with Vygotsky as the originator. At the same time, it is also argued that the term CHAT is somewhat simplistic with its automatic fusion of both cultural-historical and activity theory. The attempt in this paper is to view activity theory in particular, as it relates to cultural-historical theory.

Historical Views of Russian Psychology

One of the fundamental misunderstandings regarding the Russian psychological tradition, following Vygotsky's death, revolved around debates arguing whether or not scholars of traditional Soviet activity theory² (via the Kharkov School, founded in 1931-1932 in Kharkov, previous capitol of Ukraine)³ were/are the true followers of Vygotsky. There are various facets of this debate: Some claim that traditional activity theory is a bridge and continuation of Vygotskian cultural-historical theory, while others argue that it has abandoned Vygotsky's core issues. Certainly, there was a difference of focus between the Kharkov school and Vygotskian cultural-historical theory (as stated by Dmitry Leontiev, Elena Sokolova, and Vladimir Zinchenko, 2002)⁴, and it is for this reason that a review of the history of Soviet activity theory is necessary to better understand the past. Dmitry Alexeevitch Leontiev (2002), grandson of Alexei Nikolaivich Leontiev,⁵ states that "activity theory is neither an alternative to cultural-historical theory, nor, strictly speaking its offspring. The same theoretical ideas and propositions appear as a part of cultural-historical theory, on the one hand, and as a part of activity theory, on the other" (p. 58). And, Alexei Alexeevitch Leontiev⁶ (2003), son of A. N. Leontiev, made a claim of unity, stating that:

The so-called "Vygotsky School" consisted of Leontiev, Luria, Bozhovich, Galperin, Elkonin, P. Zinchenko and some other scholars. There exist two similar opinions on this school both having nothing in common with the historical truth. The first one: Vygotsky's school had nothing to do with Vygotsky himself, it was a group of psychologists having a quite different orientation. The second one: Part of the Kharkov group led by P. Zinchenko was the real "Vygotsky School" but Leontiev with his Moscovite colleagues was not. In my book about Vygotsky (1990), I tried to demonstrate the inner community and integrity of the entire Vygotskian school, and the continuity of Vygotsky's ideas in the views of his school. This continuity is very clearly seen in the recent book by A. N. Leontiev composed of Leontiev's manuscripts mostly from the late thirties. (pp. 3-4)

There is a basic, international historical narrative that has been guided by various related trends, including the thoughts of L. S. Vygotsky [cultural-historical theory], A. N. Leontiev [Russian activity theory], A. R. Luria [Russian/international neuropsychology, and cultural psychology], American/international sociocultural theory, and European Activity Theory. There are many other

² A. A. Leontiev was born on January 14, 1936, and it is with great sadness that he died suddenly on August 12, 2004.

branches of this school of thought such as Central/Latin American sociocultural theory, some of which is very close to Russian thinking. The goal of this paper is to view the historical situation in Russia, in order to better grasp the meta-level of theory derived from the thoughts of Vygotsky, while comparing the differences in these various areas.

In general, there has not yet been a complete study of Soviet activity theory as it related to Marxism and the “socialist personality,” and there are very few critical views regarding Soviet activity theory during the period between 1934-1966, and 1966-1991 in contemporary journals.⁷

During the 1930s in Russia, there were many case histories that remind us that scholars such as M. M. Bakhtin and A. F. Losev were exiled, G. G. Špet and E. D. Polivanov were arrested and shot, David Vygotsky was sent to his death in a Gulag in 1938, with many other similar examples. During the dark days of this period, A. R. Luria had his luggage packed, ready to be arrested (but never was), and “in 1930, circumstances forced Aleksei N. Leontiev to leave both the Academy of Communist Education and the All-Union State Institute of Communism” (A. A. Leont’ev, 1984, p. 14), as well as having to resign his position at the State Institute of Cinematography in 1930 (Kozulin, 1986b, p. 269). Regarding the fate of Vygotsky, van der Veer (2001) states that:

The publications also make clear that Vygotsky’s position had become increasingly difficult by the time of his death. The posthumous criticism and additional circumstances (e.g., the search of his widow’s house by the secret police and the confiscation of his books, the disappearance of his publications from libraries) strongly suggest that he would not have been able to continue his work after 1936. Moreover, had he lived on, he might have been arrested and perished in the Gulag Archipelago. It is probably that his death from tuberculosis in a way saved him from a more horrible death. (p. 8)

The political climate in Soviet Russia from the 1930s through the 1950s was threatened to various degrees by any real freedom of speech. Therefore, it will be almost impossible to separate the wishes, hopes, and dreams of the Kharkov school in implementing its research agenda, against the constraints of Soviet political realism, including the “correct” versions of Marxism. In fact, Marxism itself was forced upon people in a tremendously distorted way as a philosophy, and V. Lektorsky (2001) stated his views about this approach in contemporary Russia:

Some ten to fifteen years ago all our students were still required to learn Marxist-Leninist philosophy, which claimed to have solved the deepest philosophical problems with the help of the only possible “scientific” method. It is natural that an imposed philosophy, entirely lacking in the main features of genuine philosophy . . . provoked disgust among our intellectuals with respect not only to the philosophy taught at the time but to philosophy in general. Philosophy could not be popular at that time in Russia. (p. 2)

To return to the 1970s, critical opinions were finally being voiced regarding the unity of Vygotsky’s theories and those of activity theory. “It was the other philosopher of psychology, Georgy Schedrovitsky, who, addressing the Colloquium of Vygotsky in 1979, challenged the myth of succession and suggested that Leontiev’s theory substantially deviated from Vygotsky’s program” (Kozulin, 1986b, p. 273). Another voice was that of V. Zinchenko (in Veresov, 1999, p. 110): “As for the relations between the cultural-historical theory and the activity-oriented approach, nowadays in Russian and Eastern literature there is some research which strongly casts doubt on any serious claim to speak of the unified school of ‘Vygotsky-Leont’ev’ (Brushlinsky & Polikarpov, 1990; Garai & Kocski, 1990; Kozulin, 1996, p. 99-122; Yaroshevsky, 1992, p. 92-98; Zinchenko & Wertsch, 1995, pp. 37-55), and even that some ideas of cultural-historical theory were lost in the theory of activity.”⁸

With the fall of communism in Russia, it is now time to begin a reflection of the history of Soviet/Russian psychology in an objective and concrete way, with newer parameters that will bring Vygotskian followers to a more complete understanding of the origins and history of Russian psychology as the basis of newer international theories. It is time to take a Vygotskian approach of unity and synthesis (without reductionism) in better understanding the fundamental aspects of activity theory, as the direct heir to Vygotsky.

Overview of Russian Activity Theory

G. V. Burmenskaia (1997) has stated that the traditional focus of Western psychology has been dualistic with two factors normally being analyzed: heredity and environment. Within Russian activity theory there has been an analysis of the activity of the child/adult within the social experience, which is then related to the mental development of the child/adult. Psychological aspects such as habits, conditioning, socialization do not take center stage within activity theory, with the concept of activity being positioned against the concept of passivity. There is, however, a focus on areas such as mastery, sense, motives, operations, and goals, etc. It is clear that specific areas of traditional activity theory certainly cross

reference with Vygotsky's method, and that the Kharkov school and its followers based some of their ideas within Vygotsky's context. One of the ways to distinguish these two forms of understanding can be viewed from the following perspective:

The main difference is that for cultural-historical psychology, the central problem was and remains the mediation of mind and consciousness. For the psychological theory of activity, the central problem was object-orientedness, in both external and internal mental activity. (Zinchenko, 1995, p. 41)

The Russian word for *activity* (*deyatelnost*) represents “. . . a coherent system of internal mental processes and external behavior and motivation that are combined and directed to achieve conscious goals” (Bednyi & Meister, 1997, p. 1). This definition stands in direct opposition to American behaviorism, where the external is viewed; and it also stands in direct opposition to American cognitivism, where the internal, innate is considered. However, activity theory has been criticized for not distinguishing activity from behavior (cf. Lazarev, 2004, pp. 39-40). Van IJzendoorn & van der Veer (1984, p. 37) state that traditional activity theory produced a fusion between seventeenth century Rationalism (i.e., focus on the subject) together with a focus on Marxism, and empiricism (i. e., focus on the object, where the subject is viewed as a *tabula rasa*). Hegel was the philosopher who wrote about *activity* [Tätigkeit] within labor as representing the unity of subject and object. “We must remember here that Hegel's system does not concern the activity of the individual but that of the world spirit, with the individual as its tool” (van IJzendoorn & van der Veer, 1984, p. 38). It is with that view in mind that traditional psychological activity theory in the Soviet Union/Russia can be understood within a Russian, not Western systems approach. “When we use the word *system*, we are not using the term as it is used in, say, systems analysis. We are using it in a dialectical, Marxist sense of system, as a *system of development* in which a state of the system is a *moment in its movement*” (A. A. Leont'ev, 1998, p. 32). In beginning an interpretation of traditional activity theory it is important to grasp the nature of human needs and motives that help generate activity, and these aspects must then be differentiated. For example:

Needs may be transformed into motives only in those cases in which they acquire the capacity to induce an activity of a person to achieve a particular goal. Motives may derive not only from needs, but also from desire, intention, aspiration, strivings, when these induce our behavior toward particular goal achievement. The more important the goal, the more motivated the worker will be to attain it, and the

more she will expend physical and psychological energy toward achieving the goal. As can be seen, one goal may occasion different motives. (Bednyi & Meister, 1997, p. 4)

A. Leontiev and D. A. Leontiev state that Vygotsky was known for his ideas of consciousness and communication, while A. N. Leontiev was known for his ideas of life and activity (Rückriem, 2001, p. 308). Sometimes this dichotomy appears to reflect the logic of *non sequitur*, until one comprehends the theoretical differences between Vygotsky and Leontiev. To better understand these differences it is important to begin with a general definition of activity:

Activity is the nonadditive, molar unit of life for the material, corporeal subject. In a narrower sense (i.e., on the psychological level) it is the unit of life that is mediated by mental reflection. The real function of this unit is to orient the subject in the world of objects. In other words, activity is not a reaction or aggregate of reactions, but a system with its own structure, its own internal transformations, and its own development. (A. N. Leont'ev, 1981, p. 46)

Leontiev's activity system indeed maintains its own structure and development, its own internal transformations, and it is a part of a system of social-interpersonal relations, although Leontiev has been criticized for not elaborating on the last point. Vari-Szilagyi (1988) stated that "the 'social being' as the target and at the same time the active participant, and mediator of interpersonal relations and interactions did not stand in the front of his [A. N. Leontiev's] scientific interest" (p. 242). And Davydov, (1993) claimed that "there is also little doubt that an 'activity theory' developed by Vygotsky would have included semiotics and social interaction as a central component in a way that existing theory has as yet failed to do" (p. 50).

A. N. Leontiev's three forming elements of consciousness are: the sensory fabric of meaning, sense, and perception (or of an image)⁹ (cf. Zinchenko, 1990, p. 25). Within the construct of Russian activity theory it is important to establish the difference between sense and meaning, used differently from Vygotsky's understanding of the same terms. "Vygotsky proposed that meaning be regarded as a unit of analysis of the mind, although he did invest it with features of sense. Similarly, Leont'ev proposed sense as such a unit, investing it with features of meaning" (Zinchenko, 1990, p. 39). According to A. A. Leontiev [Leont'ev] (1976), "Vygotsky adapted the understanding of 'sense' from J. Paulhan (1928), and in linguistic terms, Vygotsky related 'meaning' to connotative signification, and 'sense' to denotative

signification” (p. 82). A. A. Leontiev and D. A. Leontiev (in Rückriem, 2001) claim that A. N. Leontiev’s understanding of “sense” was developed from his own views, stating that:

Genetisch ist Leont’evs Sinnbegriff gerade mit ihm verbunden, nicht mit Vygotskijs Sinnbegriff, der bei diesem rein semantischen Charakter trägt. [Viewed “genetically,” Leontiev’s concept of “sense” is definitely connected to Leontiev, not to Vygotsky’s concept of “sense,” which clearly maintains a semantic character (trans. D.R.)]. (p. 309)

One of the basic principles of traditional activity theory, as well as Vygotskian theory, is the system of self-regulation. Within such a system, goals and sub-goals can be formed that will include cognitive, executive, evaluative, and emotional aspects of activity (cf. Bednyi & Meister, 1997, p. 75). The integration of these aspects is combined with both external and internal processes that can lead to mastery. Within the approach of cultural-historical and activity theory, the construction of knowledge is understood from the *abstract* [“... an undeveloped unity of identical aspects of a representation of a thing or process” (Braun, 1991, p. 36)], to the *concrete* [“... a developed unity of diverse aspects of a representation of a thing or process” (Braun, 1991, p. 36)]. In short, “... abstractions must be made concrete by finding their real connections within the concrete, integral whole of learning/teaching within the societal process” (Tolman, 1999, p.77). Within the cultural-historical and activity theory traditions, knowledge is not constructed via rules of procedure, but rather by mastering the principles of methodology, which are different from methods and procedures. Experience, intuition, and intelligence are needed to establish a psychology with the individual understood as an active agent in personal and social change (cf. Tolman, 1999, p. 78).

A. N. Leontiev

S. L. Rubinshtein was the first to be concerned specifically with object-related activity as a subject for study in psychology. Later, A. N. Leont’ev further developed this approach to the subject matter of psychology. He believed that the integral activity of the subject, as an organic system in all its forms and types, in their reciprocation and transformation, was the subject matter of psychology. (Davydov, Zinchenko, and Talyzina, 1983, p. 34)

Rubinshtein was Leontiev’s *opponent* in many areas, and his goal was

to focus on the unity of consciousness and activity, attaching special importance to the concepts of activity, behavior, and deed. Referring to S. L. Rubinshtein and his father, A. A. Leont'ev (1984) stated the following:

Since activity is an interaction, a relationship between the subject of the activity and the surrounding world, activity itself cannot be declared to be leading and determining. . . It is wrong, according to Rubinshtein, to “psychologize activity” and “define action and activity in terms of psychological criteria” (the relationship between motive and purpose or goal . . .). In reality, as should be clear to everyone, action and activity are, in practical terms, material processes that are not determined by psychological criteria...According to Rubinshtein, [A. N.] Leont'ev derived everything from consciousness, from the mind of the subject; meanings were the material embodiment of personal sense, and goals were the material embodiment of motives. (A. A. Leont'ev, 1984, pp. 33-34)

The principle of objectiveness is an important element in understanding Leontiev's Russian activity theory, which opposes the introspectionist approach of subjectivity.

The principle of objectiveness is the key to the psychological theory of activity of A. N. Leont'ev and his followers. An object is not, however, understood as a thing that exists in itself and acts upon the subject. Thus, human activity is characterized not only by its objectiveness but also by its subjectiveness: the activity of the subject is always directed toward the transformation of an object that is able to satisfy some specific need. Activity brings together in a unity such opposing principles as object and subject. Activity has the following constituents: need ! motive ! conditions for achieving the goal (the unity between the goal and the conditions is a task), and correlated with these components: activity ! act ! operation. (Davydov, Zinchenko, and Talyzina, 1983, pp. 31-35)

At the same time, there is an important focus on the subjective, and it is claimed that:

[A]ctivity becomes an object for psychology not as a special “part” or “element,” but as a fundamental, inherent function. It is the function of placing the subject in objective reality and transforming this into a subjective form. (A. N. Leont'ev in Wertsch, 1981, p. 52)

Another principle already mentioned is the understanding of the use of activity in general, or its functionalism. It is important to also view the regressive element of functionalism within activity. For example, when an activity loses its motive it can become an action, and when an action loses its goal it can become an operation (cf. Davydov, 1985, p. 40). At this point, Leontiev linked his theory to the inner plane by stating that “from the aspect of the functional development of consciousness this change consists in the forming of inner psychological processes proper . The evolution of language and speech creates the premise for it”. (A. N. Leontiev, 1959, p. 245).

Leontiev did not develop a linguistic system or any system of *sense* related to the higher mental functions (see Braun, 1991, p. 40), and his understanding of sense/meaning replaced a most difficult dialogue on the unique problems of describing the processes of internalization. Moreover, when Leontiev made an attempt to outline the forms of human consciousness correspondent to activity, he chose to use the categories of meaning and sense rather than those of internalized operations (Kozulin, 1986b, p. 272).

Certainly, the aspect of sense has been developed in the last few years, with Boris Bratus (1981) introducing “the sense sphere of personality,” and Vladimir Stolin (1983) focusing on “conflict sense.” Elena Bassina (1986) described three levels of the sense sphere, and Fyodor Vasilyuk (1984/89) developed types of critical situations of sense that emerge in the “person-world” relationships (cf. D. Leontiev, 1994). Dmitry Leontiev (1994, pp.10-12) has divided the development of sense into three stages: personal sense concept (genetic, functional, and structural); differentiation (clarification of sense); and integration (synthesis of the results of differentiation). D. Leontiev (1994, pp. 11-12) then distinguishes between six sense structures: (1) personal sense as a component of a mental image; (2) actual sense set; (3) actual motive; (4) sense disposition; (5) sense construct; (6) personal value. *Sense* is used in this context in opposition to the foundationalist understanding, which is pre-given, and this wider understanding of sense can lead to “emergent learning” or “learning activity” in Davydov’s context (cf. Kozulin, 1986a).

As well, it is interesting to note that Vygotsky focused on the construct of word meaning, directing his overall psychology/philosophy to an understanding of individual freedom of action, while Leontiev focused on sense, albeit within a systems approach. However, both men were interested in the goal of free action for human beings, and both wrote about the role of self-regulation to that end.

The next aspect of activity theory to be mentioned is that of image, leading to one of the least developed areas of Leontiev’s theory, which is motive.

What controls processes of activity is primarily the object itself and the objective world, and only secondarily its image as a subjective product of activity that fixes, stabilizes, and bears within itself an objective content. A conscious image is thus seen as an ideal measure objectified in activity; human consciousness participates in an essential way in the movement of activity... Thus, an action is not a component or a unity of activity: it is a "constituent" of activity, a moment of it. The concept of "activity consciousness" is introduced along with "image consciousness:" in general, conscious is defined as the internal movement of its components, a movement that is part of the general movement of activity. . . Hence, the definition of an operation is somewhat different: it is the quality of an action, it is a constituent of an action. Among the problems that Aleksei Nikolaevich did not fully develop was that of motive: the concept itself had some internal inconsistencies in Leont'ev, although clearly his use of it was not contradictory . . . (A. A. Leont'ev, 1984, pp. 43-44)

One of the basic problems with the concept of motive was given by L. I. Bozhovich,¹⁰ who stated that "in the beginning of our inquiries, we followed A. N. Leontiev's criteria regarding needs and motives. But from the very beginning we had to change the definition of motive, because it was impossible for us to work with a term that always referred to objects of reality" (in Gonzalez-Rey, 2002, p. 136).

The last, short aspect to be discussed here is that of goal, which is not viewed as a final result, "rather, it [the goal] is seen as an activity of goal formation, as a long process of exploring goals through actions of exploring their objective fulfillment" (A. N. Leont'ev, 1972, quoted in Zinchenko and Gordon, 1981, pp. 96-97).

In closing this analysis of some of the major points within Russian activity theory, the following will be offered as a conclusion:

The following components have been identified in activity: (1) the motive, the object that impels activity, that toward which the goal is directed; (2) the goal, or representation of the result of an action; and (3) the objective conditions under which the activity is carried out, among which the most important are the resources for reaching the goal. The goal, which is embedded in a specific set of conditions, comprises the task of activity. Consequently, an action must be viewed not only as a means of attaining a goal but also as the process of contact between subject and object. (Zinchenko and Gordon, 1981, pp. 96-97)

Problems and Possibilities in A. N. Leontiev's Theory

Although the Kharkov School criticized Vygotsky's thoughts as not being based in the real world, Russian activity theory developed along the lines of a systems approach, which has also been accused of not functioning in the real world. "Thus, an interplay between personal sense and socially fixated meaning, rather than 'actual relations of reality,' was invoked by A. N. Leontiev when he encountered the problem of human consciousness" (Kozulin, 1986b, p. 272). As well, there was a fundamental problem involved in this approach with the lack of a theory of social (intersubjective) interaction. "A. N. Leontyev wrote about the significance of mediation in human activity. Nevertheless, in his theory the greatest attention was given to the relations between activity, actions, and operations; in other words, to the subjective, but not the intersubjective side of activity" (Lektorsky, 1993, p. 49). Dorothee Roer (cf. 1991, p. 26) also criticized Leontiev for having developed a theory that did not include spontaneity, irrational, or unconscious activity, viewing his activity theory as a concept of man who is asocial. She was also quick to point out that Leontiev did not discuss gender, sexuality, mother-child relationships, among other important social issues. Lektorsky (2004, pp. 18-19) discusses the privileged position of labor within the Marxian understanding of activity, which has changed from material production to the production of knowledge. He also adds that there should be no opposition within activity theory to communication. "Communication itself can be either a kind of activity or a form of creation of social reality" (Lektorsky, 2004, p. 19).

K. A. Abul'kanova-Slavaskaya (1982), from the Rubinshtein tradition, criticized Leontiev's theory in the following way:

The activity approach stresses the role of activity as a psychological category. As such it is defined by the relations "goal-motive-conditions-objects." However, no one has yet elucidated the differences in the methodological and theoretical levels of defining this category. Moreover, no one has demonstrated how, methodologically, the activity principle allows one to delimit just these relationships . . . The categories of activity theory are not invariant. Not all activity is positive or contributes to the positive growth of the individual. Only when the person is able to achieve a certain harmony in the overall system of activity is he able to acquire the possibility of improvement, which gives him greater freedom in accomplishing an activity and transforms the person into a subject with initiative. (pp. 14-25)

This short summary has not included many aspects of Leontiev's work, such as mediation, for example, but its purpose was to introduce a wider construction of activity theory, with its similarities and differences related to Vygotsky's approach. Two of the basic criticisms of activity theory regard the one-dimensional approach to areas such as goals and the lack of inclusion of human development. V. S. Lazarev (2004, p. 52) would like to see activity theory expanded into a multilevel structure. "Then it will distinguish not simply goals, but strategic goals, tactical goals, and operational goals, between which there exist complex relations." Lazarev (2004, p. 52) would like to see the concept of development built into a new multilevel activity theory, which is one of the core foundations of Vygotsky's method. "This requires specification of the stages of ontogenesis of individual activity, from its simple initial form to its most developed forms, and definition of its structure at each stage" (Lazarev, 2004, p. 52).

A. A. Leontiev (2003) returned to a fundamental position of unity between Vygotsky and A. N. Leontiev by claiming that the stages of Vygotsky's thought evolved from cultural-historical theory to activity theory to personality theory, with the now famous quote:

Is there a psychology of activity? There is no such thing! And there never was such a thing either for Vygotsky or for Leontyev! There was "a psychology of activity, of consciousness, and of personality"...Unfortunately, contemporary psychology has to a large extent transformed itself from a science of the infinitely developing human being in an infinitely changing world, from a science of the action of the free and creative personality, into a science of the activity of a limited and rigid consciousness. (A. A. Leontyev, 1992, p. 44)

For a number of years, activity theory indeed represented a divergence from Vygotsky's core intentions, although it was built upon Vygotsky's initial framework. A. A. Leontiev reestablished a direct link to the Vygotskian tradition of semiotics within psycholinguistics, and D. A. Leontiev (born in 1960) has established another direct link with his work on emotions, sense, and art/aesthetics. Boris Bratus (Head of General Psychology at Moscow State University) has expanded activity theory to include theories of sense, recovery from alcoholism, and lately, theories of spirituality within psychology. Vladimir Umrihin (General Psychology at Moscow State University) writes on the history of Russian psychology, and Elena Sokolova (General Psychology at Moscow State University) has worked with Dmitry Leontiev and others in publishing many books by A. N. Leontiev. Alexander Asmolov (Head of Psychology of Personality at Moscow State University) is connecting various theories to

understanding the unity of human personality, and has established a core curriculum on the environment for schools in Russia. Boris El'konin and Galina Zuckerman, within the tradition of D. B. El'konin and V. V. Davydov, are involved in bringing a Russian Davydov/El'konin mathematics curriculum to the United States, where it is being adapted with success. N. F. Talyzina has been working on a curriculum for mathematics and foreign languages within the tradition of Gal'perin, and she is one of the most translated psychologists in Russia. Also, Vitali Rubtscov is the director of the newly established Moscow University of Psychology and Education, where he established a new department of Vygotskian Cultural-Historical theory, which will be working with international scholars. There are numerous examples of work in Russia that are forging a unity between areas that were traditionally separate, often because of the political situation.¹¹

A. R. Luria

Luria (as both a physician and psychologist) worked within the Vygotskian tradition by researching the relationship between psychology and neuropsychology, concomitantly locating many of these ideas within a theory of language. He created new thoughts within the *theory of systemic dynamic localization of higher psychological functions*.

By reconsidering the notion of “psychological function,” which, in classical psychology, signified a primarily hereditary property of psyche, Luria substituted the notion of a “functional system,” which allowed him to create a coherent theory of the cerebral mechanisms underlying psychological processes . . . According to this theory, each psychological function, as a complex functional system, is carried out by the brain as a unitary whole in which every cerebral structure has its own differentiated role. Various links of the psychological system are situated in different cortical and subcortical structures, many of which can substitute for each other. (Homskaya, 2001, p. 98)

Based on the theories of Vygotsky, Luria situated his research within the social first, the *external conditions of life*. An interesting principle described by Vygotsky, and discussed by Luria, is the *extracortical organization of complex mental functions*, “implying by this somewhat unusual term that all types of human conscious activity are always formed with the support of external auxiliary tools or aids” (Luria, 1973, p. 31).

In traditional Russian psychology, there is a focus on the entire individual personality within a more holographic structure, whereas in Western psychology one often speaks of personality as a collection of individual factors, not related

to a whole construct, such as motivation, anxiety, empathy, tolerance to ambiguity, and risk taking. Russian psychology situates the individual personality within the importance of the social environment, human consciousness, language, concept development, and activity. Luria, for example, worked with twin boys, Liosha and Yura, who had not developed linguistically or mentally. Luria changed the overall learning environment of the boys, and in the end, the improvements made could be monitored when the boys were able to separate their actions from language, hence, internalization, where meaning was then relocated and transformed within a new type of action. Luria viewed the entire environment and personality of these boys in finding answers that would help them, not just partial aspects, through the use of partial tests. The contributing factor to this development was language. “In the course of further observations we were able to note cardinal improvements in the structure of the twins’ mental life which we could only attribute to the influence of the one changed factor—the acquisition of a language system” (Luria & Yudovich, 1972, p. 107). In viewing such problems, Luria would isolate “. . . a leading factor (or factors) whose damage defines the character of the whole syndrome” (Homsкая, 2001, p. 106), and he would use the principles of *displacement*. “In the last analysis this meant that the children were now in a position to *detach themselves from the immediate situation, to subordinate their activity to a verbally formulated project* and so to stand in a new relation to this situation (Luria & Yudovich, 1972, p. 87). Luria viewed his patients as whole personalities, changing the social environment in order to enhance individual development, and one of his central concepts was to go beyond innate qualities to the extracortical functions of human potentiality.

It is also worth noting that A. R. Luria’s research always developed Vygotsky’s principle ideas of viewing higher mental functions within their development and regression. Throughout his entire life Luria continued to focus on the basic core tenets of Vygotsky’s psychology-philosophy, namely language, cognition, and the dynamic localization of higher mental functions (cf. Umrikhin, 1997, p. 32).

The main principle that united Luria and Vygotsky was the idea that psychology had to study the highly regulated forms of conscious activity (higher psychological functions) that could be described and explained through their development in historical process [sic] and through the objective principles of brain function. Luria was true to this idea all his life. (Homsкая, 2001, p. 21)

Explanations are still needed regarding Luria's role related to A. N. Leontiev's Kharkov School and later traditional activity theory.¹² Luria collaborated with A. N. Leontiev on many articles, particularly on one very important article in English defending Vygotsky against Jerry Fodor.¹³ There is a Lurian school of neuropsychology, which is quite different from activity theory. Certainly, Luria and Leontiev were both students of one teacher, and they remained collaborators; however, with varying and competitive viewpoints. Leontiev used Vygotsky's theories to then establish his own frame of reference,¹⁴ while Luria established his theoretical basis built upon Vygotsky's psychology-philosophy.

In comparing A. N. Leontiev and A. R. Luria, related to Vygotsky, T. V. Akhutina has stated the following:

A. N. Leontiev's activity theory was based on certain ideas of Vygotsky from his first, mostly philosophical period (before 1930), whereas A. R. Luria's work was devoted to the development of Vygotsky's ideas appearing later, primarily concerning the organization of systems and the dynamic localization of mental functions. This allowed Luria to reveal the inner structure (set of functional components) of such higher functions as speaking, speech comprehension, writing, and so on. Leontiev's theory of personality was more connected to Vygotsky's third period, although it was quite abstract and general. This theory describes certain phenomena as a hierarchy of motives within a person. (September 10, 2001, E-mail correspondence)

In closing these thoughts on Luria, Oliver Sacks (1972) stated the following:

His [Luria's] earlier studies—on the development of language and mind in the child, on play, and on cross-cultural cognitive development—were, indeed, essentially “Vygotskian.” But then, feeling that studies of the development of mental function needed to be supplemented by studies of their breakdown, Luria turned in the late 1930s to the classical method of clinical analysis, which was to occupy him for the remainder of his life . . . Through Luria's radically new concepts of and approaches to brain and mental functioning, new ways of understanding neurological processes were opened up . . . (pp.viii-ix)

L. S. Vygotsky

“Cultural-historical psychology is connected with what Solov’ev called the ‘spiritual vertical,’ what Pasternak called ‘spiritual equipment,’ what Mandel’shtam called ‘the vertical section’ of time, what Aleksandr Ukhtomskii and Bakhtin called the ‘Chronotope,’ and so forth” (Zinchenko, 1995, p. 41). Vygotsky’s cultural-historical theory takes the highest explanatory principle of philosophical consciousness, expanding it both outwards and inwards beyond psychology to include art, aesthetics, poetry, theater, semiotics, Marxism, Spinozist philosophy, and defectology (the study of mental and physical handicaps), while synthesizing and unifying the relationship of these and other disciplines to the understanding of the unconscious/subconscious. Vygotsky’s focus includes a dialectical (not dualistic) vision within Spinozist and Marxist monism. Working within the tradition of German/Russian philosophy and psychology, Vygotsky took consciousness (in the real world, not just in philosophy)—related to human personality—as his highest explanatory principle. The Vygotskian approach is not based on linear, non-dialectical, Cartesian dualism. His basic meta-psychological-philosophical focus is on the connection between the development of the dialectic (representing the relative) and Spinozian monism (representing the hologram model). Holographic theory, in this context, is a meta-theoretical model that can be offered in today’s frame of reference, where the *whole* is imprinted within the parts, with both aspects being necessary for growth and development at all levels. This is a reason why Vygotsky juxtaposed the *whole* together with *units* and not *elements*. Van der Veer (1997, p. 372) states that “the analysis into units breaks down a whole into the smallest possible component parts which retain the properties of the whole.” On the other hand, when elements are broken down they lose the properties of the whole.

Within Vygotsky’s method, there is a complete and constant connection between the individual and society that cannot be deconstructed into analyzable elements without losing the characteristics of the whole. It is the focus on the individual/social and internal/external that makes Vygotsky unique and holistic, not the reverse; however, this only makes sense when understanding that there is no culturally self-regulated individual without social structures emerging first. This point is very important, because Marxist philosophers have traditionally understood the “social” first, without a genuine focus on the individual, although Marxism was one of the German philosophies attempting to place emphasis on individual activity via work, instead of focusing on idealized abstractions. Vygotsky’s extension of the Marxist “method” recaptures various tenets of Marxism that are important for a future reevaluation of the cultural-historical framework, while simultaneously incorporating the essence of individual, internal mechanisms. Internalization is one of the core values of cultural-historical theory, not representing the external/

internal as the same isomorphic phenomena (as in activity theory), nor replacing it with conscious (versus subconscious) elements of mastery and appropriation (as in sociocultural theory). Rather, internalization is the dynamic, asymmetrical process of incorporating the social component and blending it with the mystery of conscious and subconscious *cultural sign mediation* within our own lives, eventually producing individual self-regulation.¹⁵¹⁶ Vygotsky did not want to return to the problems of introspectionism (i.e., non-objectified understanding only), nor to the problems of empiricism (i.e., objectified understanding only). Since no one can step outside of his/her consciousness, areas of internalization/externalization become very important from the start. We will never understand the dynamics of human consciousness simply because we will never be able to stand outside of ourselves to objectify the real meaning of this term. Therefore, consciousness is to be understood via semiotic mediation and internal/external activity within a meta-psychological level.

With his dialectical vision and understanding of psychology during the 1920s and early 1930s, Vygotsky established a method that was both abstract and concrete, one that would amplify and reflect upon consciousness related to theories of European philosophers, such as Spinoza, Marx, and von Humboldt, among others. Vygotsky then selected thinking and speech as a second explanatory principle, used as instruments in reflecting human consciousness. This process always includes a dialectical/dialogical approach of positioning varying structures within opposite poles, while simultaneously including a holistic structure, in this case, consciousness (related to the holographic nature of the human personality). Vygotsky examined many trajectories of functional capacities (via their interrelationships), all of which maintain opposite points of origin. This process thus explains thinking/speech and growth from a historical perspective, with each trajectory including change as a common dominator. It is precisely the trajectory of development that Vygotsky understood as growth, which takes place within the development of thinking and speech, or variations on vocalized speech, such as sign language or Braille. For example, the origins of thought/thinking include the disposition of a pre-linguistic structure, whereas the origins of speech maintain the disposition of a pre-intellectual structure. It is through the dialectical process of “engagements” and “separations” of opposite poles of growth that development can occur. However, there must be a mature concept formation in place to construct and create meaningful generalizations. In order to understand psychology/philosophy from the perspective of a dialectical-monistic vision, Vygotsky needed a common denominator (both abstract and concrete) in order to measure thinking and speech (i.e., verbal thought) that would reflect and mediate consciousness. It was here that Vygotsky discovered the power of word meaning as the unit of analysis (of thinking and speech), and the rest is history.

Conclusions

In closing these thoughts, it is hoped that a newer, more complex unity between Vygotsky-Leontiev-Luria will be established in future, with a new spirit of synthesis. All three men were knowledgeable and interested in areas as diverse as philosophy, linguistics, aesthetics and arts, film, child development, foreign languages, defectology, among others. Their work was established within a Marxist framework, and the roots of these theories cannot be understood if severed from such ties. As well, there was a view to the development of the human personality in its totality, focusing on the fusion of the ideal and real.

It is hoped that there will be more international unity of Vygotsky-Leontiev-Luria in future when establishing a newer non-classical psychology; and, it is hoped that such an approach will aim at the theoretical and practical unity of research and life, remembering that the *theories of the past* were not only established by Vygotsky-Luria-Leontiev, but that these men also lived their own theories throughout their lives. V. V. Davydov (1993, p. 53) once stated: "This is not a struggle about ideas from the past. We must, here and now, shape our inheritance from the past in such a way that it can also serve us in the future."

REFERENCES

- Abul'khanova-Slavskaya, K. A. (1982). The category of activity in Soviet psychology. *Soviet Psychology*, XX/4, 37-51.
- Bakhurst, D. J. (1986). Thought, speech and the genesis of meaning: On the 50th anniversary of Vygotsky's *Myšlenie I Reč*. *Studies in Soviet Thought*, 31, 103-129.
- Bassina, E. E. (1986). Identifikatsiya s drugimi kak mekhanizm formirovaniya smyslovoi sfery lichnosti. Ph.D Thesis, Moscow: Moscow State University.
- Bednyi, G. Z., & Meister, D. (1997). *The Russian theory of activity: Current applications to design and learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bratus, B. (1981). K izucheniyu smyslovoi sfery lichnosti. *Vestnik Moskovskogo Universiteta*, 14/2, 46-56.
- Braun, C. M. J. (1991). The Marxist categories of the abstract and the concrete. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, 7/8, 36-40.

Burmenskaia, G. V. (1997). The psychology of development. In Elena L. Grigorenko, Patricia Ruzgis, and Robert J. Sternberg (Eds.), *Psychology of Russia: Past, present, future* (pp. 215-251). Commack, NY: Nova Science Publishers, Inc.

Davydov, V. V. (1985). Leont'ev's theory of the relationship between activity and mental reflection. *Soviet Psychology*, xxiii/3, 28-45.

Davydov, V. V. (1993). The perspectives of activity theory. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*. 13/14, 50-53.

Davydov, V. V., Zinchenko, V. P., & Talyzina, N. F. (1983). The problem of activity in the works of A. N. Leont'ev. *Soviet Psychology*, XXI/4, 31-42.

Gonzalez-Rey, F. (2001). L. S. Vygotsky and the question of personality in the cultural-historical approach. In Dorothy Robbins and Anna Stetsenko (Eds.), *Voices within Vygotsky's non-classical psychology: Past, present, future* (pp. 129-142). NY: Nova Science.

Hakkarainen, P. (2004). Editor's Introduction: Challenges of Activity Theory. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42/2, pp. 3-11.

Homskaya, E. D. (2001). *Alexander Romanovich Luria: A scientific biography*. NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Kozulin, A. (1986a). *Psychology in utopia: Toward a social history of Soviet psychology*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Kozulin, A. (1986b). The concept of activity in Soviet psychology: Vygotsky and his disciples and critics. *American Psychologist*, 41/3, 264-274.

Lazarev, V. S. (2004). The crises of "the activity approach" in psychology and possible ways to overcome it. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42/2, pp. 35-58.

Lektorsky, V. A. (1993). Remarks on some philosophical problems of activity theory. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*. 13/14, 48-50.

Lektorsky, V. A. (1999). Activity theory in a new era. In Yrjö Engeström, Reijo Miettinen, and Raija-Leena Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 65-69). Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Lektorsky, V. A. (2001). The current situation in Russian philosophy (July 25). <http://www.unifr.ch/leo/leo-veta/40jah/texte.lektorsky.html>
- Leont'ev, A. A. (1976). Sense as a psychological concept. In Jan Průcha *Soviet studies in language and language behavior* (pp. 81-90). Amsterdam: North-Holland Company.
- Leont'ev, A. A. (1984). The productive career of Aleksei Nikolaevich Leont'ev. *Soviet Psychology*, xxiii/1, 6-56.
- Leont'ev, A. A. (1998). The forms of existence of meaning. *Journal of Russian and East European Psychology*, 36/2, 28-47.
- Leont'ev, A. N. (1972). The problem of activity in psychology. *Voprosi Filosofia*, 9, 12.
- Leont'ev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. In James V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 37-71). Armonk, New York: M. E. Sharpe, Inc.
- Leontiev, A. A. (1990). *L. S. Vygotsky* (written for grades 9-11). Moscow: Prosveschenie. (In Russian)
- Leontiev, A. A. (2003). Vygotsky yesterday, today, tomorrow. In Dorothy Robbins *Vygotsky's and A. A. Leontiev's semiotics and psycholinguistics: Applications for education, second language acquisition, and theories of language*. CT: Greenwood/Praeger Publishers.
- Leontiev, D. (2002). Activity theory approach: Vygotsky in the present. In Dorothy Robbins and Anna Stetsenko (Eds.), *Voices within Vygotsky's non-classical psychology: Past, present, future* (pp. 45-62). New York: Nova Science Publications.
- Leontyev, A. A. (1992). Ecce Homo. Methodological problems of the activity theoretical approach. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, 11/12, 41-44.
- Leontyev, A. N. (1959). Problems of the development of the mind. Moscow: Progress Publishers Moscow.
- Leontyev, D. A. (1994). The concept of personal sense through the ages. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, 15/16, 9-12.

Luria, A. R. & Yudovich, F. Ia. (1972). *Speech and the development of mental processes in the child*. England: Penguin Books Ltd.

Luria, A. R. (1973). *The working brain: An introduction to neuropsychology*. NY: Basic.

Paulhan, F. (1929). *La double fonction du langage*. Paris: n.p.

Robbins, D. (2001). *Vygotsky's psychology-philosophy: A metaphor for language theory and learning*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Robbins, D. (2003). Vygotsky's Non-classical dialectical metapsychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. Vol. 33/3, 303-312.

Roer, D. (1991). Reflections on the ethical dimension of Leontjev's concept of human nature from a woman's point of view. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, 7/8, 25-29,

Rückriem, G. (2001). *Aleksej N. Leont'ev: Frühschriften*. [A. N. Leontiev: Early works]. Berlin: Pro Business Publishers.

Sacks, O. (1972). Forward. In A. R. Luria *The man with a shattered world* (pp. vii-xx). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sokolova, E. (2002). The relationship between Vygotsky's and Leontev's research traditions as revealed through an analysis of Leont'ev's early works. In Dorothy Robbins and Anna Stetsenko (Eds.), *Voices within Vygotsky's non-classical psychology: Past, present, future* (pp. 129-142). NY: Nova Science.

Stolin, V. V. (1983). *Samosoznaniye lichnosti*. Moscow: Moscow State University.

Talyzina, N. F. (1988). The modern state of the activity theory of learning. In Martin Hilderand-Nilshon and Georg Rückriem (Eds.), *Activity theory: A look into a multidisciplinary research area* (pp. 219-227). Berlin: Druck und Verlag System Druck.

Tolman, C. W. (1999). Society versus context in individual development: Does theory make a difference? In Yrjö Engeström, Reijo Miettinen, and Raija-Leena Punamäki, *Perspectives on activity theory* (pp. 70-86). Cambridge, England:

Cambridge University Press.

Umrikhin, V. (1997). Russian and world psychology: A common origin of divergent paths. In Elena L. Grigorenko, P. Ruzgis, and R. J. Sternberg (Eds.), *Psychology of Russia: Past, present, future* (pp.17-38). Commack, NY: Nova Science Publishers, Inc.

Van der Veer, R. (1997). Notes to the English edition. In *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 3. Problems of the theory and history of psychology*. New York: Plenum Press, pp. 371-415.

Van der Veer, R. (2001). Criticizing Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*. 38/6, 3-9.

Van IJzendoorn, M. & van der Veer, R. (1984). *Main currents of critical psychology: Vygotskij, Holzkamp, Reigel*. New York: Irvington Publishers, Inc.

Vari-Szilagyi, I. (1988). Leontiev's activity theory from the perspective of cognitive and social psychology. In Martin Hilderand-Nilshon and Georg Rückriem (Eds.), *Activity theory: A look into a multidisciplinary research area* (pp. 229-243). Berlin: Druck und Verlag System Druck.

Vasilyuk, F. (1984/89). *The psychology of experiencing*. Moscow: Progress Publishers.

Veresov, N. (1999). *Undiscovered Vygotsky*. Switzerland: Peter Lang.

Wertsch, J. V. (1981). The concept of activity in Soviet psychology: an introduction. In James V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp.3-36). Armonk, New York: M. E. Sharpe, Inc.

Zinchenko, V. (1990). The problem of the "formative" elements of consciousness in the activity theory of the mind. *Soviet Psychology*, 28/2, 25-40.

Zinchenko, V. (1995). Cultural-historical psychology and the psychological theory of activity: retrospect and prospect. In James. V. Wertsch, et al. (Ed.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 37-55). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Zinchenko, V. (2002). From classical to organic psychology: In commemoration of the centennial of Lev Vygotsky's birth. In Dorothy Robbins and Anna

Stetsenko (Eds.) *Voices with Vygotsky's non-classical psychological: past, present, future* (pp. 3-43). New York: Nova Science.

Zinchenko, V. P., & Gordon, V. M. (1981). Methodological problems in the psychological analysis of activity. In James V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 72-133). Armonk, New York: M. E. Sharpe, Inc.

¹ The word “traditional” will be used when referring to activity theory during the Soviet period of history in Russia until 1991.

² During the early 1930s, Vygotsky, Leontiev, Luria planned to move to Kharkov because of political reasons. However, only Leontiev moved there, with Vygotsky spending much time in Leningrad (with D. B. El'konin), and Luria in Moscow. Members of the Kharkov group gathered around Leontiev, including A. V. Zaporozhets, L. I. Bozhovich, P. Y Galperin, P. I. Zinchenko. G. D. Lukov, V. I Asnin, and others.

³ “As a general conclusion, the Kharkovites came to believe that the structure of cognitive processes more or less repeats the structure of external operations, . . . The major theoretical disagreement between the Kharkovites’ position and Vygotsky’s was epitomized by Zinchenko’s (1939/1984) statement that ‘social development cannot be reduced to the history of the development of culture.’” (Kozulin, 1986b, pp. 270-271).

⁴ The various spellings of Leontiev in the English transliteration have not been changed, such as: Leontiev, Leontyev, and Leont’ev. All of these spellings refer to the same person.

⁵ See V. Umrikhin (1997) for a historical summary of Soviet activity theory.

⁶ The authors listed in Veresov (1999) are not listed in the reference section.

⁷ In 2004, Zinchenko (p. 40) offers a different list of units of analysis of consciousness: sensory fabric, significance, and meaning.

⁸ See L. I. Bozhovich and the psychology of personality. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2004, 42/4, 6-98.

⁹ The Davydov/El'konin model is being adapted and implemented in the United States, supported by Best Practices in Education (Gail Richardson), University of Hawaii (Barbara Dougherty).

¹⁰ Dr. Kiyoshi Amano wrote per e-mail on August 7, 2001: “I think that A. R. Luria’s position is very near to Vygotsky’s in the sense that he regards language and speech (meaning and sense) as the most important basis for the formation of human specific conscious activity and consciousness. But I did not see any of his papers or books which make clear his position about the problems of the critique by A. N. Leontiev to Vygotsky’s theory, except that A. R. Luria seems to have also accepted A. N. Leontiev’s position.”

¹¹ Leontiev, A. N., & Luria, A. R. (1972). Some notes concerning Dr. Fodor’s’ reflections on L. S. Vygotsky’s thought and language. *Cognition*, 1, 311-316.

¹² “In 1931-1932 the Kharkov School came into being. The inner disposition in L. S. Vygotsky’s School was dramatic. There was a confrontation of two lines [of thought] that also remained in the future. My [A. N. Leontiev] line [of thought] consisted in returning to the basic theses and developing them in a new direction, in studying practical intellect (subject-oriented action)” [trans. D. R.]. From the Leontiev archives in Moscow. These notes were taken by A. A. Leontiev during the spring of 1976, interviewing his father about the period from 1921-1935. During the late 1970s, A. A. Leontiev would sit down with his father once a week, on Saturdays, in a formal interview session. Only notes were taken.

¹³

¹⁴ Iu. V. Gromyko (2004, p. 67) believes the focus on internalization should change: “At the present time, in order to develop the theory of consciousness in thought-activity and the thought-activity approach, we must, in my view, give up the idea of internalization as the basic mechanism of the development of consciousness, because in collective thought-activity nothing takes root in the individual from without. For the individual, consciousness may possess a parallel system of reflection and representation, but in this case the results of such imagining should not be called internal in relation to the situation of collective action.”

A CIDADANIA: UM HISTÓRICO DIALÉTICO CONSOANTE COMA DUALIDADE SOCIAL

CITIZENSHIP: A DIALECTICAL HISTORICAL CONSONANCE WITH SOCIAL DUALITY

Ailton Gonçalves REIS¹
Carmen Campoy SCRIPTORI²

Resumo: *Este texto está baseado em nosso trabalho dissertativo intitulado “Professores, Formação Pedagógica e Cidadania: discutindo o ensino técnico do CEFET-AM”, apresentado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba. Nosso objetivo é demonstrar os vários conceitos de cidadania que vieram se constituindo ao longo da história e como este conceito vai adquirindo diferentes significados conforme o contexto socioeconômico em que se insere, evidenciando um movimento dialético.*

Palavras-chave: *cidadania; dialética; contexto socioeconômico.*

ABSTRACT: *This text is based on our paper entitled “Teachers, Pedagogical Education and Citizenship: discussing technical teaching at CEFET-AM”, which was presented to the Program of Master in Education at Uberaba University. Our goal is to show various concepts of citizenship which have been constructed throughout history and how this concept has acquired different meanings according to the social and economical context in which it is inserted, pointing out a dialectical movement.*

KEY WORDS: *Citizenship; Dialectical; Social and Economical Context.*

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba-MG e Professor do CEFET-AM. reisailton@gmail.com

² Doutora em Educação pela UNICAMP e Professora do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto-SP. carmen.scriptori@gmail.com

Introdução

Não é possível compreendermos a cidadania, hoje, sem considerar as mudanças ocorridas na sociedade, nos valores e na educação, proporcionadas pelas inovações da realidade socioeconômica e técnico-científica. Os problemas decorrentes dessas inovações, como as violações dos direitos humanos, as ineficiências no campo social; a destruição do meio ambiente, etc., mais o processo de empobrecimento manifestado nos países que formam a periferia do capitalismo, mostram que a cidadania representa muito mais do que o simples ato de votar ou de pertencer a uma comunidade política, como muito se propaga.

Partiremos do pressuposto básico de que não podemos pensar a cidadania fora de um processo histórico-dialético, pois entendemos que o processo de construção da cidadania é resultado de uma eterna conquista, de um longo período histórico, entre as classes sociais dominantes e dominadas.

Dessa forma, não podemos corroborar com a idéia, comumente aceita, de que a cidadania é algo dado, ou melhor, doado pela classe dominante à classe dominada. Ao contrário, entendemos a cidadania como uma conquista que se constrói paulatinamente, a partir da conscientização da classe dominada sobre seus direitos e obrigações, os quais fundamentam a vida em sociedade, com vistas a uma melhor igualdade social.

Sendo assim, a conquista da cidadania será sempre o resultado de uma ação não conformista, transformadora e emancipadora, a partir de uma prática intelectual e social que resulte em um modelo legítimo de organização social, fundamentado em um pensamento ético comunitário, com pleno exercício democrático.

Para discutirmos nossas idéias, apresentaremos este texto em três partes: na primeira parte, faremos uma viagem sobre como o conceito de cidadania vai apresentando características específicas no decorrer da história; na segunda, apresentaremos as idéias de alguns pensadores e, por último, apresentaremos as premissas necessárias para formulação de um conceito que abarque nossa visão de cidadania.

A Cidadania na História: da polis grega ao welfare state

A palavra cidadão, em seu sentido etimológico, deriva da noção de cidade, daquele que habita a cidade. Assim, os gregos utilizavam o termo *polis* para referir-se a ela, que:

*[...] tinha originalmente a conotação de algo como <<muro circundante>> e, ao que parece, o latim *urbs* exprimia também a noção de um <<círculo>> e derivava da mesma raiz que *orbis*. Encontramos a mesma relação na palavra inglesa <<town>> que, originalmente, como o alemão *Zaun*, significa cerca. (ARENDETT, 2001, p.73).*

Dessa forma, a cidadania representava a ação pela qual o indivíduo passava a habitar uma cidade e, conseqüentemente, a fazer parte de um povo específico. Daí se deu o surgimento do cidadão, membro de um Estado e detentor de direitos e deveres.

Por isso, a palavra política derivada de *polis* não se referia apenas ao aspecto geográfico, à cidade enquanto local, mas, sim, enquanto uma organização social formada por indivíduos portadores de direitos e deveres perante a lei (*isonomia*), e de outros, que lhes garantiriam a livre expressão de suas convicções (*isegoria*).

Como os gregos, os romanos também conceituaram um cidadão, substituindo *polis* por *civitas*, que sugeria o significado de cidade política.

Civitas: em latim, a cidade-Estado – referindo-se a Roma ou a outra cidade-Estado-, sendo que a cidade no sentido topográfico chamava-se urbs. Como a pólis grega, a civitas romana era considerada acima de tudo como a coletividade dos cidadãos, e não como um território geográfico. (CARDOSO, 1993 apud MARTINS, 2000, p. 37).

Nessa perspectiva, o termo cidadão resulta de dois significados que se completam: a condição de cidadão e o conjunto de cidadãos, os quais têm uma importância fundamental na formação dos Estados, cuja centralização impôs uma legislação uniforme sobre um determinado território em substituição aos antigos burgos que, sob uma forma sucinta, foram vilas que surgiam ao redor dos feudos, que deram origem às cidades.

O Estado, portanto, surgiu como produto de evolução e de cultura, ocupando uma posição privilegiada nas sociedades e, por isso, tornou-se uma tendência universal, como uma forma de convivência em sociedade.

O conceito de Estado que aqui referimos está embasado em Silva (1987)

Por Estado entende-se um agrupamento de pessoas que vivem num território definido, organizado de tal modo que apenas algumas delas são designadas para controlar, direta ou indiretamente, uma série mais ou menos restrita de atividades desse mesmo grupo, com base em valores reais ou socialmente reconhecidos e, se necessário, na força (p.416).

O cidadão, na sociedade greco-romana, afirmava e garantia sua personalidade, na medida em que se inseria na coletividade social ou participava ativamente do Estado. A estrutura política dessa sociedade configurava-se na forma de unidades independentes, cujo modelo institucional era a cidade-Estado, com problemas e governos próprios.

Nesse modelo de sociedade, já podíamos perceber uma característica de dualidade social, ou seja, a sociedade estava dividida em duas grandes classes naturalmente aceitas, por se tratar de uma sociedade construída com base naquela dualidade: os cidadãos e os não-cidadãos.

Os cidadãos eram aqueles que possuíam propriedade rural e riquezas, sendo-lhes garantido o direito ao conhecimento da época, e somente a eles cabia o privilégio de participar dos debates sobre os problemas de interesses gerais ou particulares, estando excluídos dessas discussões os não-cidadãos, ou seja, os escravos, as mulheres, as crianças e os estrangeiros (*metecos*).

Com o fim da escravidão na Europa e o fim do império Greco-Romano, configurou-se um quadro favorável para a formação de novas relações de produção e, conseqüentemente, nova forma da sociedade. Desse modo, surgiu o sistema feudal, como resultado da adaptação espontânea, não consciente, haja vista a não existência de uma classe verdadeiramente revolucionária. Como afirma Parain (2003)

Na ausência de uma classe verdadeiramente revolucionária, portadora de idéias revolucionárias, a passagem de um regime social a outro somente pode realizar-se com uma extrema lentidão, através de longas e dolorosas tentativas. Assim sucede com o regime feudal, na medida em que sua formação é o resultado de adaptações espontâneas, inconscientes, diante das novas necessidades, todas elas da mesma natureza e com um fim semelhante, mas que se mostram sob ritmos e formas bastante distintas de acordo com as condições locais (p.20).

Como podemos notar, a passagem do regime escravocrata para o regime feudal diferiu bastante da passagem deste para o regime burguês, pois a burguesia era uma classe social consciente e sabedora de suas metas e objetivos, ao passo que o feudalismo resultou de adaptações sociais.

Desse modo, o regime feudal resultou, basicamente, “do desenvolvimento da servidão, seja pela substituição da escravidão ou pela generalização da subordinação camponesa a alguns chefes defensores ou conquistadores” (idem, p. 22).

Assim, o caráter fundamental da sociedade feudal residia nas relações de produção que se achavam em sua base, ou seja, a propriedade do senhor sobre a terra e a propriedade do senhor sobre o camponês. Logo, não podemos falar, naquela época, de cidadania enquanto direitos adquiridos, haja vista a não existência de uma relação de direitos e deveres, mas uma relação que se limitava, basicamente, em deveres do servo para como senhor feudal.

Tal como todos os regimes fundados na exploração do homem pelo homem,

o tempo de denominação feudal teve um período limitado. Sendo assim, nos séculos XIV e XV eclodiu a crise desestruturante do mundo feudal, cujo período prolongou-se até o momento que uma nova classe, a burguesia, perseguiu conscientemente a destituição e a substituição do feudalismo. Essa desestruturação foi resultado de vários fatores que culminaram com a sua extinção. Então, os próprios senhores feudais, indiretamente, contribuíram para o fim daquele regime, ao propagar uma prática de exclusão social tal, que a classe explorada se viu obrigada a buscar sua libertação. Nas palavras de Parain (2003)

A crise provém do agravamento da exploração das massas camponesas, não tendo mais como contrapartida um desenvolvimento das forças produtivas, porque os impostos senhoriais chegaram a ser puramente parasitários, e aumentam com o gosto pelo o luxo e com o desenvolvimento das trocas no seio das classes superiores. Além disso, com o progresso do poder real, que tende a organizar o Estado Moderno, soma-se à fiscalização feudal uma fiscalização real. Por último, no interior do próprio campesinato, esboça-se uma diferenciação social e aparecem oposições entre ricos e pobres na comunidade aldeã (p.31-32).

Com o fim do feudalismo emergiu um novo regime social, a burguesia. A visão do homem social, que para nós significa aquele que vive em sociedade, começou a apresentar um novo conceito, pois não se podia mais aceitar o homem servil, tolhido de direitos e reduzido à prática da obediência.

Nesse momento histórico começou a surgir um novo conceito de cidadania, cujas características se aproximam, muitas vezes das advogadas hoje. O cidadão passou ser o homem bem sucedido, que se tornou membro da classe dominante e que, a princípio, acreditava no direito à cidadania para todos, porém, quando se consolidou no poder, submeteu o Estado aos seus interesses e passou a reconhecer como legítima a desigualdade entre os homens.

No entanto, conforme Debrey (1997, p. 32), naquela época já se via a extensão de alguns direitos a outros grupos sociais: “os trabalhadores tiveram participação relevante no processo de liquidação das sociedades feudais. Em um primeiro momento, adquire-se a igualdade civil (direito de ir e vir, propriedade, contrato de trabalho...)”.

Entretanto, Parain (2003, p.38) atenta para o perigo em se relacionar a burguesia diretamente com o capitalismo, pois, segundo ele, o termo capitalismo só poderia ser usado quando se tratar da sociedade moderna, “onde a produção maciça de mercadorias repousa sobre a exploração do trabalho assalariado, daquele que nada possui, realizada pelos possuidores dos meios de produção”.

Por isso, não sabemos se o termo trabalhador, usado por Debrey no

parágrafo anterior, foi coerente, considerando que naquele período não havia necessariamente uma classe trabalhadora, mas uma classe social ainda não definida originada dos artesãos.

Com o advento do capitalismo houve a expropriação real dos bens de produção, que naquele momento pertenciam aos artesãos, fazendo com que estes se reorganizassem em uma nova classe social, agora sim, dos trabalhadores, que Marx vai denominar de proletários que, por se verem expropriados de seus bens de produção, começaram a vender sua força de trabalho.

Nessa nova configuração social, a cidadania apresentou um novo significado, restringindo o direito à cidadania somente àqueles proprietários da riqueza privada.

Com o Estado do Bem-Estar Social, conhecido internacionalmente como *Welfare State*, a cidadania se restringiu a direitos adquiridos, ou seja, direito à educação, à saúde, ao trabalho, a votar e ser votado. Esses direitos, porém, geralmente eram vistos como uma resposta da classe dominante às reivindicações da classe dominada, o que não era verdade, conforme já advogamos anteriormente.

Esse mesmo significado de cidadania persiste até nossos dias, embora embebido em outros significados que, em geral, não estão claros para a maioria da população, a qual continua acreditando na “bondade” da classe dominante em “doar” certos direitos necessários para que a classe dominada permaneça submissa.

O Estado do Bem-Estar Social (*Welfare State* ou *Wellfare State*) foi acusado pelo neoliberalismo, que o culpava pelos problemas encontrados nas sociedades da época e, por isso, pregavam sua extinção:

Os neoliberais entendiam que a crise econômica era consequência da política keynesiana, da intervenção exagerada do Estado na economia e da ampliação crescente dos gastos públicos com o Estado de bem-estar, ou seja, pela politização. Assim, afirmavam que havia excesso de Estado, de regulação da economia, de democracia, de corporativismo e de força do sindicalismo, de bem-estar-social (COSTA, 1991, p. 262).

A Cidadania na Concepção de Alguns Pensadores

A visão contemporânea de pensar a cidadania é formada por intelectuais, cuja noção e realidade estão organizadas de forma íntima com a idéia de direitos adquiridos. Com relação a essa concepção de cidadania, vários pensadores, ao longo da história, apresentaram suas idéias.

John Locke (1632-1704) pregava a existência do indivíduo anterior ao surgimento da sociedade e do Estado, o que denominou de estado de natureza,

no qual os homens viviam em perfeita harmonia e igualdade. Conforme Ferreira (1993), o pensamento de Locke, de alguma forma, aproximava-se de Hobbes; nesse sentido, o estado de natureza foi o precursor do estado civil cujo mediador foi um contrato, um pacto social entre os homens, no sentido de preservar os direitos adquiridos em prol do bem comum:

Embora não assuma explicitamente sua vinculação ao pensamento hobbesiano, aceita uma série de idéias do teórico do Leviatã: a passagem do Estado de Natureza para o Estado Civil mediante um pacto; a liberdade e a igualdade dos indivíduos no Estado de Natureza; o argumento da renúncia (FERREIRA, 1993, p. 69).

Conforme Aranha (1996), esse pacto, essa renúncia individual se fez necessária porque os direitos adquiridos estão constantemente ameaçados de serem violados e, para que isso não aconteça, a criação de um Estado, cuja função fundamental seria a conservação daqueles direitos, era primordial para garantir seu cumprimento.

Os riscos das paixões e da parcialidade são muito grandes porque “cada um é juiz em causa própria” (grifo da autora), o que torna impossível a vida comum. Para superar essa dificuldade, as pessoas consentem em instituir o corpo político por meio de um contrato, um pacto que funda o Estado (ARANHA, 1996, p. 105).

Entre os vários direitos definidos por Locke destaca-se o direito à propriedade, o qual é visto por ele sob dois ângulos: numa primeira acepção genérica, designava a vida, a liberdade e os bens como direitos naturais do ser humano e, em sentido restrito, a posse de bens móveis e imóveis cujo direito não pode ser violado nem pelo Estado, por que já existia no estado de natureza.

Ainda para Aranha (1996, p. 105), os direitos defendidos por Locke não desaparecem com o consentimento para a criação do Estado, “mas subsistem para limitar o poder do soberano”.

Ao propor a limitação do poder soberano em prol do bem comum, Locke apresentou um pensamento liberal progressista, o qual residia “na origem democrática e parlamentar do poder político, determinado pelo voto e não mais pelas condições de nascimento, como na nobreza feudal”. (ibidem, p. 105).

Embora a teoria liberal de Locke se apresente como democrática, é inevitável encontrarmos na sua raiz o elitismo que se distingue como expressão dos interesses da burguesia. “Na vida em sociedade, somente aqueles que têm propriedades, no sentido restrito de fortuna, podem participar de fato e apresentam reais condições para exercer a cidadania”. (ibidem, p. 105).

Nesse pensamento, cidadão seria o que detém o poder sobre os meios de produção, e o não-cidadão é o que não possui os meios para produzir bens. Considerando que cidadão é apenas o que não precisa vender o corpo como força de trabalho, o trabalhador não seria cidadão, pois ele precisa vender o único bem que lhe restou, a força de trabalho.

Sendo assim, pregamos a necessidade da expansão do conceito de cidadania, pois se assim não o fizermos, sua aplicação tornar-se-á impossibilitada no contexto socioeconômico atual, no qual o trabalhador está cada dia mais distante de ser proprietário dos meios de produção.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), a exemplo de Locke, criticou o Sistema Absolutista e contribuiu na elaboração do pensamento liberal. O termo absolutista usado pelos historiadores geralmente não se aplica a qualquer governo que exerça autoridade ilimitada, mas às monarquias do norte e do oeste da Europa, nos sécs. XVII e XVIII, e às características que lhes eram comuns, conforme assinala Silva, (1987): “[...]. O monarca absolutista faz derivar sua autoridade diretamente de Deus; direito divino assegura-lhe o poder temporal” (p. 4-5).

Rousseau também acreditava no estado de natureza pregado por Hobbes e Locke. Para ele, o homem era bom por natureza, porém a sociedade o corrompia quando o destituía de liberdade. Por isso, era necessário um Contrato Social, legítimo e verdadeiro, o qual “reúna o povo numa só vontade, resultante do consentimento de todas as pessoas” (ibidem, p. 121). Assim, esse Contrato Social apontaria para relações mais justas entre os homens.

A partir desse Contrato, o exercício da cidadania se tornava mais viável, uma vez que eliminava a possibilidade de exploração do homem sobre o homem, ao preservar os direitos e deveres de todos. Dessa forma, Rousseau preocupou-se em não separar a igualdade da liberdade: para ele, nenhum homem pode ser tão rico a ponto de sua posição permitir comprar a outro, e tampouco um outro tão pobre que se permita vender, por estar nessa posição.

Aranha (1996) ainda considera o pensamento de Rousseau mais democrático que o de Locke, ao pregar a soberania e ao limitar o papel do soberano ao cumprimento dos desejos do povo. Em suas palavras:

A concepção política de Rousseau é mais democrática que a de Locke, por conta da noção de soberania. Para Rousseau, o cidadão não escolhe representantes a quem delegar o poder – como defende Locke e a tradição liberal – porque para ele só o povo é soberano. Em outras palavras, o pacto que institui o governo não submete o povo a ele, os depositários do poder não são senhores do povo, mas seus oficiais, e apenas executam as leis que emanam do povo. [...] toda lei não ratificada pelo povo é nula. (ARANHA, 1996, p. 121-2).

Locke e Rousseau concebiam a idéia de democracia liberal, baseando-se na razão e contrapondo-se ao direito divino dos reis. Suas idéias procuravam, antes de tudo, discutir as relações de poder, garantindo livre atuação civil, econômica e política aos cidadãos. Rousseau, por exemplo, contestava o uso da força como reguladora da sociedade. Esta, segundo seu entendimento, deveria reger-se pela consciência múltipla dos direitos e deveres do cidadão, que atuariam diretamente sobre si mesmo, no sentido de propiciar a liberdade plena, na medida do contrato estabelecido.

Porém, enquanto as idéias de Rousseau continham um caráter universal, as de Locke, com caráter restrito, forneciam o argumento legítimo que a burguesia necessitava para firmar-se politicamente, ao associar o conceito de liberdade ao de propriedade material.

A partir do pensamento de Rousseau, podemos questionar as relações sociais baseadas na exploração do homem, que continuam caracterizando a sociedade atual, e cujas premissas estão pautadas nos bens materiais que o homem possui. A cidadania é um direito social ou um bem material? Até que ponto o exercício da cidadania deve estar atrelado aos bens materiais? Que tipo de vínculos tem a cidadania com os bens materiais? Os bens materiais devem delinear o exercício da cidadania?

Obviamente, temos nossa opinião sobre esses questionamentos, porém acreditamos que o melhor momento de explicitá-los será quando buscarmos apresentar um conceito sobre cidadania que represente nossas idéias, o que será feito no próximo item.

Immanuel Kant (1724-1804), em sua filosofia, pregou a razão moral e a capacidade do homem para agir racionalmente. Esse pensamento fundamentou-se na premissa de que o ser humano, ao agir sob determinada forma, espera um comportamento igual de outrem, o que resultaria em um imperativo categórico, ou seja, um comportamento universal.

Assim como Hobbes, Locke e Rousseau, Kant também acreditava no estado de natureza, o qual, por uma necessidade de organização e segurança, inevitavelmente resultaria no estado civil.

No estado de natureza não há segurança alguma de um indivíduo perante o outro, bem como as liberdades desses indivíduos não são delimitadas. Com o surgimento do estado civil, o direito privado, natural, não desaparece, mas passa a ter garantias que não seriam possíveis no estado de natureza. (MAGALHÃES, 2004, s/p).

Kant era um defensor incansável da liberdade individual. Dessa forma, o homem, por ser livre, tinha obrigação de exigir um governo no qual fosse co-

legislador, pois, somente quando o homem tivesse uma participação efetiva na elaboração das leis que regeriam a comunidade, tornar-se-ia cidadão.

Nessa ótica, Kant denomina cidadãos os membros da sociedade civil quando se unem para legislar, cujas características são a autonomia, a igualdade e a independência. Nessa concepção, a cidadania está baseada nos direitos inalienáveis do ser humano à liberdade e à igualdade.

Embora o pensamento kantiano pregasse a cidadania a partir de um conceito democrático, ao dividir a cidadania em ativa - relativa aos cidadãos que votam - e passiva - relativa às mulheres, aos menores e empregados, àqueles que, porque não votavam, não tinham atuação política - ele reafirmou a dualidade estrutural que tem acompanhado a vida em sociedade, assim como também, representou, também um preconceito para os que não tinham acesso ao poder.

Karl Heinrich Marx (1818-1883) apresentou um pensamento revolucionário desde a defesa de sua tese de doutoramento, na qual defendeu concepções idealistas e continuou defendendo durante toda sua atuação na Gazeta do Reno, na Renânia.

Marx defendia o homem concreto, o qual só podia ser encontrado na sociedade civil, dado que é real, com necessidades específicas que precisam ser satisfeitas para sua sobrevivência. Esse homem é particular, verdadeiro, concreto, e não uma abstração.

Estando esse homem na sociedade civil, é nela que vai acontecer o embate entre as classes sociais, ou seja, entre o proletariado e a burguesia, cujo objetivo será a preservação dos direitos adquiridos. De acordo com esse mesmo autor, para uma classe emancipar toda a sociedade ela deve representar o interesse de toda essa mesma sociedade. Foi exatamente por isso, segundo ele, que a burguesia conseguiu fazer a revolução burguesa, pois naquele momento histórico ela representava os interesses de toda a sociedade.

No entanto, percebemos que aquela representatividade permaneceu enquanto a classe burguesa não detinha ainda o poder, pois quando isso aconteceu, ela se distanciou dos interesses sociais gerais, passando a buscar apenas os seus próprios interesses. Por isso, Marx pregou a necessidade de uma nova classe revolucionária, cujos interesses deveriam estar em consonância com a maioria da sociedade proletária, que negasse os interesses particulares da burguesia.

Marx pregou o ideal democrático como fundamento de criação do Estado. Diferentemente de Locke e Rousseau, que viam o Estado como regulador do pacto/contrato social, advogava que o Estado deveria estar submetido ao homem e não o homem ao Estado. Dessa forma o povo criaria a constituição.

No pensamento marxista, a democracia representava os interesses de toda a sociedade que forma o Estado e por isso deveria estar presente em

todas as constituições. Entendendo que a democracia fundamentava o Estado, e sendo este o espaço onde acontece a prática da cidadania, no pensamento marxista, a cidadania também deve necessariamente fundamentar-se no ideal democrático, o qual não condiz com a separação entre o homem civil e o homem político ou cidadão.

Em suma, o pensamento marxista pregava uma cidadania plena e criticava o uso dos direitos pela burguesia para dominar os outros indivíduos. Contra isso, Marx propôs a luta, que deve ser uma constante para o pleno exercício da cidadania, contra a transformação do próprio trabalho em arma de opressão e de exploração.

Nessa nossa breve viagem sobre as concepções correntes na história, encontramos Thomas Humphrey Marshall (1893–1981), que propôs a primeira teoria sociológica de cidadania ao desenvolver os direitos e obrigações inerentes à condição de cidadão. Centrado na realidade britânica da época, em especial no conflito frontal entre capitalismo e igualdade, Marshall estabeleceu uma tipologia dos direitos de cidadania: os direitos civis, conquistados no século XVII, os direitos políticos, alcançados no século XIX, e os direitos sociais, conquistados no século XX.

Marshall percebia as diferentes classes sociais, que estavam alicerçadas em interesses individualistas, que não condiziam com um pensamento cidadão, pois, segundo Ferreira, (1993), para ele:

A cidadania, ao contrário, se apóia na igualdade fundamental de pessoas, decorrente da integração, da participação plena do indivíduo em todas as instâncias da sociedade; desenvolvendo-se como instituição, a cidadania coloca em xeque as desigualdades do sistema de classes (p.174).

Dessa forma, a igualdade está para Marshall como a democracia está para Marx, pois somente a partir de um pensamento igualitário de sociedade pode-se pensar em um exercício pleno da cidadania.

No entanto, se considerarmos uma sociedade igualitária, pensamos que a cidadania não se tornaria ponto de discussão, pois se houvesse igualdade de condições haveria justiça social; logo, todos os direitos e deveres seriam respeitados, assim como também todos os outros fatores que constituem o pensamento de uma sociedade fundamentada na cidadania.

A lista de pensadores, inclusive alguns mais contemporâneos prolonga-se com Phillippe Perrenoud, Edgar Morin, Norberto Bobbio e, aqui no Brasil, com Moacir Gadotti e Miguel Arroyo. Como o nosso intuito de mostrar que o processo dialético pelo qual passou e passa o conceito de cidadania, que veio se

modificando conforme o contexto histórico inserido, foi alcançado, optamos por não dar continuidade à extensa lista de pensadores sobre esse tema, finalizando com o pensamento de Marshall, pois acreditamos que é a partir da concepção apresentada por ele, sobre as três formas de direitos adquiridos, que os demais pensadores contemporâneos apresentam suas assertivas.

Por um conceito de cidadania

Apresentamos, no decorrer deste texto, diversos conceitos de cidadania ao longo dos séculos, permeados pelo contexto histórico. Nessa caminhada urge, fazer nascer um novo conceito, muito mais abrangente, o qual deve considerar as questões sociais, econômicas, culturais e ambientais que se nos apresentam na sociedade atual.

Como demonstramos anteriormente, a cidadania está sempre passando por esse processo dialético, isto é, por um processo de construção e reconstrução em incessante movimento na sociedade, constituindo uma definição não cristalizada, mas em constante transformação, e cujos fundamentos encontram-se na realidade social vigente.

Dessa forma, seu conceito vai se construindo ao longo da história e seu significado vai tomando rumos diferentes, de acordo com o contexto e o momento histórico, corroborando com o que já afirmamos sobre as mediações histórico-dialéticas, e, no processo contraditório do sistema hegemônico, tal hegemonia “refere-se ao fato de todos os homens serem titulares jurídicos da liberdade e da igualdade” (DEBREY, 1997, p. 87).

Por isso os homens, ou melhor, os cidadãos, estabelecem uma relação de sócios do mesmo empreendimento e companheiros de uma comunidade. Conseqüentemente, “nenhum deles pode tirar proveito de outro, mas todos devem agir pelo bem comum, numa igualdade básica de condição social e econômica” (PINSKY, 1999, p. 49).

Nesse sentido, se tomarmos por base a realidade brasileira, podemos facilmente inferir que a cidadania é uma utopia, uma vez que o regime político brasileiro, apesar de oficialmente republicano e democrático, desde suas origens, está relacionado com as oligarquias, ou seja, a minoria rica ou que tem poder sempre está no comando do Estado, decidindo e falando em nome do povo, representada pela maioria pobre ou sem poder.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), elaborada pela organização das Nações Unidas (ONU), conceitua cidadão como o sujeito titular de direitos e obrigações. Essa Declaração foi influenciada pela Revolução Francesa (1789) e pelas Cartas de Direitos dos Estados Unidos da América (1776). Dentre seus artigos, a questão da igualdade é permanentemente destacada. Porém, pensamos que não basta pregar a igualdade perante a lei, como também explicita

nossa Constituição Brasileira (1988), Título II, Capítulo I, Art. 5º. É preciso haver igual oportunidade, o que implica igual condição, porque se as condições não forem iguais, as oportunidades dificilmente assim se apresentarão.

No processo de construção de uma plena cidadania, faz-se necessário um elemento aglutinador, ou seja, o sentimento de comunidade, identidade coletiva, que para a sociedade greco-romana supunha pertencer a uma cidade (a *pólis* ou a *civitas*) e que, nos tempos atuais, significa pertencer a uma nação. Ribeiro (1995) entende que uma Nação é aquela que, embora formada por diferentes raças, consegue reorganizar-se em um único propósito de desenvolvimento e convivência social. Como exemplo, o autor aponta o Brasil como sendo uma Nação Mundial, embasada em um sentimento mútuo de fraternidade entre todos aqueles cidadãos que assumiram o sentimento de brasilidade.

A construção da cidadania implica, então, estabelecer equilíbrio entre dois espaços: o público e o privado, pois o predomínio excessivo de um sobre o outro inviabiliza esse processo. Nas palavras de Chauí (*apud* Carvalho & Martins, 1998):

A construção da cidadania requer uma ética comunitária que dificilmente prosperará numa sociedade onde há uma insatisfação entre o público e o privado, uma forte hierarquia de privilégios, uma complexa e variada estrutura de preconceitos, uma violência para impedir a reinvenção coletiva (p.25).

A cidadania, definida pelos princípios da democracia, constituiu-se na criação de expressão política, tais como partidos órgãos públicos, significando necessariamente conquistas e consolidação social e política.

Em sentido mais geral, democracia designa um modo de vida numa sociedade em que se acredita que cada indivíduo tem direito a participar livremente dos valores dessa sociedade. Num sentido mais limitado, democracia é a oportunidade dos membros da sociedade de participarem livremente ou coletivamente. No seu sentido mais restrito, o termo designa a oportunidade dos cidadãos de um Estado de participarem livremente ou coletivamente. No seu sentido mais restrito, o termo designa a oportunidade do cidadão de um Estado de participar livremente das decisões políticas que lhe afetam a vida individual e coletiva. No seu sentido mais amplo e mais recente a ênfase conferida ao termo democracia passou a se concentrar cada vez mais no nivelamento da sociedade. Há um consenso geral de que a democracia política significa mais do que

mera forma de governo, principalmente porque há crescentes demonstrações externas de louvor às formas democráticas sem que se pratique a democracia política nos seus valores essenciais. Há uma idéia muito difundida de que, para as formas democráticas funcionarem na prática, deve haver um certo nível de educação geral; e, na impossibilidade de um bem-estar econômico, pelo menos a ausência de pobreza geral (SILVA, 1987, p.316-17).

Estabelecer as garantias e os direitos fundamentais do homem é essencial. A discussão, a conscientização e a mobilização de classes constituem o caminho para o estabelecimento dos princípios e da base da coexistência social.

O século XX conduziu a economia global a uma encruzilhada: o processo de reestruturação econômica, para satisfazer às necessidades do processo produtivo levou, no mundo em desenvolvimento, à fome e à miséria uma grande parcela da população que se encontra em total empobrecimento. Como afirma Santos (2002):

[...] Além disso, interage de modo muito diversificado com outras transformações no sistema mundial que lhe são concomitantes, tais como o aumento dramático das desigualdades entre países ricos e países pobres e, no interior de cada país, entre ricos e pobres, a sobrepopulação, a catástrofe ambiental, os conflitos étnicos, a migração internacional massiva, a emergência de novos Estados, e a falência de outros, a proliferação de guerras civis, o crime globalmente organizado, a democracia formal como uma condição política para a assistência internacional, etc (p.26).

Nesse quadro, parece-nos claro que a nova ordem financeira internacional tende a nutrir-se de exclusão social, uma vez que é mínima a quantidade da população que tem acesso às benesses decorrentes do desenvolvimento tecnológico, estando a maioria à margem desse desenvolvimento.

Tal cenário não condiz com o conceito de cidadania apresentado por Martins (2000) com o qual corroboramos:

Cidadania é a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que compõe a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, contrapondo-se à hegemonia dominante na sociedade de classes, o que determina novos rumos para a vida da comunidade e para a própria participação (p.84).

Nessa concepção, a cidadania ultrapassa o simples e tão veiculado direito de votar. Ultrapassa também a questão dos direitos adquiridos de que tanto se fala, quando se esquece dos deveres que derivam desses mesmos direitos. Mas, ao contrário, mescla um conjunto de direitos e deveres aos quais todos os indivíduos de uma determinada comunidade estão submetidos, e que devem visar, acima de tudo, ao bem comum, sob o regime de igualdade entre as partes que a compõem.

A cidadania também tem a ver com as condições físicas e materiais básicas para uma vida humanamente confortável; por isso ela não pode ser concebida em um cenário de empobrecimento e ausência dessas condições materiais em que, via de regra, encontra-se a maioria da população brasileira e mundial.

Nesse contexto de pobreza social, a cidadania fica relegada a um segundo plano, pois é muito difícil seu exercício pleno em uma sociedade em que a maioria da população passa fome, nem tem condições de suprir suas necessidades humanas mais básicas, como alimentação, saúde, habitação e lazer, porque não tem nem mesmo à possibilidade de emprego e trabalho.

Essa realidade se perpetua em um discurso neoliberal, pregando um Estado não tão comprometido com o bem-estar social e que deveria ser exercido pela iniciativa privada, explicando o processo de privatização pelo qual passou e passa o Brasil, desde o governo Collor de Mello.

Embora a classe dominante teime em apresentar um discurso que define a dualidade social como um fato natural e a condição de cidadão como um privilégio, acreditamos que a cidadania, enquanto *status*, não deve ser vista como um favor, nem tampouco um presente do Estado. Ao contrário, deve ser vista como um processo que vai sendo construído paulatinamente e coletivamente, visando ao bem-estar de todos que compõem o grupo social, como resultado de um processo constituído por uma complexa rede de relações e discursos políticos que acentuam o sentimento de pertença, com os direitos e deveres universais de uma dada comunidade.

Não pretendemos apresentar aqui um conceito de cidadania pronto e acabado, mas advogamos que as características necessárias para seu pleno exercício são: a) um Estado verdadeiramente democrático; b) uma população consciente de seus direitos e deveres; c) existência de condições econômicas que viabilizem uma vida digna e agradável; c) um pensamento de cumplicidade coletiva visando ao bem-estar de toda a sociedade e; d) a diminuição da dualidade social.

Se esses princípios forem respeitados, o exercício de uma cidadania plena começará a passar do plano utópico, do sonho, para o plano real, da prática. Sabemos que a discussão continuará em pauta e pretendemos, com nossas idéias, contribuir um pouco mais para aprofundar a questão.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de A. **A História da educação**. 2. ed. São Paulo, SP Moderna, 1996.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2001.

DEBREY, J. Carlos. O conceito de cidadania e Educação. In. **Educativa**. V. 1, n. 1. Goiânia, GO: Departamento de Educação, 1997.

CARVALHO, André; MARTINS, Sebastião. **Nacionalidade e cidadania**. 4. ed. Coleção Pergunte ao José. Belo Horizonte, MG: Lê, 1998.

Cidadania – textos e reflexões. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/textos/index.html>>. Acessado em: 07/10/2007.

COSTA, Silvio. As metamorfoses do capitalismo. In: **Fragmentos de cultura**. V. 1., n.1. Goiânia, GO: IFITEG, 1991, p. 249-278.

FERREIRA, Nilda Tevês. **Cidadania: uma questão para a educação**. 8. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira: 1993.

MAGALHÃES, John Walter de P. **Estado de natureza, estado civil e mundo cosmopolita em Kant**. Disponível em: <www.fcht.ifg.br/filosofia/produções/htm>. Acessado em 24/02/2006.

MARSHALL, T. H. Disponível em: <<http://www.lse.ac.uk/resources/LSEHistory/marshall.htm>>. Acessado em 28/03/2006.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas, SP: Autores Associados, 2000 – (Coleção polêmicas de nosso tempo; 71).

PARAIN, Charles. A evolução do sistema feudal europeu. In THEO, Santiago (org.). **Do feudalismo ao capitalismo: uma discussão histórica**. 9. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2003. (Coleção Textos e Documentos: 2)

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. 3. ed. São Paulo, SP: Contexto, 1999.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

SILVA, Benedicto (Coord. Geral). **Dicionário de ciências sociais**. Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Documentação; Antonio Garcia de Miranda Netto [et. al]. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1987.

MODOS DE EDUCAR: O POETA DE CORDEL E SEU PAPEL EDUCATIVO

WAYS TO TEACH: CORDEL POET AND THE ROLE IN EDUCATION

Patrícia Cristina de Aragão ARAÚJO¹

***Resumo:** Este estudo discute o papel educativo do poeta de cordel, a partir de uma abordagem centrada no pensamento freireano e nos postulados da interculturalidade. O poeta cordelista, através de sua arte, expressa nos folhetos de cordel, educa, com criatividade e sensibilidade, a partir de sua compreensão da realidade social, das nuances e transformações do mundo vivido. Tomado como objeto empírico de nossa análise, o cordel foi a fonte onde pesquisamos para elaboração deste texto, utilizando, como aporte metodológico, a etnometodologia. Os resultados nos permitiram entender que o poeta de cordel, alçado num saber popular, educa via folhetos, permitindo que estes, enquanto conteúdo cultural e de aprendizagem, se apresentem como meio educativo importante de ser empreendido na prática educativa, no espaço escolar.*

***Palavras-chave:** Poeta de cordel; Cordel; Interculturalidade; Educação; Prática educativa.*

Abstract: This study discusses the educational role of the cordel poet² as of an approach centered on the thoughts by Paulo Freire and intercultural postulates. The cordel poet, through his art, expresses and educates through cordel brochures with creativity and sensibility, from the cordel poets' understanding of social reality, nuances and transformations of the world in which they live in. In order to elaborate this text Cordel, which is our empirical object of analysis, was the source of research. Ethnomethodology supports the methodological base in this study. The results allow us to understand that the cordel poet, who is based on popular knowledge educates through brochures. Meanwhile these brochures present culture and knowledge in their content, which are important means of education to be undertaken in educational practice in schools.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora de História da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

² Refers to “Literatura de cordel” - string literature - pamphlets or booklets that hang from a piece of string (cordel) in the places where they are sold. These are long, narrative poems with woodcut illustrations on the cover, often done by the poet himself.

Keywords: *Cordel poet; Cordel; Intercultural; Education; Educational practice.*

Os modos de educar do poeta de cordel

Este estudo trata da prática educativa do poeta de cordel, presente nos folhetos. O ponto de partida de nossas discussões é pensar o papel do poeta popular como educador. As linhas de forças que conduzirão as discussões têm como aporte os estudos elaborados por Freire (2002), a partir dos quais delinaremos a visão de educador subjacente aos cordéis escolhidos como *corpus*, procurando compreender a atuação pedagógica desses textos e dos poetas populares.

Procuraremos mostrar o poeta popular como um educador, ou seja, como indivíduo produtor de saber, que contribui para uma prática educativa escolarizada. Assim, nosso propósito é discutir de que modo o poeta de cordel, na condição de educador, pode contribuir para uma educação escolarizada, propiciando a construção de cidadãos críticos de sua realidade.

Os debates em torno da educação e do educador têm se ampliado, assim como as discussões sobre o papel que o educador exerce, pois, num mundo diverso, tanto o educador quanto a escola têm que inventar outro modo de agir, elaborando uma agenda inovadora para o aprendizado do educando e, assim, gerando conectividade dentro da diversidade. Diante de um mundo diverso culturalmente, em que as realidades sociais são muito complexas, a educação se apresenta como chave para a compreensão dessas realidades e das mudanças que nelas se processam.

Vista por essa óptica, podemos afirmar que a educação tem muitos caminhos que devem ser percorridos, vislumbrando-se, sempre, um aprendizado multidisciplinar, e não, compartimentado. Trilhando esses caminhos, o educador deve preocupar-se em criar, a partir de ambientes educativos, meios que possibilitem aos sujeitos a compreensão e a interpretação do que se desenvolve em volta deles.

Nessa perspectiva, a aprendizagem visa desenvolver as capacidades cognitivas dos educandos e suas habilidades criativas, permitindo que, na aventura do conhecer, eles possam acrescentar novos saberes à constelação de conhecimentos de que dispõem. Sob esse prisma, a aprendizagem ganha múltiplos significados, razão pela qual concordamos com Bertin, quando afirma que

aprender significa acrescentar cognitivamente elementos a um conjunto dado ou transformar o seu conhecimento de tal maneira que os conteúdos sejam, de uma forma ou de outra, resgatados numa nova estrutura ou num quadro conceitual renovado. Porém não basta mostrar as transformações dos conteúdos ou das estruturas

do conhecimento. Ainda é preciso mostrar que essas transformações ou acréscimos são “progressos”, isto é, que as modificações contempladas podem ser indiciadas positivamente – o que implica um juízo sobre aquilo que é “positivo” ou “valioso” (BERTEN, 2006, p.13).

Uma proposta educativa que dê visibilidade a esses aspectos relativos à aprendizagem precisa ter em vista que o educador deve ter clareza de seu papel nesse processo educativo, de modo a fazer com que sua ação educativa propicie a interação entre os membros da comunidade aprendente, e que sua prática educacional desperte a criatividade e o posicionamento crítico, conduzindo à autonomia desses sujeitos.

No âmbito da cultura popular, o poeta de cordel emerge como um produtor de cultura e de saber, um saber provido de um conhecimento não científico que, por sua vez, é oriundo de ações que são elaboradas no cotidiano e que mostram o modo de fazer e ver o mundo dos sujeitos sociais originários das camadas populares.

A valorização da prática cotidiana, enquanto lugar de construção de saberes, é fundamental para se compreender o papel educativo do poeta de cordel, já que a vida cotidiana entre os poetas populares é tomada como ponto de partida para que eles construam um tipo de conhecimento que, embora não tenha status científico, não pode ser desconsiderado.

Nesse sentido, os folhetos de cordel são elementos importantíssimos para a compreensão desse outro saber, visto como não científico, pois os cordéis apresentam e também representam o pensar e o agir do poeta popular diante do mundo que o cerca. Por isso, como trazem em seu conteúdo marcas de valores, atitudes e linguagem de quem os produziu, os cordéis constituem um rico material que pode ser empregado como instrumento do fazer educativo, por meio do qual o educador pode trabalhar temáticas que têm relação com a realidade do educando, sobretudo aquelas relativas ao cotidiano social, cultural e político de sua localidade e região, comumente abordadas nesses folhetos.

Assim, o ensinar e o aprender ganham contornos através dessa produção literária, que retrata experiências humanas, culturais e sociais. É uma prática pedagógica alçada em conhecimentos que permitem ao educando compreender o mundo social e suas mudanças.

O poeta, como testemunha da história social e cultural nordestina e produtor de conhecimentos, é um educador que empreende uma prática educativa através da forma como trata os conteúdos nesses folhetos, como discute e se posiciona criticamente sobre questões importantes e inerentes à realidade sociocultural do Nordeste e do Brasil.

Noutras palavras, podemos dizer que o significado educativo do trabalho do poeta popular toma corpo e se materializa a partir do momento em que ele, ao dialogar com seu leitor sobre os acontecimentos atinentes ao mundo vivido, imprime, nessa dialogicidade, uma troca de saberes, motivando a pedagogia do encontro. Esse encontro pode ser estabelecido entre culturas e saberes e permite que o educando aprenda. Ressaltamos, portanto, que o educando aprende através do cordel, a partir de uma realidade prática, pautada nas ações que ocorrem no cotidiano e que dão vida às pessoas, seja do ponto de vista coletivo, seja do ponto de vista individual.

Nesse sentido, uma educação que elabore uma proposta que contribua para a inclusão social e que promova a construção de uma sociedade menos excludente é essencial. Essa prática pedagógica deve estar alicerçada numa pedagogia fomentadora das liberdades individuais e coletivas de cada sujeito social, com suas identidades e diversidades culturais.

Vivemos, hoje, sob a égide de uma sociedade onde a globalização estende seus reflexos e influências sobre todas as esferas da vida humana. A esfera cultural e a educacional não ficaram à parte desse processo, porquanto a globalização elasteceu e agudizou as desigualdades sociais entre continentes e países, em nível regional e local, e trouxe reflexos para a educação. Diante desse ambiente globalizado, onde o global e o local não podem ser pensados separadamente, é imperioso pensar numa ação educativa, centrada nas heterogeneidades apresentadas pela escola.

Dessa forma, pensar a educação escolar como um todo homogêneo é dirimir as diferenças de raça, cor, etnia, religiosidade, gênero e cultura nela existentes. Entendemos que pensar uma educação escolarizada, em que educação e cultura exerçam um papel fundamental na compreensão da realidade social, é fundamental, pois, desse diálogo entre elas, resulta a realização de práticas educativas que procuram auxiliar na compreensão dos desafios existentes no mundo atual.

Nesse cenário, o que se busca é uma prática educativa que possa favorecer o encontro cultural entre diferentes sujeitos sociais, sobretudo no ambiente escolar, e, desse modo, promover relações de solidariedade e respeito mútuo, por meio de uma convivência pacífica pautada numa educação para o respeito aos valores éticos e para a valorização das complexidades dos sujeitos e de suas práticas sociais e culturais. Essa postura parte do princípio de que cada sociedade e cada cultura criam formas de convivência no mundo.

Por isso, no âmbito da educação, não se pode ignorar o educando, com suas singularidades e diferenciações sociais. Caso a escola isso ignore, estará co-participando da criação de processos de exclusão e, ao invés de criar ambientes propícios para o alargamento do diálogo com as diferenças, tenderá

a elastecer as problemáticas existentes no campo educativo, o que, ao invés de diluir as fronteiras, cria mecanismos para fortalecê-las.

Refletir sobre esse problema, sobretudo numa sociedade de informação, marcada pela ampliação dos avanços tecnológicos e pela projeção mundial da comunicação e informação mundial, é pensar também numa proposta que possa contribuir para a superação das dificuldades.

Acreditamos que essas dificuldades podem ser vencidas se o educador dirigir o olhar rumo à ação educativa e à sua prática escolar, percebendo a educação não numa perspectiva monocultural, com realidades homogêneas, mas, sim, visualizando suas pluralidades.

Cabe ressaltar que a escola guarda em si um acervo de múltiplas experiências culturais que precisam e devem ser aproveitadas, pois isso incide na construção da cidadania a partir da comunidade de aprendizagem, como também possibilita a incidência de uma democracia plural.

Uma leitura freireana da prática educativa do poeta de cordel

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2002), propõe uma educação cuja prática procure respeitar educandos e educadores enquanto sujeitos históricos produtores de conhecimento, para que possam ter direito à sua autonomia. Mas isso só é possível se houver respeito à história e à cultura desses sujeitos enquanto seres que ensinam e aprendem e que fazem parte de uma sociedade em transformação.

Freire chama a atenção para sermos seres responsáveis quanto à prática educativa, que deve estar pautada em compromisso com o Outro, no sentido de um ensinar crítico e reflexivo que estabeleça autonomia e liberdade, que torne possível, através do diálogo entre educando e educador, uma educação emancipadora. Partindo dessas premissas, é possível levantar o seguinte questionamento: Como o educador, na sua relação com o educando, pode estabelecer e propiciar essa educação?

Inicialmente, é necessário pensar como se estabelece o saber escutar no ato de ensinar. No geral, o que se percebe, na maioria das escolas, é que há educadores que não desenvolvem a prática de procurar ouvir o educando, e a relação entre eles, nesse sentido, dá-se em unilateralidade, pois, onde não há diálogo, a educação se estabelece de forma unilateral, sem a participação do educando.

Ao discutir a importância do ato educativo de ambos os sujeitos, no sentido de olharem um para o outro e de se respeitarem, Freire (2002) coloca também que escutar o educando é importante, porque se aprende com ele e a partir dele. O diálogo aí permite o encontro comunicacional entre seres humanos, que

podem aprender mutuamente. Isso significa dizer que, na prática cotidiana da escola, o saber escutar é necessário para que o educador tenha sensibilidade de entender o educando a partir de sua fala e aprender com ele sobre sua historicidade, seus conhecimentos.

Freire (2002) insiste na importância desse respeito mútuo por considerar que é através dele que é possível trilhar caminhos que criem laços entre o educador e o educando, pois eles são sujeitos do conhecimento. Na relação entre eles, quando se estabelece o diálogo, verifica-se uma troca, porque “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (FREIRE, 2002, p. 128).

Em sua proposta sobre o ato de ensinar, Freire ainda nos mostra dois componentes importantíssimos no que se refere a uma pedagogia autônoma: a disponibilidade para o diálogo e o gostar do educando.

O primeiro, o diálogo, que tanto tem permeado toda a obra freireana, é um arcabouço imprescindível para que ocorra a troca de saberes entre educando e educador, porque “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 2002, p.154).

Uma relação educativa alicerçada no diálogo colabora para que a aprendizagem possa fluir de maneira a estimular e despertar no educando o gosto pelo aprender.

A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da “morte da História” propõe”. Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz (FREIRE, 2002, p.161).

Portanto, em tempos de sociedade de informação e de conhecimento global, a educação deve favorecer e desenvolver as habilidades do educando, tanto para sua prática de vida quanto para o conhecimento de suas próprias subjetividades, de modo a vir potencializar as competências do educando.

Nesse sentido, pensar o papel do educador, no âmbito de uma educação voltada para os valores culturais e sociais, é pensar também de que forma ele pode contribuir, através de seu agir educativo, para a iminência do diálogo entre sujeitos educativos no espaço escolar.

Outro aspecto a ser destacado é que, diante de tanta violência no mundo, cujos reflexos têm sido potencializados na educação, aprender a ser humano,

respeitando o Outro, designa um papel fundamental da educação e um desafio na atualidade. E embora o Outro esteja tão próximo de nós, temos preconceitos e criamos mecanismos de intolerância e diferenciações com relação a ele, o que torna essa relação obstaculizada.

O preconceito, a discriminação, o repúdio ao Outro pela sua forma de ser, seja de forma étnica, cultural, religiosa, de gênero, cor e orientação sexual, têm marcado a educação brasileira e colaborado para a culminância da invisibilidade do Outro dentro da própria comunidade escolar. Essa invisibilidade criou situações conflituosas e tem contribuído para a perpetuação da violência contra o Outro, uma violência que não é verbal nem física, mas psicológica e silenciosa, e que deixa marcas profundas. E para apagar as cicatrizes deixadas por esse tipo de violência, que procura anular o Outro, a idéia de grupo, de coletividade precisa ser repensada, principalmente diante da diversidade cultural que faz parte da sociedade brasileira.

Diante dessas questões, faz-se necessário pensar a educação voltada para o diálogo, para as questões atinentes às identidades, às culturas, aos saberes da experiência, enfatizando as relações interculturais que são tecidas a partir da educação. Sob essa ótica, a escola deve ser percebida como comunidade de aprendizagem e como o palco onde os participantes do ato educativo - educador e educandos - possam viver a experiência de intercâmbio e de articulação do conhecimento, sem que um assuma uma postura autoritária e o outro seja submisso, pois ambos precisam compartilhar saberes.

A educação que permite focalizar esses aspectos é a que prima pela interação/integração dos sujeitos e que faz com que as relações sociais fluam no espaço educativo, nas sociabilidades e no campo das subjetividades, porque a educação também é formadora de caráter.

Sob nosso ponto de vista, a prática educativa implica uma relação de sociabilidade, uma vez que, nesse processo, são estabelecidas relações sociais mas também de poder, de dominação e de hierarquização. Por isso, pensar o educador engendrado nessas relações é ter em vista que ele, além de se ater às fronteiras da individualidade, deve compreender que, no campo da educação, são inseridas relações humanas e que seu trabalho está voltado para seres humanos, razão por que precisa considerar as possibilidades, potencialidades e os limites daqueles com quem e para quem trabalha.

Em consonância com essa questão, o educador tem que ter em vista que educar não significa controlar, superar ou anular o Outro, mas compartilhar conhecimentos e experiências, procurando superar as contradições e fomentando o diálogo como um grande ato comunicacional, a fim de abrir espaço para o Outro em sua complexidade e alteridade.

Pensar a convivência humana a partir da educação exige também a

reflexão em torno da questão da alteridade, presente nas relações entre seres humanos, no reavivar e reafirmar a necessidade de respeito às diferenças, na importância e no fortalecimento das relações interculturais. Isso exige que levemos em consideração não só o viés cultural, mas também o ético-político, se quisermos, a partir de contextos plurais, pensar como a educação e a interculturalidade podem dialogar.

É preciso, pois, reconhecer que as realidades inerentes às relações humanas são, muitas vezes, pautadas no conflito e no enfrentamento e que o diálogo intercultural favorece a iminência de laços que venham dirimir o estreitamento entre povos, pessoas, grupos e comunidades, permitindo que a paz não seja uma referência ou utopia, mas algo a ser vivenciado, tendo em vista um mundo multifacetado e a culminância da multiplicidade cultural nele existente (FORNET-BETANCOURT, 2004).

Analisar a educação sob esse prisma é mostrar que a escola, ao invés de empreender mecanismos de exclusão, deve promover uma educação participativa e democrática. Até pode parecer utópico, mas essa educação e essa escola são possíveis. Só que, para tanto, é preciso haver o diálogo e a ressignificação do próprio papel da escola, que deve se tornar uma escola cidadã, que estimule a participação de todos: pais, educandos, educadores, funcionários da escola, além dos demais membros da comunidade. Além disso, as metas e as ações dessa escola devem ser direcionadas para uma convivência democrática, propiciando a construção e o diálogo de saberes, permitindo a incidência de processos educativos que estejam voltados para o enriquecimento das capacidades dos sujeitos, quer sejam essas individuais, em grupo, em comunidade ou em sociedade.

Tendo por base esses pressupostos, a educação deve propiciar, a partir da ambiência escolar, o desenvolvimento coletivo de conhecimentos, estimulando e permitindo ao educador que, através de sua ação, possa efetivar processos educativos que tendem a suscitar o respeito à liberdade individual de cada ser humano.

Entendemos, pois, que o sentido da educação está em como permitir que cada sujeito social, com sua identidade e diversidade culturais, conviva no mundo escolar sendo respeitado na sua condição de ser, em suas individualidades e que, no âmbito dessa individualidade, possa participar da escola com liberdade e autonomia dentro de um agir libertário.

Nesse sentido, as redes de comunicação entre os sujeitos devem propiciar a abertura de canais de entendimento mútuo diante das diferenças. Tendo em vista esses aspectos, Freire nos chama a atenção para o papel do educador como agente de uma educação emancipatória dos sujeitos aprendentes:

A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos conteúdo que os mediatiza, e não, de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo de entregá-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado (FREIRE, 2002, p.81).

Freire enfatiza, ainda, que

A concepção educativa que defendemos e que estamos sumariamente colocando como um conteúdo problemático aos possíveis leitores deste estudo gira em torno da problematização do homem-mundo. Não em torno da problematização do homem isolado do mundo nem da deste sem ele, mas de relações indicotomizáveis que se estabelecem entre ambos. O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das idéias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores (FREIRE, 2002, p.83).

Uma educação dialógica, inclusiva, interativa e cidadã, que privilegia a igualdade, tende, portanto, a ampliar a capacidade de integração individual e grupal, numa ação que deve ser conjunta, pois exige a participação de todos os membros da escola. Por outro lado, uma educação excludente tende a propiciar o aumento dos conflitos, das desigualdades, fomentando a discórdia e o preconceito.

Então, diante das mudanças que ocorrem no seio da sociedade, numa época de domínio da globalização, que tende a homogeneizar culturas, há a necessidade de uma educação que enfatize o encontro e articule os saberes. Por isso a escola deve ser um espaço de convivência democrática e de entendimento entre os membros da comunidade aprendente, procurando perceber, analisar e trabalhar os conflitos, ao invés de simplesmente torná-los invisíveis ou apresentar meros paliativos.

Dessa forma, o que se busca é procurar engajar os membros da comunidade aprendente para que vivam pacificamente e convivam com a diferença, ampliando e incentivando, no interior da escola, a capacidade de ouvir e dar atenção ao diferente e, sobretudo, respeitá-lo em sua alteridade.

A educação enfrenta, como já apontamos, vários desafios que produzem reflexos sobre o cotidiano escolar, tanto aqueles relativos às questões de políticas públicas e de gerenciamento de recursos quanto aos concernentes ao educador,

a sua ação educativa e aos processos educativos a ele relacionados.

Essas questões precisam ser discutidas e repensadas, pois, se o mundo tem trilhado por enfrentamentos diversos, a educação, diante dessa realidade, deve propiciar meios para que se estabeleçam mudanças. Para tanto, é necessário haver uma pedagogia fomentadora da paz, do encontro entre as diferenças, que permita a construção da cidadania dentro e fora da escola.

A escola deve ser local, mas tem que ter em vista o global, pois são múltiplas as relações interculturais que existem no seu interior. É a partir da escola que a cultura de paz deve ser plantada e disseminada, com base numa educação que dê visibilidade às diversidades culturais e às relações entre culturas, valorizando as identidades culturais individuais e coletivas, numa direção emancipatória.

A escola, como lugar de formação dos sujeitos, deve adequar-se às diferentes realidades que a circundam e aos sujeitos aprendentes que dela fazem parte. Diante dos desafios que enfrenta e de suas múltiplas necessidades, ela deve criar contextos de aprendizagem no seu espaço, com ações que visem à melhoria do ensino-aprendizagem, visto que manter uma relação unidirecionada e uma prática educativa que objetive apenas a transmissão de conteúdos sem problematizá-los, sem articulá-los com a realidade do mundo social e de seu educando é permanecer reproduzindo situações de ensino-aprendizagem que não contribuem para a dinamicidade do ato de ensinar e aprender nem para a criticidade de seu educando e sua ativa participação no ambiente escolar. Se a escola produz conhecimentos e concepções de conhecimentos, deve fomentar ações pedagógicas que integrem valores e propiciem diálogos culturais no interior da comunidade de aprendizagem.

Se o educador realça, no ato educativo, meios de ensino-aprendizagem que efetivem a capacidade de diálogo e expressa uma postura que venha contribuir para uma educação humanizadora no âmbito da escola, tendo mudanças de atitude e de pensamento acerca das relações pedagógicas, estará abrindo um leque de possibilidades para motivar o educando rumo à aventura do aprender.

O cordel, no ambiente escolar, propicia, na aventura do conhecimento e do aprendizado, inúmeras possibilidades educativas, seja porque favorece o aprendizado, a partir do lúdico, seja porque é um recurso de ensino que, ao trabalhar com uma linguagem e com temas do cotidiano, favorece o ensino-aprendizagem. Quando o poeta popular se dirige ao seu público-leitor, deseja que sua mensagem seja entendida por ele, por isso procura empregar uma linguagem de fácil compreensão.

Em suas rimas, o poeta de cordel ressalta acontecimentos do cotidiano e que fazem parte do mundo social e da realidade da vida. Ao fazer um cordel, o

poeta popular objetiva dirigir-se ao povo, mas, ao ser introduzido no mundo da escola, o que ele produz ensina numa dimensão educativa que, alçada num saber popular, possibilita a construção do conhecimento no espaço da escola, integrando o educando à sua realidade, ao seu mundo e à vida.

Através de seu fazer poético, ele vai tecendo renda evolutiva e complexa de conhecimentos que se revelam como fios de saberes, formatados através da arte, como elos de criação que vão ligando e religando os saberes produzidos pelos sujeitos coletivos. Desse modo, nas operações realizadas pelos poetas nos territórios dos folhetos, circunscrevem-se estratégias de poder e táticas de resistência (CERTEAU, 1995).

Como decifradores do mundo vivido, hermenutas da vida e da história do povo nordestino e brasileiro, os poetas de cordel vão construindo histórias e abordando o social e o educacional a partir dos indícios que vão recolhendo do cotidiano (GINZBURG, 1987).

Com essa linguagem própria, o poeta popular inventou, a partir do seu olhar sobre o Nordeste e a sociedade brasileira, maneiras de interpretar e escrever peculiares. Sua escrita é fabricada a partir dos olhares multifacetados lançados sobre o cotidiano, por meio do qual cria saberes, vivências, representa o social e o cultural nordestinos e educa.

Noutras palavras, o poeta popular, sem uma linguagem rebuscada, organizada, disciplinada dentro dos moldes academicistas, educa, com estratégias lingüísticas do cotidiano, do falar popular, para dizer das coisas do mundo e da vida e, desse modo, ensinar. Como conteúdo de aprendizagem, o cordel aborda diferentes nuances da realidade nordestina e, na educação escolar, propicia um ensino-aprendizagem em que a interação ocorre entre os sujeitos aprendentes.

É assim que o cordel constrói os sentidos na condução da aprendizagem, principalmente por causa de outro elemento: a ludicidade. O lúdico, no cordel, favorece, motiva e incentiva a aprendizagem, possibilitando que a experiência de aprender seja enriquecedora e, com isso, as relações educativas podem fluir de maneira a permitir que o conhecimento escolar seja mais bem apreendido. Por isso o poeta tem um significado primaz para a educação. No nosso ponto de vista, ele é artífice cultural e um tecelão educacional que, tal qual um artesão, vai, verso a verso, criando uma arte que, entre rimas e versos, educa.

O conteúdo presente nos folhetos de cordel influencia muito os seus leitores, pois o poeta popular é um formador de visão de mundo. Como o público é muito diverso, e o poeta aborda uma variedade de temas, a atitude dele, enquanto educador, deverá estar pautada num agir ético, sensível às diferenças, postulando o afloramento de relações dialógicas e interculturais, pois, ao invés de negar o Outro em sua alteridade, estará incentivando a importância da solidariedade e promovendo o exercício de atitudes autônomas, de respeito

mútuo e construção de uma cidadania democrática e da equidade social no âmbito da diversidade cultural.

O cordel pode ser utilizado como recurso didático-pedagógico, tanto na educação informal quanto na educação escolarizada. Acreditamos que, no espaço escolar, em disciplinas da área de ciências humanas e sociais, o cordel pode contribuir para o aprendizado do educando, visto que educa de maneira lúdica e prazerosa. Desse modo, no contexto educacional formal ou informal, o poeta de cordel está educando, pois seu modo de fazer a poesia contribui tanto para a leitura quanto para a compreensão de temáticas relevantes e que fazem parte do cotidiano social e cultural brasileiro.

Referências

BERTEN, André. *O conceito de aprendizagem em Habermas*. In: BRENNAND, E.G. G; MEDEIROS, José W. M. *Diálogos com Jünger Habermas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2006.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. São Paulo: Papyrus, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16^a.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Interculturalidade: críticas, diálogos e perspectivas*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE GLOBALIZAÇÃO NA OBRA DE BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS

THE CONSTRUCTION OF THE GLOBALIZATION CONCEPT BY BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS

Alcides Leão SANTOS JÚNIOR¹

RESUMO: *Discute-se a construção do conceito de globalização construído por Boaventura de Souza Santos. Objetiva-se analisar o referido conceito para compreender seu lugar, importância e desenvolvimento na composição de suas idéias, enquanto componente epistemológico articulador; tendo em vista que o conceito em estudo encontra-se entre aqueles que conferem unidade e coerência lógica a sua obra, permitindo que afluam, tanto explicações argumentativas, contextuais e significativas para diferentes fenômenos e questões sociais quanto caminhos metodológicos para as mais variadas áreas do conhecimento.*

PALAVRAS-CHAVE: *Boaventura de Souza Santos; Globalização; Sociologia*

ABSTRACT: *It is argued construction of the constructed concept of globalization for Boaventura de Souza Santos. The aim this text is to analyze the cited concept to understand its place, importance and development in the composition of its ideas while component articulador epistemologic; in view of that the concept in study meets enters those that confer unit and logical coherence its workmanship allowing that they arise, as many argumentatives, contextual and significant explanations for different phenomena and social matters how much metodologics ways for the most varied areas of the knowledge.*

KEY-WORDS: *Boaventura Souza Santos; Globalizations; Sociology*

¹ Pedagogo e Mestre em Ciências Sociais (UFRN). Professor de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Enfermagem, Campus do Seridó, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Email: alcidesleao@uern.br

globalização é central na obra do sociólogo português, Boaventura de Souza Santos. Dessa forma, discutiremos o conceito de globalização defendido pelo autor, visando compreender seu lugar, importância e desenvolvimento na composição de suas idéias, como um componente epistemológico articulador, por encontrar-se entre aqueles que conferem unidade e coerência lógica à sua obra, permitindo que afluam, tanto argumentações explicativas para diferentes fenômenos e questões sociais, como educação, crise nas Universidades, movimentos sociais e desemprego, como propostas para novas formas de pensar, dentre as quais a ecologia dos saberes.

Compreendemos que refazer o itinerário de um conceito pressupõe idear sobre a formação de conceitos e sobre os processos lógicos e metodológicos que o antecedem. Nesse movimento, em se tratando de conceito científico, é necessário encontrarmos o percurso tanto no pensamento do autor em estudo quanto nos que o subsidiaram positiva ou negativamente no desenvolvimento do conceito. Por essa reflexão, percebemos que o conhecimento humano, do ponto de vista da gnoseologia ou epistemologia, tem início com a formação de conceitos, com a representação lógica do pensamento expressa pela linguagem. Assim sendo, um conceito só poderá ser considerado como componente epistemológico articulador se através dele pudermos pensar a ciência em suas mais diversas formas de produção de conhecimento em sua ação e aplicação. Foi a partir dessas reflexões que nos questionamos: será que o conceito de globalização que vem sendo construído por Santos provoca reflexões sobre a ciência?

Para Chauí (2002, p. 163), “[...] um conceito ou uma idéia não é uma imagem nem um símbolo, mas uma descrição e uma explicação da essência ou natureza própria de um ser, referindo-se a esse ser e somente a ele”. Compreendemos, dessa forma, que o conceito seria uma representação, através de um pensamento que daria características e qualidades significativas a determinado objeto o que não deixa de ser, em última instância, uma forma lógica, científica, de estruturação mental, por meio da qual o cientista expõe seu pensamento, sua visão de mundo e sua inserção nesse mundo.

Para Bock (1999), o conceito é uma operação abstrata carregada de significados utilizados para a análise da realidade, e é sempre precedido de outros conceitos. Faz uso das palavras da consciência reflexiva e passa por controle deliberado. Visto assim, o conceito é metodologicamente pensado e tem teor subjetivo, embora se alimente da objetividade do sujeito que sobre ele tem controle deliberado e intencional.

O próprio Santos (2001) nos diz que:

Todos os conceitos com que representamos a realidade e à volta dos quais constituímos as Ciências Sociais e suas especializações, a sociedade e o Estado, o indivíduo [...] a sociedade-comunidade [...] o regime político e os movimentos sociais [...] todos esses conceitos têm uma textura espacial, física e simbólica, que nos tem escapado pelo fato de os nossos instrumentos analíticos estarem de costas para ela. Mas que, vemos agora, a chave da compreensão das relações sociais de que se tece cada um desses conceitos. (SANTOS, 2001. p. 197).

Interpretados dessa maneira, os conceitos têm um papel fundamental como forma representativa da realidade, revelando, também, o pensamento de quem os usa com valor que poderíamos dizer denotativo. Então, para atingir o objetivo pretendido em relação à construção do conceito de globalização, por Boaventura de Souza Santos, é necessário que nossos esforços se insiram no contexto social, histórico e cultural no qual ele vem sendo desenvolvido. Tal estratégia possibilita que o conceito seja re-inserido e re-situado e articule-se com novos conceitos, respeitando suas especificidades (local) sem perder de vista a diversidade (global). Segundo Vygotsky (1991), um conceito é tecido de forma processual, permanente, e envolve todas as funções intelectuais: memória, fala, pensamento, atenção voluntária, meios de comunicabilidade e conhecimentos prévios, inseridos no contexto.

Dessa forma, postulamos que um conceito evolui, não é generalístico, mas abre campo de possibilidades. Sua formação é intencional e pode ser considerada tanto em nível da compreensão de suas características, dimensões e aspectos como da extensão, o que permite classificá-lo pelo conjunto de suas propriedades. Portanto, um conceito pode ser construído partindo-se de um já existente, mas que não satisfaça ou que não represente a realidade, que não traduza a coisa concreta, sendo a ela contraditório.

Assim, para discutirmos o conceito de globalização, em Boaventura de Souza Santos, partimos da leitura de alguns livros, especialmente *A globalização e as Ciências Sociais*, do qual extraímos excertos que definem o referido conceito para possibilitar uma melhor visualização, permitindo, a discussão a partir de suas próprias definições.

O fenômeno que ficou conhecido por globalização, para Santos (2002a),

Trata-se de um processo complexo que atravessa as mais diversas áreas da vida social, da globalização dos sistemas produtivos e financeiros à revolução nas tecnologias e práticas de informação e comunicação, da erosão do Estado nacional e redescoberta da sociedade civil ao aumento exponencial das desigualdades sociais,

das grandes movimentações fronteiriças de pessoas como emigrantes, turistas ou náufragos, ao protagonismo das empresas multinacionais e das instituições financeiras multilaterais, das novas práticas culturais e identitárias aos estilos de consumo globalizado. (SANTOS, 2002a, p. 11).

Encontramos essa definição em *A Globalização e as Ciências Sociais*, mas é esse o direcionamento que perpassa os demais livros de sua obra publicada no Brasil. Percebemos, no entanto, que embora não apareça assim definido o conceito de globalização nos livros *Um Discurso sobre as Ciências* e em *Introdução à Ciência pós-moderna*, a sua estruturação, enquanto componente epistemológico encontra-se em ambos, pois é neles que Boaventura Santos discute a ciência, seu sentido e sua construção social, apontando caminhos para uma nova produção científica, trazendo diálogos com outros saberes e demonstrando possibilidades para a ciência construir “conhecimentos prudentes para uma vida decente” através de uma aplicação edificante, como foi proposto pelo autor na obra *Conhecimento prudente para uma Vida Decente: um discurso sobre as ciências revisitado*, por ele organizada e retomado nos resultados da pesquisa *Reinventar a emancipação social: para novos manifestos*.

Observamos que o conceito de globalização desenvolvido por Santos está sedimentado numa leitura da realidade concreta, em espaço global, no tempo presente, com sentido histórico, à medida que sinaliza para a “erosão nacional e a redescoberta da sociedade social”. Nesse sentido, constatamos que é perspectivo e prospectivo, pois costura passado e presente, indicando perspectivas para o futuro ao envolver fatos, acontecimentos e modos de ação, indicando, também, as conseqüências desse processo complexo.

Essa construção parte da análise de duas intencionalidades para a construção do conceito de globalização. Primeiro, explora-se a falácia do determinismo que, segundo o autor, procura convencer, fazendo acreditar que o processo de globalização é “espontâneo, automático, inelutável e invencível [...]” (SANTOS, 2002a, p. 50). Por essa falácia, causas, efeitos e conseqüências da globalização se explicariam por ela mesma. Em segundo lugar, analisa a negação das relações conflituosas entre Norte/Sul, que se apresentam como uma forma não-política de fazer desaparecer o Sul.

Compreendemos que, por trás dessas intencionalidades, a globalização produz contradições que giram em torno da globalização - localização; Estado-Nação – Não Estado Transnacional e a natureza político ideológica dos que vêm na globalização a fonte produtora do capitalismo e aqueles que a vêem como trampolim para as lutas anticapitalistas. Dessa forma, Santos e

colaboradores em sua obra questionam:

- A globalização é um fenômeno antigo ou novo?
- Existiria apenas a globalização econômica ou existiriam globalizações abrangendo outras esferas da vida humana, como a política, a cultural, social, ambiental, o mundo do trabalho e do conhecimento?
- Existiria apenas a globalização hegemônica ou também estava em curso uma globalização contra-hegemônica, emancipatória?
- Quais as relações entre o global e o local?
- O atual contexto se caracteriza por uma crise do paradigma social (capitalista) dominante ou se traduz apenas como ajustes do paradigma dominante?
- Está emergindo, portanto, um novo paradigma social?

Conduzindo-nos a (re)construir o conceito de globalização, Santos, em sua obra, sinaliza para pensarmos numa globalização alternativa que lute contra o monoculturalismo autoritário, que não favorece a existência de outras culturas. Uma proposta contra o relativismo que impossibilita o diálogo crítico e a mobilização solidária que separa os diferentes grupos sociais. Propõe ainda que, na era da globalização, a emancipação social “[...] deve dirigir-se tanto aos homens e mulheres incluídos em relações de trabalho quanto aos cidadãos completamente excluídos da possibilidade de auferirem qualquer trabalho pago”. (SANTOS, 2002a, p. 48). Incita-nos, também, a pensar, por meio de uma nova racionalidade, contra as monoculturas do saber e do rigor do saber, da produção da inexistência, da não-existência, do tempo linear e da classificação social, propondo uma sociologia das ausências, já detalhada na *Gramática do tempo para uma nova cultura política*.

Referências

BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia, 13 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 12 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Gramática do tempo: para uma nova cultura política, São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção: para um novo senso comum; v. 4)

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Um discurso sobre as Ciências. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma Vida Decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1: Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b. v. 1.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. Rio de Janeiro: Record, 2004. v. 2.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 3.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A PRÉ-HISTÓRIA DA ESCRITA: UM ESTUDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PRE-HISTORY OF WRITING: LOOKING INTO CHILD EDUCATION¹

Marlene Fagundes Carvalho GONÇALVES²

Resumo: *Este trabalho propõe, com base na concepção histórico-cultural de Vigotski, investigar os antecedentes da escrita no contexto da Educação Infantil. Busca a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita, estabelecendo relações entre os diversos aspectos trabalhados na Educação Infantil, como o brincar, a fala oral e o desenho. Os dados foram construídos a partir de um trabalho semanal (8 sessões) desenvolvido em uma creche que atende comunidade de baixa renda, com duas turmas de seis anos, de 25 alunos cada uma, não alfabetizados. As atividades desenvolvidas abrangeram contar histórias, ler livros, fazer desenhos, dramatizações, brincadeiras e recontagem de histórias pelas crianças. Todas as atividades foram filmadas em tempo integral. Complementando esse registro, foram realizadas anotações em diários de campo. Foi realizada uma análise microgenética a partir das transcrições das filmagens organizadas em forma de episódios, visando apreender detalhes que dão indícios dos processos que os originaram. Os resultados proporcionaram: a) realce de aspectos fundamentais do desenvolvimento que participam da apropriação da escrita, como desenho e sua relação com o planejamento pela fala, o brincar e a questão da atribuição de significados, a organização da fala social; b) estudo dos processos interativos entre sujeitos e pesquisadores e c) novas possibilidades de construção para as crianças envolvidas. Espera-se, ainda, como contribuição deste trabalho, provocar reflexões - e transformações - nos educadores, especialmente nas formas de atuação na Educação Infantil.*

Palavras-chave: *educação infantil, linguagem escrita, Vigotski*

¹ Trabalho apresentado na *The 7th International L.S. Vygotsky Memorial Conference*, em Moscou, 2006.

² Doutora em Educação pela USP, docente da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, SP, Brasil. E-mail: mfcgoncalves@uol.com.br

Abstract: *This work investigates the precursors of writing in the context of child education, based on Vigotski's historical-cultural development theory. It seeks comprehension of the written language apprehension process by correlating different aspects in child education, such as play, speech and drawing. The data were assembled from ten weekly sessions with two groups of 25 illiterate 6-year-olds each in a day-care center for underprivileged children. The activities comprised reading books, drawing, drama, playing, story telling and re-telling stories by the children. All activities were recorded in video and field diaries. In order to apprehend every clue indicating processes from which they originated, the videos and transcriptions were organized in episodes to be analyzed microgenetically. The results provided: a) a highlight of core elements in the apprehension of writing, such as drawing and its relationship with planning by speech; playing and attribution of meaning; organization of social speech. b) A study of subject-researcher interactive processes. c) New creative possibilities for the children involved. This work also aims to contribute to new reflection and improvement to educators especially in child education.*

Key words: *children education, written language, Vygotsky*

Este trabalho é uma realização do Grupo de Pesquisa *Representação e Constituição do Sujeito*, ligado ao Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Moura Lacerda, que discute o desenvolvimento dos diferentes tipos de linguagem e a constituição do sujeito, tendo como referencial o trabalho de Vigotski e Luria. Foi desenvolvido num momento em que se discutia o grande problema das deficiências de leitura e escrita em nosso país, aspecto que tem sido trazido à tona constantemente nos resultados de exames nacionais e internacionais.

A partir dessa demanda, este projeto buscou a compreensão dos diferentes aspectos envolvidos nesse processo, voltando-se para a questão dos antecedentes da construção da linguagem escrita. Os subprojetos que o integraram, ligados ao Programa de Iniciação Científica com jovens graduandos³, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado⁴, do Centro Universitário Moura Lacerda, em 2006, trazem, cada um, sua contribuição para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita no contexto da educação infantil, estabelecendo relações entre os elementos presentes na escrita – tais como significações, estruturação, funções – e os diversos aspectos presentes e trabalhados na escola, como o brincar, o desenvolvimento da fala oral e do desenho.

Percorrendo a pré-história da linguagem escrita, que passa pelo gesto, desenho e jogo de faz-de-conta, bem como destacando as relações entre pensamento e linguagem, visualiza-se a construção de um dos instrumentos culturais mais complexos, constituído a partir das relações sociais: a escrita. As implicações práticas decorrentes dessa visão enfatizam a necessidade do ensino da linguagem escrita e não apenas da escrita das letras. Vigotski (1984) já alertava para o fato de se considerarem a escrita como uma “complicada habilidade motora”, ao invés de a perceberem como “um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (p. 120).

Desenvolver tal sistema particular de símbolos e signos pressupõe certas condições que não existem na criança, por ocasião de seu nascimento, e que vão desenvolver-se ao longo de seu crescimento, a partir de experiências, vivências e apropriações.

Assim, a linguagem escrita apresenta-se como um produto, mas é, ao mesmo tempo, um elemento importante para o próprio desenvolvimento do homem. Para que seja possível apreender sua importância no desenvolvimento humano, faz-se necessário um olhar para todo o processo de sua apropriação, para os fatores que estão presentes nesse processo. O primeiro desses fatores é a linguagem verbal⁵, naquilo que ela tem que possibilita ao homem simbolizar, representar.

Para Vigotski (1984), a criança desenvolve a fala a partir da relação com outros falantes, tratando-se de um simbolismo de primeira ordem, ou seja, a palavra representa diretamente o objeto. É um domínio que permite à criança entender que se pode usar uma coisa no lugar de outra. Na linguagem escrita, trata-se de um simbolismo de segunda ordem, pois a escrita representa primeiro a linguagem falada que, por sua vez, representa o objeto. Gradualmente esse simbolismo de segunda ordem se torna um simbolismo direto, tornando-se um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos e suas relações entre eles.

A linguagem surgiu, segundo Luria (1986), a partir da necessidade de uma relação mais complexa do homem com os objetos e com os outros homens. A necessidade de uma divisão do trabalho para garantir a sobrevivência tornou necessária a comunicação, que no início era realizada só com um som gutural, que dependia de um gesto para ter algum significado. A partir daí foi surgindo um sistema de códigos para objetos e ações, evoluindo para um sistema que diferenciava características dos objetos, das ações e relações, até chegar a códigos sintáticos complexos, de frases inteiras. O resultado dessa história social é a linguagem, um instrumento decisivo para o conhecimento humano, que supera os limites sensoriais.

A linguagem, ao designar objetos e suas relações em um sistema de códigos, acaba por incluí-los em categorias, o que leva à formação da consciência categorial. Para Luria (1986), sem o trabalho e a linguagem não teria sido formado, no homem, esse pensamento abstrato categorial. A consequência disso é que

as origens do pensamento abstrato e do comportamento “categorial”, que provocam o salto do sensorial ao racional, devem ser buscados não dentro da consciência nem dentro do cérebro, mas sim fora, nas formas sociais da existência histórica do homem. (Luria, 1986, p.22).

Num estudo com homens primitivos, Vigotski e Luria (1996) enfocaram a evolução da linguagem. Eles indicam que a linguagem, em sociedades primitivas, mostra-se de forma mais “fotográfica”, apegada a grande número de detalhes concretos. Por exemplo, o termo *ilha* é, na língua botakud, representado como: *terra água meio é aqui*. A frase *um homem matou um coelho* seria dita pelos índios ponka, literalmente, assim: *o homem aquele vivo em pé matou intencionalmente arremessar uma flecha um coelho aquele vivo sentado*.

Outra observação dos autores é que faltavam, aos sujeitos pesquisados, termos genéricos como árvore, peixe, pássaro. Em seu lugar apareciam termos específicos para cada uma das variedades, o que dava à linguagem um número imenso de palavras. Vigotski e Luria (1996) apontam uma vantagem para uma linguagem assim: um signo para cada um dos objetos permitiria réplicas exatas do que se quer comunicar. O inconveniente é justamente a sobrecarga do pensamento com muitos detalhes, não se processando os dados da experiência. Continua-se intimamente ligado às percepções sensoriais imediatas.

Como exemplo, os autores relatam que foi pedido para um sujeito *contar*, e o homem, pelo fato de só poder contar coisas definidas, contou *porcos*. Mas só contou até sessenta, porque afirmava que ninguém pode ter mais do que sessenta porcos. Continua-se, então, preso ao concreto, e a língua era usada como um reflexo da realidade, e não como uma função independente.

Mas Vigotski e Luria (1996) alertam para não se fazer julgamentos a respeito da maneira concreta do pensamento primitivo

[...] com base na estrutura e caráter externos da linguagem. Deve-se analisar não só o instrumento [...] mas também o modo como ele é possível ou realmente utilizado. [...] Assim, as necessidades técnicas e as necessidades de vida, e não as características do pensamento, é que são a fonte verdadeira desses traços da linguagem. (p.132).

A língua do homem primitivo está muito ligada às atividades específicas

daquele grupo, voltadas para sua sobrevivência. Aquele grupo que depende da terra tem, por exemplo, um número enorme de palavras para o coco, nos diferentes estágios de florescimento e amadurecimento, existindo também a mesma variedade para diferentes espécies de milho. Daí a conclusão dos autores de que “todas as características dessa linguagem e pensamento não podem ser consideradas primárias em sentido absoluto” (p. 132). Aqui novamente Vigotski e Luria (1996) apontam que as necessidades técnicas e de vida, e não as características do pensamento, é que propiciam o desenvolvimento para uma linguagem mais complexa.

Como o pensamento e a linguagem estão intrinsecamente ligados para esses autores, o desenvolvimento cultural do pensamento possui a mesma conexão íntima com a história do desenvolvimento da linguagem humana.

O progresso principal do desenvolvimento do pensamento assume a forma de uma passagem do primeiro modo de utilizar uma palavra com nome próprio, para o segundo modo, em que uma palavra é signo de um complexo e, finalmente, para o terceiro modo, em que uma palavra é instrumento ou recurso para desenvolver o conceito. (p. 133).

Falando tanto em termos de desenvolvimento da espécie humana quanto de desenvolvimento da criança, *fala e pensamento* estão intrinsecamente ligados. Vigotski (1993) afirma terem elas raízes genéticas diferentes, ou seja, uma não é resultado da outra e vice-versa. Mas existe uma unidade, que caracteriza o cruzamento entre as duas. A unidade do pensamento verbal é o *significado das palavras*. Uma palavra sem significado é um som vazio, e o significado (conceito) é um pensamento que ganha corpo pela fala (Vigotski, 1993).

Com o enfoque na criança, Vigotski (1998) enfatiza que o desenvolvimento da linguagem não termina aos cinco anos (quando já domina o léxico, a gramática e a sintaxe), mas é aí que a riqueza e a complexidade dos processos que ocorrem no desenvolvimento da palavra infantil são evidentes. Isso se dá porque os **significados** das palavras usadas pelas crianças se desenvolvem. Assim,

[...] todos os sistemas fundamentais das funções psíquicas da criança dependem do nível alcançado por ela no desenvolvimento do significado das palavras. (p.75).

Fica evidente, a partir desse enunciado, a importância da linguagem para o próprio desenvolvimento infantil.

Vigotski (1984) busca, na história do desenvolvimento da linguagem escrita, outros elementos importantes, em se pensando o desenvolvimento da criança. Ele destaca que há uma dificuldade enorme em pesquisar tal desenvolvimento,

pois não há uma linha única, direta e contínua. Ao contrário, há transformações inesperadas entre algumas formas particulares de linguagem escrita a outras, e a história desse desenvolvimento na criança é plena de descontinuidades.

Às vezes, a sua linha de desenvolvimento parece desaparecer completamente, quando, subitamente, como que do nada, surge uma nova linha; e a princípio parece não haver continuidade alguma entre a velha e a nova. Mas somente a visão ingênua de que o desenvolvimento é um processo puramente evolutivo, envolvendo nada mais do que acúmulos graduais de pequenas mudanças e uma conversão gradual de uma forma em outra, pode esconder-nos a verdadeira natureza desses processos. (p.120-121).

Vigotski (1984) afirma não haver, até aquela época, estudos que pudessem explicar de forma coerente ou completa o desenvolvimento da linguagem escrita na criança, mas destaca alguns pontos que são fundamentais nesse desenvolvimento, buscando discutir as mudanças por eles provocadas. “Essa história começa com o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança” (p. 121).

Essas possibilidades de atribuição de significados começam, para Vigotski (1984), com o aparecimento do **gesto** significativo para a criança, ou seja, gestos aos quais a criança atribui significados, e que passam a funcionar como um signo visual.

Na verdade, o gesto precede a própria palavra falada. Um exemplo disso é que, quando, ao falar do presente que ganhou, a criança abre bem os braços para mostrar o tamanho da bola (Mahoney e Almeida, 2002); ou, ainda, a criança não consegue falar se segurarmos os seus braços. Em situações de faz-de-conta, com crianças mais novas, os gestos acabam sendo mais significativos que a própria fala, quando, por exemplo, assumem o papel de professora e o caracterizam colocando as mãos na cintura, batendo o pé no chão, olhando por cima, etc. (GONÇALVES, 1996).

Balançar a cabeça negativamente, apontar para algum objeto ou pedir silêncio colocando o dedo indicador em frente à boca são exemplos de gestos significativos, que representam alguma coisa que se queira comunicar ao outro, apoiando-se na visão desses gestos.

Para Vigotski (1984), “os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, freqüentemente, simples gestos que foram fixados”. (p. 121).

Em experimentos com crianças a partir do desenho, Vigotski relata a presença freqüente de gestos das crianças, como para mostrar o que deveria estar no desenho: desenhar *correr*, por exemplo, é representado com movimento

com os dedos, imitando corrida, mas o que fica no papel são traços e pontos. Ao desenhar *pular*, a mesma coisa: gesto de pular, com traços e pontos no papel. Ele encontrou uma íntima relação entre representação por gestos e representação simbólica e gráfica.

Isso conduz diretamente ao simbolismo na brincadeira de faz-de-conta⁶, na medida em que dar significados diferentes a objetos acaba sendo o prenúncio da escrita, que é atribuir significado a coisas bem diferentes: riscos e símbolos arbitrários, sem significados próprios.

A brincadeira traz o prazer e o lúdico no processo de atribuição de significados. Segundo Vigotski (1984), a chave para a função simbólica na brincadeira da criança é a utilização de objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. É o próprio movimento da criança que atribui a função de signo ao objeto e lhe dá significado.

Quando a criança brinca com um objeto, atribuindo-lhe um significado com seus gestos, trata-se de um simbolismo de primeira ordem: o pano que ela está ninando representa um bebê. Quando o objeto adquire a função de signo, tornando-se independente do gesto da criança – por exemplo, um pedaço de pano é um bebê não só quando a criança a nina, mas em outra circunstância qualquer; não é mais o gesto, mas o objeto em si que recebeu o significado –, então existe aí um simbolismo de segunda ordem.

Daí a grande contribuição da brincadeira para o desenvolvimento da linguagem escrita, que é também um simbolismo de segunda ordem.

Se a criança não brinca de faz-de-conta, se não atribui significados diferentes a objetos, como construir o sistema de escrita, que exige maior complexidade ainda?

Vigotski (1984) traz, ainda, a questão do desenho.

Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. [...] Os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais (gestos de mão adequadamente equipadas com lápis); e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que, aos rabiscos já feitos no papel, dá-se um nome apropriado. (p.125).

O desenho passa a ser, então, também um simbolismo de segunda ordem, como a escrita. Mas o desenho efetivamente começa quando a criança já domina a linguagem falada. É uma representação gráfica que tem por base a linguagem verbal. Segundo Vigotski (1984),

[...] os esquemas que caracterizam os primeiros desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais do objeto. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita. (p.127).

Se se pede a uma criança para desenhar um objeto que está perto dela, ela o faz sem sequer olhar para ele, pois desenha de memória, a partir do que conhece do objeto. Por isso o desenho da criança, nessa fase, parece Raio-X: ela desenha aquilo que sabe que está lá, embora não seja visível.

Mas Vigotski (1984) destaca que não há evidências que mostrem que o desenho desde o início seja visto pelas crianças, como a representação de um objeto. Uma menina disse, a respeito do desenho de sua boneca, mostrado a ela: *uma boneca igualzinha a minha!* Outro menino, com cerca de cinco anos de idade, ao ver um desenho de uma criança de costas, ao ser indagado sobre onde está o nariz, vira o papel à procura, e só aí então diz: *não foi desenhado*. Citando Hetzer, Vigotski (1984) concorda que

[...] a representação simbólica primária deve ser atribuída à fala e que é utilizando-a como base que todos os outros sistemas de signos são criados. De fato, também no desenvolvimento do desenho nota-se o forte impacto da fala, que pode ser exemplificado pelo deslocamento contínuo do processo de nomeação ou identificação para o início do ato de desenhar. (p.128).

Quando Vigotski (1984) pede que uma criança, em idade escolar, desenhe a seguinte frase:

- “Eu não vejo as ovelhas mas elas estão ali” – foi representada da seguinte forma: a figura de uma pessoa (eu), a mesma figura com os olhos cobertos (não vejo), duas ovelhas (as ovelhas), um dedo indicador e várias árvores atrás das quais podia-se ver as ovelhas (mas elas estão ali). A frase – “Eu respeito você” – foi representada da seguinte maneira: uma cabeça (eu), duas figuras humanas, uma das quais com chapéu na mão (respeito) e outra cabeça (você). (p.129).

Percebe-se, nesse experimento, como o desenho acompanha a frase, e como a linguagem está presente no desenho. É um processo em que a criança tem que encontrar diferentes formas de representação, processo este decisivo para o seu desenvolvimento, tanto do desenho como da escrita.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio de Vigotski, Luria (1988), para compreender o desenvolvimento da linguagem escrita, começa seu estudo bem

antes da entrada da criança na escola, buscando as raízes em momentos anteriores ao início do aprendizado da escrita propriamente dita.

O autor parte do princípio que “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”. (LURIA, 1988, p. 144). Para melhor entender essa afirmação, há de se reconhecer a existência de dois grupos de coisas com as quais a criança se relaciona: a) das que têm um fim por si só, e b) dos objetos que são instrumentais, que só têm sentido se for para atingir um objetivo. Além do mais, a criança deve ser capaz de controlar seu comportamento por meio destes últimos. A escrita encaixa-se nesse segundo grupo, pois é uma das técnicas auxiliares para fins psicológicos, desde que a criança saiba dominá-la. Seria o uso funcional de riscos, pontos e linhas para se lembrar de algo ou para transmitir idéias e conceitos. Daí seu caráter de mediação. Para Luria (1988),

[...] só quando as relações das crianças com o mundo que a cerca se tornaram diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver. (p.145).

Enfim, segundo Vigotski (1984), a construção da escrita - como um sistema de signos mais elaborado - passa por essas diferentes etapas, que envolvem o desenvolvimento da linguagem verbal, do brincar e do desenho na criança; e se faz necessário um estudo mais aprofundado de tais processos.

Investigando o desenvolvimento da escrita na educação infantil

Segundo Vigotski (1984), a maneira de se colocar os problemas de pesquisa vai exigindo também adequação e criação de métodos de investigação e análise, próprios para aquele problema. No estudo do desenvolvimento humano, o autor destaca três princípios fundamentais: analisar processos e não objetos; explicação versus descrição; o problema do comportamento fossilizado.

Com base nesses princípios, esta pesquisa foi realizada a partir de uma proposta de trabalho desenvolvida com as crianças, procurando acompanhar os processos que decorrem da relação entre sujeitos, atividades e pesquisadores, e não somente o produto final de tal trabalho. Buscaram-se elementos que pudessem explicar, mais do que descrever, as ligações entre o desenvolvimento da escrita e os processos de desenvolvimento que se relacionam a ele. Finalmente, visou-se encontrar naquelas atividades focadas – brincadeiras, fala e desenho – as origens da escrita, que se apresenta como uma forma qualitativamente nova no desenvolvimento.

Para Vigotski (1984), o método é parte essencial da pesquisa, não somente

como meio ou instrumento, mas “é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.” (p.74). Newman e Holzman (2002) enfatizam a proposta de Vigotski do método como instrumento-e-resultado (e não instrumento *para* um resultado), salientando a dificuldade de se compreender tal relação. Enfatizam que tal método, como atividade prático-crítica, transforma a totalidade do que existe, sendo uma atividade revolucionária especificamente humana.

Assim, numa pesquisa, a relação estabelecida entre sujeitos e pesquisadores já implica alguma mudança nos mesmos. As ações que vão sendo desenvolvidas vão modificando a totalidade das situações, vão transformando as circunstâncias e os próprios envolvidos. Portanto, se há mudanças, há de se pensar sobre elas, procurando explicitá-las.

Essas reflexões guiaram a proposta deste projeto, que não buscava apenas colher dados de uma situação natural no contexto da educação infantil, mas também não se propunha a uma pesquisa experimental. Buscava-se estudar o processo do desenvolvimento humano, especificamente na constituição dos elementos presentes na construção da escrita.

Assim, os dados foram construídos a partir de um trabalho semanal desenvolvido em uma creche que atende comunidade de baixa renda, em maio e junho de 2006, com duas turmas de seis anos, de 25 alunos cada uma, não alfabetizados. As atividades desenvolvidas - dez sessões, sendo cinco em cada grupo - abrangeram contar histórias, ler livros, fazer desenhos, dramatizações, brincadeiras e recontagem de histórias pelas crianças. Todas as atividades foram filmadas em tempo integral. Complementando esse registro, foram realizadas anotações em diários de campo. Foi realizada uma análise microgenética a partir das transcrições das filmagens organizadas em forma de episódios, visando apreender detalhes que dão indícios dos processos que os originaram.

As primeiras análises indicaram aspectos do desenho que contribuem para a construção da escrita. O uso pela criança de planejamento em seus desenhos, por exemplo, quando enumera fielmente aquilo que vai desenhar (*árvore, casa, menino*) e de fato desenha cada um desses elementos, nomeando-os depois da mesma maneira, está dando mostras de processos necessários para a escrita. Diferente daquele que ainda vai denominando conforme desenha, ou que decide o que desenhou somente ao final de seu desenho.

Numa outra atividade de desenho, cuja proposta era o desenho coletivo, a indicação feita pelos colegas sobre o que desenhar, compondo partes do desenho, indicou a consciência do processo de construção, também necessária para escrita. A escrita exige uma ação analítica deliberada da criança. Diferentemente da fala, em que ela não tem consciência do som, na escrita a

criança tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, analisá-la, reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que já devem ter sido apropriados em situações anteriores (VIGOTSKI, 1993). Tal habilidade – consciência de sua produção e dos aspectos que a compõem – mostrou-se necessária no trabalho coletivo do desenho.

Sobre o brincar, no qual se destaca a preparação da criança para a construção de diferentes significados para diferentes objetos, sinais, gestos ou situações, evidenciou-se, por exemplo, a idéia deles sobre o que é necessário para “ser professor”. As crianças que assumiram esse papel, brincando de escolinha numa atividade proposta pelos pesquisadores, passaram a apresentar-se numa postura diferenciada, colocando-se à frente de todos, de costas para a lousa. Ao estar lá, passavam a significar que eram os professores naquela sala. Essa atribuição pela criança de diferentes significados a diferentes significantes possibilita a apropriação do mecanismo da representação, permitindo a compreensão de que um rabisco no papel poderá significar um som que, por sua vez, junto com outros sons, vai referir-se a um objeto.

A escrita e a fala estão fortemente ligadas, embora, para Vigotski (1993), o desenvolvimento da primeira não repita o desenvolvimento da segunda. São funções distintas, que diferem tanto na estrutura (forma como se apresentam, abreviada ou detalhada) quanto no funcionamento (para que são usadas, com ou sem interlocutor). Vigotski distingue a fala em dois planos: fala oral (ou exterior) e fala interior, discutindo função e estrutura de ambas. A primeira é social, dita para outro (predomínio da fonética, diálogo), ao passo que a fala interior (predomínio da semântica, do significado, monólogo) é uma fala para nós mesmos. E, como tal, pode ser abreviada, resumida, sem sujeitos, enquanto a fala oral precisa ser mais bem colocada para que o outro possa entendê-la. Já a escrita, que é fala sem interlocutor, sendo este ausente ou imaginário, precisa ser bem mais detalhada que a própria fala oral, para que possa ser compreendida.

Nas falas registradas dos sujeitos, destaca-se a construção da frase, observada pela demora em responder a pergunta, e pela complementação dada na resposta quando o pesquisador não compreende e pede para repetir. Existe, aqui, a fala social, na qual a articulação dos elementos precisa ser feita para a compreensão do interlocutor, situação essa que será mais tarde exigida na escrita, ainda que de forma diferenciada, pois o interlocutor estará ausente. Para Vigotski, a escrita é decorrência da fala, e pressupõe a existência da fala interior, pois, quando se escreve, coloca-se no papel uma idéia que se mostra ao sujeito como uma ordenação de palavras, pelo pensamento. Essa passagem da fala interior para a escrita exige, então, uma estruturação intencional dos significados pela criança.

Enfocando-se a escrita propriamente dita, observa-se que as crianças

apresentam espontaneamente (talvez devido à rotina da creche) a idéia de colocar o nome nos desenhos, ainda que copiando do modelo que têm, guardados junto à caixa de lápis de cada um. Tal comportamento parece indicar um reconhecimento de uma das funções da escrita: nomear aquilo que é seu.

Sobre a relação pesquisador e pesquisado, nos sujeitos investigados, foi possível perceber o impacto da motivação nos processos interativos. Quando solicitadas a recontar para um pesquisador a história contada pelo outro, por exemplo, as crianças tentavam eximir-se da tarefa. Diante da insistência do pedido, em função do fato do segundo pesquisador ter chegado mais tarde e perdido a história, as crianças foram solícitas e contaram a história com detalhes. Aqui vemos não somente a questão da própria fala da criança, mas a interação pesquisador-aluno nessa construção dos dados e da própria pesquisa. A motivação deixou de ser apenas da pesquisadora, no sentido de obter a verbalização da história, mas passou a ser também a do sujeito, por entender que a pesquisadora queria saber daquela história por um motivo justificável, do ponto de vista da criança.

À guisa de conclusão

Este artigo procurou apontar o momento de uma reflexão do Grupo de Pesquisa *Representação e Constituição do Sujeito*, sobre o tema da escrita na educação infantil, a partir de um breve olhar de suas pesquisas com análises ainda em andamento, sobre a temática. Trata-se de um alinhavo das diferentes perspectivas, que pretendem aprofundar-se em suas especificidades, em cada um dos projetos.

Vale destacar que a realização dessa pesquisa trouxe novas possibilidades para as crianças envolvidas. Como Vigotski alertava, tal interação provocou transformações, tanto nos sujeitos, que foram levados a pensar e agir sobre diferentes objetos, quanto nos pesquisadores - os alunos de iniciação à pesquisa e coordenadora -, que puderam participar de um processo coletivo de aprendizado sobre investigação, e construir conhecimentos e reflexões acerca do processo.

Assim, os resultados proporcionaram: a) realce de aspectos fundamentais do desenvolvimento, que participam da apropriação da escrita, como desenho e sua relação com o planejamento pela fala, o brincar e a questão da atribuição de significados e a organização da fala social; b) estudo dos processos interativos entre sujeitos e pesquisadores; c) novas possibilidades de construção para as crianças envolvidas.

A pesquisa continua em andamento, com um aprofundamento das análises dos dados coletados, mas se espera ainda, como contribuição deste trabalho, provocar reflexões - e transformações - nos educadores, especialmente nas formas de atuação na Educação infantil.

Referências

GONÇALVES, M. F. C. **Brincar de escolinha**: a construção da representação na interação de crianças em creches. São Paulo: FEUSP, 1996. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1996.

GONÇALVES, M. F. C. Representação e faz-de-conta na educação infantil: entendendo os processos de desenvolvimento da criança. In: UTSUMI, M. C. (Org.). **Entrelaçando saberes**: contribuições para a formação de professores e as práticas escolares. Florianópolis, SC: Insular, 2002.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone Edusp, 1988.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon**: Psicologia e Educação. São Paulo: Loyola, 2002.

NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

VIGOTSKI, L. S., **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S., **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a História do Comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NEGROS E CARENTES NA UNIVERSIDADE: HISTÓRIAS DE AÇÃO POLÍTICA, RECONHECIMENTO E MOBILIDADE SOCIAL*

NEGROS AND DESTITUTES IN THE UNIVERSITY: STORIES OF POLITICAL ACTION, RECOGNITION AND SOCIAL MOBILITY

Gabriela de Souza HONORATO¹

Resumo: este artigo tem por objetivo apresentar o desenvolvimento da pesquisa por mim empreendida como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Sociologia. Procuo demonstrar que percursos escolares e sociais de estudantes universitários egressos dos cursos populares de preparação para o Vestibular foram pouco determinados pelo investimento, práticas e estratégias de classificação social presentes em suas configurações familiares. Aponto que os filhos das classes populares são mais suscetíveis à conjuntura política, às práticas democráticas da sociedade civil, às políticas públicas, aos blocos de status, aos movimentos sociais e ao desenvolvimento econômico para que possam chegar estruturalmente ao ensino superior, tornar os diplomas adquiridos mais rentáveis e desenvolver, assim, uma trajetória de sucesso.

Palavras-Chave: classes populares; educação superior; mobilidade social

Abstract: The aim of this article is to present the development of the research which I undertook as a partial requirement to obtain the Master Degree in Sociology. I try to show that the educational and social trajectories of the egressed university students from popular courses which offer preparation for Vestibular Exam (in Brazil, a necessary condition to access superior education) were not basically determined by investments, practices and strategies of social classification present in their families' configuration. I indicate that descendants of the popular classes are more susceptible to political circumstances, democratic practices of civil society, public politics,

* Uma versão deste texto foi apresentada no 31o. Encontro Anual da ANPOCS – Caxambu-MG – 22 a 26 de outubro de 2007.

¹ Mestre e Doutoranda em Sociologia pela UFRJ – gshonorato@uol.com.br

status groups, social movements and economic growth. Therefore allowing these descendants of the popular classes to reach university structure and to transform the acquired diploma into profitable and consequently to develop a trajectory of success.

Key-Words: *popular classes; superior education; social mobility*

No Brasil, e em outros países ocidentais, as chances de se alcançar o nível superior e de ocupar as posições de maior prestígio social são, em geral, proporcionais ao volume de recursos econômicos, culturais e sociais acumulado pelas famílias. Poucas são as explicações pelas quais se compreende como certos indivíduos ultrapassam ou buscam ultrapassar condições familiares que os “incentivam” a abandonar a escola. Em outras palavras, como esclarecer estratégias de classificação e mobilidade social que escapam à lógica das teorias da reprodução? Indo mais além, o que dizer de uma tentativa em massa de chegada ao ensino superior, onde um fenômeno é percebido e está em plena expansão: a proliferação de “cursinhos pré-Vestibulares populares”²?

Os trabalhos produzidos nos programas de pós-graduação em Educação têm se limitado, quase totalmente, a verificar a dinâmica interna das famílias, que se faz presente na história escolar e social de sua prole. Tal plano metodológico permite, com frequência, desenvolver “quadros sociais de identificação” ou “classes de trajetórias típicas” (DUBAR, 1998). Bernard Lahire (1997), por exemplo, utiliza o esquema das “configurações familiares”. A especificidade de meu trabalho esteve no fato das biografias reunidas fugirem ao domínio familiar. É verdade que o aluno e sua família podem ser agentes de seus próprios percursos escolar e social. Porém, trajetórias de ruptura podem se dar por conta de outras instâncias de socialização e interação pelas quais se envolveram, além de ser históricas, o que não permite fugir às “ondas” políticas, econômicas e culturais da sociedade em que vivem. Pretendi, assim, correlacionar biografias, espaços de referência (os “cursinhos”) e um quadro quantitativo em termos das oportunidades de matrícula abertas nos últimos anos.

1 De acordo com matéria publicada no site AFIRMA, em 9 de maio de 2003, havia cerca de 500 cursos espalhados pelo país. O Rio de Janeiro lideraria o ranking com 150 cursos, seguido de São Paulo com 100 e Belo Horizonte com 30. 1 A escolha desses estudantes foi apropriada, por diversas razões. Em primeiro lugar, esses alunos conviviam em seu cotidiano com meu interesse de pesquisa: “origem social X sucesso escolar”. Em segundo, havia forte presença no IFCS da UFRJ, ou seja, trabalharia com pessoas ao meu alcance. Em terceiro lugar, eles já se definiam como “desfavorecidos”. Fazer uso da classificação nativa me permitiria poupar tempo. Finalmente, e já como um achado de pesquisa, as biografias que começaram a ser sistematizadas apresentaram características bem particulares, o que possibilitaria desenvolver um trabalho com evidências pouco comuns.

Desse modo, afirmo que o incremento da demanda pela universidade e o surgimento das iniciativas de pré-Vestibular popular fazem sentido como expressão de um quadro sócio-histórico mais amplo, que estaria atrelado à presença de determinados atores na cena política nacional, que lutam pelo monopólio de definição e funcionamento do próprio campo educacional. Recorrendo à historiografia brasileira sobre a estrutura e a organização do ensino médio e das medidas para os exames de acesso ao nível superior, em cem anos, é possível observar que o “jogo” ora caminha em direção à democratização, ora em direção a dispositivos legais que, com efeito, engessam as oportunidades de acesso e continuidade escolar.

Com o suporte de gráficos e tabelas produzidos a partir de estatísticas do Ministério da Educação, dos ingressantes e concluintes da educação superior nos últimos vinte anos, observo do mesmo modo que a, despeito de uma onda de democratização, o Vestibular permanece como um mecanismo de seleção de estudantes das camadas mais favorecidas. Níveis maiores de escolaridade correspondem ao maior domínio dos filhos das famílias brancas e mais abastadas da população brasileira. Para “negros e carentes” que conseguem chegar lá restam os cursos menos valorizados, o que já provoca defasagem, diferença ou desigualdade de competição no sistema ocupacional e na rentabilidade do investimento em educação em comparação às oportunidades abertas às classes médias e elites brancas ricas.

E mesmo que negros e pobres comecem a chegar aos cursos de maior valor social, deve-se admitir que, com a banalização da formação escolar superior, se dispersaria o poder de distinção dos estudos; seu efeito de legitimação das posições sociais ficaria mais debilitado por já não ser mais um recurso simbólico de força. Outra consequência da chegada em massa de estudantes de diferentes origens no ensino superior seria a busca por diplomas ainda mais elevados do sistema. Enfim, oportunidades educacionais abertas podem não significar oportunidades sociais de fato.

Mas o problema da relação entre “diploma-cargo-*status* social”, como manifestação no plano da experiência prática da relação entre o tempo de transformação técnica, da economia e da escola, acaba por deixar espaço para investigações das estratégias que os indivíduos utilizam para se defenderem da desclassificação social, para preservarem a classificação ou posição já adquirida, ou para ascenderem socialmente. É, assim, instituída uma luta por *status*, podendo gerar, inclusive, estratégias coletivas (movimentos sociais, organizações da sociedade civil, “blocos de *status*”, etc.).

Educação Superior, (Des)Igualdade e Blocos de Status

Se, na década de 90, o Estado procurou ampliar os grupos de estudos, as políticas e os programas em torno da democratização do ensino superior e contra a discriminação racial no campo do trabalho e da educação, também assistimos à proliferação de iniciativas inovadoras por parte dos cidadãos comuns. Frequentemente realizadas em favelas ou bairros da periferia de grandes centros urbanos, destacaram-se atividades comunitárias desenvolvidas por associações de moradores, grupos religiosos, organizações do Movimento Negro e grupos de promoção da cultura afro-brasileira.

No Rio, tal como a experiência da cidade de Salvador (BA), os cursos populares de preparação para o Vestibular se desenvolveram através do trabalho da Pastoral do Negro de uma paróquia da Igreja Católica. Foi, inicialmente, uma proposta para a conscientização, articulação e apoio à juventude negra e pobre da Baixada Fluminense (uma das áreas mais pauperizadas do estado do Rio de Janeiro). Posteriormente, surgiram cursos diferentes daqueles para “negros e carentes”. Alguns são estritamente “comunitários”, atuando, com frequência, através do trabalho voluntário de jovens professores no preparo de candidatos ao Vestibular. Porém, há os que trabalham de forma mais abrangente, com práticas que não se restringem ao ensino de conteúdos das diversas disciplinas, desenvolvendo atividades, estudos e reflexões sobre a realidade social, forjando, muitas vezes, militantes da causa negra e de outras.

Aproveitando as oportunidades abertas pelo sistema, o engajamento de jovens em projetos coletivos de escolarização – os cursos pré-Vestibulares populares –, passa por um plano mais global de enfrentamento das desigualdades sociais por parte da sociedade civil, reunindo traços dos “blocos de *status*” (TURNER, 1989). Esses blocos se caracterizariam por agregados de agentes sociais politicamente organizados em consciência de si mesmos, para defender ou incrementar interesses em face de outros grupos sociais, fazendo uso de justiça, da ordem legal e institucional, sustentada por uma cultura pública democrática, que se abre ao reconhecimento da legitimidade dos conflitos políticos demandados como exigência de cidadania³.

Diante de tamanha diversidade ideológica, estrutura e organização dos diversos “cursinhos”, limitei-me a investigar o Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (M-PVNC), por ser um dos projetos mais antigos, mais expressivos e com mais núcleos espalhados pelo Rio de Janeiro. Dados foram coletados por meio de documentos do Movimento; de observação participante (realizada em núcleo na cidade de Duque de Caxias); do acompanhamento por três anos do Fórum de Discussão do M-PVNC na Internet; de reportagens de jornais e revistas; de depoimentos colhidos de atores envolvidos (professores, alunos e lideranças); e de trabalhos acadêmicos e políticos produzidos sobre o

grupo e sobre o tema.

As evidências levantadas foram avaliadas com o uso dos conceitos de “*status*” e “igualdade” de Turner (1986 e 1989), de “estilo de vida” de Bourdieu (1998) e da indicação metodológica da “igualdade de quê?” de Sen (2001), para descrever e analisar estratégias, e o sentido dessas mesmas estratégias, empreendidas pelo M-PVNC para levar seus participantes a “ultrapassar” uma posição social determinada. Tracei um pequeno histórico do grupo e sistematizei suas principais reivindicações e características. Tentei indicar potencialidades (ou não) de suas práticas para fazer frente ao status de grupos historicamente desfavorecidos pelos mecanismos de funcionamento do sistema de ensino e de distinções sociais, além dos possíveis efeitos de seus investimentos por uma democratização do ensino superior na produção de relações sociais mais democráticas/menos desiguais.

Na análise, o *status* é tomado como a categoria fundamental para o sentido que o Movimento cria em torno da re-distribuição do poder na sociedade brasileira, o que estaria ligado às reivindicações de cidadãos para serem tratados como iguais. Devido à continuidade de desigualdades de fato, setores da população as sentiriam e apelariam para a promoção de seus próprios interesses; procurariam obter uma maior igualdade de oportunidades em matéria de educação superior. Que implicações esse fato traz? Em primeiro lugar, no sentido da disputa por poder, que, a meu ver, passa a ser, explicitamente, uma disputa simbólica, isto é, uma disputa pela ocupação de uma imagem legítima, na medida em que o *status* está relacionado à distribuição da honra.

Em segundo lugar, implica a transferência dos conflitos do lugar simbólico da democracia (política) para a justiça (ou poder judiciário). E não é qualquer justiça. É uma justiça que põe em ação a lógica diferenciada de “direitos das desigualdades” ou das “discriminações positivas”. Organizado como associação política, o M-PVNC parece jogar com lei, seja apoiando as universidades que se destinam a regulamentar o sistema de cotas para negros e estudantes de escolas públicas, seja na adesão da “estatização” das vagas das instituições privadas, seja conseguindo isenções das taxas do exame Vestibular para seus alunos, seja fazendo pressão aos órgãos competentes na elaboração de políticas de acesso e permanência de grupos desfavorecidos no ensino superior. Há evidências, ao mesmo tempo, de todo um cuidado para não se tornar um cliente do Estado, valorizando as iniciativas de base.

3 Em minha análise, a emergência de blocos de *status* no Brasil corresponde tanto a um período em que a ala progressista do clero latino-americano passou a ser perseguida pelo Vaticano (por dar apoio a movimentos sociais de base) quanto a uma “onda” de racionalização e burocratização do modo de se fazer política como uma tendência mundial. Teríamos, desse modo, o fenômeno da judicialização das relações sociais e conflitos, e a substituição dos movimentos sociais por ONGs.

Em outros termos, ao enfrentar um mecanismo produtor de desigualdade social – o Vestibular –, e com o objetivo de promover mudanças, o igualitarismo passa a se constituir como o princípio crucial do M-PVNC. A base desse igualitarismo depende de um sistema de crenças sobre a estratificação, que inclui um sentimento subjetivo de ofensa; uma sensação de que a sociedade e não o indivíduo está reivindicando/denunciando as desigualdades de escolaridade; uma crença no fato de que a desigualdade social em uma sociedade diferenciada é compatível com a natureza humana; e uma noção de que a obtenção da igualdade é desejável e praticável.

Biografias: Entre a Ruptura e a Estrutura

No último meio século a descontinuidade escolar entre as classes menos favorecidas foi muito estudada e apresentada como evidência da natureza seletiva dos sistemas de educação. Em contraposição aos filhos das classes mais privilegiadas, os das classes populares tenderiam a manifestar níveis mais baixos de aspiração à educação, por se orientarem pelas percepções objetivas da trajetória social dos indivíduos de seus meios/famílias de origem. Explicitar algumas das variações de práticas familiares tem sido o esforço do GT de Sociologia da Educação da ANPEd na última década.

No entanto, procura-se, hoje, superar as análises deterministas da relação entre as configurações familiares e a escolaridade, abrindo-se para a capacidade de ação dos indivíduos. Meu objetivo não foi diferente, embora o trabalho apresente especificidades. Indico possibilidades de “ruptura” com a determinação social onde os projetos de pré-Vestibular popular exercem papel básico no comportamento estratégico dos atores para percorrer o *cursus* escolar (e social). Supõe-se que sujeitos de camadas populares que conseguem chegar ao fim do ensino médio contam já com algum tipo de sustentação da família. Porém, se a família é referência primária, e, portanto, elemento central de determinação do destino social da prole, esta não deixa de experimentar socializações secundárias que permitem, por vezes, constituir projetos a partir de outros grupos sociais de referência. Aceito que as condições econômicas e a moral doméstica sejam necessárias, mas não suficientes para determinar o comportamento e as disposições diante de um futuro organizado de uma massa de indivíduos associados.

Histórias de vida de nove estudantes universitários egressos de pré-Vestibulares populares, juntamente com pequenos depoimentos registrados no Seminário Dez Anos do PVNC, realizado em 5 de junho de 2003, na UERJ, foram analisados a partir de uma discussão dos conceitos de “ruptura” (BOURDIEU, 1974 e 1978), “reflexividade” (GIDDENS, 1991) e “projeto” (SARTRE, 1967 e 1978). Considerei o evento da UERJ como um acontecimento

“total”, na medida em que as falas foram capazes de esclarecer toda a discussão acerca do caráter das associações comunitárias a partir dos anos 90, onde assumem elementos típicos dos “blocos de *status*”, com a participação do mecanismo da lei/justiça para se fazer política; sugerem mudanças na sociabilidade entre estudantes e professores numa universidade dita de “elite” (PUC-RJ), com a presença cada vez maior de estudantes “carentes”; e indicam transformações processadas nas comunidades de origem dos novos estudantes universitários, permitindo fazer uma “transação biografia - grupo de pré-Vestibular”.

Os nove entrevistados (Fernando, Mônica, Ana, Rebeca, Márcio, Rosângela, João, Janaína e Edson)⁴ constituíam a primeira geração de suas famílias a chegar à universidade. Ainda na casa dos 20 anos, solteiros (com exceção de Fernando), negros (com exceção de Rosângela), eram residentes em bairros e cidades distantes do local onde estudavam; tinham famílias compostas de três a seis pessoas, e seus pais, com baixa escolaridade, exerciam atividades de pouco prestígio, embora apresentassem certa estabilidade – a maioria era aposentada. O único carioca é Fernando (estudante de Ciências Sociais-UFRJ), morador no Irajá. Ana e Mônica (mestrandas em antropologia-UFRJ) são da Baixada Fluminense. Os outros -Rosângela (estudante de Serviço Social-UFRJ), Rebeca (estudante de Letras-UFRJ), Janaína (estudante de Comunicação Social-FACHA), Márcio (estudante de Letras-UERJ), João (mestrando em Antropologia-UFRJ) e Edson (estudante de Educação Física-UERJ) – são de bairros periféricos da cidade de Petrópolis, na Região Serrana do estado do Rio de Janeiro.

Algumas Evidências das Histórias Relatadas

A Mobilização Escolar Familiar

Como uma característica das classes populares observadas há décadas, para o conjunto de entrevistados da pesquisa realizada não havia, no interior de suas famílias, projetos ambiciosos e distantes das condições materiais de existência, e nem um desejo de que a prole chegasse à universidade. As famílias revelaram um reduzido envolvimento com a vida escolar dos filhos. Para os informantes, que percorreram toda a educação básica em escolas públicas, com exceção de Mônica, tal condição se explica pelo pouco conhecimento dos pais. Há evidências de que baixos níveis de aspiração estão relacionados ao baixo volume de capital cultural e escolar que, para Bourdieu, passa, também, por informações acerca da estrutura e da organização do funcionamento do

4 Os nomes foram trocados para preservar a identidade dos entrevistados.

sistema de ensino. Nos nove relatos, o desconhecimento quanto aos cursos e à dinâmica de funcionamento do ensino superior é intenso.

O ideal, para os pais de Fernando, era que ele pelo menos concluísse o nível médio. Para João, não é/foi diferente. Seu pai queria que ele terminasse o primeiro grau: *pra ele, terminar o primeiro grau era o máximo até onde eu poderia chegar. Eles não tinham esperança de nada.* O relato de Márcio é mais impressionante. Seus pais acreditavam que não existiam universidades públicas, sem pagamento de mensalidade. Em Petrópolis, a referência é a Universidade Católica, considerada “muito cara” pelos informantes: *minha mãe ficou um pouco cismada porque ela achava que esse negócio de faculdade era pra quem tem dinheiro.* Márcio contou que, em Petrópolis, as pessoas têm uma visão de que as faculdades são todas particulares: *inclusive pessoas me perguntam quanto é a mensalidade aqui na UERJ.*

Uma moral do bom comportamento, da conformidade às regras e do esforço podem ser traços ou recursos intencionais (ou não) facilitadores de uma boa trajetória no ensino primário e fundamental. Êxitos relativos a esses níveis e ao nível médio foram constantes nos casos estudados, embora reprovações tenham ocorrido. Fernando contou que ele e seu irmão eram levados à escola pela mãe, que *marcava muito em cima.* Na família de Mônica era uma prática comum as crianças e adolescentes apanharem dos pais em situação de nota baixa ou reprovação. Edson também contou que *até a quarta série eu não gostava de ir à escola. Chegava lá só que não entrava. Minha mãe pressionando a minha irmã, minha irmã contava...ai, minha mãe me dava uma coça e meu pai outra.*

As meninas, em particular, parecem ter sido as “boas filhas”, nos dizeres dos pais, e as “melhores alunas” de suas turmas nas escolas onde estudaram, ou, para usar uma expressão de Bourdieu, constituíram um grupo “superselecionado”. Ana observou: *eu sempre tive essa coisa de ser a melhor aluna.* Êxitos escolares parciais, de acordo com alguns autores, atraem êxitos subseqüentes, como se os sujeitos entrassem numa “lógica do sucesso”, transformando-se numa base importante para a continuidade dos estudos e para o investimento familiar no filho que se destaque no mundo da escola, o que corrobora para variações de percursos e práticas adotadas numa mesma família. Em comparação com o irmão, Ana afirmou: *eu me considero privilegiada porque em relação ao meu irmão eu fui bancada pelo meu pai, mas eu acho que meu pai não bancaria meu irmão.* E Mônica: *meus pais falavam assim: “Não precisa. O dinheiro que você for trabalhar, a gente faz um esforço...a gente te dá e você não precisa deixar de estudar pra poder trabalhar. Se preocupa só com o teu estudo”.*

Há, portanto, também, maior tolerância, por parte dos pais, em relação à

não contribuição das meninas para a renda familiar. Elas têm maior possibilidade de permanecer como “estudante em tempo integral”, o que é muito mais rentável como investimento para se alcançar altos níveis de escolaridade. A condição de “estudante-trabalhador” é uma escolha e uma luta por independência, por autonomia, no caso de Rosângela e Rebeca. A classificação de “trabalhador-estudante” poderia ser empregada de forma mais comum entre os meninos. São elas, do mesmo modo, que têm o dia mais organizado em torno de atividades escolares e atividades extraclasse, que reforçaram e tornaram suas trajetórias mais suscetíveis ao êxito.

No segundo grau, Fernando teve que procurar uma escola, até por falta de orientação dos pais, *embora ficassem ali incentivando: fui tomando conhecimento por conta própria*. No ensino médio, acabou se inscrevendo em um colégio estadual na Ilha do Governador: *um colega me falou que o colégio era bom*. Depois que fez a inscrição ficou sabendo que era Técnico em Contabilidade. Terminou *entrando de gaiato*. Fernando sentiu muita falta de orientação, e acredita que se tivesse feito um colégio de formação geral teria sido muito melhor; não teria *sofrido* tanto com o Vestibular. Ao final do terceiro ano, ele não tinha plano nenhum. Fez estágio durante um ano e meio na Caixa Econômica Federal e no Banco do Brasil e *até se interessou um pouco*, embora tenha observado que *essa não era muito a sua área: mas como eu comecei a trabalhar com isso, foi fazendo parte do meu cotidiano, terminei, assim, me interessando. Mas, nunca tive muita habilidade com números*.

A vontade de entrar para a universidade se deu no Pré-Vestibular Comunitário do Centro de Ações Solidárias da Maré (CEASM). Até a entrada no “pré”, não tinha estabelecido a universidade como meta fundamental. Fez a inscrição porque uma namorada o incentivou, e ele achou que o pré-vestibular poderia servir como uma “base” para algum concurso público. O trecho transcrito da fala de Fernando mostra uma certa “imprevisibilidade” ou “aleatoriedade”, contrapondo-se a comportamentos familiares de tipo estratégico, característico da escolarização dos grupos sociais mais favorecidos. A situação não é diferente para os outros.

A “participação ou envolvimento elementar” por parte das famílias, das mães em especial, desvenda, ainda, dificuldades materiais, o que fica bem nítido na preocupação em se estudar em escolas públicas, próximas à residência, para se evitar gastos com transporte e mensalidade. Com exceção de Ana, Mônica e Rosângela, a presença de uma frágil situação econômica entre as famílias dos entrevistados levou a maioria, desde cedo, a conciliar estudo e trabalho, como é o caso de Janaína.

Uma característica que a difere bastante dos outros entrevistados é a ausência de sua mãe, já aos três anos de idade. Aos 12 anos Janaína ajudava a

avó, que *lavava roupa para fora*, trabalhava ajudando uma outra senhora e *tomava conta* de duas crianças. Em Juiz de Fora trabalhou como doméstica: *cheguei com o emprego de doméstica na casa de uma professora de Geografia e um economista, o marido dela. Eu tinha 20 pra 21 anos. Eu pegava de sete e meia da manhã e ia até mais ou menos oito e meia da noite. Eu comecei a trabalhar e investi o dinheiro que eu podia. Fiz meu curso de Secretariado Empresarial, Informática e de Inglês. O trabalho às vezes até me prejudicava um pouco, mas ao mesmo tempo, eu gostava de ajudar. Eu não tenho vergonha de falar isso. As coisas que eu tive na minha vida, simplesmente eu consegui porque eu trabalhei como doméstica.*

O trabalho parece ser positivo para o jovem. Nele se amplia o universo de relações, mobilizam-se recursos de socialização que culminam em uma prematura diversificação de papéis e na intensificação dos mecanismos de aquisição de novos. Mas as potencialidades emancipadoras do trabalho dependem, sobretudo, das condições sociais sob as quais se desenvolve e que estariam, por sua vez, diretamente relacionadas com a natureza do trabalho executado e com o significado que este apresenta para o estudante. Nos casos de Márcio, João e Edson, o trabalho apresentou um sentido negativo, particularmente, para a condição de estudante, pois interferia diretamente no rendimento escolar. Rebeca, de forma distinta, parece ter buscado trabalho precocemente apenas como forma de autonomia diante da família: *na adolescência, eu trabalhei informalmente como babá, professora...enfim, aquelas coisas que a gente faz pra arrumar o dinheiro do fim de semana.*

Ora, diante de dificuldades materiais, entende-se que os pais dos informantes investiam menos do que poderiam na trajetória escolar de seus filhos. Como ressalta Jaílson de Souza e Silva (2001), não por causa de um descompromisso com a conquista de uma melhor posição social, ou pelo menos, com a garantia que a família já possui. Eu acrescentaria que o baixo nível de investimento escolar também não decorreria de uma “subcultura de classe de resistência”. Ocorreria, na verdade, uma relação com a escola de acordo com as condições objetivas em que vivem, com os campos sociais nos quais se inserem, e com as disposições que desenvolveram, pré-dispondo o jovem a sair mais cedo do sistema de educação, ou, pelo menos, não desejar o ensino superior.

Mas os meus informantes, mesmo assim, permaneceram. Contrariaram muitas dificuldades sociais e de interiorização de possibilidades objetivas para sua classe. Capital econômico, cultural e escolar de menor volume é inversamente proporcional a outros recursos. Suportes familiares mais concentrados no nível moral e afetivo, e um esforço grande para apoiar o filho materialmente, incluindo a presença de parentes e amigos mais íntimos, não

seria um ponto positivo para que o jovem persevere em seu caminho? É o que Viana (2003) chama de “envolvimento periférico ao estritamente escolar”. Disse Ana: *pra entrar pra faculdade minha mãe foi minha pedra firme.*

Fins do Ensino Médio: Projeto como Experiência Reflexiva de Si Mesmo

Ao final do ensino médio, o caráter de “aleatoriedade” e “imprevisibilidade” das trajetórias começou a dar lugar a uma “reflexividade” mais forte. A relação das famílias dos entrevistados com a escola não era de concórdia ou aliança “até por falta de conhecimento”, como observou Fernando. As questões ligadas à escolaridade dos filhos não eram discutidas e nem constituíam objeto de atenção dos pais. Toda a escolarização posterior ao ensino obrigatório foi de responsabilidade dos próprios filhos. E, assim, dúvidas, perguntas e questões foram colocadas.

Os entrevistados começaram a esboçar uma capacidade de superar a situação material e cultural vivida; de se projetar ao futuro, mesmo que essa superação estivesse numa relação direta com determinações sociais. Os sonhos foram, muitas vezes, abandonados em troca de escolhas viáveis. O “movimento regressivo-progressivo”, de interpretação do passado em busca de uma nova perspectiva social apontou, fundamentalmente, para dificuldades econômicas; para a desvalorização dos certificados de conclusão de ensino médio; para uma intuição de que o Vestibular era a grande barreira para se alcançar níveis mais elevados de ensino; e para uma fuga dos empregos subalternos.

A universidade foi concebida como o critério diferenciador necessário para que o indivíduo pudesse, ao menos, melhorar sua situação. A desilusão de João, ao afirmar que tinha descoberto que com o nível médio “não ia ter nada”, ilustrou muito bem a situação do nível superior ter sido conjeturado como um investimento cuja rentabilidade se daria na perspectiva de um melhor emprego. Além disso, a existência de um “outro de referência” na vida do jovem, que, por já ter alcançado o nível superior ou já participar de um projeto social, permitiu que ele vislumbresse o mesmo caminho, corroborando as teses de que, para que haja desejo ou aspiração à educação superior, ou, no caso, um projeto escolar, é necessário que casos concretos sejam observados.

Os projetos individuais dos entrevistados, que já haviam fugido ao domínio familiar, finalizaram-se ou concluíram-se no decorrer do encontro entre “pendores individuais” (reflexividade) e um novo espaço de relações pessoais e institucionais - os pré-Vestibulares populares, pela impossibilidade, primeiramente, de custear um outro curso pago. Porém, através de discussões e debates, particularmente nas aulas de Cultura e Cidadania, foi permitida uma maior compreensão da vida social e, com efeito, uma maior reflexividade da própria história pessoal.

Houve uma negociação biografia – grupo, que consistiu em projetar os futuros possíveis em continuidade ou ruptura com um passado reconstituído (trajetória), fazendo-se reconhecer pelos pares institucionais.

Um investimento educacional reflexivo e de ruptura passou por um processo mais complexo de formação de uma identidade negra, carente, popular e/ou de cidadãos. E o modo de pensar e tornar operacional uma “identidade biográfica” ou “identidade para si” (O que eu sou? O que eu gostaria de ser?), conjuntamente a uma identificação social, deu margem a múltiplos desdobramentos. Esse processo de rompimento pôde dar sustentação até a um novo estilo de vida e de perceber o mundo. Mas o que o aluno se tornou dependeu das tarefas pelas quais se envolveu no pré-Vestibular, tomando o curso apenas como um “degrau”, ou adotando-o como “bandeira” política, como disse Mônica. Assim, puderam ser levados de uma identidade participativa de cidadãos a uma identidade e a um projeto de estudantes universitários e vice-versa. Vejamos alguns depoimentos de professores e coordenadores do PVNC, registrados no seminário em comemoração pelos seus dez anos:

**A gente não fica só pensando na nossa ascensão pessoal. A gente também tem que pensar na nossa ascensão pessoal conectada da nossa comunidade.*

**Entendemos que os prés têm que avançar também na sua militância política comunitária. Eu não me preocupo hoje só com a cabeça dos alunos que vão entrar na universidade. Eu me preocupo com a cabeça dos alunos que já estão no pré-comunitário”.*

**Eu acho importante ver o aluno não só como essa coisa de estar inserido na faculdade, mas como a cidadania que resgata. Eu estou entrando pra não sofrer a discriminação. Eu sou igual. Eu não quero ser discriminada dentro e nem fora. (...) tanto eu sou igual que eu fui correr atrás do prejuízo. Eu não fui tratada igual, mas eu sou igual.*

**(...) o pré não é só passar e mudar a sociedade. Ele muda muito mais a auto-estima muito mesmo antes de passar. Eu vejo alunos que ainda não tiveram a sorte de passar, mas eles falam que conseguiram ter mudanças de visão: “Eu não via o mundo desse jeito, eu não discutia certas coisas.”*

**Até aí, eu não pensava em questões raciais, eu até pensava a sociedade. Mas é diferente. É diferente quando você faz parte de um grupo, ainda mais quando é um grupo que almeja atacar o status quo, as coisas como estão consolidadas. (...) historicamente a universidade é local de formação de elite. (...) a gente é só mais uma das estratégias de atacar as condições e as desigualdades.*

Os cursinhos também funcionaram como uma “família de substituição”. Na família de substituição se gastou menos com a preparação para o Vestibular e se herdou um ethos de ascensão pela escola (em contradição ou superação a uma “baixa auto-estima” generalizada); um certo capital escolar, onde se tomou conhecimento da estrutura, da organização e do funcionamento do ensino superior; e um certo capital cultural necessário ao domínio da comunicação pedagógica e da sociabilidade com estudantes de outras classes sociais dentro da universidade. Um sentimento de solidariedade contribui, ainda, para a perseverança necessária para a realização do Vestibular várias vezes e para se enfrentar, posteriormente, as dificuldades dentro da universidade.

Quando entrou no pré, Fernando não tinha, claramente, as carreiras: *como não tinha traçado essa meta de universidade, eu não tinha o “o que eu quero fazer quando eu crescer”*. Então, foi todo um processo. Ana e Mônica, assim como Fernando, sofreram forte influência da associação que mantiveram com outros jovens em seus núcleos de pré-vestibular popular. No final de 97, Mônica fez prova para Arquitetura na UFRJ e Engenharia Civil na UERJ: *tinha um professor que tinha falado assim: “Ah, você pode entrar num curso de baixa concorrência e depois pedir transferência”*. Para Márcio, o PVNC o teria ajudado, particularmente na escolha do curso e em informações sobre o funcionamento da universidade: *nesse critério, a minha família participou bem pouco porque eles não entendiam. Eu conversava mais com amigos, professores*.

A Aprovação no Vestibular

Depois de muito “lutar” os jovens chegaram à universidade mais tarde, apresentando descompasso entre o tempo passado no sistema e o resultado obtido, ou o que se chama de “distorção série-idade”, seja por causa de reprovações na educação básica, seja por conta de duas a três tentativas até, finalmente, “passar” no Vestibular, o que foi apontado como uma “vitória coletiva”. Na maioria dos casos, a vaga foi conquistada no segundo semestre do ano letivo e nas reclassificações promovidas pelos cursos. A aprovação foi um momento vivido com muita emoção e com uma certa descrença por ter havido algumas tentativas frustradas e por terem sido eles os primeiros de toda a família a conquistar uma vaga na universidade.

Quando Fernando passou no Vestibular “foi festa”: *eu fiz uma festa na minha casa*. Quando Mônica passou, sua mãe também ficou muito feliz, embora ela não soubesse o que representava: *até hoje acho que ela não sabe muito bem. Nem minha família toda. Mas ela ficou muito feliz e meu pai também!*

Falava pra todo mundo: “Minha filha agora tá na faculdade!”. Ana vivenciou uma emoção muito grande: Fiquei toda feliz! Minha mãe como sempre falando: “Ah, não posso te dá nada porque...”. Não sei porque quando você é aprovado, tem uma coisa de recompensa. No pré eu ouvia cada história fantástica sobre isso, porque os alunos da classe média ganham carro, ganham viagem, ganham passeio e tal e a gente, geralmente, não ganha. Tinha um menino lá de São João que trabalhava e a família dele inteira parou de falar com ele porque ele saiu do emprego pra poder estudar quando ele passou pra Engenharia.

O relato da condição do amigo de Mônica sugere que pode não se viver impunemente o distanciamento das origens, seja pela sua resultante, a de se transformar em “trânsfuga”, seja pela experiência dolorosa do processo de vivência na universidade. Um outro ponto interessante que aparece nos relatos é uma certa desaprovação da família dos petropolitanos, pelos filhos irem para longe da cidade, ou melhor, pelos filhos irem morar na cidade do Rio de Janeiro, classificada como “perigosa” e “violenta”. O alojamento da UFRJ foi caracterizado como um lugar de “perdição” para eles; estando lá, só iriam querer saber de festas.

Embora os estudantes desta pesquisa tenham se isentado da “culpa” por sua escolarização de baixa qualidade, afirmando que as escolas públicas onde estudaram ofereciam um ensino precário, e, embora apresentassem certo nível de consciência de mecanismos ideológicos por trás das orientações de professores e pessoas próximas na vizinhança e no trabalho, a ética do “esforço pessoal” foi evocada como explicação para o êxito no Vestibular e, posteriormente, para a experiência da universidade. O êxito estaria condicionado a uma autodeterminação imbatível, a uma firmeza heróica. O trabalho árduo levaria, de maneira inevitável, ao êxito e ao progresso pessoal. De qualquer forma, o “esforço” tenderia a funcionar como uma “desinteriorização” das possibilidades objetivas, como ponto de partida, encerrando, nos termos de Sposito (1993), uma “ilusão fecunda”. A “ilusão” poderia produzir o projeto, que impele para a frente, que leva à luta e que passa a exigir e buscar novas saídas.

A Experiência da Universidade

Da experiência da universidade pude observar alguns pontos de tensão, negociação, mediação e crises produzidas. Foram eles: as dificuldades econômicas para se manter estudando, que assinalaram um desejo de suporte ou assistência do poder público; um grande empenho na aquisição e na adaptação ao conteúdo transmitido pelos professores; a sensação de se estar vivendo em dois mundos diferentes; o sentimento de “nós e eles”; as transformações produzidas na sociabilidade entre alunos e professores dentro da universidade;

e o status alcançado no grupo de origem. Concluo que esses jovens estariam atuando tanto em um processo de “desutilização” do ensino superior público quanto interferindo nos seus contextos de origem, voluntariando-se como “multiplicadores”, para modificar atitudes, estratégias, práticas e valores.

As limitações econômicas os levaram, com exceção de Fernando e Ana, a morar no alojamento da UFRJ. Para eles, dificuldades desse nível poderiam ser solucionadas com um maior apoio do poder público ao universitário carente, incluindo bolsas de pesquisa na Iniciação Científica e na pós-graduação. No entanto, o isolamento na Ilha do Fundão (a uns 12 km até o Centro da Cidade) permitiu/permite que ficassem/fiquem mais concentrados em seus estudos. No caso de Rebeca, que logo começou a trabalhar quando chegou ao Rio, as dificuldades financeiras se tornaram um diferencial em seu currículo em fins da graduação em Letras – a experiência.

Ana contou que tinha permanecido “encantada” com a UFRJ “até a crise do quinto e do sexto período”, quando quase desistiu do curso. Nesse momento, a única coisa que a fez ficar mais “animada” foi a bolsa de Iniciação Científica. Por toda a questão do alojamento, em 1999, João optou por se inscrever para o segundo semestre: *como o processo do alojamento começa em março e vai até agosto, eu ia entrar já com alojamento*. Mônica também estava fazendo uso do alojamento por limitações econômicas: *pra mim é mais fácil ficar lá que é só uma passagem e também mais fácil de estudar porque eu moro num quintal onde mora toda a minha família. Então, é impossível (estudar)*. Márcio, que está “agregado” à sua irmã no alojamento da UFRJ, acha que deveria ter *uma assistência imediata para quem realmente precisa...bandejão, alojamento: é difícilimo se manter aqui*.

Como uma característica freqüentemente presente entre filhos de famílias com baixo volume de capital cultural, um esforço para aquisição e adaptação a um sistema de decodificação adequado ao conteúdo transmitido pelos professores também esteve presente. Para alguns dos entrevistados, esta foi uma experiência nova, pois havia rendimento escolar satisfatório em seus percursos no ensino fundamental e médio. Os primeiros períodos dos cursos parecem ter sido cruciais, marcando um tempo em que se aprenderam tanto os conteúdos necessários para uma boa continuidade do desempenho acadêmico como também a decodificação de uma série de procedimentos (de professores, colegas, de instituição, do espaço universitário e da cidade) necessários e possibilitadores de uma permanência menos sacrificada na universidade.

Mesmo assim, todos tiveram uma sensação de estar vivendo entre dois mundos, em sistemas simbólicos diferentes, em um “multipertencimento social”, fenômeno que, sobretudo no mundo contemporâneo, produziria um “homem plural” (VIANA, 2003). Para uns, a sensação de ser um “peixe fora d’água”

ou “um estranho no ninho” fez com que se sentissem impelidos a abandonar a faculdade. Para outros, a evidência de que existiam grupos sociais distintos só fez com que adotassem posturas para se destacar ainda mais do conjunto de alunos e desenvolver mecanismos para a garantia da permanência dele próprio e de seus amigos na universidade. Aqueles que chegam ao ensino superior e começam a querer se comportar como “classe média” são duramente criticados pelos antigos estudantes do pré.

Quando Mônica chegou ao IFCS-UFRJ, achou tudo muito louco: *Eu falei: “Mãe, as pessoas fumam! Tem uma sala onde as pessoas fumam maconha! As pessoas se vestem de um jeito estranho. As pessoas lá têm dinheiro e se vestem de pobre!”*. Falava pra minha prima que eu vivia entre dois mundos. Porque aqui eu acho um mundo; eu não era mais a filha do Alfredo. As pessoas não me conheciam; não queriam saber quem eu era. Aí, eu ia andando até a Central. Na Central já mudava. Eu pensava: *“Isso aqui é o meu mundo! Isso aqui é a minha vida”*...aquele lugar horrível, com aquele cheiro horrível pra pegar meu ônibus que passava de uma em uma hora...pegar um ônibus desconfortável...Eu sempre ia dormindo pra casa porque eu ficava cansada de pegar ônibus cedo. Antes a minha rua não era asfaltada. Eu descia naquela rua de chão batido com aquela poeira toda, dando boa tarde; eu falo com todo mundo...Toda vez que eu chego em casa eu fico: *“Aí, que saudade daqui!”*.

Transformações na Sociabilidade dentro da Universidade e a Mudança de Status

A presença de jovens de baixa renda oriundos dos pré-vestibulares populares tem provocado mudanças no interior das universidades. A Professora Luísa Helena, do curso de Serviço Social da PUC-Rio, no Seminário em comemoração aos dez anos do PVNC colocou: *eu quero dizer pra vocês que hoje a PUC tem outra cara. Essa parceria com os pré-vestibulares, o que ele muda? (...) é quem está na comunidade que vem*. Um outro ponto de dimensão da experiência da universidade trouxe à baila mudanças de status sofridas no grupo familiar e na vizinhança. Esses alunos se tornaram “ícones”, “comunicadores” ou “mediadores” entre dois mundos. Edson contou que depois que ele e sua irmã conseguiriam ser aprovados para a UERJ e UFRJ, respectivamente, “a família do seu Célio”, seu pai, se tornou um exemplo para outras. Na comunidade de origem, a mudança de *status* implica compromissos. Haveria uma ordem lógica de “troca”, parecida com a dádiva de Marcel Mauss (2003): dar, receber e retribuir. O trabalho voluntário é aparentemente livre, pois as avaliações dos integrantes do movimento para quem não voltou a ser solidário com a comunidade são as piores possíveis. A “solidariedade” é a moeda de troca entre os integrantes do Movimento.

O Sentido da Educação (Superior) e os Planos para o Futuro

Se num primeiro momento, como vimos, a educação superior fez sentido como estratégia e como investimento para alcançar melhores empregos no futuro, as experiências do PVNC e da universidade transcenderam esses objetivos. Ao realizar um projeto de ascensão social, os entrevistados passaram a lutar ou, ao menos, colaborar com um projeto político mais amplo, visando a melhor integração social de grupos historicamente desfavorecidos. Há percepção de que direitos básicos são negados e de que a organização popular se faz necessária. Na luta pela democratização da educação, uma cultura de cidadania, solidariedade e de retorno aos contextos de origem se estabeleceu, assim como um novo esquema de perceber as diferenças sociais.

A luta política foi capaz de redefinir projetos, o sentido e a necessidade de saber. A educação (superior), sintetizada numa “busca ou ganho de conhecimento”, passou a ocupar um lugar que não diz respeito estritamente à formação para o trabalho, mas à possibilidade de reapropriação do social, à possibilidade de transformar as relações sociais, ao (re)criar o modo de se viver a vida. Os planos para o futuro, já mais estratégicos e menos imprevisíveis e aleatórios, concentraram-se, sobretudo, no nível acadêmico e profissional, apontando para uma concepção de educação permanente e sem muitas ambições individuais.

Se a Sociologia da Educação se desenvolveu de forma intensa a partir dos anos cinqüenta, limitando-se a acompanhar, com a ajuda da estatística, o percurso de *coortes* de alunos a fim de chegar aos principais determinantes das desigualdades de escolaridade, e, até mesmo, de predizer os destinos sociais, atualmente os sociólogos da educação interrogam, freqüentemente, os processos, as dinâmicas, as práticas socializatórias e as estratégias educativas internas ao microcosmo familiar. A tentativa é a de se conhecer diferentes mecanismos e variados contextos e modos de constituição das desigualdades, abandonando as regularidades quantitativas, debruçando-se sobre os casos improváveis de sucesso ou fracasso diante dos estudos.

Mas se a família é referência primária e, portanto, elemento central de determinação do destino escolar e social da prole, esta não deixa de experimentar outros espaços de socialização que permitem, como é o caso dos cursos pré-Vestibulares populares, constituir projetos de vida a partir de distintos grupos sociais de referência. Assim, para os jovens das classes populares que buscam ter acesso à universidade, há evidências de que a conjuntura política, as práticas democráticas da sociedade civil, as políticas públicas, aos blocos de *status*, os movimentos sociais e o próprio desenvolvimento econômico são fatores essenciais para que possam chegar ao ensino superior, tornar os diplomas adquiridos mais rentáveis e desenvolver, assim, uma trajetória de sucesso.

Referências

ARAÚJO, J. O. de. 2001. **Raça, Educação e Mobilidade Social:** o programa de Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos.

BOURDIEU, Pierre (1966). A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____ (1978). Classificação, Desclassificação, Reclassificação. In: **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____ (1974). Futuro de Classe e Causalidade do Provável. In: **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____ (1976). Gostos de Classe e Estilos de Vida. In: ORTIZ, R. (org.). BOURDIEU. **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ed. Ática, 1983.

_____ & PASSERON, J. C. **Los estudiantes y la cultura**. Calabria: Editorial Labor, 1969.

_____ (1975). O Diploma e o Cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **O poder simbólico**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

DUBAR, C. 1998. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.19, n.62.

GIDDENS, A. 1991. **Modernity and Self Identity: Self and Society in the Late Modern Age**. Stanford University Press.

LAHIRE, Bernard. Crenças Coletivas e Desigualdades Culturais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n.84, set.de 2003.

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

MAUSS, M. Ensaio sobre a Dádiva. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MISCHE, A. 1997. De Estudantes a Cidadãos: Redes de Jovens e Participação Política. In: Juventude e Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. Nº. Especial. ANPED.

NASCIMENTO, A. do. 1999. **Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: um Estudo Sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares**. Dissertação de Mestrado. FE/UERJ, Rio de Janeiro.

PORTES, Écio A. O Trabalho Escolar das Famílias Populares. In: **Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PVNC. **Carta de Princípios**. Rio de Janeiro: Mimeo, 18 de abril de 1999.

ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A. & ZAGO, N. 2003. Introdução. **Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes.

SAMPAIO, H.; LIMONGI, F. & TORRES, H. 2000. **Eqüidade e Heterogeneidade no Ensino Superior Brasileiro**. Relatório INEP/MEC. Brasília: INEP.

SARTRE, Jean-Paul. **Crítica de la razón dialéctica**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1967.

SEN, A. 2001. **Desigualdade Reexaminada**. Rio de Janeiro: Record.

SOUZA E SILVA, Jaílson. **“Por que uns e não outros?”: caminhada de estudantes da maré para a universidade**. Tese de Doutorado – FE, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1999.

SPOSITO, M. P. 1993. **A Ilusão Fecunda: a Luta por Educação nos Movimentos Populares**. São Paulo: HUCITEC.

TURNER, B. 1986. **Equality**. London/New York: Tavistock Publications.

_____. 1989. STATUS. Lisboa: Editorial Estampa.

VIANA, M. J. B. 2003 Longevidade Escolar em Famílias de Camadas Populares – algumas condições de possibilidade. In: **Família & Escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes.

WEBER, Silke. 1976. **Aspirações à Educação:** o condicionamento do modelo Dominante. Petrópolis: Vozes.

DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PRÁTICAS OU CAMPO DE PESQUISA?

PRESENT CHALLENGES IN ENVIRONMENTAL EDUCATION: PRACTICE OR FIELD RESEARCH?

Silvia Aparecida de Sousa FERNANDES¹

Resumo: *O presente artigo pretende apresentar uma reflexão sobre a concepção de educação ambiental na contemporaneidade, considerando a multiplicidade de interpretações existentes, fruto do debate teórico e reflexões realizadas por diferentes autores que tem as teorias críticas como referencial comum. Discute-se a concepção de educação ambiental na sociedade globalizada, entendendo-a como um desafio da modernidade quando pensada como processo educativo que promova a atitude crítica e não como práticas isoladas que visam à mudança de atitudes individuais e adequação ao modelo sócio-econômico vigente.*

Palavras-chave: *Educação ambiental; modernidade; práticas escolares*

Abstract: *This article intend to present reflection regarding concepts in environmental education in contemporary times. Considering the multiplicity of interpretations, this results from theoretical debate and reflections referring to authors who adopt critical theories as a reference. It is also discussed environmental education within globalized society, which understands environmental education as a challenge in modernity. Taking into consideration environmental education as an educational process which promotes critical attitude and not as an isolated practice that aim to individual changes of attitude and adapt to the actual social-economic model.*

Key words: *Environmental education, modernity, school practices.*

¹ Doutora em Sociologia, mestre e graduada em Geografia. Professora do Programa de Mestrado em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto-SP.e-mail: silvia-sousa@uol.com.br

Revisitando a modernidade para pensar a Educação Ambiental

Para pensarmos a educação ambiental na sociedade contemporânea, faremos um breve resgate sobre o tema modernidade e pós-modernidade e as tentativas de conceituação, caracterização e delimitação temporal desses períodos/tempos histórico-culturais. Isso porque, o debate contemporâneo sobre a educação ambiental e, sobretudo das questões ambientais numa perspectiva crítica, é feito no interior das abordagens da modernização, modernidade e sua radicalidade ou nova faceta apresentada a partir da segunda metade do século XX.

No Brasil a discussão sobre a crise da modernidade e a iminência de vivermos num período pós-moderno inicia-se na década de 1980, quando vários autores tentam definir os limites da modernidade (COSTA, 1990; GOMES & COSTA, 1988, COSTA, 2004). Grande parte das discussões ocorre a partir das contribuições de Castoriadis (1982) Berman (1986), Harvey (1993), Giddens (1991) e Soja (1993). Diversas concepções, não necessariamente divergentes, são apresentadas em torno de questões sobre vivermos uma nova fase da modernidade, uma condição pós-moderna, as conseqüências da modernidade ou a pós-modernidade. Vários autores apontam para a necessidade de construirmos um novo paradigma para as ciências sociais e nele pensarmos como ocorrem as relações espaço-tempo, a produção e consumo de mercadorias, a relação Sociedade e Natureza (BAYLISS-SMITH & SUSAN OWENS, 1996; LOUREIRO, 2006).

Apresentaremos nesta primeira parte do texto as contribuições de diferentes autores para este debate para em seguida refletirmos sobre a educação ambiental nesse contexto.

Berman (1986, p. 15) designa modernidade como “... *um tipo de experiência vital - experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida - que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo, hoje*”. As experiências a que se refere são expressas na literatura, arte, movimentos políticos e de idéias. Essa concepção de modernidade refere-se a determinado período histórico-temporal e às relações de tempo e espaço estabelecidas entre pessoas, lugares e objetos. Para esse autor, a modernidade corresponde a um conjunto de idéias, valores, conhecimento técnico e estético que exprimem o desenvolvimento ágil e desenfreado, o efêmero, o novo e as mudanças no tempo/espaço. Esse conjunto de mudanças começa a ocorrer no início no século XVI e estende-se até o final do século XX.

As mudanças são cada vez maiores e velozes e, na tentativa de compreendê-las, Berman (1986) divide a Modernidade em três fases. “Na primeira fase, do início do século XVI até o fim do século XVIII, as pessoas

estão apenas começando a experimentar a vida moderna; mal fazem idéia do que as atingiu” (p. 16). O autor considera Rousseau é o mais expressivo pensador moderno deste período. A segunda fase começa com Revolução Francesa e estende-se até o século XIX. “Com a Revolução Francesa [...] de maneira abrupta e dramática um grande e moderno público, partilha o sentimento de viver em uma era revolucionária, uma era que desencadeia explosivas convulsões em todos os níveis de vida pessoal, social e política” (p. 16) que irão permitir que no século XIX desenvolvam-se as idéias de modernismo e modernização.

A terceira fase estende-se pelo século XX em que “[...] o processo de modernização se expande a ponto de abarcar virtualmente o mundo todo” (BERMAN, 1986, p. 17). O modernismo, na arte, literatura e arquitetura, desdobra-se em várias tendências. É ausente em relação aos sentimentos, inovador e irreverente, com ênfase às performances, niilista, negando as bases desse próprio movimento e “destruindo” as construções artísticas/literárias e arquitetônicas realizadas até então. Negar o que foi produzido até o momento impunha-se como obrigatoriedade para que o novo pudesse afirmar-se. Esses novos padrões estéticos que surgem pós 1950 - e os envolvidos nele -, denominados e denominando-se pós-modernistas, são criticados por abandonarem a perspectiva histórica e cuidarem da vida moderna, as idéias e relações como se tudo acabasse de ser inventado. Ao contrário disso, Berman (1986, p. 329) aponta que esse conjunto de mudanças diz respeito à própria modernidade em sua fase mais recente e propõe que, para entendê-la e construir a modernidade do futuro, devemos buscar as origens do modernismo.

A partir do período renascentista o lugar passa a ser elemento de difusão do conhecimento e de dominação, devido ao processo de modernização tecnológica e rápido fluxo de mercadorias, troca intensa de informações entre oriente e ocidente e às reformas no plano religioso aliado à Reforma Protestante. Esse conjunto de fatores reorganiza a ordem mundial e estimula o desenvolvimento do capitalismo. A necessidade de dominação dos mercados recria e estimula novas formas de dominação. As cidades, cada vez mais, são entendidas como o *lugar* das manifestações, das transformações, do caos e da recriação da instituição de uma nova ordem.

Berman (1986, p. 154-167) analisa a obra de Baudelaire e Le Corbusier para evidenciar como a cidade moderna, e Paris em particular, após o urbanismo de Haussmann no século XIX e de Le Courbusier no século XX, deixa de ser o lugar caótico, em que se materializam as contradições do capitalismo e produzem novas formas de liberdade, para ser um lugar ordenado, mais bem equipado pela infra-estrutura viária, comparável ao ordenamento da fábrica e que sepulta a revolução e as possibilidades de mudança. Os edifícios de vários pavimentos, a construção de rodovias de fluxo rápido e a modernização exemplificam a

construção de um novo paradigma. Para este autor a maior contradição do modernismo é que “[...] em curiosa correspondência com esse achatamento da paisagem urbana, o século XX produziu também um desolador achatamento do pensamento social.” (p. 163). Justifica, assim, a necessidade de construção de um novo referencial de análise, que, ao invés de esquecer o período moderno, resgata, a partir dele, a possibilidade de construir-se o novo no pensamento social.

O modernismo, na concepção de Harvey (1993, p. 97), “[...] é uma perturbada e fugidia resposta estética a condições de modernidade produzidas por um processo particular de modernização.” Para este autor, os planos urbanísticos fixavam o espaço em meio a um processo histórico de elevado dinamismo e a aceleração no processo de produção de mercadorias levou à aceleração generalizada do consumo de bens para o consumo de serviços (p.255-258).

Harvey (1993, p. 77-85) faz referência às metrópoles e aos signos nela impressos, especialmente pela arquitetura que se diz de vanguarda, mas que pouco altera os padrões modernistas. Gottdiener (1993, p. 14) designa de região metropolitana polinucleada as formas recentes de assentamento urbano que fazem parte de um processo de desconcentração e estão articuladas mais pelas funções que desempenham que pelo contingente populacional. “Existe agora uma população metropolitana distribuída e organizada em áreas regionais em permanente expansão, que são amorfas na forma, maciças no escopo e hierárquicas em sua escala de organização social.” Essa hierarquia que se manifesta no urbano, revigora o conceito de redes, agora com a incorporação de outros elementos para dar conta das mudanças ocorridas, tanto no espaço quanto nas relações sociais. Como afirma Harvey (1993), essas noções, categorias e conceitos e mudanças não são novas, estão apresentando apenas uma nova versão.

Giddens (1991) aborda o dinamismo da Modernidade como resultado da separação do tempo e do espaço, do desencaixe dos sistemas sociais e da ordenação/reordenação reflexiva das relações sociais. Essas seriam as características fundamentais da modernidade. As categorias que utiliza em sua análise são desencaixe, reflexividade, confiança e risco, para fundamentar a tese de que “[...] em vez de estarmos entrando num período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as conseqüências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes” (GIDDENS, 1991, p. 25). Nesse período, os distanciamentos entre o local e o regional/mundial tornam-se cada vez maiores.

As conseqüências desse processo são a intensa fragmentação nas relações pessoais e a globalização das atividades econômicas e das informações.

Para nós que vivemos nesse período, a confiança e a crença em pessoas ou sistemas aumenta, já que, cada vez mais, nos inserimos em sistemas peritos sem conhecê-los. Assim, confiança e risco são, para esse autor, categorias chave na compreensão das mudanças trazidas pela radicalização da modernidade. Confiamos, por exemplo, no sistema de transporte, na engenharia mecânica empregada para construção dos veículos que usamos sem conhecer tal sistema. Concomitante ao aumento da confiança nos sistemas peritos, o risco também é maior. Tomando o mesmo exemplo, não estamos totalmente seguros de que o automóvel em uso não apresentará problemas mecânicos e nem mesmo de que estamos livres de acidentes de trânsito, apesar das normas instituídas e que, confiamos, todos respeitarão.

Para Beck (1997, p. 16) a sociedade de risco surge da descontinuidade dos processos de modernização autônoma que questionam e destroem as bases da sociedade industrial. Tal como apontado acima, o conceito de risco deve ocupar um lugar estratégico na compreensão das características e limites da modernidade.

Encontramos aqui um referencial teórico (e epistemológico) que nos permite afirmar que a educação ambiental se constitui como campo de pesquisa. A concepção de sociedade de risco desenvolvida por Beck e Giddens constitui-se em referencial de análise para inúmeros pesquisadores que se dedicam às pesquisas em educação ambiental, (JACOBI, 2005, 2007; SANTOS, 2007, BERNARDES e FERREIRA, 2007, GUIMARÃES, 2007). Para Jacobi (2005), o tema da sustentabilidade confronta-se com o paradigma da sociedade de risco. Esse autor relaciona o paradigma da complexidade com a teoria proposta por Beck (1997) para se entender a educação ambiental, na medida em que a complexidade coloca o desafio do diálogo entre certeza e incerteza, propiciando que os indivíduos vivenciem uma realidade marcada pela indeterminação (p. 241-2). Em outro artigo Jacobi afirma que “A multiplicação dos riscos, em especial os ambientais e tecnológicos, de graves conseqüências, é elemento-chave para entender as características, os limites e as transformações da nossa modernidade.” (JACOBI, 2007, p. 55).

Contudo, longe de estabelecer-se um consenso, há diferentes concepções teóricas e epistemológicas que amparam as pesquisas (e também as práticas) em educação ambiental. Santos (2007) e Loureiro (2006) contribuem para esse debate analisando diferentes correntes epistemológicas e suas contribuições para a pesquisa em educação ambiental, como abordaremos no próximo item. Retomemos ainda alguns aspectos da sociedade de risco apresentados por Giddens.

A separação ente tempo e espaço é também uma característica da radicalização da modernidade ou, como sugere Giddens (1991), uma

consequência da modernidade. A desvinculação do tempo (e sua mensuração) ao lugar e ao espaço, como uma das principais características da modernidade, é condição para o processo de globalização. Esse processo é entendido em sua dimensão econômica, provocando mudanças nas relações sociais nos diferentes lugares do planeta. Busca-se a unificação de economias e a inserção de novas regiões ao mercado mundial, promovendo, com isso, o distanciamento entre tempo e lugar. Concomitantemente a esse processo, o retorno ao lugar, a valorização de culturas regionais, dos movimentos sociais e suas conquistas como expressão do local, do particular, é cada vez mais necessário, mas estão também inseridos em um movimento que é global.

A separação entre tempo e espaço como distanciamento entre tempo e lugar e a universalização do tempo influenciam nas organizações sociais e culturas regionais, mas não conseguem eliminá-las. As horas para trabalho e refeições, por exemplo, seguem padrões locais e regionais, entretanto observando com atenção perceberemos que há um padrão semelhante mundialmente, especialmente no que se refere aos dias de trabalho/feriados. Há um calendário com regras mundiais e também definições nacionais e locais. “O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a forma visível do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza”. (GIDDENS, 1997, p. 27)

A tecnologia define cada vez mais as relações com o mundo globalizado, levando à intensificação dos fluxos de mercadorias, capitais, pessoas, saberes e à padronização de técnicas. Vejamos o exemplo da informação. A produção e veiculação (distribuição) de informações - os fluxos - articulam pontos diversos no território, podendo até, através da tecnologia dos satélites e fibras óticas, ter alcance mundial. Assim, além de articular pontos no território, fornecem elementos para que se estabeleçam relações entre grupos sociais diversos, aproximando-os ou distanciando-os pelo domínio técnico e informacional. A informação, portanto, pode ser instrumento de dominação utilizada pelos centros múltiplos de poder. (SANTOS, 2003).

O fato de ter um amplo alcance territorial, redefinindo também as relações espaciais, não significa unicidade nas mesmas. As tecnologias têm alcance mundial, mas chegam com intensidades diferentes nos diferentes locais. Entretanto, há pontos no território que concentram maior número de tecnologias, pessoas e capital, em que as relações sócio-espaciais são mais velozes e atribuladas.

No mundo do trabalho, esse novo formato é percebido pela passagem da produção pautada no modelo fordista para a produção flexível que caracteriza o que o autor denomina de período de acumulação flexível. Isso significou a aceleração do tempo da produção com a implementação de novas tecnologias

e um modelo organizacional pautado na produção *just-in-time*, o que significou reduzir além do tempo de produção o tempo de giro na esfera do consumo com a inovação nas mercadorias, exigindo um novo comportamento do consumidor. “A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica.” (HARVEY, 1993, p. 148)

Contudo, a aceleração na produção e no consumo que, pela lógica fordista promoveria novos postos de trabalho, não resultou na redução das taxas de desemprego e sim na sua reestruturação, promovendo o aumento do emprego no setor de serviços e atividades que exigem um maior nível de especialização, em detrimento das atividades do setor industrial que exigiam baixa qualificação técnica.

A automação e novas tecnologias impõem um novo ritmo de produção, mas também de aprimoramento do trabalhador. Mesmo a operação de máquinas para trabalhos no campo ou na cidade, antes simples, agora exige qualificação técnica e níveis de especialização diferenciados. Entretanto, o acesso à qualificação, informação e conhecimentos técnicos e científicos mantém-se restrito, aumentando os níveis de exclusão.

São evidentes as diferenças conceituais, de caracterização e aspectos ressaltados na análise do período moderno dentre os autores abordados. Contudo, há concepções para as quais esses autores convergem. Todos recusam o uso do termo pós-modernidade para designar as mudanças pelas quais passamos no século XX, particularmente após a segunda guerra mundial. Consideram o fato de que o século XX é marcado pela busca do novo, da modernização constante e desenfreada, da produção de novas mercadorias e tecnologias, da emergência de novos paradigmas e fundamentos epistemológicos, porém, todos em condições de modernidade.

Em condições de modernidade, as mudanças no tempo e no espaço são cada vez mais velozes. São elaborados novos conceitos e categorias que dão conta de explicitar tal processo. Para isto é necessário construir métodos de abordagem que permitam desvendar o “novo”. A nova sociedade, o novo modelo ambiental, a nova lógica da acumulação capitalista. Entretanto, a despeito do grande número de autores e diferentes concepções, como afirma Bourdieu (1999, p. 14), os princípios fundamentais da teoria do conhecimento não estabelecem, a princípio, qualquer separação entre os autores, mesmo que esses elaborem teorias do sistema social particulares. “[...] o projeto epistemológico pode servir-se dessa distinção prévia para aproximar autores cujas oposições doutrinárias dissimulam o acordo epistemológico”.

A concepção de ambiente e de Natureza que fundamenta as ações dos

movimentos ambientalistas na segunda metade do século XX tem sua origem no debate da racionalidade e da modernidade instaurado no final do século XIX. Assim, faremos a seguir uma reflexão sobre a emergência desses movimentos e a importância da educação ambiental nesse contexto.

A Educação ambiental como pesquisa e ação

Vários autores apontam como precursores da educação ambiental as conferências realizadas na década de 1970 pela Organização das Nações Unidas. Guimarães (1995, p. 18) afirma que na primeira conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada em Estocolmo, em 1972 o tema educação para o meio ambiente foi discutido numa abordagem multidisciplinar, abrangendo vários níveis de ensino escolar e a educação não formal, com o objetivo de sensibilizar a população para os cuidados necessários com o meio ambiente. As demais conferências da década de 1970, realizadas em Belgrado, em 1975 (Seminário Internacional sobre Educação Ambiental), e em Tbilisi, em 1977 (Conferência Intergovernamental sobre Educação para o Ambiente), reforçam o caráter multidisciplinar da educação ambiental e o questionamento ao modelo de desenvolvimento econômico.

Da Conferência de Tbilisi resulta um documento que é considerado por vários autores como o primeiro a traçar de forma mais sistemática as diretrizes, conceituações e procedimentos para a educação ambiental. Nesse documento, há recomendações de que a educação para o ambiente deve reformular constantemente seus métodos, conteúdos e orientações, tentando superar a educação tradicional, com o intuito de levar à conscientização sobre os problemas ambientais nacionais e internacionais, numa perspectiva interdisciplinar. Nota-se que, nesse documento, a concepção pedagógica muda, apresentando como objetivo “promover um diálogo interdisciplinar, quanto aos conteúdos e objetivos de cada disciplina, articulando-as entre si” (GUIMARÃES, 1995, p. 20), com o intuito de contribuir para a compreensão integral dos problemas ambientais. Está presente não mais a perspectiva multidisciplinar, mas sim a interdisciplinaridade e a necessidade de abordar os problemas ambientais em diferentes níveis interescolares – local, regional, nacional, global – de modo integrado.

A educação ambiental poderia, com isso, contribuir para um processo de aprendizagem contínuo, uma prática educativa emancipatória. Da interpretação desse documento emergiram várias ações educativas que assumiram diferentes orientações teórico-metodológicas.

Contudo, podemos entender a realização dessas conferências não como uma *iniciativa* de organismos supranacionais que representam os interesses do Estado e sim uma *reação* ao movimento da sociedade civil que reivindicava

desde o final do século XIX um olhar atento do Estado às conseqüências do desenvolvimento do capitalismo industrial, reunidas no que se convencionou denominar problemas ambientais ou questões ambientais.

Giddens (1991, p. 160) aponta que os movimentos ecológicos modernos, os que emergem na década de 1960, são resultado da ruptura com os movimentos operários na luta pelo ambiente criado. No século XIX não era possível distinguir o industrialismo do capitalismo e seus efeitos perversos sobre os modos tradicionais de vida, por isso, os movimentos ambientalistas tinham forte influência do romantismo e associavam-se aos operários. A atual separação entre esses movimentos reflete o aumento da consciência dos riscos que o desenvolvimento industrial traz. Nessa concepção, os movimentos ambientalistas permitem vislumbrar futuros possíveis ao mesmo tempo em que são agentes de mudança.

Assim, é necessário reconhecermos a influência dos organismos internacionais, os interesses dos governos nacionais e a força da opinião pública como agentes de poder e, em conseqüência, agentes que atuam com freqüência na defesa de interesses de grandes corporações na manutenção do sistema econômico vigente. Beck (1997, p. 16) afirma que alguns aspectos da sociedade industrial tornam-se social e politicamente problemáticos na medida em que, as organizações de interesse, o sistema judicial e a política são obscurecidos por debates e conflitos que se originam na sociedade de risco.

A educação ambiental, enquanto prática educativa articulada à problemática ambiental, não está livre da influência desses interesses. Grande parte das críticas à concepção de desenvolvimento sustentável, amplamente aceita entre os educadores ambientais, diz respeito à apropriação do discurso de sustentabilidade por empresários que camuflam ações de exploração dos recursos naturais sem dimensionar as conseqüências ambientais. Para Montibeller-Filho (2001, p. 293-4) a sustentabilidade proposta pelos “economistas ecológicos” parte do conceito de espaço ambiental integrado em que se reconhece a pressão externa exercida pelos novos movimentos sociais de cunho ambientalista na tentativa de diminuir o efeito das trocas ecologicamente desiguais. O autor tece críticas ao paradigma da racionalidade ambiental, pois o alcance limitado das ações marginais promovidas pelos movimentos ecológicos não respondem à problemática ambiental global e não resulta em mudanças significativas na economia global. Assim, a regulação imposta por ações voluntárias e coletivizada, a criação de leis e regulamentos que levem em conta a pressão exercida pelos movimentos ambientalistas tem caráter limitado impedindo atingir-se o desenvolvimento sustentável no capitalismo (MONTIBELLER-FILHO, 2001, p. 146).

Jacobi (2005, p. 238) aponta que o conceito de desenvolvimento

sustentável elaborado pela Comissão Bruntland em 1987 é convenientemente sem sentido ao pautar-se num conjunto vago de análises e recomendações. Tece críticas ao relatório Bruntland é por seu caráter eminentemente político que pouco considerou os enunciados científicos a respeito das questões ambientais contemporâneas.

O reconhecimento desses limites da ação ambiental e da educação ambiental como práticas individuais ou coletivas não reduzem, a nosso ver, sua importância como prática educativa que possibilite a formação crítica.

Loureiro é um dos autores que podemos inserir dentre os que concebem a educação ambiental numa perspectiva crítica, tanto em relação às práticas educativas, quanto ao referencial teórico que fundamenta as pesquisas. Defende uma posição ética libertadora e emancipatória, pautada na pedagogia histórico-crítica e emancipatória de Paulo Freire.

Loureiro (2006) analisa os fundamentos da teoria crítica e sua contribuição para as teorias pedagógicas e pesquisas educacionais para propor uma concepção de educação ambiental crítica. O que se denomina de teoria crítica corresponde a um conjunto de reflexões filosóficas ocorridas desde o final do século XIX e que assumem caráter epistemológico.

As proposições críticas admitem que o conhecimento é uma construção social, historicamente datada, não neutra, que atende a diferentes fins em cada sociedade, produzindo e reproduzindo relações sociais, inclusive as que se referem à relação entre saber e poder. Isso basicamente significou incorporar, no interior da “crítica” em teoria educacional, as inúmeras perspectivas marxistas, a fenomenologia e a hermenêutica. (LOUREIRO, 2006, p.52)

Encontramos aqui o aporte teórico para entender a educação ambiental como prática educativa capaz de promover a emancipação, numa proposta educacional crítica.

Em um estudo exploratório, Oscar (2006) analisa as dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação em Educação em universidades fluminenses que abordavam o tema educação ambiental, tentando identificar quais as matrizes teóricas usadas na construção do referencial de análise nas pesquisas. As conclusões do autor, após realizar a análise de conteúdo de 23 dissertações de mestrado defendidas entre 1995 e 2005, apontam para o maior número de pesquisas em educação ambiental que usam o referencial crítico em suas análises. Contudo, foi possível identificar nos trabalhos que abordavam as práticas educativas a tentativa de condução do professor ao impor as concepções que julgavam ser mais válidas ou verdadeiras.

A grande maioria dos trabalhos pautados na escola parte do pressuposto que é possível a “moldar” dos alunos através da Educação Ambiental, à qual atribuem a condição de força transformadora dos sentidos, das representações e dos valores, reforçando a crença implícita na educação como força transformadora. Será que realmente é assim? A educação oferece infinitas possibilidades, mas tem também suas limitações.[...] É necessário um certo policiamento para que o educador não se julgue onipotente e não ignore o direito e a liberdade que tem o indivíduo de se expressar e construir o seu próprio conhecimento. (OSCAR, 2006, p. 89).

Percebe-se, assim, que a despeito de um discurso crítico, as práticas pedagógicas e as ações educativas em educação ambiental podem assumir as características e práticas preconizadas pelas teorias pedagógicas tradicionais.

Reis (2007) fez uma ampla pesquisa bibliográfica para identificar qual a relação entre ensino de ciências e formação do aluno crítico para propor o uso da metodologia de solução de controvérsias no ensino de educação ambiental. As investigações apontam que a concepção de ciência difere entre adultos, pesquisadores, aplicação prática das ciências e ensino de ciências na escola formal. Tal qual identificado por Oscar (2006), Reis (2007, p. 128-133) afirma que a principal contradição identificada é que os professores reconhecem a ciência como um campo de controvérsias, mas pouco recorrem a essa estratégia, pois a ciência escolar é apresentada como não problemática, livre de valores e não controversa.

Considerações finais

A partir das considerações sobre o tema modernidade, modernização reflexiva e sociedade de risco, esperamos ter contribuído para a discussão da educação ambiental como campo de pesquisa que considere as contradições da sociedade de risco como pressuposto para o entendimento dos debates contemporâneos sobre a temática ambiental.

Na sociedade de risco, a educação ambiental como prática educativa articulada à problemática ambiental só faz sentido ao assumir a dimensão de processo educativo numa perspectiva crítica, superando as práticas isoladas hegemônicas na concepção conservadora de Educação Ambiental.

A concepção conservadora acredita que a transformação da sociedade é consequência das mudanças de atitudes individuais. Acreditamos, tal qual Loureiro (2006) e Guimarães (2007), que essa crença no caráter transformador das ações individuais respaldada em uma visão liberal de mundo, limita-se à

responsabilização do indivíduo pelos problemas ambientais, desconsiderando as relações local/global e seus determinantes sociais.

Superar a concepção tradicional e valorizar o papel transformador da educação e da educação ambiental implica reconhecer que existe estreita relação entre problemas ambientais e sociais. As práticas educativas, bem como as pesquisas em educação ambiental, devem contemplar o debate local/global, compreendendo as relações de poder que permeiam as decisões e práticas individuais e coletivas.

Consolidar uma dinâmica de ensino e pesquisa a partir de uma concepção interdisciplinar que valorize os processos sociais que determinam as formas de apropriação da natureza e suas transformações pressupõe a participação social e elaboração de propostas pedagógicas centradas na conscientização e práticas sociais.

Referências

BAYLISS-SMITH, T. OWENS, S. O desafio ambiental. In; DEREK, G. MARTIN, R. SMITH, G. (orgs.) **Geografia humana: sociedade, espaço e ciência social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1996, p. 125-158.

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, U. GIDDENS, A. LASH, S. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo, Unesp, 1997.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. A aventura da Modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BERNARDES, J. FERREIRA, F. P. M. Sociedade e Natureza. In: CUNHA, Sandra Baptista. GUERRA, Antonio José Teixeira (org.). **A questão ambiental: diferentes abordagens**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, p. 14-42.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **A profissão de sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

COSTA, R. H. Filosofia, Geografia e Crise da Modernidade. **Terra Livre**, São Paulo, n.7, p.64-92. 1990.

COSTA, R. H. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multi territorialidade. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2004.

GAMBOA, S. S. Práticas de Pesquisa em Educação no Brasil: lugares, dinâmicas e conflitos. **Pesquisa em educação ambiental**, v. 2, n.1, p. 9-32, jan./jun. 2007.

GIDDENS, A. **As conseqüências da Modernidade**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

GOMES, P. C.C. COSTA, R. H. O espaço na modernidade. **Terra Livre**. São Paulo, n.5, p.47-67. 1988.

GOTTDIENER, M. **A produção social do espaço urbano**. São Paulo. EDUSP, 1993.

GUIMARÃES, M. Sustentabilidade e educação ambiental. In: CUNHA, Sandra Baptista. GUERRA, Antonio José Teixeira (org.). **A questão ambiental: diferentes abordagens**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, p. 71-95.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1993.

JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.2, p. 233-250, maio-ago. 2005.

JACOBI, P. R. Comitês de Bacias hidrográficas: o que está em jogo na gestão compartilhada e participativa. In: DOWBOR, Ladislau. TAGNIN, Renato Arnaldo (org.) **Administrando a água como se fosse importante. Gestão ambiental e sustentabilidade**. São Paulo: Senac, 2005, p. 81-88.

JACOBI, P. R. Educar na sociedade de risco: o desafio de construir alternativas. **Pesquisa em educação ambiental**, v. 2, n.2, p. 49-65, jul./dez. 2007.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e teorias críticas. In: GUIMARÃES, Mauro. **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. Campinas, Papirus, 2006, p. 51-86.

MONTIBELLER-FILHO, G. **O mito do desenvolvimento sustentável**. Meio

ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias. Florianópolis: UFSC, 2001.

OSCAR, S. C. **A Produção sobre Educação Ambiental nos Mestrados em Educação de Seis Universidades Fluminenses no Período 1995-2005**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Petrópolis, 2006.

REIS, Pedro Rocha. Os temas controversos na educação ambiental. **Pesquisa em educação ambiental**, v. 2. n.1, p. 125-140, jul./dez. 2007

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOJA, E. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS NO PROGRAMA EM 2007

A

AZENHA, Jorge Lemasson. **Gestão democrática a partir da LDB 9.394/96: a visão de gestores escolares.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: AZENHA, Jorge Lemasson.

Título: Gestão democrática a partir da LDB 9.394/96: a visão de gestores escolares.

Data da Defesa: Agosto/2007

Banca Examinadora: Alessandra David Moreira da Costa (orientadora), Marcus Vinicius da Cunha, Natalina Aparecida Laguna Sicca.

O presente estudo teve como principal objetivo analisar a concepção de gestão democrática estabelecida na LDB 9.394/96, relacionando-a com a visão de gestores escolares. O trabalho dos gestores vem experimentando dias em que a maior articulação com a comunidade escolar mostra-se extremamente necessária para que o estabelecido pelo artigo 12 da lei referida seja atendido. Como instrumento que possibilitasse o diálogo com os gestores e gestoras, foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas a nove destes profissionais que atuam na rede pública estadual de ensino da região de Ribeirão Preto. O produto final, ou seja, a transcrição destas entrevistas, foi digitada nas normas do Alceste (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte), para que, com o auxílio deste software, fossem formadas classes, bem como destacados fragmentos de texto que as caracterizassem e justificassem. A análise dos resultados destas entrevistas, deixa bastante claro o descontentamento dos profissionais ouvidos quanto ao acúmulo de atribuições que permeiam o cotidiano escolar dos gestores e, mais ainda, quanto à participação e envolvimento ainda reduzidos dos diversos atores sociais no processo de tomada de decisões da escola. A revisão da literatura compreendeu a leitura de obras e artigos pertinentes ao tema e possibilitou a contextualização histórica da gestão democrática escolar, velho anseio dos educadores nacionais que propunham uma escola que viesse a atender as necessidades das camadas menos favorecidas do Brasil. Foram tecidas também considerações sobre escola, currículo e gestão democrática, que apontaram as dificuldades e entraves que persistem na política educacional brasileira desde há muito, impossibilitando uma maior participação popular no processo de construção de uma instituição escolar mais democrática e equalizadora.

Palavras-chaves: gestão democrática, escola, participação.

B

BARROS, Rita de Cássia Medeiros Camargo de. A construção da memória numa abordagem histórico-cultural: um estudo com crianças de seis anos de idade. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2007. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: BARROS, Rita de Cássia Medeiros Camargo de

Título: A construção da memória numa abordagem histórico-cultural: um estudo com crianças de seis anos de idade.

Data da Defesa: Agosto/2007

Banca Examinadora: Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves (orientadora), Vera Lucia Trevisan de Souza, Tércia Regina da Silveira Dias.

Este trabalho investigou como se dá a construção da memória em crianças, qual sua relação com as outras funções psicológicas superiores: atenção e percepção, bem como com a imitação e seus próprios movimentos durante esse processo. Os participantes desta pesquisa são 18 crianças de seis anos de idade, matriculadas em uma classe da pré-escola de uma instituição de ensino particular de uma cidade do Interior do Estado de São Paulo – Brasil. Com base no referencial teórico de Vigotski, Luria e Wallon, construíram-se os procedimentos necessários para a pesquisa: a aplicação de quatro jogos diferentes de memória, sendo três jogos de mesa e um jogo em movimento. As atividades foram filmadas e transcritas, sendo realizada análise microgenética dos episódios selecionados. Os resultados indicaram a criação de signos externos pelas crianças, que auxiliaram e possibilitaram o processo de memorização. Observou-se ainda forte ligação entre as Funções Psicológicas Superiores: Percepção, Atenção e Memória. Outro fator importante observado foi a imitação, contribuindo para a organização interna da criança, assim como o movimento mostrou-se importante na constituição da memória infantil.

Palavras-chaves: memória, desenvolvimento infantil, Vigotski.

C

CAMAROTTI, Adriana Tonato. **Educação de surdos: a escola pela perspectiva da família**. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2007. 158f. Dissertação - (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: CAMAROTTI, Adriana Tonato

Título: Educação de Surdos: a escola pela perspectiva da família

Data da Defesa: Dezembro/2007

Banca Examinadora: Tárzia Regina da Silveira Dias (orientadora), Leandro Osni Zaniolo, Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves.

O aluno surdo, inserido na classe comum de ensino, é tratado como ouvinte e, a escola, não considerando as diferenças, continua o processo de exclusão escolar. A família, como o grupo mais próximo do aluno, tem sido solicitada a participar cada vez mais da educação escolar de seus filhos, aumentando a importância de se conhecer como os familiares de surdos percebem o processo de escolarização de seus filhos. Assim pensando, o objetivo deste estudo foi, em uma primeira etapa, levantar o número total de surdos que frequentaram as escolas nos últimos 20 anos (período de 1985 a 2005) em um município do interior paulista e, em uma segunda etapa, conhecer como as suas famílias perceberam o significado da escola para esse filho. Participaram da pesquisa 15 familiares de surdos e, destes, 13 passaram pelo ensino comum ou especial e dois não frequentaram a escola. Inicialmente foram coletados dados em documentos em todas as escolas, estaduais, municipais, particulares e na APAE. Após a identificação dos alunos, foram realizadas entrevistas com seus familiares, as quais foram gravadas e transcritas. Os relatos dos familiares indicaram que as escolas frequentadas pelos surdos estão dentro da proposta oralista, que considera o ouvinte como modelo ideal, e, portanto, não procederam às modificações necessárias devido à surdez de seus alunos. De um modo geral, os entrevistados relataram pouco sobre as condições dos surdos na escola, sugerindo comunicação insuficiente no núcleo familiar sobre esse processo. A qualidade da escola foi, na maioria das vezes, avaliada pelas relações sociais, principalmente com professores. Além disso, as expectativas sobre a escola eram negativas, por exemplo, quanto a possíveis preconceitos. Na medida em que, na perspectiva dos familiares, essas expectativas não se realizaram, manifestaram satisfação com a escola ou conformidade. Quanto ao emprego atual dos conhecimentos adquiridos na escola, um dos entrevistados relatou que a vida do aluno surdo não se modificou quando saiu da escola, deixando perceber que essa instituição parece não ter feito nenhuma diferença para ele. Uma mãe disse que o seu filho, que frequenta o ensino médio, aprendeu apenas

a ler e a escrever, sugerindo que as atividades desenvolvidas na escola pouco contribuíram para ampliar os conhecimentos desse filho. Concluiu-se que apesar das mudanças implantadas pelas políticas públicas, com base numa perspectiva de inclusão, a escola comum, ainda pautada nas bases do oralismo, continua a excluir e, ao mesmo tempo, impossibilitar ao surdo uma pedagogia capaz de atender às suas necessidades educacionais e fornecer à família condições para compreender o seu verdadeiro significado na sociedade. Para que esse quadro se modifique é necessário que a escola implemente as disposições da legislação atual, Decreto 5626/05, e caminhe para o bilingüismo e biculturalismo, podendo, assim, orientar os familiares a mudar a visão sobre surdo e surdez.

Palavras-chave: escola, família e surdez.

CARVALHO, Maria Paula Barcellos de Carvalho. **A inserção da pesquisa no currículo de graduação em Administração.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2007. 121f. Dissertação - (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: CARVALHO, Maria Paula Barcellos de Carvalho.

Título: A inserção da pesquisa no currículo de graduação em Administração

Data da Defesa: Outubro/2007

Banca Examinadora: Cristina da Silveira Galan Fernandes (orientadora), Lisete Diniz Ribas Casagrande, Alessandra David Moreira da Costa.

O presente estudo analisa a inserção da pesquisa acadêmica, no nível da graduação, em cursos de Administração de duas IES privadas, a partir de um referencial crítico-dialético. Esse estudo se justifica na medida em que contribui para as discussões referentes às relações entre as novas exigências do mundo do trabalho e a educação. As transformações socioeconômicas decorrentes do desenvolvimento de novas tecnologias atuaram de forma decisiva no atual mundo do trabalho. Esta nova realidade demanda um perfil profissional diferenciado, e sujeitos mais autônomos em relação à sua atualização profissional. Neste contexto, a atividade de pesquisa acadêmica, enquanto exercício de problematização e utilização de metodologias de investigação oferece um instrumental valioso na formação deste profissional. A pesquisa se insere nas abordagens qualitativas. Foram entrevistados cinco professores orientadores de trabalhos de pesquisas na graduação em Administração de duas IES de categorias acadêmicas diferentes (universidade e faculdades unificadas). Os dados das entrevistas foram triangulados com os resultados da pesquisa bibliográfica e documental resultando em três categorias: perfil das IES; perfil dos professores; e a atividade de pesquisa nos cursos analisados. Como principais

resultados pôde-se observar que nas duas IES a pesquisa está presente na matriz curricular dos cursos, embora de forma diferenciada e, enquanto condições institucionais, ambas atendem de modo satisfatório às expectativas dos orientadores. Em relação ao desenvolvimento da pesquisa especificamente, a delimitação do tema e a definição dos objetivos das pesquisas dos alunos emergiram como o momento mais difícil do processo de orientação, ao lado da dificuldade de redação por parte dos estudantes.

Palavras-chave: Pesquisa; Currículo; Administração; Trabalho de Conclusão de Curso; Graduação.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da. **Consolidação de uma trajetória escolar:** o olhar do surdo universitário sobre o ensino superior. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2007. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: CRUZ, José Ildon Gonçalves da.

Título: Consolidação de uma trajetória escolar: o olhar do surdo universitário sobre o ensino superior.

Data da Defesa: Agosto/2007

Banca Examinadora: Tárzia Regina da Silveira Dias (orientadora), Cristina Cinto Araujo Pedroso, Julio César Torres.

A considerar o número relativamente pequeno de alunos surdos que freqüentam o ensino superior, este estudo objetiva conhecer as experiências destes alunos e as suas condições nesse nível de ensino, em três municípios da região norte do estado de São Paulo. Participaram da pesquisa sete surdos universitários, na faixa etária entre 22 e 39 anos, sendo cinco do sexo feminino e dois do sexo masculino. Um não conseguiu concluir os três cursos que iniciara. Os dados foram obtidos, em um período de 6 meses, por meio de entrevistas individuais sucessivas, presenciais ou à distância, via internet, empregando o português falado, escrito ou a língua de sinais, com a mediação de intérprete. Realizaram-se dez entrevistas presenciais, que foram gravadas e transcritas e onze à distância, mediante e-mail e Messenger®. Os relatos foram analisados sob o referencial sócio-antropológico, que entende a surdez como experiências e inter-relações visuais e os surdos como diferentes, lingüística e culturalmente. Sob esse referencial, os surdos são vistos como bilíngües, biculturais, pertencentes aos grupos minoritários e que freqüentam, na maioria das vezes, uma escola oralauditiva, monocultural e padronizada. Os resultados apontam que as condições dos surdos no ensino superior são de dificuldades, de impedimentos, de abandono

e de rejeição. Os surdos são obrigados a se responsabilizarem por sua aprendizagem, priorizando o trabalho extraclasse para recuperação de notas de provas. A escola se organiza de acordo com interesses e necessidades dos ouvintes, isto é: não há uma língua compartilhada para os alunos surdos, não há intérprete português-Libras, não há professor de português como segunda língua, não há contexto bicultural, não há interlocução na escola. Concluiu-se que os surdos são capazes, produtivos, solidários e interessados em avançar no seu processo de escolarização, apesar dos empecilhos encontrados, dia após dia, no interior do espaço escolar. Uma das principais dificuldades para os surdos é o fato de, em uma escola organizada para os ouvintes, os surdos serem vistos como os únicos responsáveis pelo seu processo de ensino-aprendizagem. A reorganização da escola exigida pelo movimento de inclusão, pela nova legislação e pela perspectiva sócio-antropológica prevê a presença, na escola, de professores fluentes em Libras, de intérpretes português-Libras, de professores de Libras (prioritariamente surdos capacitados), e da comunidade e cultura surdas. Entre esses novos agentes, é imprescindível a presença do educador surdo para possibilitar que a escola vá além da presença da língua de sinais e possa avançar o processo em direção a favorecer a construção da identidade surda e a presença da cultura surda.

Palavras-chaves: comunidade lingüística, surdez, ensino superior, classe bilíngüe.

F

FERNANDES, Carmen Monteiro. As políticas curriculares na cotidianidade da Escola: a análise dos professores sobre o impacto da Reforma da Educação Profissional no CEFET-SP. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2007. 190p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: FERNANDES, Carmen Monteiro.

Título: As políticas curriculares na cotidianidade da Escola: a análise dos professores sobre o impacto da Reforma da Educação Profissional no CEFET-SP.

Data da Defesa: Agosto/2007

Banca Examinadora: Natalina Aparecida Laguna Sicca (orientadora), Lucia Helena Lodi, Júlio César Torres.

Este trabalho apresenta uma análise da avaliação dos professores do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo – CEFET-SP sobre a Reforma Educacional levada a cabo no final dos anos noventa, em especial nos resultados do currículo desenvolvido a partir da definição da complementaridade na Educação secundária brasileira, determinada pelo Decreto 2208/97. Trata-se de uma pesquisa qualitativa tipo estudo de caso, realizada por meio de estudos bibliográficos e entrevistas narrativas, realizadas com professores. A hipótese de partida disse respeito à potencialidade dos professores, atuando na cotidianidade da Escola, alterar as determinações curriculares, desenvolverem uma consciência crítica acerca das possibilidades e limites da prática pedagógica e serem capazes de indicar caminhos que tornem a escola mais democrática e a Educação mais emancipatória. A reconstrução do percurso do sistema educacional brasileiro, da profissionalização e da trajetória do CEFETSP permitiu compreender os condicionantes que interferem no modelo escolar assim como o caminho que levou ao reconhecimento da qualidade das escolas técnicas da Rede Federal de Educação e, particularmente, daquela que é objeto de estudo neste trabalho. A análise dos dados coletados permitiu reconstruir a imagem que a Escola tem hoje para seus professores e, ainda, como eles têm papel fundamental nos rumos que a Escola deverá tomar.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Complementaridade; Reforma Educacional; Educação Profissional e Currículo.

G

GOMES, Micael Carmo Côrtes. *As Representações Sociais de professores sobre teatro no contexto escolar*. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2007. 179p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: GOMES, Micael Carmo Côrtes.

Título: *As Representações Sociais de professores sobre teatro no contexto escolar*.

Data da Defesa: Agosto/2007

Banca Examinadora: Rita de Cássia Pereira Lima (orientadora), Margot Campos Madeira, Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos.

Este estudo tem como objetivo analisar as representações sociais de professores acerca do teatro no contexto escolar, diante das inúmeras dificuldades que as escolas vêm enfrentando na contemporaneidade, incluindo as condições para o ensino de artes. O trabalho fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Serge Moscovici desde 1961. Com base na pesquisa etnográfica em educação permanecemos em uma escola da rede pública do interior de São Paulo entre os meses de março a agosto de 2006, fazendo observações, anotadas em diário de campo, e inspiradas no contato com a comunidade escolar (professores, alunos, gestores e funcionários). Também foi feito um levantamento sobre as atividades propostas pela escola envolvendo o teatro (documentos, fotos e vídeos) e realizadas entrevistas semi-estruturadas com dez professores, sendo três do Ciclo I (séries iniciais) e sete do Ciclo II (5^a a 8^a). O diário de campo confeccionado permitiu a descrição do universo escolar em que os dez participantes da pesquisa estão inseridos. As entrevistas foram analisadas com base na análise de conteúdo, modalidade ‘Temática’ que identificou três temas-chave: “Teatro – Noções Gerais”; “Condições e Implicações para o Teatro na Escola” e “Teatro na Escola: Evento ou Fazer Teatral?”. Os dados revelam que o Teatro na escola é ainda um instrumento didático, visto como “núcleo figurativo” da representação, que revela a função de ‘ensinar’ e ‘instruir’ sobre o conteúdo escolar. Assim, percebemos duas imagens contraditórias que mostram os indícios da “objetivação”: na fala dos professores, o teatro aparece como um aporte para subsidiar a formação do alunato, porém, na prática escolar observada, o que predomina é fazer, ainda, o “teatrinho”. A “ancoragem”, dialeticamente articulada à “objetivação”, parece mostrar que essas imagens são construídas com base na forma como o Teatro tem sido proposto na escola há décadas, ou seja, como entretenimento nas festividades escolares, e também na maneira como o espaço escolar é percebido pelos professores, devendo ser esquadrinhado, uma vez que se apresenta como

um lugar de ‘ordem’ e ‘disciplina’. Essas representações sociais não são compatíveis com o ensino de artes que propõe a formação ampla da pessoa. Portanto, no contexto da escola pesquisada, pensar em teatro implica ruptura e mudança da cultura escolar, e conseqüentemente das representações dos professores. Os resultados expressam a necessidade de discussões sobre o tema, tanto na formação docente quanto na construção de um projeto político-pedagógico-artístico que favoreça, de fato, a experiência educativa no campo das artes, especialmente no teatro.

Palavras-chave: Teatro. Representações Sociais. Etnografia da Educação.

L

LEITE, Silma Rodrigues de Oliveira. **A direção escolar na articulação de projetos escolares**. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: LEITE, Silma Rodrigues de Oliveira.

Título: A direção escolar na articulação de projetos escolares.

Data da Defesa: Agosto/2007

Banca Examinadora: Maria de Lourdes Spazziani (orientadora), Maria Nazaré da Cruz, Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves.

Este trabalho objetiva identificar e analisar a atuação do Diretor de Escola na articulação das atividades de projetos em uma escola pública, bem como verificar em que medida essas atividades contribuem na dinâmica escolar e na rotina de professores e alunos na sala de aula. O estudo parte da perspectiva sócio-histórica de Vigotski e Wallon, que considera o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos construídas a partir da apropriação de experiências partilhadas nas práticas da vida social e por meio de interações. Para atingir os objetivos explicitados, a pesquisadora foca uma escola pública estadual no interior do Estado de São Paulo, em que atua como diretora. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários e entrevistas com professores e alunos envolvidos nos projetos escolares. Também foi utilizado o diário de campo que relata a atuação da diretora na articulação dos projetos no âmbito escolar. A análise dos dados coletados mostra que alunos e professores acreditam na construção do aprendizado através da estratégia de projetos e que a direção escolar pode viabilizá-los por meio de uma atuação mediadora e pedagógica. Verifica-se que o diretor ao assumir a postura de educador frente às demandas que ocorrem no contexto da escola media e fortalece as atividades de cunho pedagógico dos projetos desenvolvidos interferindo no processo educativo da sala de aula. A escola deve integrar à sua prática e aos seus objetivos, a dimensão coletiva do contexto escolar e a dimensão particular de cada aula e de cada disciplina, contribuindo assim na formação plena dos educandos. O diretor de escola, que também é um educador, tem como uma das suas principais prerrogativas, apoiar e incentivar o desenvolvimento dos projetos “da” e “na” escola, para que estes atinjam seu objetivo principal que é a melhoria da qualidade do ensino e do aprendizado de todos os alunos.

Palavras-chave: Diretor de Escola; Projetos; Interação social.

LOPES, Chaysther de Andrade. **O Estágio Supervisionado na Formação Docente**: com a palavra, licenciados em educação física. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: LOPES, Chaysther de Andrade

Título: O Estágio Supervisionado na Formação Docente: com a palavra licenciados em Educação Física.

Data da Defesa: Dezembro/2007

Banca Examinadora: Maria Cristina da Silveira G. Fernandes (orientadora), Gisela do Carmo Lourencetti, Tércia Regina da Silveira Dias.

O objetivo desta pesquisa é analisar como o estágio é visto pelo professor licenciado de Educação Física. A pesquisa tem um referencial crítico-dialético e foi realizada com seis professores de Educação Física que exercem a docência na educação básica e se formaram em uma mesma instituição de ensino superior do interior de Goiás, sendo cinco do sexo feminino e um do sexo masculino. A entrevista semi-estruturada foi utilizada para a coleta dos dados. A análise teve caráter qualitativo centrando-se em uma análise temática de conteúdo. Após a realização das entrevistas, foram definidas três categorias. Na primeira (a relevância do estágio) é evidenciada a relevância do estágio para os professores. A segunda (dificuldades no estágio) dividiu-se em três subcategorias: falta de supervisão, que foi marcante no estágio de todos os participantes da pesquisa; a curta duração do estágio e o distanciamento entre teoria e prática no estágio. Na terceira categoria (sugestões dos professores acerca do estágio) os professores apontaram caminhos para superar as dificuldades que encontraram, como, por exemplo, uma maior duração para o estágio, para que fosse de fato supervisionado e mais bem conduzido. De acordo com os resultados, os professores vêem o estágio como essencial à formação docente. Além disso, a pesquisa apontou algumas dificuldades quanto à organização e à relação teoria-prática no estágio.

Palavras-chave: estágio; formação docente; currículo; educação física; relação teoria-prática.

M

MACHADO, Maria Teresa Garbin. **Uma análise histórica do ensino profissional:** do ensino artesanal à implantação do currículo por competências numa unidade da rede de ensino técnico estadual paulista. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2007. 148 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda..

Autor: MACHADO, Maria Teresa Garbin.

Título: Uma análise histórica do ensino profissional: do ensino artesanal à implantação do currículo por competências numa unidade da rede de ensino técnico estadual paulista.

Data da Defesa: Agosto/2007

Banca Examinadora: Alessandra David Moreira da Costa (orientadora), Aguinaldo de Sousa Barbosa, Natalina Aparecida Laguna Sicca.

Este trabalho pretende apresentar a implantação do currículo por competências em uma unidade da rede estadual paulista, partindo inicialmente de uma contextualização histórica do ensino profissional no Brasil, chegando até o enfoque particularizado da escola elencada, que constituiu um locus para a trajetória, e posterior implantação do currículo por competências em seus cursos técnicos de nível médio, e em seu próprio Ensino Médio, como parte das políticas neoliberais voltadas à educação. O universo investigado foi abordado através de registros escritos de natureza oficial, institucional e da equipe escolar, tendo como ponto de partida os Planos Escolares anuais, denominação atribuída aos Projetos Pedagógicos Escolares, na instituição a qual a escola enfocada pertence. Também foram analisadas grades curriculares do Ensino Médio e do Ensino Técnico de nível médio, inseridas na legislação vigente de diferentes épocas. Sendo assim, o presente trabalho apresenta uma contextualização histórica e cultural do Ensino Profissional, tendo como pano de fundo o cenário da educação nacional, com a inserção cronológica e a evolução da escola locus da pesquisa, para que, diante de considerações e exigências verificadas, fossem apresentadas reflexões sobre o currículo por competências, quanto a sua identidade, organização e valores comungados com a educação básica e a construção de profissionais inseridos no mundo do trabalho, em constantes mudanças decorrentes das modificações econômicas, políticas e ideológicas do século XX até os dias atuais. Desta forma, esperou-se chegar a algumas constatações a respeito da identidade e relevância social do currículo por competências, nos cursos técnicos de nível médio, e no próprio Ensino Médio da escola enfocada.

Palavras-chave: Educação Profissional; Ensino Técnico de nível médio, Currículo por Competências.

MARIOTINI, Sérgio Donizeti. **A Contribuição dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na Formação Continuada de Professores Iniciais**. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2007. 100 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

Autor: MARIOTINI, Sérgio Donizeti.

Título: A Contribuição dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na Formação Continuada de Professores Iniciais.

Data da Defesa: Agosto/2007

Banca Examinadora: Miriam Cardoso Utsumi (orientadora), Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes.

Este trabalho investiga a contribuição dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na formação continuada de professores iniciantes com o objetivo de identificar as contribuições desses professores no processo de dinamização do HTPC e na promoção de práticas reflexivas, além de analisar em que medida esse espaço de tempo coletivo contribui para a formação continuada de professores iniciantes. O trabalho foi uma pesquisa descritiva que analisou, por meio de questionário, entrevistas e observações, três professores iniciantes na carreira do magistério de uma escola pública de educação básica do interior paulista que participavam do HTPC. Zeichner, Tardif, Schön, Contreras, Pimenta, Candau, Mizukami e Alarcão forneceram a base teórica para as discussões dos dados obtidos. Os resultados sinalizaram que os HTPCs são espaços potencializadores de formação continuada de professores iniciantes podendo, de acordo com sua organização, serem também espaços privilegiados de formação reflexiva. Esses dados não apontaram que os professores iniciantes dinamizavam o HTPC, como era esperado, considerando sua formação profissional mais recente. Ao contrário, evidenciaram a insegurança desses profissionais, que aguardavam os encaminhamentos dos professores mais experientes e da direção para a tomada de decisões e a busca constante do apoio e da troca de experiências naquele espaço, o que talvez possa ser explicado pelo fato da amostra da presente pesquisa ter analisado apontamentos de professores iniciantes na carreira profissional, mas formados nas décadas de 1980 e 1990, quando ainda não era sistematizada, no currículo para formação de professores a teoria sobre professor reflexivo e práticas reflexivas. A presente pesquisa sinalizou uma necessidade de rever os atuais cursos de formação, tanto inicial como continuada, incluindo as práticas pedagógicas, hoje contempladas no currículo de formação docente em nível superior, visando uma maior preparação dos neodocentes.

Palavras-chave: HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo); Professor Iniciante; Formação Continuada; Práticas Reflexivas; Saber Docente.

LISTA DE PARECERISTAS (2007 – 2008)

Alaíde Rita Donatoni (UNIUBE - Uberaba)
Alessandra David Moreira da Costa (CUMML – Ribeirão Preto)
Carmen Campoy Scriptori (CUMML – Ribeirão Preto)
Clayde Regina Mendes (PUC – Campinas)
Daniel Clark Orey (California State University Sacramento - USA)
Edel Ern (UFSC)
Eliane Terezinha Peres (UFPE)
Filomena Elaine Paiva Assolini (USP – Ribeirão Preto)
Horácio Cerutti Guldborg (UNAM – México)
Ivan Aparecido Manoel (UNESP - Franca)
José Vieira de Sousa (UnB)
Julio Cesar Torres (CUMML – Ribeirão Preto)
Leandro Osni Zaniolo (UNESP – Araraquara)
Marcos Sorrentino (ESALQ-USP)
Marcus Vinícius da Cunha (USP - Ribeirão Preto)
Margarete Axt (UFRGS)
Margareth Brandini Park (UNICAMP)
Maria Alice Nassife de Mesquita (UNIFESP)
Maria Conceição Silva (UFG – Goiânia)
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (CUMML – Ribeirão Preto)
Maria Cristina Vidotte Blanco Tárrega (UFG)
Maria de Fátima da S. C. Garcia de Mattos (CUMML – Ribeirão Preto)
Maria de Lourdes Spazziani (UNESP – Botucatu)
Maria Júlia Canazza Dall'Acqua (UNESP – Araraquara)
Maria Teresa Miceli Kerbauy (UNESP – Araraquara)
Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves (CUMML – Ribeirão Preto)
Miriam Cardoso Utsumi (USP – São Carlos)
Natalina Aparecida Laguna Sicca (CUMML – Ribeirão Preto)
Nelson Pirola (UNESP – Bauru)
Neuza Bertoni Pinto (PUC/PR)
Noeli Prestes Padilha Rivas (USP – Ribeirão Preto)
Pedro Wagner Gonçalves (UNICAMP)
Rita de Cássia Pereira Lima (CUMML – Ribeirão Preto)
Ronaldo Souza de Castro (UFRJ)
Silvia Aparecida de Sousa Fernandes (CUMML – Ribeirão Preto)
Sonia Maria Villela Bueno (USP – Ribeirão Preto)
Tárcia Regina da Silveira Dias (CUMML – Ribeirão Preto)

ORIENTAÇÕES PARA COLABORADORES

A Revista PLURES - Humanidades é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto- SP. Recebe artigos, relatos de experiência e resenhas cuja temática esteja relacionada ao debate sobre a Educação Escolar, contando com artigos enviados por professores, pesquisadores e acadêmicos da área de Educação, provenientes de instituições do Brasil e do exterior.

Os trabalhos encaminhados para publicação deverão ser inéditos. Permite-se a publicação de trabalhos comunicados em eventos acadêmicos no Brasil ou no exterior desde que não ultrapassem um ano de sua divulgação original.

A Revista receberá para publicação textos redigidos em Português, Espanhol e Inglês, que não refletem obrigatoriamente a opinião dos Editores, Conselho Editorial e/ou Conselho Consultivo, sendo de inteira responsabilidade dos autores.

Os trabalhos serão publicados após a apreciação do Conselho Editorial que analisa sua pertinência de acordo com a Política Editorial da Revista e parecer de dois *referees* ou avaliadores, cujas áreas de competência estejam relacionadas com o tema do trabalho. Os nomes dos *referees* permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes, os nomes dos autores.

Os trabalhos deverão vir acompanhados de uma declaração do(s) autor(es), autorizando sua publicação na Revista.

Trabalhos

Os textos deverão ser apresentados em disquete (Word para Windows) com identificação completa e acompanhados de duas cópias impressas (sem identificação).

Os trabalhos devem ser apresentados em folhas de papel A4 (297 x 210mm), numa única face e em espaçamento 1,5 justificado, com margens esquerda e direita de 3 cm, margens superior e inferior de 2,5 cm. Devem ser digitados em fonte *Times New Roman*, tamanho 12 (doze). As páginas deverão ser numeradas no canto inferior à direita.

Os artigos deverão apresentar resultados de trabalhos de investigação e/ou de reflexão teórico-metodológica, não ultrapassando 20 páginas. Os relatos de experiência não deverão ultrapassar 10 páginas. As resenhas deverão discorrer sobre o conteúdo da obra, efetuando um estudo crítico de aproximadamente 3 páginas.

Na primeira página do trabalho deve constar:

a) título do artigo e sub-título (apresentar na língua do texto e em inglês,

em caixa alta, Times 12, negrito e centralizado);

b) dados sobre o(s) autor(es) (nome do autor- em Times 12 centralizado, com indicação em nota de rodapé do maior título universitário, a instituição a que pertence e endereço eletrônico que possa ser publicado) e em folha separada, além desses dados completos, o endereço para correspondência e telefone para contato.

Resumo e Abstract (Times 12, espaçamento simples)

O resumo deve ser apresentado uma linha após o nome do autor, na língua do texto e o *abstract* em língua inglesa (precedido de uma versão do título do trabalho em inglês). Para a redação e estilo do resumo, observar as orientações da NBR-6028 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Não ultrapassar 250 palavras (10 linhas).

Palavras-chave e Key words

Correspondem às palavras que identificam o conteúdo do trabalho. Em uma linha após o Resumo, apresentar no máximo 5 palavras separadas por ponto e vírgula (;) (na língua do texto e em inglês) que permitam a adequada indexação do trabalho.

Após duas linhas, iniciar o texto do trabalho.

Referências

Seguir a normas mais recentes da ABNT (NBR-6023/2002).

Notas de rodapé e outras quebras do texto devem ser evitadas. Todavia, as notas que se fizerem necessárias serão realizadas em rodapé e suas remissões devem ser por números. Não incluir referências bibliográficas nas notas.

As citações deverão ser feitas no corpo do texto. O autor será citado entre parênteses, através do sobrenome em caixa alta, separado por vírgula do ano de publicação e procedida por p., como, por exemplo: (SOUZA, 1997) ou (SOUZA, 1997, p. 33), ou incorporado ao parágrafo em minúsculo, como por exemplo: Segundo Souza (1997)... . As citações de um mesmo autor de diferentes obras, publicadas no mesmo ano, serão diferenciadas por letras. Exemplo: (GONÇALVES, 1996a); (GONÇALVES, 1996b).

A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

Exemplos de Referências:

Livros

SOBRENOME, Nome (abreviado ou não). **Título da obra:** subtítulo (se houver). 2.ed. Local: Editora, Ano. n.º páginas. (série).

• Livros com um autor

WACHOWICZ, Lilian A. **O método dialético na didática.** 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. 141p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

• Livros com dois autores

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. L. P. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

• Livros com mais de três autores

BASTOS, Lília da Rocha et al. **Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias.** 5. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2000. 128p.

• Livros de vários autores com um organizador

UTSUMI, Miriam C. (Org.). **Entrelaçando saberes:** contribuições para a formação de professores e as práticas escolares. Florianópolis, SC: Insular, 2002. 199p.

• Capítulo de livro

KRONBERGER, N. e WAGNER, W. Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.416-441.

• Artigos de periódicos

SOBRENOME, Nome. Título do artigo: subtítulo (se houver). **Título da revista ou periódico,** Local, volume, número, páginas iniciais e finais, mês ou meses, ano.

SOUZA, José Lázaro. Água potável tende a escassez. **Expressão:** Revista Científica da Fundação Educacional Guaxupé. Guaxupé, MG, v. 1, n. 1, p. 100-105, out. 2000.

• Artigos de periódicos eletrônicos

AUTOR. Título do artigo. **Título do periódico.** local, volume, número, ano, paginação ou indicação do tamanho (se houver). Informações sobre a descrição do meio ou suporte. Disponível em: <endereço eletrônico>. Acesso em: dia mês abreviado e ano.

ARAUJO, H. R. de. Técnica, trabalho e natureza na sociedade escravista. **Revista Brasileira de História**. v. 18, n. 35, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/fbpe/revistas/rbh/iaboutj.htm>>. Acesso em: 4 jan. 2001.

- **Teses ou Dissertações**

SOBRENOME, Nome. **Título da dissertação ou tese**: subtítulo (se houver). Ano. n.º páginas. Indicações da dissertação ou tese.

SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Ouvindo Vigotsky... dialogando com crianças...**: possibilidade de uma prática pedagógica para o ensino da saúde. 1999. 203 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

- **Artigo de jornal assinado**

SOBRENOME, Nome. Título do artigo: subtítulo (se houver). **Título do jornal**, Local, dia, mês, ano. Caderno, n.º página.

CRUZ, Carlos H. de B. Quando o parâmetro é a qualidade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 07 jan. 2002. Opinião, p.3.

- **Artigo de jornal não assinado**

GOVERNO federal acelera escola de nove anos. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 08 jun. 2003. Folha Ribeirão, p. 5.

- **Decretos e Leis**

JURISDIÇÃO (ou nome da entidade coletiva, no caso de se tratar de normas). Título da obra: subtítulo (se houver). Numeração e data. Ementa (elemento complementar) e dados da publicação que transcreveu a legislação (**Título em negrito**). Notas informativas relativas a outros dados necessários para identificar o trabalho.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2423, de 7 de abril de 1988. Estabelece critérios para pagamento de gratificações e vantagens pecuniárias aos titulares de cargos e empregos da Administração Federal direta e autárquica e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 abr. 1988. Seção 1, p.6009.

MINAS GERAIS. Lei nº 9.754, de 16 de janeiro de 1989. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v.53, p.22, 1989.

- **Constituição Federal**

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

- **Relatório Oficial**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Relatório 1999. Curitiba, 1979. (mimeo.)

- **Imagem em movimento: filmes e fitas de vídeo**

TÍTULO: subtítulo. Autor e indicações de responsabilidade relevantes (diretor, produtor, realizador, roteiristas etc.). Local: Produtora, data. Especificação do suporte em unidades físicas (duração): indicação de reprodução, som, indicação de cor; largura em milímetros.

BAGDAD Café. Direção: Percy Adlon. Alemanha: Paris Vídeo Filmes, 1988. 1 filme (96 min), son., color.

- **Trabalho apresentado em evento científico (congressos, simpósios, fóruns)**

SOBRENOME, Nome. Título do artigo: subtítulo (se houver). In: TÍTULO DO EVENTO, numeração do evento em número arábico, ano, Local de realização do evento. **Anais do Evento...** Local de publicação: Editora, ano da publicação. n.º de páginas iniciais e finais do artigo.

FERNANDES, Maria Cristina da S. G. A discussão sobre a questão da qualidade do ensino superior nos Cadernos CEDES. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 10, 2001, Fortaleza–CE. **Programa e resumos...** Fortaleza, 2001, p. 133.

Tabelas e Figuras

As Tabelas deverão ser numeradas seqüencialmente, com algarismos arábicos, na ordem em que forem citadas no texto (devendo o título precedê-las). Quadros são identificados como tabelas, seguindo uma única numeração em todo o texto.

As ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos, etc.) serão consideradas Figuras. Também devem ser numeradas consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que foram citadas no trabalho, com o título imediatamente abaixo da figura.

As Tabelas e Figuras devem ser apresentadas em folhas separadas do texto e em arquivo a parte (nos quais devem ser indicados os locais de inserção).

Observações Gerais

Será fornecido gratuitamente um exemplar da Revista para cada autor (e co-autor) em que seu artigo foi publicado.

A Revista não se obriga a devolver os originais dos textos enviados.
Informamos que a Revista encontra-se indexada no BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anízio Teixeira – INEP/ Ministério da Educação), de abrangência Nacional, na EDUBASE (UNICAMP – Faculdade de Educação) de abrangência Nacional, no DBFCC (Biblioteca Ana Maria Popovic - Fundação Carlos Chagas) de abrangência Nacional e no CLASE – Base de Dados Bibliográficos de Revistas de Ciências Sociais e Humanas (Universidad Nacional Autónoma de México) de abrangência Internacional.

Endereço para correspondência

Revista Plures Humanidades

Programa de Pós- Graduação em Educação - Mestrado

Rua Padre Euclides, 995 - Campos Elíseos, Ribeirão Preto, SP, Brasil, CEP 14.085-420.

E-mail: revista_plures@mouralacerda.edu.br

Telefone: (16) 2101-1025

Alessandra David Moreira da Costa - Editora

Julio Cesar Torres - Editor