

ELVIRA ELIZA FRANÇA

DO SILÊNCIO À PALAVRA

(uma proposta para o ensino da Filosofia da Educação)

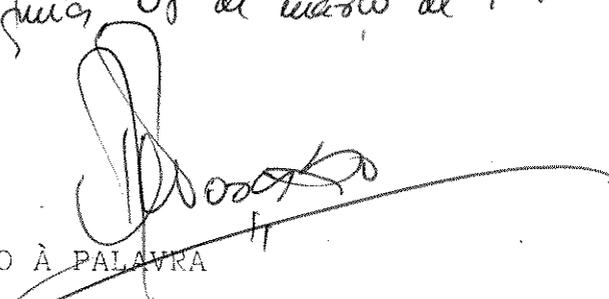
UNICAMP - CAMPINAS

1984

ELVIRA ELIZA FRANÇA

Este exemplar corresponde à relação final da Dissertação defendida por Elvira Eliza França, e aprovada pela Comissão Julgadora em 08/03/85.

Campania 08 de março de 1985


DO SILÊNCIO À PALAVRA

(uma proposta para o ensino da Filosofia da Educação)

Dissertação apresentada à comissão julgadora da Faculdade de Educação da UNICAMP como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação (Filosofia da Educação), sob orientação do Prof. Augusto Crema Novaski.

UNICAMP - CAMPINAS
1984

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

COMISSÃO JULGADORA

[Handwritten Signature]
[Handwritten Signature]
Ministry of Republic

-"Alguém discorda do que foi dito?
(minutos de espera...) Bem, se nin-
guém tem algo a dizer podemos pros-
seguir porque houve consenso no
grupo. Quem cala consente..."

Palavras do dia-a-dia

"As crianças estão mais cômicas da
linguagem corporal do que os adul-
tos que, após anos e anos de esco-
larização, aprenderam a dar mais
atenção às palavras e a ignorar a
expressão do corpo."

Alexander Lowen

- Ao meu pai, avós e professores pela palavra reprimida e libertada.
- Aos alunos pela palavra vivida.
- Às crianças e adultos calados por uma esperança à palavra silenciada.

AGRADECIMENTOS

- À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES, pelo apoio financeiro através de bolsa de estudos.
- À Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado - FIDENE/UNIJUÍ pela oportunidade de criação de um trabalho próprio.
- Ao Departamento de Educação e demais instituições ou órgãos que auxiliaram nas definições da proposta da Filosofia da Educação.
- Aos colegas da FIDENE e das outras instituições ou órgãos que de diversas maneiras contribuíram efetivamente para que se respondesse com significação ao desafio educacional.
- Ao Professor Augusto Crema Novaski que com humildade intelectual orienta e educa pelo que é.

ÍNDICE

	Página
INTRODUÇÃO	1
I PARTE	15
1 - O SILÊNCIO PROBLEMATIZADOR	15
1.1 - Os cursos Emergenciais na FIDENE: um espaço para superar o silêncio	26
1.1.1 - A Filosofia da Educação com os alunos do Curso Emergencial	29
1.2 - Não basta aprender o que é reflexão. É preciso refletir	34
1.3 - Palavra e Consciência	46
1.4 - No esboço da interdisciplinariedade, a compreensão das distorções teóricas	51
1.4.1 - E as indigestões intelectuais?.....	57
2 - CRIAÇÃO DE UMA PROPOSTA PARA A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO..	64
2.1 - Dedicção exclusiva à pesquisa e suas consequências	68
3 - CRÍTICA E CONSCIÊNCIA	77
3.1 - Semeando a palavra.....	82
3.2 - Organizando textos didáticos	84
3.3 - Da alienação à consciência do real	91
4 - A REALIDADE EDUCACIONAL SOB O PONTO DE VISTA DOS ALUNOS	98
4.1 -Classes Unidocentes	99
4.2 - Pré-escolar: um sonho ou uma realidade?	108
4.3 - Problemas de alfabetização	114
4.4 - Importância do currículo por atividade	118
4.5 - Evasão escolar I	121

	Página
4.6 - Evasão escolar II	124
4.7 - A avaliação	129
4.8 - Avaliação no ensino	131
4.9 - A postura política do professor	135
4.10- Poder administrativo na escola	138
4.11- Os cursos de formação de professores e a forma- ção o Orientador Educacional	141
4.12- Escola e sociedade	144
4.13- Rumos da educação de 1º e 2º graus no RS	148
5 - DO SILÊNCIO À POSSE DA PALAVRA	156
5.1 - O seminário Do silêncio à Palavra	156
5.2 - A Posse da Palavra	164
6 - RECRIANDO A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	173
7 - CRONOLOGIA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	179
II PARTE	185
1 - CONQUISTANDO A PALAVRA	185
1.1 - As trocas de experiências e as dramatizações	185
1.2 - A escrita e o enfrentamento da professora	193
1.3 - A avaliação como processo crítico	209
1.4 - Aprendendo a ler, a dizer e a escrever o silên- cio	224
1.5 - Os textos e as coletâneas: outros pretextos para se fazer Filosofia da Educação	231.
BIBLIOGRAFIA	240

INTRODUÇÃO

No dia-a-dia do ser humano, mesmo quando se trata de decisões importantes que possam trazer conseqüências desagradáveis, muitas pessoas se calam. Parecem consentir no rumo das decisões, ainda que isto lhes traga descontentamento ou a sensação de omissão. O que estaria acontecendo? Qual seria a causa do silêncio e da omissão que, acentuadamente, vem tomando conta das pessoas? Que repercursões terão tais procedimentos no processo evolutivo da sociedade? O que se pode esperar do homem de amanhã que finge estar cego porque nada vê; que se finge surdo-mudo porque não se pronuncia nos momentos em que sua palavra se faz necessária; e que se finge paralítico porque sente o mundo caindo aos seus pés e não se move?

Colocar a situação dessa maneira pode parecer um tanto trágica, mas ela reflete a realidade vivida nos dias de hoje. Sempre se ouvem referências à falta de participação dos homens nas decisões do grupo, seja ele, o grupo de estudo, de trabalho, de lazer, etc. A palavra vem sendo silenciada paulatinamente e as pessoas não se pronunciam mais para denunciar os problemas ou para reivindicar seus direitos ou, ainda, para assumir suas responsabilidades. Assim, as realizações humanas exigem de seus empreendedores esforços individuais multiplicados porque cada vez mais as ações coletivas vão perdendo seu caráter pela falta de participação de grupo.

A disciplina de Filosofia da Educação vem se preocupando com a imobilidade que toma conta também dos atuais ou futuros professores, em especial os que são alunos do curso de Pedagogia da FIDENE, principalmente no que diz respeito ao uso da palavra falada e escrita, isto é, da palavra vivida. A palavra é a própria existência humana e quem não faz uso dela está negando a existência e anulando-se como ser humano.

Tal preocupação fez com que se passasse a utilizar como conteúdo das aulas da referida disciplina a reflexão sobre os porquês do silêncio dos alunos. Questionava-se: o silêncio estaria sendo predominante porque os alunos estavam com as "mentes vazias" e, portanto, necessitavam só escutar?, ou então, possuíam conteúdos para sua fala, mas não queriam se pronunciar? De qualquer modo, o silêncio e a passividade são incomodativos e suscitam investigação sobre o que está subjacente a ele, para que esteja tão presente na atividade educativa. Afirmar que ele é sinal de tranquilidade em excesso, omissão ou repressão, exige uma reflexão mais aprofundada sobre suas causas, bem como de alternativas possíveis para superá-lo.

Foi a partir de um trabalho sistemático de reflexão que se tentou desvelar o silêncio que se apresentava como enigma da educação, a partir das aulas de Filosofia da Educação. Um enigma não só para os alunos, como também para a professora. A pergunta era: qual a razão do silêncio que se faz? Ela está exclusivamente na vontade dos indivíduos que silenciam, ou na relação deles com um meio que lhes impõe o silêncio?

No exercício da atividade pedagógica que se teve com crianças e adolescentes, desde o pré-escolar até o 2º grau pôde-se perceber que a espontaneidade da comunicação dos alunos ia sendo paulatinamente reprimida, a ponto de certos pronunciamentos serem feitos, apenas para serem computados como participação em aula pelo professor. Esse fato vem mostrar que quanto mais velhos forem os alunos, mais imbuído de formalidades estará o trabalho pedagógico. Esta formalidade está no trato dos conteúdos, na metodologia de trabalho e na maneira de se avaliar o aluno e as aulas, caracterizadas cada vez mais pelo distanciamento professor-aluno. Tal distanciamento gera uma situação deveras contraditória, principalmente quando se trata do trabalho de formação de educadores.

Nos últimos tempos vem sendo aguçada a crítica ao uso de material didático pronto e o desrespeito do professor à realidade e às necessidades dos alunos. Como as experiências anteriores à escolarização ou aquelas que se dão fora do ambiente da sala de aula são desconsideradas pelos professores, os alunos, ca-

da vez mais, vão silenciando porque não podem falar o que sabem, o que pensam e o que querem. A crítica à escola foi bastante fomentada no Brasil no final da década de 70. Assim, seminários, encontros, conferências, etc, eram organizados por instituições preocupadas com a educação, bem como eram feitas publicações que veiculavam a nova dinâmica dos debates educacionais. Nesse movimento a UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, onde se ingressou no Curso de Mestrado em Educação, em 1979, destacava-se pela organização desses eventos, bem como pelos expoentes acadêmicos que passavam a contar no seu corpo docente. O que se percebia, contudo, era que as condições de existência acadêmica da instituição não se diferenciavam daquela denunciada pelos próprios professores nos grandes encontros nacionais. As experiências dos alunos, tanto fora quanto dentro da universidade, permaneciam em grande parte também marginalizadas e desconsideradas dos conteúdos de estudo, dada a formalidade mais acentuada no curso de pós-graduação. Falava-se muito da realidade, da relação entre teoria e prática e da "dialética". Não se sabia ao certo, ao se iniciar o curso, o que era dialética e, tampouco, as leituras feitas ainda não haviam permitido um amadurecimento suficiente para se fazer uma opção teórico-política por ela. Mas no curso tal opção parecia representar o passaporte para aprovação no curso. Havia alunos que por terem feito tal opção, acusavam os demais de terem pensamento pequeno-burguês, de serem alienados, ingênuos, quando estes questionavam as colocações feitas ou mesmo quando não definiam nem explicitavam sua opção pela determinada linha teórica de alguns professores considerados de vanguarda. Geralmente se utilizavam de um saber que os outros não dominavam, isto é, o saber contido em outros textos, de autoria de pensadores que não estavam sendo estudados pelos alunos naquele semestre.

Esse confronto se dava mais acentuadamente quando alunos mais adiantados no curso freqüentavam as aulas com grupos de ingressantes. Com estes podiam garantir o silêncio fazendo relações teóricas que polemizavam as aulas, mas que eram entendidas unicamente por eles e pelos professores, dada a exclusão dos demais na compreensão do discurso que faziam. Assim, acabavam dominando o espaço de palavra, enquanto os demais alunos, silenciosa-

mente, se deslumbravam ou então se irritavam com tal eloquência, com tal domínio e opressão...

Esse cinismo pedagógico, em tentar mascarar o poder pelo saber, ao mesmo tempo em que era defendida a revolução social em prol da igualdade de classes e da justiça aos oprimidos, constituía-se num massacre cultural àqueles que necessitavam permanecer calados por não saberem como tomar a palavra nem mesmo para denunciar a contradição ali presente. Seu silêncio garantia a continuidade do monopólio da palavra por uma minoria porque a maioria não dominava o estilo de linguagem ali vigente, no estilo de citação de rodapé: "conforme fulano de tal, segundo autor X, de acordo com..." Era a linguagem dominada pela "patrulha ideológica", assim se supunha, já que não se tinha conhecimentos para fazer uma avaliação mais criteriosa do saber deles. E com tal linguagem, a "patrulha" analisava, julgava e reinterpretava o que era dito em aula. Com ela também oprimia o grupo, como forma de garantir e manter o monopólio de sua palavra.

Nesse contexto crítico da educação, como então era identificado, (qualquer semelhança com crise de educação não é mera coincidência...), a luta do poder pelo saber era camuflada pelas generalizações teóricas e, inclusive, pela omissão dos professores em refletirem explicitamente sobre esse contexto vivo das salas de aulas. Havia os que negavam a discutir o clima de trabalho e condições psicológicas de aprendizagem porque achavam que eram problemas secundários, e que num curso de mestrado não deveriam existir manifestações nem bloqueios emocionais. Por isso mesmo, ainda que seus pressupostos teóricos fossem a favor dos oprimidos, estavam optando pelos opressores porque faziam parte dessa classe. Daí a razão de se omitirem para tomar uma posição definida para favorecer a palavra dos silenciosos, aqueles que eram obrigados a permanecer calados, dado o patrulhamento que era feito durante as aulas pelos considerados "mais competentes". Os demais não mereciam outro papel a não ser o de platéia marginalizada, já que suas colocações "pouco acrescentavam" ao que era dito ali, por serem "ingênuos, desatualizados, e sem conhecimentos bibliográficos à altura da situação."

A contradição do contexto universitário, em geral, deixa os alunos bastante confusos, inseguros e medrosos. A teoria é negada na prática e quem ousa evidenciar isso, provavelmente, precisa fazê-lo de uma maneira muito especial, isto é, discretamente, sem deixar que percebam o que está se dizendo. Através das leituras e debates, no decorrer do curso, os alunos vão adquirindo certos conhecimentos e ao mesmo tempo aprendem como proceder para utilizar a linguagem "discreta". O que se passa em sala de aula não lhes está despercebido, principalmente se a busca de compreensão de si, do outro e do mundo onde vive é o objeto de seu conhecer. Mas nem sempre esse conhecimento pode ser verbalizado: há um mistério no pensamento de cada um que se fosse totalmente revelado, provavelmente não se poderia conviver em grupo. Como solução a tal impasse, é necessário aprender a traduzir o que se pensa em generalizações que dizem sem mesmo dizerem... um exercício intelectual bastante atraente, deveras! Ele transforma o aluno em um crítico diplomático, sutil e discreto. Às vezes mais, às vezes menos incomodativo, dependendo o grau de sua sutileza.

As monografias elaboradas durante o curso são um treinamento eficiente para essa arte de dizer as coisas no contexto acadêmico. Foi através do trabalho monográfico do mestrado que se começou a refletir mais sistematicamente o processo de educação que se viveu e se vivia. E assim, realizar as monografias passou a ser uma maneira de se auto-educar. Com elas começou-se a perceber que muitas vezes o discurso de educadora que se fazia, perfeito, bem montado e argumentado, nem sempre correspondia à realidade que se vivia, fosse como professora, fosse como aluna ou como ser humano. Isso vinha exigir, posteriormente, uma mudança de atitudes, já que no papel se projetava um ser diferente daquele que se era. Fazia-se necessário então buscar a coerência com a identidade que se documentava no papel, o que deu um novo sentido à escrita e às reflexões: elas passaram a ser condutoras de uma nova ação de ser-no-mundo-com-os-outros.

O constante questionamento que se passou a fazer nessa época permitiu que houvesse um aceleração nas mudanças de postura que se tinha até então. Isso passou a dar condições de se

exigir também que os outros mudassem. Vivendo uma permanente impaciência e intranquilidade diante do que se passou a perceber, em especial no contexto acadêmico da universidade, começou-se a acreditar que tudo não passava de uma bela farsa, de um cinismo sem igual, de uma afronta à verdade e à capacidade de compreensão humana. As contradições entre o que ali era falado e o que era vivido, de fato, começavam a ficar tão evidentes que se acreditou que continuar sem dizer o que se pensava, de maneira clara e explícita, seria continuar compactuando com uma situação vergonhosa de impedimento à verdade.

Foi assim que se ousou mudar as linhas do discurso teórico, já no final do curso, de uma maneira extremada através de uma monografia, na qual se tomava consciência de que se estava mudando palavras para dizer a mesma coisa: denunciar a opressão de uns sobre os outros. Uma opressão que estava abortando a palavra, porque enforcada antes mesmo de ser pronunciada, dada a auto-crítica que se passava a fazer da expressão do que se pensava. Talvez por isso, a coragem de mudar se deu primeiramente no papel, pois enquanto se escrevia teve-se condições de organizar bem claramente o discurso, o que não era possível verbalmente, dadas as interferências dos colegas no discurso para contestarem com tal e tal autor.

Era necessário dizer, como no conto "A roupa nova do rei", que o rei estava nu, usando a simplicidade e inconveniência infantil, arriscando primeiro dizer para depois saber o que iria acontecer. Concluía-se uma monografia, -então emperrada por perceber que se tratava mais uma vez de dizer o que se percebia numa linguagem cada vez mais hermética, - usando-se as seguintes palavras:

... "Queriam saber se sou capaz de pensar e formular um discurso acadêmico, não? Acho que as vinte e poucas páginas do início do trabalho responderão essa questão. Agora o desfecho do trabalho é meu. Entrei no jogo e assumi as regras, entre as quais fazer uma monografia. Mas diante do meu impasse me resta arriscar mudar algumas delas, principalmente a conclusão. Este trabalho está com um desfecho diferente e como não estou jogando sozinha espero

que os parceiros entendam a necessidade de tal regra. Brincaram comigo todo este tempo e quem quer brincar um pouco sou eu.

Já em casa, ensinaram-me desde pequena a obediência, justiça, bondade, responsabilidade, honestidade, etc. Depois vi-me em situações de injustiça, competição, desonestidade, nas quais vale a lei do mais forte. Através dos conteúdos educacionais estão fazendo a mesma coisa comigo. Inculcaram-me a necessidade de ser a professora ideal, honesta, justa, preocupada com o todo, com a transformação, com a revolução, para viver num mundo arbitrário, competitivo e sem condições para atingir esse ideal romântico. Como então enfrentar a desonestidade, competição, relação de poder, irresponsabilidade, injustiça, autoritarismo, mentira, etc.? Que educação sistemática e crítica é essa que pretende fazer comigo o mesmo que fez a educação assistemática e acrítica da família? Não há diferença entre ambas; uma entra na outra como a mão entra na luva. Só que agora sou outra sendo a mesma e não vou permitir que direcionem meu rumo. Se viajamos juntos por algum tempo no percurso acadêmico é porque eu sentia que íamos na mesma direção. Chegamos no impasse, na bifurcação e meu caminho agora é outro. Vou simplesmente descer do carro para continuar meu caminho. Vocês sigam o de vocês, até logo, muito obrigada e boa viagem. Estou rindo agora. Acho que estou ficando maluca com este discurso imprevisto. Quem sabe? Depois de tanta lavagem cerebral, quiçá eu não esteja mesmo? (...)

Não adianta inculcar-nos o social como centro de nossas atenções. Queremos trabalhar o social e ele não está perceptível nem no grupo da universidade. Este social está desagregado. Só que não há como evitá-lo. A História nos empurra para cumprirmos nosso papel. Eu fiquei pensando no social e levei uns bons sopapos do tempo e do espaço. Quis ser a aluna e professora ideais pelo social e individualmente quase sou exterminada. Onde estava o social para me socorrer? Ah! Não é que era ele próprio que se mostrava meu inimigo quando eu o tinha como meu aliado? Estava totalmente desarmada para atacá-lo. Que conflito esse meu... Arranjar armas para atacar um aliado. Se não ataco sou exterminada e se ataco entro em conflito com meus valores. Além de tudo não sei

atirar. Ensinaaram-me a não ser agressiva nem usar da violência. E agora? Que me adianta ter as armas nas mãos? Vou ter que buscar uma escola que me ensine a agressão, desonestidade, competição, indelicadeza, perversidade, irresponsabilidade, maldade, insensibilidade, etc., para equilibrar com o que já aprendi até agora. Bem, nenhuma escola ensina isso, é claro, mas acho que não há lugar mais adequado para se aprender tudo isso, sem se perceber, do que a Universidade. Que lugar mais incoerente e conflituado, que pessoas mais estranhas estão ali dentro. Que bom estar percebendo que estou às avessas.

Mas ali tudo é tão romântico... A escola crítica, a dialética do ser, o eu e o tu, o nós (intelectuais), e eles (o povo). Que consciência histórica e crítica é essa que não dá segurança a ninguém, que discurso lindo é esse que vive nas moitas da universidade com medo de ser desmascarado? A "consciência crítica" aguçou-me de tal modo que não agüento mais ver as coisas "erradas" (que critério mais arbitrário de julgamento, não?). Mas elas são assim, sempre foram e não será minha consciência que vai mudar, não acham? Também acho que seria muita pretensão (...).

Espero que os leitores se identifiquem, pelo menos, com alguma coisa deste meu discurso. Caso isto não ocorra, é sinal de que aprendi melhor do que esperava a prática da camuflagem e do discurso acadêmico para dizer tudo de todos sem dizer nada de ninguém".

Foi através da filosofia do risco, como diz David Cooper, que se conseguiu se libertar das amarras da "normalidade acadêmica" naquela época. No momento não se dava ainda a resposta significativa à educação, porque o novo caminho estava apenas começando. E foi aceitando um convite para trabalhar no Departamento de Educação da FIDENE - Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado, em Ijuí, no interior do Rio Grande do Sul, que se tomou o outro rumo na viagem pedagógica; uma viagem cheia de impecilhos e obstáculos, é claro, pois se tratava novamente de um ambiente universitário. E assim, a história se repete, com nova roupagem, com outros personagens, mas com o mesmo tema encenado...

Ao se assumir o outro lado da cena pedagógica na universidade, como professora, se passou a viver os mesmos problemas de antes, só que o novo papel permitia que se acrescentasse sentido ao que já se havia sentido antes. Realmente era uma tarefa bastante complexa democratizar a palavra. Pobres professores! Entendia-se assim porque alguns eram omissos quando pressionados pelos alunos donos da palavra. Em outros momentos, o fato de se ter o espaço de palavra garantida, como professora, nas aulas expositivas durante horas e horas, era deslumbrante!... Os alunos atentos reforçavam a vaidade que se adquiria como boa discursadora; os desatentos incomodavam e mereciam ser repreendidos... No entanto, até os atentos não apresentavam resultados satisfatórios na aprendizagem. Começava-se a questionar: de que adianta falar bonito e bem, se os alunos não estão entendendo o que se fala? se estão permanentemente silenciosos e não polemizam a aula?

Assim, toda a vaidade de quem havia se apossado da palavra se esvaía, já que era uma palavra sem sentido. Além disso, o fato de se estar reproduzindo a velha tragédia acadêmica na qual os alunos permaneciam em silêncio, levava a refletir: qual será o fim do herói? Começavam então as auto-cobranças em relação ao caminho que se havia optado anteriormente e que estava sendo desviado. Que fazer então?

Buscou-se uma alternativa baseada na utilização de uma monografia elaborada no início do mestrado que fazia uma reflexão a respeito dos determinismos e possibilidades do ser humano projetar sua existência. Contudo, a linguagem do referido trabalho era demasiadamente hermética para ele ser utilizado pelos alunos. Os demais trabalhos do mestrado também ficavam inutilizados porque não seriam compreendidos pelos alunos; eles haviam sido feitos para um público muito restrito: os professores das disciplinas do mestrado. Tornava-se extremamente difícil realizar mudanças no trabalho que se iniciava porque não se tinha um modelo de trabalho nem uma prática docente que oferecesse um parâmetro de ação para se superar os impasses que começavam a emperrar o trabalho em sala de aula.

No novo contexto de trabalho os problemas que desponta-

vam mais pareciam surpresa de profissional inexperiente do que problemas de fato. Não se trocava experiências entre os professores e nem eram ditas as estratégias utilizadas por eles para resolverem os problemas que enfrentavam na sala de aula, o que parecia não ser necessário. As discussões pedagógicas se voltavam para os aspectos gerais da educação, do Departamento, do Curso ou da Instituição. Comentava-se as deficiências dos alunos nas reuniões e nas conversas informais, mas não era falado o que era feito para ajudá-los a superarem tais deficiências. A solidão pedagógica à qual se sentiu condenada, como professora universitária nova na instituição e insegura com as expectativas do grupo de professores, fez com que se recorresse à escrita como momento de reflexão e avaliação do que se estava fazendo.

No primeiro semestre de trabalho, iniciado em agosto de 1981, somente se trabalhou com uma turma e o resto do tempo era dedicado às atividades de Extensão Universitária, às leituras relacionadas à Filosofia da Educação e à dissertação de mestrado que na época estava voltada especificamente à temática da arte e criatividade na educação. Tinha-se então tempo para preparar bem as aulas, fazendo-se correções dos trabalhos dos alunos com bastante tranquilidade. Após cada aula se escrevia um relatório da aula, no qual se relatava todos os passos do que se havia feito, desde a entrada em aula, até a saída. Apontava-se os problemas na aplicação do que se havia planejado, bem como os imprevistos ou improvisações que haviam sido necessários durante a aula. Produzir intelectualmente toda aula permitia que o planejamento da aula seguinte fosse uma resposta às dificuldades e problemas apontados anteriormente. Esse era um trabalho de reflexão pessoal e não tinha nada a ver com as cobranças burocráticas da instituição.

Ao se assumir o trabalho com os alunos do Regime Especial, que funciona intensivamente no período de férias, escrever as aulas tornou-se impossível. Assim se fazia anotações num caderno e no final do semestre se produzia um relatório que era enviado para o arquivo do Departamento de Educação. A escrita, nessa época e posteriormente, foi a grande companheira de trabalho, aquela que exigia clareza nos pressupostos, definição dos problemas e seus por

quês, e alternativas para eles. Talvez seja por isso que se sentia necessidade de apresentá-la melhor aos alunos, pois se sabia por experiência própria que um educador que escreve se sente menos solitário em seu trabalho.

Sem que se percebesse, a Filosofia da Educação passou a percorrer outros rumos teóricos não previstos inicialmente, e as expectativas de se fazer um maior aprofundamento das correntes do pensamento pedagógico se esvaíam nas horas gastas com correções de trabalhos dos alunos, e em leituras que se faziam necessárias para subsidiar, interpretar e superar o silêncio que os alunos faziam durante as aulas. O tempo concedido pela instituição para elaboração da dissertação de mestrado sobre arte e criatividade na educação acabavam sendo gastos com as atividades das aulas de Filosofia da Educação, principalmente quando o tempo foi ficando ainda mais restrito, com o aumento de turmas e de atividades de Extensão.

Sem se perceber, no entanto, passava a se lançar mão dos recursos artísticos, em especial da dramatização, como alternativa para as dificuldades encontradas na motivação para fazer os alunos participarem das aulas. A dramatização era utilizada como estratégia para amenizar o clima de trabalho e informalizar a relação professora-alunos. Criava-se situações para reflexão, aproveitava-se certas oportunidades em aula e as intuições que se tinha para tornar o contexto de trabalho mais dinâmico e interessante para a aprendizagem. Foi esse toque artístico nas atividades da disciplina que foi rompendo com as estruturas formais do ensino que se fazia, tornando-o mais criativo. Assim, a Filosofia da Educação não vinha negar a arte e a criatividade no ensino, mas reforçar a importância da sua utilização no ensino como uma alternativa para a educação.

Caminhando lado a lado, a escrita como reflexão e a arte como ação, o trabalho que se empreendeu na disciplina Filosofia da Educação ia perdendo o aspecto formal e burocrático de aula acadêmica e o mesmo acontecia com os escritos que se elaborava. Experimentar e depois registrar tornou-se uma necessidade e a cada semestre se procurava organizar algum trabalho que sintetizasse o que se estava fazendo. No mestrado a escrita estava voltada para

atender os professores, e os primeiros relatórios que se fazia das aulas, à solidão que se sentia. No trabalho com os alunos da FIDENE, aos poucos a escrita foi tomando outros rumos, pois os textos começaram a ser dirigidos para um outro público, os alunos, para que este pudessem refletir o processo educacional que viviam. Ao mesmo tempo que se simplificava a linguagem, se começava a refletir sobre o ato de escrever. As palavras precisavam ser bem colocadas, os argumentos deveriam ficar bem claros, e os problemas e seus porquês bem definidos. Os alunos precisavam compreender o que estava sendo refletido e isso exigia que cada texto fosse reescrito várias vezes até que correspondesse às expectativas de compreensão. Assumia-se o papel de professor e aluno para escrever os textos, fazendo perguntas, duvidando e respondendo melhor o que não havia ficado compreensível.

Foi pensando em democratizar as percepções que se tinha e o saber que se adquiria no enfrentamento dos problemas em aula que se reaprendeu a escrever. Na medida que se percebia que os alunos tinham dificuldades para se expressarem, a escrita tinha mais um objetivo. Ela deixava de ser para os alunos. Os conhecimentos iam sendo organizados de modo a permitir-lhes dominar também a palavra escrita e falada e por isso começava a se fazer presente no trabalho da disciplina a palavra deles. Aos poucos iam se apossando do que até então era exclusivo dos professores e iam aprendendo a organizar seu pensamento nos padrões instituídos pelo ensino acadêmico. Apossar-se da linguagem instituída permitia-lhes buscar maior igualdade com a autoridade pedagógica e isto os fazia mais corajosos para argumentarem e para romperem o silêncio. A palavra deixava, com isso, de ser exclusiva da professora para ser do grupo.

A proposta de Filosofia da Educação começou a ser esboçada e foi sedimentada e aperfeiçoada visando o crescimento dos alunos e pôde evoluir porque contou com a participação intensa deles. Portanto, seria uma mentira dizer que a reflexão "Do silêncio à Palavra" é exclusivamente uma dissertação de mestrado. É uma reflexão histórica da palavra proibida, ainda antes de se ingressar na escola, é um alerta aos professores, pais e sociedade de um modo

geral. "Do Silêncio à Palavra" é também, além de tudo, um compromisso com os alunos e com os alunos dos alunos, na medida em que comprovou efeitos multiplicativos e mudanças no modo deles serem professores.

Dado esse compromisso, o presente trabalho foi escrito para os alunos e está servindo também como dissertação para conclusão do curso de Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Campinas. Assim, pede-se escusas aos professores do mestrado e a outros que esperam um trabalho mais acadêmico, com elocubrações a respeito do que seja dialético, ou do pensamento dos autores das correntes críticas da educação. O modo de ser deste trabalho foi uma opção, o caminho que se resolveu seguir por contestar aqueles que todos seguiam. Quem sabe, retornando à estrada algum dia, se possa subir no carro novamente para retornar ao ponto abandonado. E viajando juntos, outra vez, quem sabe, se possa enriquecer posteriores experiências revelando as aventuras pedagógicas dos caminhos que cada um optou seguir.

Trabalhar com os alunos do Curso de Pedagogia da FIDENE, em especial os do Regime Emergencial foi um constante exercício de conhecimento de si, de doação e de reconstrução do modo de ser para si e para o outro. A vida sofrida dos alunos que deixam seus lares, familiares e amigos, para se dedicarem ao aperfeiçoamento de seu trabalho pedagógico, foi uma lição de vida inesquecível. Foi vivenciando a preocupação de alunos com os filhos distantes ou que não tinham com quem ficar, com parentes ou amigos doentes, com cidades em catástrofes durante as enchentes, etc., que se reaprendeu a ser professora com outros sentidos. Os olhos não temiam chorar, os ouvidos realmente escutavam, as mãos também acariciavam, os braços abraçavam. Não se perdia com isso a seriedade intelectual nem os propósitos da pesquisa que se fazia.

O sentido de solidariedade para com os alunos e o compromisso com a palavra humana exigiu um trabalho que parecia exaurir as forças que se tinha para empreendê-lo. No entanto, a cada dia elas pareciam se renovar. Diante da casa derrubada pelas resistências e omissões, tinha-se o ímpeto de abandonar tudo, de correr para outro lugar para recomeçar outra atividade menos pro-

blemática, como já havia acontecido tantas outras vezes. Porém dessa vez, as distâncias, bem como o tipo de trabalho que se realizava dificultaram as mudanças imediatas. Foi necessário, portanto, perder o medo de reconstruir a partir do conhecido, aproveitando a sucata do que restava. E assim descobriu-se uma força criativa até então não explorada, porque desconhecida.

Por isso tudo, e por tantas outras coisas que as palavras não conseguiram registrar, os alunos com todas suas deficiências conseguiram formar uma mestra em educação: com lições de amor e de dicação.

I PARTE

1 - O SILÊNCIO PROBLEMATIZADOR

A primeira sexta-feira do mês de agosto de 1981 marcou a data do primeiro contato que se teve com os alunos do curso de Pedagogia e de Filosofia da Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado - FIDENE-UNIJUÍ, em Ijuí, no interior do Rio Grande do Sul. Na apresentação feita aos alunos foi impossível não deixar transparecer a ansiedade e o nervosismo que se sentia, como alguém que precisa enfrentar um grande público e não está acostumado a assumir a palavra em tais circunstâncias. Era uma turma de 45 alunos adultos, com o olhar fixo na professora à espera do que ela iria dizer. Quando se iniciou o trabalho de inquérito sobre os problemas educacionais com os quais eles se preocupavam mais, para se colher subsídios para organizar o plano de disciplina que respeitasse os interesses do grupo, um aluno do curso de Filosofia se pronunciou para cobrar o plano já feito. Segundo ele, seria a partir do plano do professor que os alunos dariam seu parecer, já que era a sistemática adotada por outros professores. Não houve discordância dos demais, o que fazia parecer que sua palavra era representativa no grupo.

As experiências pedagógicas que se havia tido anteriormente foram com alunos de pré-escolar, de 1º e 2º graus em escolas particulares de dois grandes centros urbanos do interior de São Paulo. Trabalhava-se com turmas pequenas e com alunos mais novos, que tinham pouca necessidade de se afirmarem intelectualmente na relação com o professor. No trabalho com o pré-escolar os momentos educativos se davam em geral através de brincadeiras, jogos ou outras atividades informais, através das quais se organizava e se sistematizava os conteúdos de ensino. O trabalho com as séries iniciais do primeiro grau já exigia maior formalidade, mas a dinamicidade das crianças gera atividades movimentadas que informalizam bastante o processo educativo. Com turmas de alunos maiores se havia trabalhado com o ensino de Educação Artística que pelo seu pró

prio caráter se diferencia do ensino das demais matérias do currículo escolar, abrindo possibilidades infinitas de relacionamento professor-aluno, através de atendimentos individualizados e da ocupação do espaço e do tempo da sala de aula.

Sendo assim, assumir as aulas de Filosofia de Educação com uma turma de universitários, numa sala-palco, representava entrar em um contexto desconhecido em todos os sentidos, principalmente no geográfico-cultural e intelectual. A formação teórico-pedagógica adquirida no curso de Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Campinas, comprovava legalmente que se tinha condições para realizar tal trabalho, no entanto, foi no decorrer do semestre que se pode fazer uma avaliação de que os pressupostos teóricos não são suficientes para se atingir os objetivos educacionais propostos para um curso.

A formalidade da nova estrutura de uma sala de aula com as carteiras voltadas para a pessoa da professora, o degrau mais alto para se escrever no quadro de giz, os olhos fixos dos alunos e o silêncio da espera da palavra constituíam um ambiente teatral de palco universitário, no qual estreava no espetáculo um ator novato. A exigência do aluno em relação ao plano da disciplina, feita no primeiro dia de aula, foi plenamente cumprido na aula seguinte, apresentando-se de forma sistemática como se trabalharia até o final do semestre. Esse era o primeiro imprevisto prático em relação aos pressupostos teóricos do mestrado, já que se discutia nesse curso a necessidade de se planejar a educação em função dos interesses e necessidades do grupo, o que exigia um maior envolvimento com o aluno para conhecer seu contexto. Como o elemento novo tem maior tendência a obedecer as regras impostas do que criar as suas próprias, se montou o plano.

Até então, a Filosofia da Educação era dada por professores adscritos ao Departamento de Filosofia e naquele ano ela passava para o Departamento de Educação, segundo o novo regimento da instituição. Este departamento deu amplos poderes para se decidir na organização do planejamento, orientando para que ele fosse discutido com o Departamento de Filosofia, o que não se deu por questões de organização do referido Departamento.

Um outro imprevisto se deu em relação à assistência pedagógica na organização do plano da disciplina. Acostumada ao controle e acompanhamento da atividade de ensino na escola básica, principalmente quando esta se tratava de escola particular, sentiu-se que no novo contexto não havia uma sistematização de ajuda e apoio ao professor na organização de seu trabalho. Talvez por se pressupor que um professor com mestrado não a necessite ou também porque na faculdade não é necessária orientação nem acompanhamento do trabalho do professor. No entanto, isso deixa o professor novato bastante inseguro e manipulável diante das exigências dos alunos e das opiniões dos colegas de trabalho.

Assim, passou-se a aplicar o plano da disciplina com os alunos; um plano que havia sido elaborado com base em leituras feitas durante o mestrado e não só pareciam ter uma linguagem mais acessível, como abordavam de maneira crítica o problema da educação. Partia-se do pressuposto de que as leituras seriam feitas anteriormente às aulas e que os questionamentos e dúvidas dos alunos serviriam como ponto de partida para as discussões e debates. Contudo, o que acabava predominando nos encontros semanais era um constante silêncio de grande parte do grupo que se mostrava passivo diante da palavra de alguns. As leituras não eram feitas e, conseqüentemente, não havia questionamentos, o que vinha exigir que as aulas se fizessem na base das exposições professorais. Estava falhando a metodologia proposta para se fazer reflexões a partir de leituras previamente determinadas e, quando estas eram feitas, os alunos precisavam que se traduzisse seu conteúdo porque diziam não entendê-lo.

Durante as exposições orais que se fazia e dos questionamentos que se lançava aos alunos, somente um número reduzido deles se pronunciava. Sendo assim, o sentido dado às discussões ficava praticamente nas mãos desse pequeno grupo que tomava as iniciativas de interromper a professora para fazer suas colocações. Estes eram alunos de cadeiras isoladas que já estavam num nível mais avançado do curso ou aqueles que pertenciam ao curso de Filosofia e que pareciam estar em melhores condições de se apossarem da palavra por exercerem atividades estudantis e de liderança. O

fato de serem líderes e terem a facilidade de usar a palavra inibia o restante da turma que era parte da massa de estudantes que estava no primeiro ano do curso. Além disso, também nesse contexto, estava o preconceito de inferioridade aos alunos que cursavam Pedagogia, geralmente mulheres, como sendo aquelas que iam fazer o curso por falta de opção.

A terminologia acadêmica usada pelos alunos mais falantes era então desconhecida pelo restante do grupo, razão pela qual ninguém se contrapunha a eles, mesmo que o que diziam não passasse de um amontoado de "palavras de efeito" que diziam pouco ou quase nada. Mas essa era uma maneira de estabelecerem um diálogo à parte com a professora ;o diálogo dos "competentes" da universidade. Implicitamente pareciam estar medindo suas forças com as da professora e faziam questão de marginalizar os colegas, já que se sentiam diferentes: os "guerreiros da revolução social". O monopólio da palavra acabava, por isso, sendo inevitável, devido o fato de se ser nova no contexto. Percebia-se que todas e quaisquer atitudes estavam sendo patrulhadas direta ou indiretamente através dos alunos. Além disso, a participação deles, ainda que representasse a de poucos, polemizava as aulas e era melhor do que o silêncio de todos.

Estava bem estabelecido naquele grupo quem detinha o poder da palavra. O fato de se estar trabalhando com líderes estudantis que na política universitária pregavam as transformações da sociedade e a necessidade de uma revolução, para que houvesse igualdade e justiça social, parecia contraditório à política de poder que efetivavam na sala de aula com os colegas e professora, já que não abriam a mão do poder e oprimiam os demais. Era a luta para assegurarem o poder para si. Tal situação ficava bastante evidente quando alguém assumia a palavra para fazer algum pronunciamento e logo era rebatido, sendo inclusive usadas palavras ditas em tom agressivo ou com qualificações e julgamentos que inibiam os outros como "pensamento burguês", "ideologia de capitalista", etc. Mesmo que se revalorizasse a participação do aluno que havia sido colocado em "cheque", a humilhação perante o grupo o impedia de se reapossar da palavra.

O problema instaurado na relação de grupo aparentava ser

um problema de relação de grupo ou de didática da professora?

Visando então se eliminar as tensões, se procurou realizar trabalhos em pequenos grupos, variando os elementos de cada um, de acordo com o trabalho realizado. Além disso, se experimentou fazer estudos dirigidos, mas os alunos queriam questionários com respostas prontas, isto é, facilmente encontráveis no decorrer do texto. Fazia-se também avaliação das aulas periodicamente, mas muitas vezes quem deteve o sentido das discussões foi o pequeno grupo dos "poderosos da palavra". Percebia-se que a reação do grande grupo era o do permanente silêncio, o que reforçava ainda mais a palavra instaurada do pequeno grupo, pois na tentativa de se amenizar o poder que exerciam pelas palavras "mal-ditas", se acabava necessariamente dando a eles a maior atenção, tal como esperavam.

Que fazer num contexto onde o importante do que está dito não foi dito?

Como proceder de forma que as atitudes tomadas para reverter o clima de trabalho não transformasse o contexto em silêncio completo?

Como saber o que pensavam aqueles que permaneciam totalmente calados?

Como criar condições para que aqueles que analisavam o contexto criticamente, em conversas particulares com a professora ou paralelamente com colegas, tivessem a coragem de se pronunciar no grupo para que o próprio grupo assumisse a transformação desse contexto opressor?

Foi pensando nessa maioria silenciosa que se começou dar maior ênfase aos trabalhos escritos. Mas o espanto se instaurou quando se constatou que a turma apresentava sérias deficiências no domínio da língua portuguesa e que para se entender o que escreviam era necessário se deter nas palavras individualmente, para se perceber o significado que elas se propunham dar como um todo. O espanto em relação às deficiências dos alunos, em termos do uso da linguagem, não se dava exclusivamente por serem eles universitários, mas principalmente por serem professores ou pre-

tensos professores com titulação universitária e que estavam num nível de linguagem primário. Por isto se começou a fazer um trabalho bastante voltado à redação, exigindo-se que utilizassem da reescrita para recuperarem as deficiências de comunicação que eram anteriores a qualquer compreensão ou reprodução de um conteúdo exposto pela professora ou lido em algum outro texto.

A opressão da palavra de uns sobre os outros era deveras problemática e remetia à situação vivenciada por ocasião da realização do curso de mestrado. Os alunos que tinham maior fluência verbal e que se utilizavam da terminologia acadêmica com maior destreza dominavam as discussões. Eram os que se sobressaíam na competência do discurso dos "intelectuais" da universidade e se espantavam diante da ignorância dos demais, preferindo que estes silenciassem para não ferirem seus ouvidos "apurados". Em geral, passavam grande parte das aulas discutindo com o professor questões teóricas que remetiam a outras leituras ou autores que não estavam sendo estudados naquele momento, o que excluía os demais do diálogo pingue-pongue entre eles e o professor. Por isso faziam um espetáculo à parte, enquanto o grupo necessariamente assumia o papel de espectador e de admirador das "estrelas do palco". Ali também se lia textos que refletiam o papel da educação nas mudanças sociais. Falava-se de violência, da opressão, da consciência, das diferenças de classe, etc, como se tudo se passasse fora das paredes da sala de aula e também do campus universitário. Naquele ambiente parecia que todos estavam imunes às denúncias que faziam, seja como executores, seja como vítimas.

Essa impressão de exclusão dos problemas educacionais, no entanto, não era verbalizada. Ela se manifestava através do mito da instituição, de determinadas linhas teóricas e dos professores de renome. Por isso, certos procedimentos e atitudes jamais eram questionados, mas simplesmente reproduzidos pelos alunos, porque assim se garantia a sobrevivência no curso. Daí serem os mais convenientes. A crítica à escola de classe, à seletividade, à dominação, à massificação do pensamento, aos critérios de capacitação etc, pouco ou nada era aplicada na análise do trabalho educacional que ali mesmo se fazia. Tal impedimento se dava geralmen

te através de atitudes autoritárias tácitas ou implícitas dos "pe-
ritos e seus discípulos", principalmente sob forma de "driblagem
verbalística", das expressões faciais, que as acompanhavam e que e-
ram incorporadas na percepção do todo daquele contexto. Assim, quan-
do os elementos teóricos aprendidos nas leituras eram colocados em
prática na análise interna do curso ou das disciplinas, "a bola e-
ra chutada para fora do campo pelos grandes dribladores", isto é,
a problemática era lançada para o contexto geral, para o sistema,
para qualquer lugar onde ninguém se comprometesse diretamente. E
nas generalizações todos se escondiam como seres humanos, como edu-
candos e como educadores.

Ao mesmo tempo em que se aprendia o valor da crítica, da
contestação e das transformações, permanecia-se praticamente ou-
vindo silenciosamente o que o professor estava querendo dizer em
seu dialeto acadêmico. Com alguns poucos já iniciados ele manti-
nha o diálogo, enquanto os demais se limitavam à participação si-
lenciosa e passiva. Havia incoerência entre o que começava a des-
pertar como conceito de consciência crítica e a exigência de se
aprender as regras do contexto acadêmico, na sobrevivência silen-
ciosa. Por isso a aprendizagem da terminologia era desvinculada de
uma vivência coerente do conceito. Vivia-se o conflito de perma-
necer em silêncio sem contestar, aprendendo a defender uma educa-
ção que: 1 - desse importância à realidade dos alunos e relacio-
nasse os conteúdos educacionais à sua experiência cultural; 2-pro-
curasse desenvolver a consciência crítica dos alunos para que se
realizassem as transformações sociais; e 3 - deseletizasse a cul-
tura, dando condições para que os alunos pudessem sistematizar e
criar a sua própria.

A contradição entre o que se vislumbrava como pressupos-
tos alternativos para a educação e a sua não viabilização no pró-
prio contexto do curso, transparecia na dificuldade que se tinha
para assumir a palavra no grupo e contestar aquela situação. As
monografias cobradas no final de cada semestre, por algumas disci-
plinas, se constituíam então num instrumento de avaliação do aluno,
em especial daquele que não havia se "mostrado" no desenrolar do
semestre. Por isso, a sistematização das reflexões era uma oportu-

nidade do aluno organizar seu pensamento metodicamente, de forma que a palavra silenciada, durante as aulas, se manifestasse refletida naquilo que escrevia. A partir dessas elaborações se tomava consciência não só dos problemas educacionais, mas daquele que se vivia como aluno, em termos de dificuldade para se organizar sistematizadamente e fluentemente as reflexões e expressá-las ao grupo.

A dificuldade de escrever também era um problema do aluno do curso de mestrado em Educação da UNICAMP e, no entanto, somente no final do semestre, quando já não se tinha mais um contato permanente com o professor e com o grupo é que o aluno se dedicava a tal atividade. Não havia uma preocupação em desenvolver tal habilidade durante o trabalho das disciplinas, já que semanalmente se falava muito e só no final do semestre é que se ia escrever. A sistematização ou organização de reflexões escritas durante os cursos ficava a cargo da iniciativa própria dos alunos ou da exigência de um número insignificativo de professores. Daí o porquê das monografias terem um aspecto de "sacrifício" no ritual de iniciação intelectual e a dissertação de mestrado se transformar num tabu que todos temem, já que não há um preparo sistemático de registro que permita desenvolver a contento a habilidade de escrever refletidamente.

Apesar das dificuldades para a realização das monografias, percebeu-se que elas possibilitavam ao aluno organizar sua palavra refletidamente na comunicação que estabelecia com o professor durante sua elaboração. Nesse sentido, o aluno se apossava da palavra e esta posse era fundamental para que, no decorrer do curso, ele se sentisse mais seguro para se pronunciar no grupo, sem ter tanto medo de falar, já que sua palavra era refletida. Talvez seja por esse fato que se encaminhava o trabalho da Filosofia da Educação para a produção de textos de reflexão como forma de garantir aos alunos o espaço da palavra.

O problema do silêncio não era assim tão recente e mais uma vez se manifestava, embora se estivesse em um contexto distinto daquele do mestrado. Começava-se a questionar, com isso, a relação professor-aluno e a relação de poder pelo saber.

Não seria o silêncio uma forma de manifestação crítica deles em relação à dependência inevitável que tinham do saber do professor? Foi por esses e outros questionamentos que se sistematizou a percepção que se tinha do problema para ser analisado e refletido pelos alunos e pelos colegas de Departamento. Com tal reflexão se iniciava um assumir comprometido do problema e uma luta incessante para resolvê-lo, o que resultou após alguns semestres na elaboração de uma proposta para a disciplina.

SILÊNCIO NA EDUCAÇÃO OU EDUCAÇÃO DO SILÊNCIO?

A preocupação do educador em educar, verdadeiramente, remete a alguns pontos a serem levantados aqui que serão importantes para uma reflexão sobre a educação, especificamente a da escola.

"O desenvolvimento da consciência crítica dos educandos" tem sido um dos objetivos mais registrados nos "planos educacionais", pois o educador quer que o educando adquira uma consciência crítica a respeito da realidade. Cabe então questionar o que está sendo entendido como "consciência crítica", "realidade" e a relação entre ambas.

Fala-se constantemente que o educador deve partir da realidade dos educandos para fazer um bom trabalho. Mas onde estaria essa realidade que sempre está sendo desconsiderada no processo educativo? Em sala de aula - com adolescentes e adultos - muitas vezes trabalha-se teoricamente a necessidade de se partir da realidade do aluno para se fazer uma educação mais verdadeira, enquanto que os próprios alunos estão dizendo que a teoria ali estudada está distanciada da prática, da realidade em que vivem.

Cabe então refletir sobre o como se processa essa crítica a uma situação contraditória no próprio trabalho do educador que está preocupado em desenvolver a consciência crítica e em voltar-se para a realidade de seus educandos.

A falsa idéia de que o professor é aquele que tem o saber em suas mãos, faz com que se acredite que exista um saber pronto e acabado, no qual o aluno só terá acesso na medida em que fizer o que o professor faz, disser o que ele diz e saber o que ele sabe. Essa é a visão "bancária" da educação, nas palavras de Paulo Freire.

"Desta maneira, a educação se torna ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante". Na visão bancária de educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (P. FREIRE, p.66-7).

A distorção sobre o saber na educação e a quem ele pertence impede que o educando assuma um papel atuante e participativo no processo educacional. A submissão e a passividade acabam tomando o lugar de uma participação mais ampla, pois o educando tem

o seu saber desvalorizado e subestimado duplamente: primeiro pelo outro (o professor) e depois por si mesmo. A participação do educando passa a ser então uma participação silenciosa

Considerando-se a verdadeira educação como um "ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta; análise e transformação da realidade pelos que a vivem" (D. OLIVEIRA & M. OLIVEIRA, p. 19), questiona-se:

- Onde está o dinamismo da educação?

- O que está sendo descoberto nessa participação silenciosa?

- Até que ponto a realidade está sendo transformada?

Ao falar-se da realidade é conveniente deixar claro que a sala de aula é realidade também e na medida em que perdurar e predominar a passividade e submissão do lado dos educandos e o autoritarismo e opressão do lado dos educadores não estará havendo transformação da realidade. Não estará havendo "educação verdadeira", propriamente dita.

Faz-se necessário então uma educação que desafie tanto educadores quanto educandos para que se possa sair desse impasse. Este desafio está em:

1 - Aceitar que existem problemas na educação;

2 - Procurar descobrir o problema naquilo que se apresenta como natural e normal;

3 - Deixar que o problema surja e seja devidamente trabalhado, bem como procurar perceber e compreender como os outros estão percebendo o que se toma o como problema;

4 - Analisá-lo e discuti-lo num diálogo franco e aberto com os que participam e estão envolvidos com tal problema;

5 - Tentar estabelecer metas de ação num esforço grupal que vise a solução do problema, em última instância.

A partir desses pontos acredita-se necessário retomar a "participação silenciosa" como problema já que ela existe e está assumindo papel de entrave no processo educativo.

Considerando-se a definição anterior sobre educação bancária, o ato de "doar saber" por parte do educador faz com que ele seja aí o sujeito do processo educacional. Enquanto isso, os educandos assumem o papel de meros objetos, já que "nada sabem" e necessitam se ajustar ao que lhes é dado ou vendido como produto pronto e acabado. Como consequência disso, a capacidade de pensar autenticamente e criar novas idéias vai sendo amortecida e os educandos são levados a um processo crescente de acomodação e preguiça. Por não conseguirem ter uma visão mais clara do que está ocorrendo, protegem-se num silêncio permanente, principalmente no que diz respeito à relação formal professor-aluno. A fala recebe então o nome de indisciplina, pois somente acontece entre os próprios educandos que fecham consigo os elementos de crítica. A relação pedagógica torna-se petrificante, há rejeição mútua entre educador e educandos e a experiência educacional torna-se desgastante e sofrida por ambas as partes.

Entender a educação implica também em se interpretar o que significa a "participação silenciosa" numa sala de aula e mesmo a relação professor-aluno neste processo. Cabe então o questionamento: O que existe além desse silêncio? O que ele está pretendendo esconder?

... "Muitas vezes não é unicamente aquilo que é dito explicitamente que é significativo... A maneira de dizer, as infle-

xões, as excitações, as pausas e os silêncios dizem muita coisas" (D. OLIVEIRA & M. OLIVEIRA, p.30).

O "não-dito" e o "mal-dito" têm uma importância significativa para a educação num sentido mais abrangente. Eles representam aquilo que não se está conseguindo dizer, que está escondido nas angústias, anseios ou medos. "Como não se compreende bem quais as causas profundas da situação de vida e, sobretudo, como não se sabe o que fazer para mudá-la, o sofrimento e o descontentamento desembocam num sentimento de impotência e desespero que, por sua vez, podem levar à passividade e à resignação. Confrontados com a angústia de ter que conviver com a situação em si tolerável, as pessoas se protegem, pondo em funcionamento um mecanismo de defesa que consiste em "esquecer" a realidade em que vivem. Assim, ao negar a existência de uma situação opressiva, da qual não podem escapar nem contra a qual podem lutar, acaba-se, também por negar a possibilidade de mudança" (D. OLIVEIRA & M. OLIVEIRA, p. 31).

Tais constatações podem levar a um entendimento maior sobre o que acontece numa sala de aula, ou na escola. O educando por sentir-se negado no processo educacional, nega-o. Nega também o agente do processo que é o educador. Este, por sua vez, diante da indiferença se acomoda e dá continuidade ao que faz em seu cotidiano. Muitas vezes, na tentativa de superar tal situação e despertar os educandos, ele persiste em continuar negando o saber do aluno, o que só vem acentuar ainda mais as distâncias então estabelecidas. Por não dispor de um discurso que possa competir com o do educador, o estudante se cala. Seu silêncio é a indiferença pela indiferença à qual está sujeito. Tal silêncio, no entanto, é interpretado pelo educador como "falta de saber", "falta de interesse", "descaso", etc, o que acentua ainda mais uma diferença que já estava manifesta. Às vezes a fala acontece de forma individualizada, sendo também interpretada como indisciplina do educando, atitude esta que também é negada no processo educacional e que precisa ser melhor pensada.

Este círculo vicioso que parece determinante requer uma reflexão mais atenta por parte de educadores e de educandos, ambos agentes do processo educacional. É esse um dos aspectos que, muitas vezes, passa despercebido, no próprio trabalho educacional que esteja preocupado com a realidade dos educandos.

As relações sociais a nível de sala de aula são também matéria-prima para se conhecer a realidade. É essa realidade que pode servir como primeiro termômetro para se medir o grau de eficiência crítica que está sendo obtida com a educação pela qual se optou. O que parece importante ressaltar aqui é a necessidade de não se fragmentar o que seja realidade, entendendo-a a partir dessa experiência imediata entre educadores e educandos. Assim, a consciência crítica na educação não se realizará com um saber imposto e transplantado de um para o outro. A experiência de trabalho do dia-a-dia de ambos é fonte de conhecimento. Um conhecimento que não fica guardado nas gavetas nem nas páginas de um caderno ou livro, mas que serve para motivar o próprio trabalho de reflexão em sala de aula.

"Um processo que vise a reconstituição articulada, coerente e rigorosa da realidade é a condição indispensável para que o descontentamento, o mal estar e o sofrimento, sentidos por cada

oprimido possam transformar-se em ação coletiva e organizadas de questionamento da realidade social" (D. OLIVEIRA & M. OLIVEIRA, p. 33).

Acredita-se importante levantar tais problemas relacionados com a educação, embora não se tenha, por enquanto, uma resposta que possa ser definitiva. A preocupação aqui está em mostrar que há problemas na educação que não estão ainda muito evidentes e por isso não estão muito presentes nas pautas das discussões sobre a educação.

1.1 - Os Cursos Emergenciais na FIDENE: um espaço para superar o silêncio.

Terminada a primeira experiência na Filosofia da Educação I com a turma do Regime Regular, foram assumidas duas turmas no Regime Emergencial em fevereiro de 1982, para se trabalhar com a Filosofia da Educação II. Cabe ressaltar que no curso de Pedagogia a Filosofia da Educação é dada em três semestres consecutivos (I, II, III) e que a nova turma que se assumia já havia realizado o primeiro semestre com professores do Departamento de Filosofia que tinham uma orientação diferente no trato dos conteúdos, que eram mais voltados a um estudo histórico da Filosofia da Educação, através dos textos dos filósofos.

Dada a experiência anterior com os alunos do curso regular, procurou-se escolher um material que fosse mais acessível a eles e que pudesse ser trabalhado em menor tempo, o que será mais detalhado posteriormente. Antes porém, cabe explicar o que são os Cursos Emergenciais e o porquê de sua existência, bem como caracterizar, em breves, palavras a sua clientela.

O funcionamento do Curso Emergencial da FIDENE data de 1972, com a instalação das Licenciaturas Curtas em Ciências, Estudos Sociais e Letras. Estes cursos visavam atender a clientela que vinha das cidades do interior do Rio Grande do Sul e de estados vizinhos que tinham problemas de frequência às aulas, devido a dificuldade de transporte; distância de seus locais de residência e a cidade de Ijuí; e a impossibilidade de conciliarem, num mesmo período, trabalho e estudo. Por isso, o Curso Emergencial foi criado para atender professores que lecionavam a título precário

e que precisavam de habilitação para trabalhar nas áreas específicas do ensino de 5ª a 8ª séries, propostas na Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71. Além disso, a criação do Plano de Carreira do Magistério do Rio Grande do Sul levava os professores a buscarem meios de se qualificarem profissionalmente como forma de ascensão econômica e social. Dessa forma, nos primeiros anos de implantação desses cursos, os alunos eram aqueles que já estavam estabelecidos profissionalmente a caráter precário e tinham a idade avançada.

Em 1973 começou a funcionar o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, desativada na FIDENE desde a implantação das Licenciaturas Curtas. O curso voltava a funcionar reestruturado, oferecendo habilitações para Administração, Supervisão e Orientação Educacional.

O trabalho com as turmas do Curso Emergencial se diferencia em vários aspectos daquele que se realiza com os alunos do Curso Regular. Em primeiro lugar, a faculdade e a cidade de Ijuí se reestruturam em função da grande concentração de estudantes vindos de outros municípios e que passam a habitar na cidade para a realização dos estudos intensivos no período de janeiro, fevereiro, julho e dezembro. Isso faz com que a economia local seja beneficiada, já que os alunos representam fonte de renda para a faculdade, para o comércio local e para os locais de hospedagem, lazer, etc. No entanto, muitos alunos, principalmente os que têm maiores dificuldades financeiras, ficam mal alojados em pensões superlotadas e com as mínimas condições de conforto que possam permitir tranquilidade para estudo e reflexão. Sendô assim, há que se garantir maior aproveitamento dos alunos no período de aulas.

Os alunos também reestruturam sua vida quando se mudam temporariamente para Ijuí, já que é um número pequeno de alunos que faz transporte diário de seus municípios até a faculdade. A massa significativa de alunos permanece na cidade durante este período e alguns viajam nos fins de semana para visitarem seus familiares. Por isso, as mudanças são geográficas, climáticas, econômicas, culturais, sociais, psicológicas, etc. O sistema de estudos em tempo integral requer dedicação exclusiva dos alunos, o que permite

a criação de um espaço de vida universitária e de discussão acadêmica que dinamiza o curso. Tal dinâmica não é sentida durante o curso que funciona no período regular, pois as turmas funcionam, em sua maioria, no período noturno para se poder atender os alunos que trabalham durante o dia. Estes chegam cansados do trabalho e das viagens que fazem para se deslocarem das cidades vizinhas até Ijuí e têm pouco tempo para se organizarem como grupo, já que o tempo que permanecem na faculdade é dedicado para assistirem as aulas.

As disciplinas dadas para os alunos do Curso Emergencial ou de Férias são subdivididas em duas etapas: uma no início do semestre e outra no final. Nos meses em que o aluno permanece afastado das atividades universitárias, leva para o domicílio uma programação de trabalhos que permite não haver desligamento das atividades universitárias no período em que está trabalhando. O intervalo entre a primeira e a segunda etapa dos estudos desses alunos possibilita-lhes um amadurecimento verificável quando retornam à faculdade no final do semestre, não só pelos estudos realizados nos trabalhos domiciliares, mas principalmente pelo confronto teórico-prático que fazem neste período, entre os conhecimentos adquiridos na universidade e sua aplicação no trabalho pedagógico que realizam.

Dada a concentração de alunos nesse período, se faz necessário um número maior de professores para atender a essa demanda. Dessa forma, a instituição contrata professores de outras cidades ou estados com contrato de hora-aula para comporem o corpo docente. Apesar das restrições de tempo para um contato maior com esses novos integrantes do corpo pedagógico, os professores locais acabam trocando algumas experiências e enriquecendo suas discussões pedagógicas nos contatos informais de intervalo ou fins-de-semana.

A situação do professor tempo-integral da instituição em relação ao Curso Emergencial é um pouco mais problemática do que a do professor hora-aula. Isso porque recém-está terminando as aulas com os alunos do Regime Regular e já precisa iniciar o trabalho com os alunos dos Curso Emergencial. A superposição de tare

fas e o acúmulo de trabalhos tais como correção de provas, exames, trabalhos, preparação de material didático, preenchimento dos cadernos de chamada e outros registros, cria-lhe um desgaste físico e psicológico que interfere na qualidade do trabalho e do ensino que ministra aos alunos. Estes, por sua vez, também estão cansados do trabalho profissional realizado durante o semestre, mas, no dia-a-dia do curso, o envolvimento que têm nas disciplinas faz com que seu rendimento saia a contento, principalmente porque se dedicam exclusivamente aos estudos, isolando-se mais de outras preocupações de trabalho e de família.

1.1.1 - A Filosofia da Educação com os alunos do Curso Emergencial

Como se falou anteriormente, o trabalho com as turmas do curso Emergencial teve início em 1982. Após uma reflexão feita sobre o desenvolvimento da disciplina com os alunos do Curso Regular achou-se que seria mais conveniente com os próximos, a adoção de um livro. Por isso adotou-se a obra de Pierre Furter: Educação e Reflexão. Na primeira etapa do trabalho foi feito o estudo dos vários capítulos do livro e a discussão de seu conteúdo. Percebia-se que com esses alunos o silêncio e a participação silenciosa era menos problemática, já que um grande número deles se envolvia nas discussões e opinava sobre os conteúdos, fazendo relação com suas experiências pedagógicas no trabalho ou na vida escolar.

A discussão do livro se centrou na questão do planejamento escolar e a sua desvinculação com as necessidades e experiências dos alunos. Falou-se muito dos planos "vindo de cima" e da preocupação constante que o professor tinha em vencer os conteúdos, privilegiando a atividade burocrática, em detrimento da pedagógica. Além disso, o livro tratava da importância da Filosofia como reflexão dos problemas educacionais, numa abordagem ampla que envolvia os diversos campos da ciência. Por isso ela permitia a compreensão do fenômeno educacional interdisciplinarmente.

O estudo da obra de Furter foi feito em poucos dias e

então se passou ao estudo de textos complementares que enriqueceriam as discussões, entre eles alguns dos já estudados pela turma do Regime Regular. Os alunos deveriam fazer a leitura, a discussão em grupo e construir uma breve reflexão que seria transmitida para os outros grupos, sob forma de seminário. Quando se entrou em contato com as produções escritas dos grupos se constatou o mesmo problema que se havia encontrado anteriormente. A construção das frases era desorganizada; não havia seqüência de uma para a outra e os alunos tinham tendência a copiar os trechos das leituras sem fazer citação bibliográfica, etc... Apresentavam também problemas primários de erros de ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal, flexão de verbos, etc. Por isso se iniciou um trabalho minucioso de correção dos textos, encaminhando-se os alunos para a reescrita dos mesmos até que ficassem compreensíveis e melhor estruturados.

O trabalho de correção e reescrita não foi bem aceito pelos alunos, porque se sentiam inseguros diante da recusa de seus trabalhos pela professora, o que os preocupava em relação à reprovação. Contudo, através da liderança de turma se fez um debate sobre tal preocupação, esclarecendo-se ao grupo que o objetivo era melhorar as condições de aprendizagem do aluno e não castigá-los. A verbalização dos conflitos permitiu que o grupo continuasse a elaboração dos trabalhos com as tensões mais relaxadas.

Era a posse da palavra crítica que transformava o ambiente de trabalho e a relação professora-alunos.

Foi com estas turmas que se teve a liberdade de iniciar um trabalho de dramatização dos problemas educacionais que viviam, dado o entrosamento do grupo e a predisposição para o novo. Era uma estratégia de trabalho que tinha como objetivo inicial evitar a dispersão, a inquietude e a ansiedade dos alunos nos tempos finais das aulas, resultantes do cansaço mental; calor ou frio, dependendo da época do ano; fome e vontade de ir para casa. Assim, quando um resolvia se levantar para ir embora, inconscientemente, os demais começavam a arrumar livros e cadernos, a olhar nos relógios e a sala ia ficando praticamente vazia em pouco tempo. Esse clima de esvaziamento desmotivava a continuação do trabalho pela

demonstração de falta de reciprocidade.

Evitando que decaísse o ritmo de trabalho e a sua qualidade, se propôs, numa das aulas, que os alunos montassem grupos para discussão de problemas que haviam vivido e aos quais não haviam dado a resposta que consideravam a mais adequada. Essa era uma forma de ampliar a reflexão que alguns começavam a fazer sobre procedimentos e atitudes tomadas com seus alunos e que pareciam não estar de acordo com aquilo que estavam refletindo nas leituras e discussões da disciplina.

A receptividade dos alunos para tal atividade foi grande e a relação mais informal que se passava a ter entre colegas e professora criava um clima aberto, descontraído e por isso mais propenso à crítica. Eram-lhes proporcionadas situações em que traziam para dentro da sala de aula a realidade vivida fora da universidade. Por isso, quando o objeto das reflexões eram eles mesmos, sempre tinham algo a dizer. Os mais tímidos se encorajavam a se pronunciar no grupo, fosse na execução de seu personagem, fosse na análise daqueles representados pelos colegas. Demonstravam com isso uma capacidade e habilidade de comunicação e expressão que até então havia se escondido no silêncio e na imobilidade. O espanto e a receptividade do grupo fazia-os sentirem-se mais aceitos, o que lhes dava maior grau de confiança para voltarem a se pronunciar em outras oportunidades, isto é, a garantirem seu espaço da palavra.

O envolvimento e a motivação do grupo nessas atividades amenizavam as tensões resultantes do trabalho de escrita e reescrita dos registros das reflexões. Descobria-se a dramatização como possibilidade educativa, inclusive no ensino universitário e numa disciplina bastante voltada ao exercício intelectual. Os próprios alunos-professores começavam a vislumbrar possibilidades de dinamizarem suas aulas aplicando a dramatização com seus alunos. No ato de se fazer a mudança do contexto de sala de aula, planejava-se assim as mudanças posteriores que poderiam ser feitas, não somente no trabalho dos professores-alunos, mas no da professora de Filosofia da Educação com as posteriores turmas.

A dramatização, além de ter criado um ambiente de trabau

lho mais descontraído e de reflexão mais voltada à realidade dos alunos, tinha também seu aspecto de possibilitar o exercício da crítica. No final da etapa se fez uma avaliação dos trabalhos e os alunos prepararam dramatizações sobre situações vividas naquela etapa. A imitação dos colegas e da professora, principalmente, fez com que cada um pudesse se ver espelhado na ação do outro, de forma humorada e descontraída. Através da "brincadeira" eles desmistificavam o papel da autoridade pedagógica, ridicularizando-a, ao exagerarem cômicamente suas atitudes, procedimentos, exigências, etc. Além disso, mostravam a vida em Ijuí, fora da sala de aula; as dificuldades de estudo nas pensões; o cansaço; os coleguismos; etc. Por isso, a dramatização, ainda que aparente ser uma brincadeira inconseqüente e descomprometida, é um violento instrumento de crítica e de exposição das verdades e não é qualquer um que pode suportá-la.

Harvey Cox faz um estudo mais detalhado sobre a festividade e a fantasia e suas funções nas transformações sociais, bem como seu declínio acentuado na sociedade capitalista. Inicia a sua reflexão partindo de um acontecimento que florescia na Idade Média. Era a Festa dos Foliões ou Festa dos Loucos. Nesse festival os cidadãos lambuzavam a cara, se mascaravam e vestiam trajes usados nos rituais pomposos da Corte e da Igreja. Até os padres do baixo clero e os cidadãos caridosos participavam da Folia e da sátira aos poderosos. Exerciam assim um violento ritual de crítica social e de troça política que desagradava a quem detinha o poder. Os palhaços assumiam o papel das personalidades credenciadas e as ridicularizavam. Eram dias em que o mundo ficava invertido: as verdades eram ditas e mostradas e o opressor era desmascarado.

- "Dramatização em aula de Filosofia da Educação? Imitação de professora e colegas? Micagens e brincadeiras? Isso só pode ser coisa de louco..."

Na escola, a sátira e a brincadeira são tabus e desde os primeiros anos escolares a criança aprende que hora de estudar é hora de estudar e hora de brincar é hora de brincar. Por isso, qualquer brincadeira "fora de hora" é considerada indisciplina, falta de educação ou mal comportamento. A atividade intelectual ex-

clui assim a possibilidade de fantasiar, de jogar, de descontraír e de movimentar. É uma atividade que por ser "séria" requer esforço e sofrimento do aluno. A repressão do corpo durante o tempo de aula, faz com que nos minutos de recreio, saída ou entrada de aula, ou atividades extra-classe, os alunos recuperem as atividades corporais reprimidas. Assim saem correndo, empurram-se uns aos outros, agridem-se, gritam, etc. desesperando a professora, por estabelecerem o caos à ordem estabelecida. Se o desenvolvimento intelectual fica condicionado à exigência de menor quantidade de movimento do corpo como um todo, ao acabar a hora do sacrifício, o aluno se entrega à movimentação descoordenada e violenta, como forma de liberar suas energias reprimidas.

Dessa forma, faz-se necessário refletir também a forma como as atividades corporais estão sendo organizadas nas cansativas ginásticas das aulas de Educação Física, nas enfadonhas apresentações que as crianças fazem na escola, que nada mais são do que a reprodução de palavras e gestos decorados de um material escolhido e organizado pela professora para serem apresentados nas tradicionais festinhas cívicas e religiosas.

A dramatização na Filosofia da Educação não só causou espanto enquanto metodologia de trabalho, mas também como estratégia de reflexão, o que abria possibilidades pedagógicas de recriação do ambiente de sala de aula, não só na faculdade, mas no trabalho escolar que os alunos fazem fora dela. Com tal experiência se gerava um novo conhecimento elaborado com a participação de todos, e por isso coletivo. A utilização intencional do ambiente de sala de aula para experiências de mudança pedagógica; faz com que os procedimentos ali adotados sejam um exercício constante da atividade inteligente, intencional e criativa. O aluno aprende a reagir às situações criadas, retomando e sistematizando experiências passadas e planejando ações futuras, prevendo conseqüências e resultados. Nesse sentido, a experiência escolar transformadora possibilita transformações a nível de sociedade quando o aluno se transforma no ato de transformar a micro-sociedade da sala de aula.

Pelo que se constata no ensino atual, inclusive no uni-

versitário, tanto professores quanto alunos rezam todos os dias a "ladainha da mudança e da revolução", como se fossem o céu dos revolucionários a ser atingido: uma meta de todos. Esquecem-se, entretanto, que ali mesmo é possível viver a mudança, a transformação, quando se tiver a coragem de extrapolá-la do papel e do palavreado. Daí ela não será exclusivamente um exercício mental de ações futuras, mas será o próprio presente efetivado na relação social de sala de aula. Quando o aluno e o professor vivem a experiência de mudar algo, mudam a si mesmos porque adotam procedimentos de mudança que possibilitarão empreenderem-se na realização de futuras mudanças. Assim, a educação se transforma quando a mudança, enquanto tema de conteúdo de ensino, é um conteúdo da ação educativa vivida e experimentada pelos professores e alunos.

Essa ação implica numa preocupação voltada também para a atividade corporal, porque a preocupação com os fatores intelectuais vem desconsiderando o corpo do aluno como integrante nas mudanças, quanto mais alto for seu grau de escolarização. Por isso é que o aluno é percebido como mente pensante que assimila conhecimentos. Ao corpo ficam os hábitos mecânicos de sentar, levantar, escrever, olhar, falar, etc., destituídos de sentido, porque são adestrados. A atividade corporal acaba se reduzindo a si mesma por estar desvinculada da atividade reflexiva. Com o avanço da proposta da Filosofia da Educação com turmas posteriores foi possível se aprofundar mais o papel do corpo nas ações humanas no ato de se refletir os movimentos que se fazia em aula, dando-lhes um significado que ampliava o que seria chamado de consciência crítica.

1.2 - Não basta aprender o que é reflexão. É preciso refletir.

Os estudos da obra de Furter tiveram importância fundamental no desenvolvimento da proposta de Filosofia da Educação, no que diz respeito aos princípios teóricos que passaram a sustentá-la como fundamentação. A Filosofia da Educação, entendida como reflexão da ação pedagógica que descobria a educação na própria a-

ção pedagógica, vinha trazer subsídios aos alunos para questionarem o planejamento educacional nos moldes em que vinha sendo elaborado: uma determinação "a priori" que o professor e a escola impunham aos alunos, razão pela qual os problemas e soluções da ação educativa os marginalizavam dos sistema de decisões e os levavam ao fracasso escolar. Dessa forma, o conhecimento e a compreensão da realidade deles, em todos os seus aspectos - sociais, econômicos, psicológicos, etc. - eram fundamentais para que o planejamento educacional considerasse suas necessidades e problemas e pudesse se constituir como uma ação refletida. Ao diálogo estabelecido entre todas essas disciplinas que abordavam os aspectos da realidade se passava a chamar de ação interdisciplinar ou interdisciplinariedade.

Foi com a intenção de se chegar a tal ação que se propôs, como trabalho domiciliar para aquela primeira etapa, uma reflexão sobre o planejamento que os professores-alunos iriam realizar, ao retornarem para seus locais de trabalho. Esperava-se com isto que os pressupostos estabelecidos no início do semestre fossem questionados e reformulados de maneira consciente e intencional, no confronto da teoria e prática e da realidade idealizada e efetivada. No entanto, os alunos, ao retornarem à faculdade em julho, para realizarem a 2ª etapa do semestre, apresentavam como resultado de sua reflexão a cópia do planejamento exigido pela escola, com algumas linhas finais acrescidas como conclusão do trabalho. Tal reflexão não era nada mais do que a esquematização dos conteúdos, objetivos, metodologia, avaliação, etc. organizados em colunas verticais. Percebia-se com isso que o cumprimento formal e burocrático estava sendo confundido com reflexão e o aluno havia terminado o trabalho no justo momento em que deveria iniciá-lo.

Além do problema de comunicação entre professor e alunos na orientação do trabalho em questão, punha-se um outro de maior importância. Era o fato dos alunos, aparentemente, terem entendido o que era reflexão sobre o planejamento durante as aulas, e reproduzirem o conceito na avaliação, aplicando-o às suas experiências de trabalho, o que aparentava ter havido aprendizagem.

Surgia com a apresentação dos trabalhos o inesperado, o imprevisto: a mudança da linguagem e o entendimento do conceito não estavam significando a mudança na ação. A linguagem, usada na pretensa reflexão sobre o planejamento, espelhava a estrutura de pensamento dos alunos: ao mesmo tempo em que propunham mudanças no planejamento, estavam conservando-o, embora acreditassem ter adquirido uma consciência crítica e transformadora, representada pela nova terminologia adotada. Os limites presentes na realização de seu trabalho pedagógico estavam retratados na produção intelectual que faziam dele. A produção dos alunos era tal qual o trabalho que realizavam e a sua visão de educação estava ainda bastante arraigada ao cumprimento burocrático de funções, dado que o exercício intelectual que faziam nas escolas estava relacionado à elaboração dos referidos planos de ensino.

Tal fato remete à leitura feita, por ocasião do curso de mestrado, do início da obra de Marx e Engels, A Ideologia Alemã, na qual ele coloca que "não é lutando contra a fraseologia de um mundo que se luta com o mundo que realmente existe". (MARX, ENGELS, p. 17). A mudança do vocabulário, para se redefinir o que é planejamento educacional, não é suficiente para que haja mudanças na ação de planejar a educação. Isso porque a mudança de um processo é histórica e não é num semestre de estudos que se modificam os alunos naquilo que pensam e fazem. Não se mudam também, num semestre, as determinações da ação pedagógica que os alunos-professores sofrem nas suas relações de trabalho escolar. Por isso, ensiná-los a refletir o planejamento educacional exigia que fizessem a reflexão e não somente aprendessem o que era a reflexão. A partir da cobrança dos alunos para dar-lhes condições para realizarem, a contento, tal trabalho e, na tentativa de ensiná-los então como refletir, se iniciaram as mudanças significativas do trabalho de Filosofia da Educação, no que diz respeito à metodologia, aos conteúdos e às relações sociais entre alunos-alunos e alunos-professora.

No novo semestre que se iniciava, com a Filosofia da Educação III, em julho de 1982, teve-se como ponto de partida uma avaliação do trabalho anterior, em termos daquilo realizado pelos

alunos em casa e na faculdade: suas dificuldades como professores e como alunos na realização da reflexão do planejamento educacional. Discutiam-se os problemas dos grupos para então se organizar o planejamento da disciplina.

Após discussões em pequenos grupos, foi montado um objetivo comum com a participação de todos:

"A Filosofia da Educação III deverá dar condições aos alunos para refletirem melhor seu trabalho, bem como dar-lhes condições para realizarem um planejamento viável, coerente e consciente".

Eram duas turmas com 42 e 50 alunos que exerciam funções profissionais distintas e que por isso tinham problemas distintos. Portanto, foram agrupados segundo as especificidades de trabalho, nas séries e nas outras funções educativas, sugerindo-se-lhes que discutissem problemas comuns e que trocassem experiências. A partir dessa discussão fizeram uma listagem dos problemas que interferiam na execução do planejamento de seu trabalho educacional, desde aqueles relacionados com a vida da criança em casa, até aqueles sentidos no trabalho escolar e na relação professor-alunos. Alguns alunos, durante as discussões, iam além dos problemas, expondo também alternativas de que haviam lançado mão para resolvê-los, o que enriquecia e acrescentava mais sentido às experiências dos colegas de grupo.

Terminada a fase de discussão e trocas de experiências, começaram a produzir uma reflexão, na qual sistematizariam o que haviam priorizado para relatar no grupo. Iniciava-se a parte fundamental do trabalho que era registrar as reflexões metodicamente. A escrita voltava ao palco das atenções com um novo conteúdo a expor, diferente daquele que anteriormente se expunha a partir da leitura de textos e livros prontos. Era agora as experiências dos alunos, a sua memória, que representava o conteúdo das reflexões escritas.

A preocupação que se vinha tendo com a escrita se acentuava a cada semestre, não só para resolver um problema básico que interferia no trabalho de reflexão na disciplina, mas também

porque a terminalidade do curso era garantida a partir da aprovação de um relatório de estágio que os alunos deveriam elaborar nas disciplinas finais do curso, através das quais analisariam sua prática pedagógica à luz dos conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer do curso. Preocupar-se com a escrita clara, coerente e fundamentada queria dizer assim, garantir a qualidade do trabalho da disciplina Filosofia da Educação e da filosofia da educação do curso de Pedagogia na formação de alunos, para que estes pudessem realizar um trabalho de melhor qualidade ao se qualificarem como profissionais de educação.

Diante da dificuldade dos alunos em saberem como iniciar a reflexão, levou-se para eles uma série de relatórios de experiências produzidos por professores da Escola do Sítio, nos anos de 1979-80, época em que ali se havia trabalhado e vivenciado uma experiência de registros bimestrais de atividades em aula. Tais relatórios eram enviados aos pais antes da data marcada para as reuniões escolares e também eram utilizados para serem estudados e debatidos pelos professores nas reuniões semanais de estudos. A leitura do material da Escola do Sítio pelos alunos de Filosofia da Educação da FIDENE foi bastante movimentada e polêmica, principalmente por tratar de uma realidade educacional discrepante da deles: crianças de classe média-alta urbana que viviam em condições privilegiadas de sobrevivência, lazer, educação, etc. Mas o objetivo da leitura era mostrar-lhes o material, mais como efeito demonstrativo, para que percebessem, através dos relatórios, que o domínio da escrita garante que se seja entendido por quem lê o que se escreve, de forma tal que o argumento do escritor é respeitado como se apresentasse uma prova daquilo que vive e que reflete. Apesar da realidade dos relatórios da Escola do Sítio sere diferente e discrepante em relação àquela vivida pelos alunos da FIDENE, foi através da leitura que estes alunos se sentiram desafiados a registrarem o que vinham realizando nas suas precárias condições de trabalho e com os alunos carentes que predominavam em suas salas de aula.

Partindo da recordação de fatos, os alunos começaram a transcrever suas experiências no papel. Reconstituíam parcelas de sua realidade, dando-lhes uma ordem que era aperfeiçoada no

momento da correção individual feita com a professora. A clareza dos textos ia se definindo a partir dos questionamentos feitos pela professora, já que o aluno, em geral, escrevia para si, pressupondo que quem o lesse entenderia os implícitos de seu texto. Foi através de perguntas de esclarecimentos nos diálogos da correção que iam assim percebendo que o que verbalizavam naquele momento deveria ser registrado e esclarecido, também no papel. Além disso, nesses momentos se ajudava o aluno a organizar as frases para que o sentido delas ficasse claro e compreensível, como por exemplo:

1ª escrita: "Após vários estudos realizados neste semestre com minha turma o qual foi considerado de maior importância para a vida destes era o estudo sobre germinação, pois estes tinham grande curiosidade em descobrir tudo o que se relacionava com a mesma".

Após a correção: "Após vários estudos realizados neste semestre com minha turma considerei de maior importância para a vida dos alunos o estudo sobre germinação, pois eles tinham grande curiosidade em descobrir tudo que se relacionava a ela". (Fonte - rascunhos de aluno).

A falta de domínio da linguagem escrita dificultava a comunicação dos alunos, uma comunicação que por isso mesmo era mais clara quando eles se expressavam verbalmente, complementando a palavra com a expressão não-verbal, entonação de voz, e fornecendo outras informações que não estavam registradas no texto. Através do diálogo professora-alunos na correção, o aluno era levado a perceber que os seus leitores não estariam com ele no momento da leitura tal como estava ali a professora e que por isso era necessário transportarem aqueles novos dados para o papel, transformando sentimentos e gestos, etc. em palavras. Assim, alguns textos tomavam vida pelos diálogos incluídos e pelos detalhes que enriqueciam a experiência do leitor, tal como havia enriquecido a do escritor ao vivenciá-la.

"O professor unidocente sofre amargamente. Eu, por exemplo tenho pena dessas crianças porque, por mais que o professor se esforce e se dedique, não pode ter um ritmo de trabalho bem desenvolvido e bem planejado, como aquele professor que se dedica somente para uma série...

Um fato que também me fez sentir um pouco melhor foi o que ocorreu na semana da pátria. Os alunos da 1ª a 4ª séries me propuseram o seguinte:

- Professora, nós queremos marchar, e nós queremos bater tambor.

O que fazer? A escola não tem condições de comprar tambores mas vamos fazer o seguinte: vamos nos reunir no sábado à tarde com a 3ª e 4ª séries; pegamos latas e couros de animais e fabricamos tambores.

O resultado foi a construção do bumba e de três tarolas com seus respectivos bastonetes. Fomos então convidados para desfilar com o Colégio Estadual de Ivagaci. Fomos e demos um show de apresentação. Foi uma das coisas diferentes que aconteceu durante o desfile. A comunidade toda se esborrachou de rir e eu fiquei toda exibida, porque pelo menos a minha escola, embora pobre, poderia também satisfazer seus alunos" (1ª coletânea. T. 221, p. 33).

Conforme os alunos passavam pela correção e reescreviam as reflexões, ia aumentando o número de reflexões para serem corrigidas. Dois meses antes de se estar fazendo este trabalho com os alunos do curso Emergencial, se havia participado da equipe que realizava o Projeto Memória na região Oeste do Paraná, através do serviço de Extensão da FIDENE, em convênio com a OEA e ASSOESTE do Paraná. Tratava-se de um treinamento realizado com professores e universitários para que estes aprendessem a coletar dados da realidade dos municípios daquela região. Tais dados serviriam como subsídios para a elaboração de uma monografia sobre o município e de um livro texto para ser utilizado no ensino de Integração Social com as 3ª e 4ª séries do 1º grau. Como se tratava de registro de dados, a equipe da FIDENE preparava os participantes do treinamento para produzirem os textos que, para ficarem claros, eram reescritos várias vezes. Assim, se adquiria, no contato com a equipe de trabalho, uma metodologia de correção que aperfeiçoaria as correções das reflexões dos alunos da Filosofia da Educação. Dessa forma, a Extensão comprovava sua função de complementação e subsídio para as atividades de Ensino de Pesquisa.

Apesar de uma maior facilidade para se realizar as correções, o grande número delas veio exigir que, para se atender todos os alunos, se começasse a fazer expedientes extras, fora dos horários de aula. Passava-se assim a utilizar quase que completamente os tempos disponíveis de intervalo, saída e entrada de aula, hora de almoço, fins de semana e, principalmente o 3º período noturno. Todo tempo era precioso para garantir que o aluno fosse de

vidamente atendido e que pudesse reescrever seu trabalho tantas vezes quantas fossem necessárias para que superasse suas deficiências de expressão e comunicação e de organização do pensamento. Ao tomar consciência de suas deficiências, os alunos se empenhavam com mais afinco no trabalho de superá-las e para tanto necessitavam de acompanhamento da professora.

Com isso, passava-se a sugerir que os próprios alunos também se empenhassem na ajuda de colegas com maiores dificuldades para diminuir o tamanho da "fila da previdência", como era assim chamada a fila de espera para a correção. Os "mais inteligentes", como são assim chamados aqueles que têm mais facilidade na realização dos trabalhos universitários, assumiam com isso uma postura de colaboradores do grupo e descentralizavam as atenções que até então se detinham na professora que era a única que realizava as correções. A ajuda mútua se dava de forma diferente daquela que geralmente acontece, sorrateiramente, durante as avaliações escolares, sob forma de cola, assopro de conteúdo, etc. Ela era instituída e legitimada e não havia punição para quem dela participasse. Com isso, cada um passou a assumir o crescimento do colega, fazendo-lhe exigências e dando-lhe assistência permanente. Revivia-se na sala de aula da faculdade uma realidade vivida pela maioria dos professores que são da zona rural e que somavam grande parte dos alunos da disciplina. Estes professores rurais atendem alunos heterogêneos em termos de idade, série escolar e nível de aprendizagem e por isso necessitam integrar os mais adiantados no auxílio dos menores com mais dificuldades, utilizando-se ainda de horários extra-classe para ajudar aqueles que, mesmo assim, estão sem condições de acompanhar o restante da turma. O trabalho extra não remunerado parece que faz parte do trabalho pedagógico que está voltado às necessidades do aluno e à qualidade do ensino. Não é um tempo contado nas fichas de controle nem nos registros de aulas e por isso oficialmente não existe. No entanto, é ele que acaba garantindo que a educação não seja o fantasma do que é registrado, mas não é feito.

Terminadas as reflexões, os alunos de cada grupo se encarregaram de datilografar os textos finais em stêncil para mimeó

grafo a álcool e os entregaram para a professora que, juntamente com funcionários do Departamento e do Setor de Reprografia da FIDENE, providenciou a reprodução das cópias e a encadernação de dois volumes de coletâneas de textos, uma para cada turma, contendo as reflexões feitas. Os alunos adquiriram seus trabalhos e os levaram para casa, com a proposta de lerem todas as reflexões para serem analisadas e discutidas no final do período.

O retrato da realidade educacional, mostrado através dos textos, proporcionava à professora o que esperava inicialmente ao assumir suas funções docentes na instituição: conhecer a realidade dos alunos. Esse conhecimento não estava se dando nem antes nem depois da organização do planejamento do ensino, mas no decorrer dos trabalhos, juntamente com uma metodologia de planejar a Filosofia da Educação em conjunto com a turma. Nas reflexões, os alunos falavam das precárias condições em que viviam as crianças que eram seus alunos e o que isso representava na realização de seu trabalho pedagógico.

"Os diagnósticos estavam na estampa sócio-econômica que era trágica, só lembrar a maneira alegre com que comiam a merenda, a tão sonhada merenda". (1ª coletânea, T. 221, p. 63).

Por isso, muitos deles passavam maior parte de seu tempo envolvidos em promoções que visavam angariar fundos para a manutenção das crianças na escola, enquanto a atividade de ensino era deixada de lado.

"Certa vez, eu e minhas colegas de trabalho resolvemos fazer campanhas para a compra de materiais. De professores passamos a vendedores de carne de gado que ganhamos de fazendeiros, vendedores de rifas e sorteios. O dinheiro ganho deu para algum tempo: comprou-se cartilhas, folhas e outros tipos de materiais" (1ª coletânea, T. 221, p. 64).

Através daquelas reflexões se podia ter uma noção do que era a luta de alguns professores para garantirem as mínimas condições de ensino aos alunos, recorrendo a outros órgãos, instituições e autoridades que nem sempre participavam na solução da problemática.

"Precisava-se fazer alguma coisa para dar um jeito nessa situação. Mas o que fazer? Para a aquisição de classes para a sala de aula recorri à Prefeitura Municipal, visto ser a escola regida pelo município, só que até agora meu pedido não foi atendido. Dizem que é por falta de recursos". (1ª Coletânea, T. 221, p. 62).

Alguns daqueles que exerciam cargos em outros órgãos fora da escola também se ressentiam do descaso em relação às condições de trabalho dos professores e as discriminações que eram feitas entre uns e outros.

"Para mim esse é um dos maiores problemas que enfrento com o público e também com o Delegado e demais elementos da casa, que fazem com que estas distinções continuem aparecendo. O que eu gostaria é que o atendimento fosse de forma homogênea a todos os que viessem, fosse o problema, digo, fosse qual fosse o problema de cada um" (1ª Coletânea, T. 222, p.78).

Alguns começavam a refletir sobre o problema da linguagem de seus alunos, enfocando as deficiências que eles apresentavam e a relação com o contexto de onde provinham, o que influenciava também no processo de aquisição da linguagem nos moldes escolares.

"Eles fizeram uma composição e pude constatar que tinham muita dificuldade em coordenar as idéias. Trocavam letras (M por N, P por B etc.) e não sabiam separar as sílabas dentro do contexto". (1ª Coletânea, T. 222, p. 52).

"Apresentavam muitas dificuldades, principalmente na linguagem oral e escrita, pois eram oriundos de famílias italianas e pobres..." (1ª Coletânea, T. 222, p. 22).

Os professores estavam conscientes dos problemas que viviam no trabalho que exerciam. Alguns ficavam na constatação do problema, outros chegavam ainda a mostrar como conseguiam solucionar os impasses vividos no confronto com os problemas.

"Dentre várias sugestões a maioria achou que deveria ser estudada o soja, o que achamos ótimo, pois este é um produto exclusivo de nossa região e por estarmos bem na época da colheita. Muitos alunos

têm então que se afastar da escola para ajudarem os pais na colheita... No primeiro momento foram organizados grupos onde cada um traria de uma determinada utilidade da soja que seria organizada por eles e apresentada no grande grupo. Usaram todo o material disponível na biblioteca também. Num determinado momento começaram a relacionar a economia do município de hoje com 20 anos atrás. E não se conformaram com os dados pois achavam que isto não poderia ser verdadeiro. Como surgiu a dúvida realizaram visitas e entrevistas na comunidade e especialmente na família o que por nós foi considerado muito importante, pois nosso trabalho estava se encaminhando com muito sucesso(..)

Ao retornarem à escola com todas suas anotações começaram a se questionar: se a soja é importante na economia também deve ser na alimentação. Cada grupo trouxe para a sala de aula a soja para que pudesse ser trabalhada conforme a receita(...) Como ponto culminante foi feito o leite de soja que é um alimento tão importante na vida das pessoas. (...) A conclusão deles foi considerada por nós como uma resposta às necessidades que tem o colono de aproveitar a sua matéria-prima antes de exportá-la.(...) O que para nós foi mais válido é que todos mostraram grande interesse no assunto desenvolvido (...) Todos participaram da aula saindo de sua condição de alunos passivos, passando para alunos ativos. Esta é uma experiência válida pois em nosso sistema isso não é oportunizado ao aluno (1ª Coletânea, T. 221, p. 10).

Além da criatividade de alguns para constatarem, criticarem e proporem alternativas que respondessem aos problemas educacionais, outros dados surgiram nos relatórios e, posteriormente, nas avaliações do trabalho. Esses dados estavam relacionados à consciência de si que alguns alunos tomavam e sistematizavam no ato de refletirem a realidade. Ao retomarem fatos passados vividos por eles, se incluíam no conhecimento produzido, fosse como agentes de construção da realidade, fosse como agentes intelectuais que a pensavam e a historicizavam, através da sistematização que faziam dela, ao escreverem. Por isso naquela escrita se apropriavam da história do grupo, tomando consciência de seu papel como ser que tinha inteligência e que agia com intenções. Descobriam assim os limites que lhes eram impostos na educação do grupo, bem como aqueles que eles próprios impunham ao grupo. Dessa forma, as responsabilidades com a história desse grupo não de-

pendiam exclusivamente de fatores gerais e externos, aqueles alheios a eles. Dependiam também deles, alunos e professores, que eram seres inteligentes que faziam muitas coisas conscientemente e com intenções que nem sempre estavam condizentes com as verdadeiras necessidades do grupo. Confessar isso aos outros e a si mesmo era possibilidade de assumir um novo compromisso com a educação: uma promessa de transformar o mundo transformando a si próprio.

... "tive problemas com alguns alunos, que tinham notas altas em outras disciplinas e eram deficientes no ensino de Ciências. Mandei chamar os pais e eles me colocaram que o conteúdo ficava muito abstrato; os alunos não sabiam o que estudar, o que era importante, faltava maior vivência do conteúdo. Eu expliquei que realmente esta unidade era bastante difícil porque o ar não é palpável. Eu não disse para os pais por questão de ética profissional, mas pensei que eu poderia fazer mais coisas, mais experiências e que por preguiça e falta de tempo não estava fazendo". (1ª Coletânea T. 221, p. 19).

"A disciplina de Filosofia da Educação III tem sido uma cadeira de fundamental importância para mim, no sentido de aproveitar as reflexões ocorridas em sala de aula, com base nas experiências que relatei em minha Escola. Realmente superrei muitas dificuldades, tais como: passei a orientar melhor meus alunos, no que diz respeito à aprendizagem, um problema, da qual, enfritei na Escola; a linguagem que não vinha de encontro às necessidades exigidas na Área de Comunicação e Expressão, tentei corrigir a língua italiana que era predominante na região onde os alunos residem; através da convicência com colegas em sala de aula e da própria professora, passei a ter um relacionamento com meus alunos de igual para igual e, antes que surgisse a cadeira de Filosofia, posso dizer, que eu era um professor autocrático, isto é, um transmissor de conhecimentos sem que os alunos tivessem oportunidade de apresentarem possíveis soluções para um determinado problema. Algumas dificuldades não foram superadas, pois muita coisa terei que melhorar: não consegui ainda relatar corretamente uma experiência como a nossa que praticamos em sala de aula, observando-se minúcias, detalhes que, às vezes, ocorrem em relatos" (Trecho da avaliação da disciplina por um dos alunos).

1.3 - Palavra e Consciência

O trabalho de produção de experiências educacionais, através dos relatórios, teve continuidade no final do 2º semestre, na 2ª etapa da Filosofia da Educação III, em dezembro de 1982. Durante os meses em que os alunos estiveram afastados da faculdade, fizeram a leitura da 1ª coletânea de textos de sua turma para fazerem as devidas críticas, quando os trabalhos fossem retomados, no final da etapa. Nesse período de distanciamento, trabalhava-se com os alunos do Regime Regular, no qual a proposta de produção de reflexões vinha se arrastando, na busca de um objetivo próprio. Isso porque um grande número de alunos não trabalhava com educação e resistiam mais às leituras e exercícios de reflexão sobre temas abordados em aula, bem como à reescrita de seus trabalhos. Nessa época, concomitantemente ao trabalho com os alunos do Curso Regular, a professora analisava detalhadamente o material produzido pelos alunos do Regime Emergencial, anotando os problemas mais comuns encontrados por eles na sistematização e elaboração das reflexões. Além das coletâneas, tinha-se como material de pesquisa os rascunhos e a avaliação final deles, feitos na etapa anterior.

Entre os problemas mais corriqueiros estavam: a falta de acentuação, de pontuação adequada, de concordância verbal e nominal, grafia incorreta de palavras e outros. Percebia-se que tinham grandes dificuldades para formularem frases subordinadas, por não terem domínio no uso de verbos e elementos de ligação. Assim faziam frases muito extensas, nas quais tentavam explicar várias coisas ao mesmo tempo, o que deixava o enunciado da frase sem conclusão ou sem terminalidade de sentido, confundindo o leitor num empenhado de palavras que estavam descoordenadas entre si e sem continuidade. Faltava objetividade ao que escreviam porque faltava domínio nas regras gramaticais necessárias ao entendimento comum da linguagem padrão do grupo. A leitura dos fragmentos dos rascunhos, abaixo, poderão dar uma noção dessa forma de expressão e comunicação que precisava ser devidamente trabalhada para que se avançasse nas reflexões.

47

"Parte dos professores entendem que deve se criar condições para que o aluno se integre mais facilmente ao ambiente escolar procurar conscientizar este elemento (aluno) da importância do estudo na atual conjuntura social. Houve ainda sugestões que se incentive os alunos para a integração com os colegas, com as disciplinas, com a metodologia e materiais a serem usados, onde os professores deveriam ser mais amigos do que mestres."

"Para concluir meu ponto de vista devo dizer que o ensino deve ser unificado e todos os colégios tivessem matérias adequadas para que não houvessem discriminação dentro da educação. Com isso causando um desânimo por parte dos alunos mais pobres onde só estudam noite porque tem que trabalhar durante o dia. No meu entender o ensino parou ou não está adequado."

"Cabe ao coordenador da escola verificar se cada professor tem a tarefa que lhe é de melhor rendimento e que está dentro de sua área de estudo (...). O coordenador da escola, deve participar de todas as reuniões pedagógicas que são realizadas durante o semestre, poderá através destas, tirar um bom proveito para trazer a mensagem a seus colegas. E a base de disso tudo é a "educação". Deverá o coordenador desenvolver o serviço burocrático da melhor maneira possível, por exemplo, ela se preocupa na elaboração de horário, ver se fecha a carga horária para cada professor, com os dias letivos de aula, horas aula para cada professor, aulas do semestre, matérias dadas durante o semestre". (Fonte - Rascunhos de alunos).

Não se tinha um embasamento lingüístico para se fazer um estudo detalhado dos problemas de linguagem dos alunos, bem como nominá-los segundo as classificações que os estudiosos dessa ciência fazem. Sabia-se que para os alunos era extremamente difícil organizar suas experiências através das reflexões porque lhes faltava domínio da língua padrão. Tal dificuldade permanecia mesmo que se tivesse deixado de lado os conteúdos teóricos mais difíceis de serem compreendidos por eles, em detrimento daquele conteúdo que lhes era totalmente conhecido e que dependia das suas experiências e da memorização. Isso alertava para a dificuldade maior que deveriam ter ainda, para interpretar e transmitirem, nos trabalhos ou avaliações, os conteúdos das disciplinas que se baseavam no conhecimento do pensamento de outros autores.

A visão crítica que se pretendia alcançar através do

trabalho com os alunos na percepção e relação com a realidade educacional, certamente se esvaía num emaranhado confuso de idéias que se mostravam claramente através da indigestão de palavras no texto, causando a irritação do leitor ao ler as palavras sem compreender claramente o que estava escrito. Sentia-se, portanto, que era impossível alcançar a consciência crítica dos alunos se eles não desvendassem antes para si, principalmente, a consciência que já tinham de como ela estava estruturada e o que era necessário para modificá-la. Para a Filosofia da Educação a consciência dos alunos estava materializada na palavra deles. A confusão em que se encontravam se assemelhava à alienação do louco que diz sem dizer a ninguém nem a si mesmo. Persistir na clarificação das palavras era persistir na clarificação dos próprios alunos. Era desaliená-los pela desalienação da palavra.

Através da elaboração das reflexões, os alunos deixavam implícita uma série de conhecimentos que haviam adquirido em outras disciplinas, mas que não conseguiam articulá-las bem no entendimento de suas experiências. Por isso, algumas aulas, no início dessa nova etapa, foram dedicadas à discussão dos conteúdos das reflexões, bem como dos problemas da forma que utilizavam para expressá-los. Após esse início, retornaram ao grupo de experiências afins e colocaram "em dia" o que haviam realizado durante o semestre. Ao término dessa troca de experiências, reiniciaram o trabalho de produção de reflexões que veio resultar em mais um aglomerado de textos para a correção e posterior aquisição por todos os alunos, através da entrega de apostilas montadas por cada grupo, dada a impossibilidade de se reproduzir, através do Departamento, as cópias dos relatórios.

Nessa segunda etapa da Filosofia da Educação III, em dezembro de 1982, os alunos apresentavam mais soltura e facilidade para a escrita, principalmente porque já haviam superado a fase de resistência ao trabalho e porque muitos haviam começado a desenvolver tal metodologia com seus alunos, percebendo mudanças significativas de melhora na expressão e comunicação verbal e escrita. Tal fato ficou registrado na reflexão da aluna Laís Dal Forno que passa a ser reproduzida totalmente pela extrapolação que fez para o

trabalho de Comunicação e Expressão.

"A atividade que vou relatar, foi desenvolvida com a 4ª série, na área de Comunicação e Expressão e constou do registro de experiências diárias dos alunos, através da elaboração de diários. A decisão de realizar um trabalho desta natureza ocorreu aqui na Faculdade, na etapa anterior, durante as aulas de Filosofia da Educação, quando tivemos que elaborar um relatório das atividades realizadas com nossos alunos no decorrer do 1º semestre. Na ocasião, encontramos grande dificuldade em registrar o nosso pensamento de forma coerente, clara e organizada. Devido a esta deficiência, o trabalho foi bastante dificultado, só se conseguindo apresentar uma redação satisfatória após passarmos por várias correções, por parte da professora.

Essa dificuldade apresentada por nós, como alunos, é também constatada por nós, enquanto professores, durante o trabalho com as crianças. Além de trabalhar com a 4ª série, leciono Comunicação e Expressão para a 5ª e 6ª séries. É aí que percebo as deficiências dos alunos em relação ao poder de comunicação, tanto oral e escrita. Para eles, fazer uma redação se constitui num verdadeiro martírio, tanto que, ou deixam de fazê-la ou, se a fazem, a mesma se apresenta com um baixo grau de entendimento.

A constatação dessa aversão por redação, tanto de nossa parte como da parte de nossos alunos, levou-me a indagar sobre quais seriam as causas da mesma. Após uma reflexão séria e profunda, cheguei à conclusão de que o principal responsável por esta deficiência é o próprio sistema escolar. A escola, tal como existe hoje, foi pensada para uma criança ideal, que não trabalha, que fala bonito, enfim, foi idealizada para a criança "bem de vida". Ela não tem nada a ver com a vida da criança pobre que para ela "não sabe nada". Todas as experiências que as crianças das camadas populares acumularam no seu ambiente e que, por vezes são muito ricas, não são aproveitadas pela escola, porque para esta só tem valor o saber transmitido pelo professor, ou o saber contido nos livros. Ela não estimula a criança a explorar e a conhecer bem o lugar onde vive, preferindo falar de lugares que as crianças não conhecem e de coisas que elas não entendem. Além disso, o jeito de falar da escola é o jeito dos "ricos" e a criança pobre, ao falar como aprendeu em casa, é corrigida pelo professor. O resultado disso é que, por medo de serem corrigidas, elas vão se calando, com medo de perguntar ou responder. E como o modo de falar está muito ligado à maneira de pensar, essas crianças, além da dificuldade de se comunicar, acabam tendo também cada vez mais dificuldade de pensar e raciocinar.

Ninguém melhor do que nós, professores, percebe a disfuncionalidade da escola em relação ao ensino e o quanto é necessário uma transformação no sistema educacional brasileiro. Entretanto, como uma transformação não ocorre da noite para o dia e não ocorre sem que os principais interessados nela se mexam, é obrigação nossa, como professores e conhecedores da realidade educacional, atuarmos junto aos alunos, de forma a fazermos com que o ensino escolar, mais do que deseducar, eduque.

Foi movida por essa tomada de consciência que decidi realizar este tipo de atividade com meus alunos, a qual foi assim desenvolvida: inicialmente orientei os alunos para a leitura de conteúdo semelhante ao que iríamos desenvolver, para que eles tivessem um certo embasamento e pudessem realizar um bom trabalho. Para isso, selecionei obras de literatura infantil em que os personagens narravam fatos de sua vida. As crianças leram esses livros, reproduziram oralmente o seu conteúdo e depois escreveram o que haviam lido.

Terminada esta preliminar partimos para a atividade propriamente dita. Os alunos passaram a registrar diariamente suas experiências vividas em casa, na escola ou na rua. A correção dos registros era feita todos os dias e nestes momentos eu procurava valorizar, ao máximo, as expressões características do modo de falar das crianças. Após a correção fazia a leitura dos diários, sempre enfatizando as experiências registradas por cada aluno, de forma a fazer com que todos percebessem a importância e o valor delas como um produto próprio.

Nos primeiros dias, o conteúdo que os alunos registravam era basicamente o mesmo, pois eles relatavam aquilo que realmente era vivido por eles, sem fantasia. Com o passar dos dias, percebi que o trabalho estava sendo produtivo, pois por mais simples que estivesse sendo, as crianças estavam registrando alguma coisa, ao mesmo tempo em que iam desenvolvendo sua capacidade de comunicação, através da escrita. Percebi, porém, que o mesmo começava a cair na rotina; a leitura dos diários já não despertava tanto interesse porque as crianças sabiam de antemão o que ia ser lido. Era necessário dar um novo enfoque à atividade para que o ritmo de produção já alcançado se mantivesse, ou melhor ainda, para que continuasse a se desenvolver.

Sugeri então às crianças que escrevessem, não apenas fatos ocorridos com elas, mas também os ocorridos com a família, com os vizinhos, enfim, qualquer assunto relacionado à vivência de seu grupo familiar ou social. Sabia que aí a coisa se alastraria, que os diários se tornariam extensos. Sabia também que nem tudo o que eles iam escrever seria verdade; que muita coisa seria inventada, mas achei que qualquer "mentirinha" seria válida, uma vez que fazendo uso delas as crianças estariam desenvolvendo a sua linguagem e, conseqüentemente, o seu raciocínio. E ainda mais, porque ninguém, a não ser elas mesmas saberiam que aquilo que elas escreviam não era verdade e para a criança, a "trapaça" tem sabor de vitória.

As crianças continuaram fazendo o diário, agora dentro de uma nova perspectiva. A cada dia as narrativas se tornavam mais interessantes, mais ricas em conteúdo e organização. Um fato muito interessante e, no meu ponto de vista, bastante válido, foi que as crianças começaram a "contar" para o diário os seus anseios, as suas frustrações, até mesmo suas brigas com irmãos, colegas, etc. Usavam essa oportunidade para extravasarem sua agressividade que, ao vivo, não poderiam manifestar.

Como eu não havia previsto, passei a gastar o dobro do tempo na correção dos diários. Esta demora poderia prejudicar as outras disciplinas, para as quais não sobraria tempo necessário.

Mas, refletindo sobre os prós e contras em se continuar com a atividade, decidi seguir em frente porque sabia, por experiência própria, que seria melhor para os alunos, apesar dos resultados maiores não aparecerem agora, e sim com o decorrer do tempo. Seria melhor porque, além do desenvolvimento do poder de comunicação, as crianças aprendiam umas com as outras. Através do relato de experiências vividas por cada uma delas, todas estavam aprendendo. E neste trabalho estavam sendo levadas para dentro da escola as lições que o povo aprende e ensina no seu dia a dia, na luta pela sobrevivência". (2ª Coletânea. T.221, p.5-7)

1.4 - No esboço da interdisciplinariedade, a compreensão das distorções teóricas

A dinâmica de trabalho de produção de textos, através dos quais os alunos refletiam seu trabalho educacional, foi semelhante à do início do semestre, só que no momento das correções se tentava captar as possibilidades que os textos ofereciam, em termos de aprofundamento teórico. Essas possibilidades dependiam da maneira como o aluno abordava sua reflexão, deixando implícito no que escrevia os conhecimentos adquiridos em outras disciplinas do curso. Sendo assim, passava-se a orientá-los para que explicitassem aquele conteúdo e o elaborassem de maneira compreensível para que a reflexão, com fundamentação teórica, tivesse argumentos mais sólidos e convincentes, baseados no conhecimento científico.

O novo período trazia uma nova dificuldade que era a de se fazer uma reflexão interdisciplinar, utilizando-se os conhecimentos adquiridos nas outras disciplinas. Era uma tentativa de se articular os conhecimentos teóricos com as experiências práticas dos alunos, isto é, de se ampliar o sentido particular das suas experiências para um conhecimento mais geral e integrado ao saber coletivo, já elaborado pela humanidade. Assim, o aluno saía aos poucos de uma concepção individualista de experiência pedagógica e de reflexão, para integrar seu vivido na experiência acumulada do saber científico. Isso vinha exigir que a clareza e a coerência fossem alcançadas, não só na organização dos fatos da reflexão, mas também na organização do conteúdo reflexivo que se passava a transmitir ao leitor. A fundamentação teórica que se iniciava não se sa

tisfaria, assim, com o simples uso dos termos novos, "complicados ou rebuscados", adquiridos na vida acadêmica, mas sim com a compreensão dos conceitos por eles expresso e a articulação dos mesmos com os fatos da realidade sobre os quais se refletia.

Foi a partir da reorientação dos trabalhos para o aspecto teórico que, novamente, voltava para os escritos o problema da clareza que parecia, em parte, ter sido superado. A exteriorização dos conteúdos teóricos aprendidos por eles, até então, parecia estar mais voltada ao preenchimento das linhas do papel com a nova terminologia aprendida no contexto acadêmico, o que os impedia de raciocinarem sobre o sentido da nova análise que faziam. As generalizações teóricas passavam, assim, a simplificar demasiadamente os processos educacionais que vinham sendo refletidos, como sendo suas experiências de vida. Isso porque os alunos começavam a fazer julgamentos precipitados e a atribuir culpas e responsabilidades dos problemas ao sistema, à ideologia, à classe dominante, etc., sem que a análise dessa dinâmica ficasse clara. Fazia-se necessário o uso da palavra viva e vivida para se demonstrar efetivamente como os problemas ocorriam, suas causas e conseqüências. Era o conceito vivido e dinamizado nas relações entre os homens que interessava. Por isso, o aspecto teórico no trabalho da Filosofia da Educação gerava certa ansiedade no "quê fazer" dos alunos e da professora, e suas causas poderão ser entendidas, historicamente, através de uma reflexão sobre a produção do conhecimento na escola.

Acostumados a um ensino voltado às quantidades de dados, datas e nomes de heróis, como exponentes das transformações passadas, os alunos aprenderam assim a perceber a realidade presente sem conflitos, nem o dinamismo que eles geram na transformação da sociedade. Voltada a uma visão saudosista das glórias das guerras patrióticas e seus respectivos heróis, entre os demais conteúdos prontos, os alunos se desconhecem como agentes da história presente, já que esta lhes é apresentada de forma acabada e pronta. Por isso, lhes cabia, como alunos, a posição passiva de expectadores daquilo que o professor dizia para que pudessem saber reproduzir nas avaliações os dados aprendidos durante as aulas. Dessa forma, a curiosidade dos alunos foi sendo extinguida, bem como o foi a sua in

quietação para quererem saber o porquê das coisas. Os problemas apresentados na escola não eram seus e nem a eles cabia pensar suas soluções. Estas já estavam determinadas e dadas. Assim, os conteúdos eram tomados como um fim em si mesmos.

Numa situação tal não caberia ao aluno refletir, mas decorar o que lhe havia sido depositado pelo professor, num processo bancário de transmissão de conhecimentos que pressupunha ser o aluno um depósito vazio de saber a ser preenchido pelo saber do professor, tal como diz Paulo Freire, na Pedagogia do Oprimido. Mas como desde que o homem se entende por tal, utiliza-se da inteligência para sobreviver, a sobrevivência na escola vai lhe exigir também esforço intelectual, um esforço que precisa ser melhor refletido para se saber como é utilizado e a que fins se dirige.

A situação disciplinar à qual a criança está sujeita ao entrar na escola é um tanto mais rígida que aquela que recebe em casa, na maioria das vezes, pois, além de ter que respeitar os mais velhos, que disciplinar o corpo e a palavra, há a relação pedagógica professor-aluno que se faz mediante um conhecimento instituído que deve ser aprendido pela criança. É no obedecimento das regras de como se portar na escola para aprender esse conhecimento que ela aprende "como é aprender" neste novo contexto. O seu cotidiano e as suas experiências fora da escola não têm espaço neste tipo de educação, o que vai exigir da criança, não só uma disciplina corporal para se adaptar à disciplina, mas o uso do raciocínio para distinguir bem o que pode fazer e o que não pode fazer em determinadas horas e circunstâncias e na relação com as pessoas e as coisas. É assim que ela passa a sentir a necessidade da reflexão, porque é através dela que vai captar o outro e responder-lhe significativamente, sobrevivendo no sistema escolar.

"O discípulo tem um problema, é certo, mas é o de satisfazer certas exigências determinadas pelo professor: seu problema é o de descobrir aquilo que o professor quer, de conseguir contentar a este no dar a lição, nos exames e no seu comportamento em geral. Não são diretas, por conseguinte, as relações com a matéria estudada. Não se encontram ensejos nem material para reflexão na aritmética, na história ou na geografia em si mesmas, e sim em ha-

bilmente captar o estudo dessas matérias às exigências do professor. O aluno estuda, mas, sem disto ter consciência, os objetos de seu estudo são as convenções e modelos do sistema escolar e da autoridade escolar e não os "estudos" em si mesmos. A reflexão provocada é, na melhor das hipóteses, artificialmente unilateral. Na pior, o problema do aluno não será o de satisfazer as exigências da vida escolar e sim o de aparentar satisfazê-las ou o de avizinhar-se de sua satisfação o suficiente para deslizar sobre as mesmas sem muito forte atrito. A espécie de senso criada por estes expedientes não é desejável elemento para a formação do caráter" (DEWEY, p. 171).

A experiência de conhecer em função do outro faz com que o aluno não se inclua como sujeito do conhecimento no ato de conhecer. A perda de si diante do professor faz com que o trabalho educativo seja alienante, coisificando o aluno e delineando seu modo de perceber as pessoas, de existir e de ser humano. Ele se torna uma peça da engrenagem do sistema educacional, peça que garante a continuidade de seu funcionamento ao reproduzir os conteúdos decorados, colados ou copiados, dependendo das circunstâncias, tal como agrada o professor. Por esse modo de proceder, ao qual está sujeito, por questões de sobrevivência na escola, o aluno é desapropriado das suas forças intelectuais e de sua consciência de indivíduo pensante, sem mesmo se dar conta. Por isso, suas palavras não são suas, mas aquelas que lhe ensinaram e exigiram que deveriam ser. E quando o aluno percebe que não irá responder segundo às expectativas que lhes são impostas, silencia, desespera-se porque já prevê o seu fim: exclusão da escola ou repetência.

Esse processo imposto e doloroso de auto-sacrifício da consciência que o aluno necessita assumir, o faz dependente, ao invés de amadurecê-lo. Por isso o infantiliza cada vez mais. É através dele que o aluno é despojado de seu saber e fica dependente do saber do professor e assim, a compreensão da realidade, a leitura que vai fazer do mundo, vai depender dos parâmetros estabelecidos por ele, aquele que comanda o processo de seu suposto amadurecimento: o professor.

Destituído de sua autonomia em relação ao ato de perce-

ber, pensar, dizer, isto é, de refletir e agir, o aluno procura criar mecanismos de percepção e de ação em relação aos professores, de maneira que sejam eficientes cada vez mais e de ano para ano. A cada mudança de professor, há novas formas de ser que precisam ser adotadas. É assim que se reaprende a ser, prevendo-se como indivíduo, segundo o que capta durante as aulas ou conversas com colegas. Tenta então responder significativamente ao professor, de acordo com o molde de aluno que monta através do seu processo alienado de reflexão.

Não será por isso que os alunos ao ingressarem na 5ª série se sintam tão confusos, quando diante de tantos professores não sabem bem como proceder nem como ser?

Parece que é condição fundamental para que o aluno sobreviva na escola, conhecer o professor, sabendo do que gosta, como procede, o que exige e, principalmente, como avalia. Dessa forma, os alunos têm um serviço eficiente de coleta de dados, seja ela direta, através do contato em sala de aula ou fora dela; seja indireta, através da opinião e dos comentários que ouve de outros. É assim que organizam um perfil de professor ao qual devem se parecer à imagem semelhança.

Esse processo não é elaborado nem consciente na vida do aluno. Pode-se dizer que ele se utiliza da razão e da inteligência, mas num sentido instintivo de sobrevivência. É um conhecimento que adquire e cria e que tem uma organização simples e esporádica, em função do momento em que vive e, por isso mesmo, é substituído quando troca de professor. Daí a grande satisfação de se lembrar dos engôgos e tramas que se conseguia fazer com aqueles professores que eram considerados as "feras" da escola. O que fica presente para o aluno é, portanto, o processo inteligente de captar o problema para saber responder-lhe satisfatoriamente; um processo que, se fosse sistematizado e organizado, poderia comprovar que, subrepticamente, o sistema educativo bancário também propicia a criação de uma ciência marginal: a da sobrevivência na escola. Uma "ciência popular" que caminha paralelamente às ciências das disciplinas ali ensinadas e que está se mostrando até mais eficiente que as demais. Comprova-se sua eficiência pelo fato dos alunos se formarem e até

ingressarem na faculdade, sem mesmo saberem ler e escrever e conseguirem ser aprovados no vestibular, bem como sobreviverem no curso universitário, chegando mesmo ao final deste, sem tampouco terem superado tais deficiências.

Parece que este problema é fundamental na educação dos dias de hoje, um problema que até mesmo muitos professores universitários parecem se omitir de procurar resolvê-lo porque isso é "coisa de escola elementar" e na faculdade é necessário trabalhar com o "conhecimento científico".

Osman Lins reflete esse problema, baseando-se em dados pesquisados com alunos do Curso de Letras.

"A constatação é geral e pode ser percebida por qualquer professor (ao menos, por qualquer professor de Letras): o nível intelectual dos alunos que ingressam nas faculdades vem baixando a cada ano. Vez por outra, mas não com suficiente clareza e jamais com a energia que seria de esperar, fala-se na incapacidade dos alunos, em especial na sua incapacidade de redigir. Como solução, tem-se sugerido redação nos vestibulares e cursos de composição nas faculdades. Isso é tangenciar o problema e abordá-lo apenas de um lado. Não é só o aluno que está em causa: o professor também, como adiante veremos.(...) Justamente aí, parece-me está o ponto mais grave do problema. Apesar das insuficiências dos alunos, altamente imaturos e despreparados, continuam os professores a organizar e ministrar seus cursos de graduação como se tivessem diante de si alunos ideais, ou, ao menos, com alguma leitura, quando não são raros os que chegam à faculdade sem nunca terem lido uma obra literária sequer, como se deduz do questionário. (...) Compreende-se: não é fácil abdicar dos sonhos que o sustentam, ligados a secular imagem da atividade universitária, com tudo o que isto sugere de nobre e elevado. (...) Continuará assim a ampliar-se a distância entre o professor e o aluno". (O. LINS, p. 79-84).

Então questiona-se: o que está subjacente à omissão e preconceito que o professor universitário tem em relação ao trabalho com as deficiências que os alunos trazem da escola elementar para o curso universitário, principalmente em se tratando de curso de formação de educadores?

O que esconde o excesso de preocupação cientificista-acadêmica no trato dos conteúdos, na utilização de apostilas xerografadas ou mesmo livros, quando se percebe que estes não estão sendo aprendidos, em decorrência das deficiências básicas de leitura e escrita dos alunos, "aquelas coisas" que todos temem botar as mãos, como se isso fosse nojento, vergonhoso ou, porque não, "primarismo escolar que não faz parte do trabalho do "intelectual".

1.4.1 - E as indigestões intelectuais?...

O efeito do trabalho do professor tem efeito multiplicativo pelo número de alunos que ele ensina. Neste caso, um professor defasado nos pré-requisitos fundamentais de leitura e escrita ou de domínio de conhecimentos estará multiplicando sua deficiência a uma proporção de 30 vezes mais, considerando-se a média de alunos em um sala de aula nas primeiras séries iniciais do primeiro grau que é o caso do tipo de trabalho realizado por grande número de alunos do curso de Pedagogia. No entanto, ao chegar na universidade, esse professor precisa aprender os conteúdos acadêmicos sobre os quais é avaliado e assim, de ano a ano, vai acumulando suas deficiências, utilizando-se da referida "ciência marginal de sobrevivência na escola" para conseguir sobreviver nesse novo ambiente, talvez um tanto mais sofisticado que a escola de 1º e 2º graus.

Como foi dito anteriormente, a educação elementar é basicamente feita sobre problemas pré-determinados, já que os conteúdos se apresentam de forma acabada. Não há conflitos nem desarmonia na organização social e, nesse caso, há sempre um herói que resolve a situação. Pois bem, ao entrarem na faculdade, os alunos se deparam com conteúdos significativamente opostos daqueles aprendidos até então. Como exemplo, pode-se citar a análise política da sociedade e a questão das classes sociais que é um assunto tabu na escola elementar. Em geral a abordagem do ensino universitário é mais crítica e entra em temas até então desconhecidos pelos alunos, não só como disciplina de estudo, mas pelo tipo de abordagem meto-

dológica mais crítica e contestatória que se faz ao analisar tais temas.

A preocupação mais voltada para o presente, além de causar espanto e até medo e preocupações, causam também euforia pela descoberta do novo: o que vivem. O aluno começa a ter mais claro o dinamismo social, as diferenças de classe; a hegemonia de uma que detém o poder sobre a outra e sua conseqüente exploração pelo trabalho; a manutenção dessa relação de exploração pelo poder econômico e político que a classe dominante detém; a manutenção do estado de coisas através das regras e normas que regem as instituições sociais, inclusive a escola e assim por diante. Em resumo, o aluno percebe que tudo não é tão harmônico como até então estava aprendendo, mas que existe interesses, inclusive de quem detém o poder para que seja mascarado o conflito existente, se mantendo a situação tal como está, o que assegura benefícios a uns poucos, em detrimento da exploração de uma maioria.

Através desse novo conteúdo o aluno entra em contato mais direto com termos tais como: capitalismo, ideologia, classes sociais, opressor-oprimido, luta de classes, Aparelhos Ideológicos do Estado, consciência e outros que, raramente, haviam sido ouvidos em um ambiente escolar. Por isso, a crítica à sociedade e às relações humanas passa a fazer parte integrante do estudo universitário.

A mudança violenta do caráter dos conteúdos deixa os alunos um tanto perdidos. Eles ainda não têm uma visão de mundo que lhes permita ver com clareza os porquês das contradições sociais que existem e precisam colocar seu "aparato perceptivo dos modos professorais" para captar o que precisam dizer ou escrever nas avaliações do novo contexto.

"Por que a educação numa sociedade de classe é sempre integrante da superestrutura ideológica para justificar o 'status quo'. Numa sociedade dependente a escola justifica a dominação de classe e do imperialismo. Embora que milhares de crianças não cursem nem o 1º grau somente oitenta o concluem, porém isto é observado pela classe dominante com um processo normal, porque os mesmos segundo a interpretação dos covardes é que eles não acompanham os conteúdos, mas porque não

acompanham?" (Fragmentos do texto de aluno do 1º semestre - Filosofia da Educação I)

É necessário se integrar rapidamente à nova dinâmica de aula para continuar sobrevivendo no ambiente universitário. É assim que a maioria, por insegurança ou medo, deixa de falar o que pensa e de perguntar o que não entende. Deixa que os mais ousados assumam a palavra, perguntem, discutam, porque será através deles que coletarão dados para saberem o que o professor espera dos alunos. A aceitação ou não do colega vai determinando um perfil de aluno ao qual, com bastante esforço, tentam projetar-se como universitários, frustrando-se, inclusive, quando não conseguem sê-lo. Isso se dá principalmente quando percebem que falar "bastante" e "complicado" é importante para o professor, mas sentem seus condicionamentos emocionais, dada a repressão da palavra na sua história escolar, o que os impede de se pronunciarem a contento em aula. Tal situação deixa o aluno sentindo-se assim, incapaz de se adequar ao perfil de aluno estabelecido: o aluno integrado à "complicação do discurso acadêmico".

A eficiência do "aparelho captador professoral", principalmente nos primeiros meses de aula precisa ser assim redobrada. As palavras do professor determinam o que precisam dizer e, as palavras dos textos lidos, o que precisam escrever. Não é por acaso que quando se dá um texto para os alunos, no qual o autor faz críticas a determinado modelo de análise ou a outros autores, eles, os alunos, entendem tudo como se fosse uma coisa só, não distinguindo que existem no texto a palavra do autor que critica e a palavra relativa ao que ele está criticando. Daí porque as avaliações, muitas vezes, causam risos entre os professores, já que os alunos conseguem escrever "asneiras e absurdos" que jamais se imaginaria que pudessem ser inspiradas pelos textos lidos ou pelas aulas dadas. Assim, o uso da terminologia é feito de modo semelhante à alimentação de um faminto que, por ter um banquete verbal farto, "come indiscriminadamente", sofrendo, em conseqüência, um processo de indigestão. Nesse caso, uma indigestão intelectual, naturalmente...

Mas não lhes passa despercebidas totalmente as contradições das práticas docentes; a dicotomia entre o que se defende teo

ricamente e o que se realiza e faz, principalmente na sala de aula, já que seus captadores estão em ação permanente. Por isso, é conflitante para o aluno aprender conteúdos críticos num ambiente que não lhes propicia a atividade crítica, efetivamente. Ele percebe e reflete sobre tudo, mas não tem espaço ou coragem para assumir a palavra, para dizer o que pensa e, no entanto, se vê na condição de enfeitar frases com palavras rebuscadas em textos de avaliação, para assegurar sua aprovação. Os que assumem a palavra, em geral estão preocupados em "falar para o professor", mostrando que sabem, que entenderam e que por isso devem destacar-se dos demais, também pela nota. Coloca-se como um ascecla do professor, ajudando-o a manter seu "status", em troca de benefícios e de realização de vaidades individuais de aluno que se sobressai. Por isso é também contraditório, na medida em que verbaliza ser contra a classe dominante, mas se alia a ela, representada pelo professor, aquele que detém o poder, para assegurar o seu, no grupo.

O poder na escola é garantido pelo saber, pelo conteúdo de conhecimento ensinado. Como este está nas mãos do professor ele teme sentir-se dasapropriado daquilo que lhe assegura a dominação no processo educativo, ao penetrar em campos que desconhece. Não estaria aí uma contradição básica no trabalho docente, em especial aquele que critica o sistema de propriedade no capitalismo, enquanto se utiliza da prática pedagógica para assegurar a propriedade do saber? A defesa da cientificidade dos conteúdos, considerando que estes excluem um trabalho comprometido com a leitura e escrita dos alunos, não teria, como interesse subjacente, a manutenção do sistema bancário da educação, na medida em que o conhecimento da ciência é tomada como um privilégio dos mais capazes, em especial do professor? Que tipo de educação é essa que, por excluir de suas preocupações um pré-requisito básico de reflexão, ou por deixá-lo à responsabilidade exclusiva de Língua Portuguesa, impede que os alunos possam usufruir das Ciências aprendidas em aula, para refletirem sua realidade?

Foi preocupada com tais interrogações sobre esse saber e seus conteúdos que se procuraria dar um enfoque diferente às Ciências na análise dos problemas educacionais. O conteúdo científico

não seria uma imposição que partiria da necessidade que a professora tinha para ensinar os alunos. Seriam sim, primeiramente detectadas suas manifestações implícitas nas reflexões sobre as experiências de trabalho refletidas, para depois se orientar os alunos para explicitá-las melhor. Para isso, não eram necessários termos buscados ou uso de chavões acadêmicos. O importante era simplificar para que a clareza do raciocínio fosse prioritária na sistematização teórica das experiências.

Apesar das intenções para essa sistematização, a proposta de reflexão interdisciplinar nos relatórios não estava sistematizada com objetivos claros e definidos. Era uma possibilidade que estava sendo experimentada a partir das próprias brechas que o trabalho dos alunos apresentavam para aprofundamento. Por isso, o enfoque teórico mais intenso, ou não, dependia da orientação que o aluno dava à sua reflexão. Foi assim que começaram a aparecer elementos de Sociologia, Psicologia e História, de maneira ainda tímida, porque a pesquisa era feita basicamente nos dados da memória de cada um e nos materiais que haviam coletado durante as aulas dos outros professores. Foi assim também que os alunos descobriram que não deveriam mais jogar fora cadernos, trabalhos nem apostilas, pois eles seriam aproveitados no decorrer do curso, e serviriam com subsídio teórico para a elaboração do relatório final do estágio, elaborado no final do curso.

Assim, a segunda coletânea trazia uma novidade que era uma iniciação à fundamentação teórica, o esboço do tratamento interdisciplinar dos problemas que passou a integrar a metodologia da disciplina no trabalho com turmas posteriores. Eis alguns trechos dos novos relatórios, como eram chamadas as reflexões, nas quais os alunos começavam a tentar dar um tratamento interdisciplinar para os fatos educacionais refletidos.

"(...) Ao chegar no ambiente escolar, no mês de agosto, propus que fosse realizado um trabalho especial com os alunos de primeira série que não acompanhavam o restante da turma e nem os conteúdos. Resolvi então lecionar para aquelas crianças, procurando, antes de tudo, tentar sanar suas deficiências, pois só com atendimento especial é que poderiam melhorar a aprendizagem. As condições biológicas e sociais influem em todo o processo de

educar. Há diversos fatores do desenvolvimento mental como; interação social, adaptação, assimilação e quando há deficiência nas condições para a aprendizagem, o aluno torna-se deficiente também.

Eram 33 crianças que passaram a ser os meus alunos. Eles eram considerados os fracassados. Procurei valorizá-los respeitando suas limitações e condições de vida, pois vinham de famílias muito pobres e sofriam toda a espécie de dificuldades financeiras, culturais, higiênicas e sociais, sendo a escola a única esperança de um mundo melhor para eles. A faixa etária destas crianças variava entre 8 a 10 anos, mas apresentavam características da fase cognitiva anterior, segundo Jean Piaget. Elas não possuíam condições para realizar operações, reconhecer letras, copiar palavras do quadro negro, realizar leitura nem fazer correspondências seriais (esquerda, direita, alto, baixo)... (2ª Coletânea - T.221, p. 21).

"Trabalho há cinco anos na mesma escola que apresenta atualmente condições "razoáveis" de trabalho, o que é lamentável, uma vez que anteriormente essas condições eram excelentes. (...) Como estamos nesta escola, praticamente, desde a sua fundação, seguidamente falamos com a Direção, quanto à nossa preocupação em termos das salas que, anteriormente eram bem equipadas, estarem agora quase sem condições de trabalho, com aparelhos danificados, máquinas quebradas, etc. Sugerimos a ela que cada professor, principalmente aqueles que atuam nas salas especiais, fiquem responsáveis pela sala e pelo controle do material. Porém, não há por parte da Direção nenhuma demonstração de preocupação na preservação destas salas. Isto porque a preocupação de todo o corpo administrativo está voltada para o controle do professor, controle do livro ponto, preenchimento de fichas, redações de atas e mais uma infinidade de papéis que compõem o controle burocrático da escola.

Essa burocracia educacional contribui para que continue prevalecendo, entre a maioria dos professores e entre os alunos, a idéia distorcida de que trabalho manual é depreciativo e que só o trabalho intelectual é importante. Essa concepção na escola reflete valores de nossa sociedade, que inferiorizam o trabalho manual, aquele que esfola e suja as mãos, supervalorizando o trabalho burocrático e intelectual das pessoas, com as mãos lisas e limpas. Isso acontece também com o professor que trabalha nas oficinas: ele é considerado inferior perante os outros porque anda sujo, desarrumado e não é um bom cartão de visitas para a escola, onde a educação acadêmica prevalece como a ideal.

Essa é uma preocupação constante em minhas aulas, nas quais os alunos, em sua maioria filhos de assalariados, pedreiros, carpinteiros, etc, portanto pertencentes ao nível sócio-econômico baixo, apresentam resistências ao executarem tarefas como serrar, pregar, montar circuitos elétricos, etc. como se estas tarefas os diminuíssem ou reforçassem sua própria condição de inferioridade. Eles vêm a escola como meio de adquirir "status" e este, sob o ponto de vista do aluno, só é conseguido através do ensino acadêmico. É a velha história que se repete: a classe dominada não acredita na força de seu trabalho e, nem de como seriam fortes, se unidos e conscientizados dessa força. Então continuam lutando exaustivamente para adquirirem um tipo de educação acadêmica como forma de ascensão social" (2ª Coletânea, T. 222, p. 38-9).

Estava esboçada a fundamentação teórica ou tratamento interdisciplinar das experiências educativas dos alunos que só com as turmas seguintes do Curso Emergencial pode ser efetivada, ao ponto de se conseguir realizar reflexões com caráter de pesquisa com estudos bibliográficos. No entanto, para se poder chegar a tal ponto houve necessidade de um profundo amadurecimento da proposta iniciada com a turma do Regime Emergencial, com a qual tal processo havia sido desencadeado. Isso porque o trabalho até então vinha sendo feito e refeito juntamente com os alunos, o que assegurava de sua parte compromisso e responsabilidade com os resultados porque eram agentes do conhecimento coletivo produzido.

2 - CRIAÇÃO DE UMA PROPOSTA PARA A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Terminado o trabalho com essas turmas, em dezembro de 1982, iniciou-se o trabalho com mais duas turmas, em janeiro de 1983, com a Filosofia da Educação II. Acostumados a um trabalho voltado ao estudo dos filósofos, na Filosofia da Educação I, ministrada então por professores do Departamento de Filosofia, os alunos ficaram bastante espantados quando se historicizou a proposta e a metodologia que seria utilizada a partir de então: a produção de reflexões sobre as suas próprias experiências. Era assim que o novo desafio surgia, colocando em perigo todo conhecimento construído e acumulado com a turma anterior, já que ele estava sendo imposto à turma seguinte. Assim começavam as fortes resistências e as negativas de assumirem um trabalho que para eles não tinha conteúdo filosófico, pois não trabalhavam com os textos dos filósofos, conforme informações anteriores que recebiam sobre a disciplina. Outras experiências da turma, em escrita, haviam sido em Língua Portuguesa, uma disciplina do 1º semestre do curso, o que os levava a crer que a Filosofia da Educação se assemelhava a tal disciplina. Foi, portanto, respondendo a esse desafio que se fortaleceu e se aperfeiçoou o trabalho iniciado, produzindo-se uma outra coletânea, introduzida com uma reflexão elaborada pela professora, na qual se contextualizava os novos alunos no histórico do trabalho e se argumentava sobre o uso da linguagem como instrumento de reflexão filosófica, com base em estudos bibliográficos, como razão de se dar importância à linguagem, um conteúdo considerado por muitos como exclusivo de Língua Portuguesa. Assim, na busca de argumentos para se justificar a validade do trabalho que se realizava, se iniciou uma pesquisa mais minuciosa sobre linguagem, reflexão e escrita.

"O homem se diferencia dos animais pela capacidade de representar na mente as coisas do mundo. A reflexão é uma característica humana e só o homem pode retomar fatos do passado, organizar

seu presente e programar o futuro. Essa capacidade de representar se dá através da linguagem que está intimamente relacionada com a cultura, pois o "homem começou a pensar na medida em que possuiu linguagem, e hoje os homens pensam na medida em que propriam da linguagem da sociedade a que pertencem" (Alberto MERANI, A conquista da razão, p. 12). A linguagem também é resultado de uma práxis na qual o homem exerce sua capacidade de comunicação com seus iguais. O trabalho com a palavra humana não deve ser restrito a uma disciplina, mas a todas que dizem respeito ao homem porque "com a palavra o indivíduo modifica sua atitude frente às coisas e a si mesmo e modifica ao mesmo tempo as reações e atitudes dos demais serem que possuem esse símbolo abstrato. A palavra modifica a interação entre indivíduo e circuito externo, e entre indivíduos e indivíduos. (Alberto MERANI, p. 107)". (Elvira E. FRANÇA, Introdução da Coletânea de textos, 2ª Turma do Curso Emergencial, p. 9).

O trabalho que se assumia, então, com esta segunda turma era bastante exigente, já que os alunos estavam acostumados a terem os conteúdos determinados pelo professor e queriam um planejamento "abotoadinho", com todos os passos do processo de antemão previstos. Queriam também saber que livro ou apostila usariam. Sentiam-se inseguros diante de uma proposta que inovava o processo educacional e que não lhes deixava entender e dominar os rumos que a experiência poderia tomar. O novo os desmobilizava da situação do pronto e determinado pelo professor. Era um convite à participação, a um compromisso com a organização do trabalho da disciplina, o que os assustava, por se desconhecem também como capazes para se empreenderem em tal realização. Tentou-se então trabalhar essa problemática através do texto "Silêncio na Educação ou Educação do Silêncio?", já elaborado e que vinha complementado com uma outra reflexão inspirada no texto de Paulo Freire "A importância do Ato de Ler". Acrescentava-se também, entre estas reflexões, o capítulo de uma monografia elaborada durante o curso de Mestrado em Educação, no qual se fazia uma análise da educação formal da escola.

Os alunos estavam ansiosos para saberem como seria produzir textos na Filosofia da Educação, já que os comentários dos ex-alunos em relação à professora e à disciplina estavam veiculando: -"Ela é exigeeeeeente e faz os alunos escreverem muito até o texto ficar bom". "Nessa matéria tu fica com a mão doída de tanto escrever"!!! "Com ela, tu tem que escrever mesmo..." Dessa forma, os novos alunos não conseguiam se concentrar na leitura nem na discussão da apostila porque suas preocupações estavam voltadas para o

que iriam "sofrer nas mãos da professora". As pressões do grupo colocavam a professora insegura em relação ao que ela havia proposto ao novo grupo de alunos. As resistências haviam começado, antes mesmo que fossem iniciadas as escritas. Isso criava um clima de trabalho tenso e ameaçador. Daí a razão das dramatizações não terem encontrado espaço de viabilização num primeiro momento, dada a desconfiança mútua e a rigidez com que o grupo estava recebendo a proposta. Como iniciar naquele momento um trabalho que poderia ser encarado como brincadeira ou perda de tempo?

Não parecia oportuno iniciar as dramatizações naquele momento, principalmente porque se sabia que as resistências dos alunos poderiam ser mais intensificadas e se perderia o objetivo de descontração e espontaneidade nas apresentações e nas reflexões. Assim, se buscava pelos corredores alguns colegas de trabalho que estavam acompanhando mais de perto a proposta da disciplina, para que sugerissem como ela deveria ser melhor encaminhada.

Como durante o Curso Emergencial estão todos muito ocupados com as aulas em tempo integral, foi difícil se conseguir alguém com tempo para discutir tais problemas, a não ser superficialmente, por alguns minutos de intervalo entre as aulas. Foi por esse motivo que se pensou em recorrer ao Professor Mário Osósio Marques, o professor mais antigo da instituição e um de seus fundadores, por estar afastado das atividades docentes para se dedicar à organização do arquivo da FIDENE e da elaboração do histórico da instituição.

Nesse meio tempo do trabalho com as novas turmas, os alunos que haviam terminado a Filosofia da Educação III, estavam trazendo para a faculdade seus relatórios mimeografados para serem entregues aos colegas e à professora, dada a impossibilidade de se organizar a coletânea, tal como havia sido feito na primeira vez. A organização desse material, apesar de precária, viria facilitar posteriormente os estudos dos demais alunos que usaram o referido material como leitura anterior à produção de suas reflexões.

Na conversa com o Prof. Mário, levava-se também esse material produzido pelos alunos. Existia bastante expectativa em termos dos resultados da conversa, já que o contato com o referido pro

fessor era raro. Ele tem seu local de trabalho num prédio anexo à faculdade, em salas que cheiram a mofo porque ali há muitos documentos antigos da instituição. Temia-se, por isso mesmo, que a conversa também cheirasse a mofo. No entanto, as expectativas se inverteram quando se descobriu naquele suposto mofo, uma força viva de criatividade no trabalho educativo, muitas vezes ausente em professores bem mais novos. Naquela conversa, além de se obter sugestões para encaminhamento do trabalho, também se ouviu experiências feitas em outros tempos pela instituição que demonstravam estar a Filosofia da Educação integrada nos objetivos da instituição, e em outros trabalhos que vinham se desenvolvendo, através das atividades de Extensão. A partir dessa conversa, se decidiu que os alunos começariam a fazer a leitura do material produzido pela turma anterior, imediatamente. A atenção dispensada pelo Prof. Mário, nessa primeira conversa, fez com que ele fosse procurado posteriormente, em várias ocasiões, para ser colocado a par dos demais encaminhamentos da disciplina, o que o tornou numa espécie de orientador dos problemas da Filosofia da Educação. Seu acompanhamento e apoio foram significativos em todo este processo de solidificação do trabalho.

Assim, após as conversas no prédio anexo, se voltava para a sala de aula para discutir com os alunos o encaminhamento dos trabalhos. Distribuía-se os relatórios para leitura, segundo as especificidades dos grupos, para que fossem discutidos e analisados. Iniciadas as reflexões, se procedia a correção que então estavam mais fáceis, dadas as constatações dos problemas de linguagem e de estrutura de frase; de uso de termos que se havia feito com a turma anterior, o que possibilitou que se desse orientações gerais aos alunos, prevendo as dificuldades que poderiam surgir posteriormente, ao elaborarem as reflexões. Além disso, já se sugeria que os próprios colegas se auxiliassem no trabalho de correção, o que facilitava, em parte, que se desse a descentralização do atendimento da professora. Após terminada a etapa, se recolheu os textos, os rascunhos e uma avaliação individual do trabalho daquela etapa. Durante o período em que os alunos ficariam longe da faculdade, eles se incumbiriam de pesquisar melhor a realidade de sua comunidade, escola e planejamento do trabalho escolar, de modo

que, ao retornarem no final da etapa, pudessem completar as reflexões com dados que até então lhes eram desconhecidos, porque não haviam sido pesquisados.

2.1 - Dedicção exclusiva à pesquisa e suas conseqüências

No primeiro semestre de 1983 não se trabalhou com os alunos do Curso Regular, em função de um auxílio de pesquisa que a FIDENE havia conseguido junto à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, o que possibilitou a liberação das tarefas docentes para dedicação exclusiva à dissertação de mestrado. Foi nesse período que se iniciou então um trabalho sistemático de análise dos conteúdos dos textos produzidos pelos alunos da 1ª turma, catalogando-se problemas e temas de seu interesse. Fez-se também um trabalho mais organizado de correção das reflexões dos alunos da nova turma, montando-se um fichário de acompanhamento individual, no qual se apontava os dados dos alunos, desde o tema de interesse para reflexão até os problemas de linguagem constatados em sua escrita. Foi nessa época que se começou a dar um tratamento ao material do aluno com intenções de pesquisa, conseguindo-se que o Departamento autorizasse a utilização dos serviços de datilografia e reprografia da instituição para se organizar melhor a nova coletânea que viria servir então de material didático para ser utilizado no final da etapa.

No trabalho de revisão final das reflexões, bem como na análise das avaliações dos alunos, se percebia seu desenvolvimento no decorrer da disciplina, e suas dificuldades explícitas ou implícitas no que escreviam; seus medos; suas necessidades e suas expectativas em relação ao que estavam fazendo. Assim, durante esse período, se passou a enviar correspondência a eles, alertando-os sobre suas dificuldades ou preocupações, orientando-os em como deveriam fazer para superá-las. Além disso, se procurava mostrar ao aluno que havia uma preocupação com seu crescimento e com sua participação no trabalho da disciplina. Esse contato pessoal e individualizado, através das correspondências, veio posteriormente auxi

liar bastante no desempenho destes alunos na disciplina, pois se sentiam valorizados, o que os motivava a se empenharem no que faziam, com maior dedicação. Com estes alunos se manteve um período de correspondência mais longo, e nelas, eles estavam constantemente colocando a professora a par de seus estudos, começando a pedir orientações de problemas encontrados no trabalho com seus alunos e até na sua vida particular. Isso criava uma relação amigável entre professora e alunos, sendo que o compromisso pedagógico extrapolava a sala de aula para a vida. Veja-se abaixo, nos fragmentos de cartas de alunos.

"Querida Elvira

Sua carta me surpreendeu, pois nunca recebi carta de professores. Gostei muito de suas colocações. Encontrei nelas a sinceridade de uma colega que luta com os mesmos objetivos."

"Querida Elvira

Fiquei muito feliz quando recebi e mais feliz ainda quando acabei de ler. Obrigada pela força que você me deu. A pouco tempo uma palavra assim me fez muita falta. Mas tua palavra de apoio ainda chegou em tempo". (Fragmentos de cartas de alunos)

No final da etapa, em junho de 1983, ao retornarem à faculdade, os alunos se depararam com as coletâneas. Uma alegria imensa invadia o grupo que se descobria como escritor de um livrinho que contava suas experiências. Os rostos rígidos, sérios e tensos deram espaço para sorrisos de felicidade, ao terem nas mãos o resultado de seu trabalho. Era o "sofrimento" que se mostrava com pensador, como assim diziam. A coletânea fez com que o grupo se sentisse motivado a continuar trabalhando, já que havia se apossado do processo de trabalho. Na introdução, elaborada pela professora, era feito um histórico do trabalho com as turmas anteriores e a sua continuidade, integrando-se na história da disciplina aquela nova turma. Era uma história com a qual todos se identificavam porque a haviam construído. A partir daquele momento sentiam que produzir reflexões sobre suas experiências não era uma proposta imposta, mas um espaço para se dizerem uns aos outros, e por isso desapecia-lhes a desconfiança de espectadores, sentida na primeira etapa.

Nessa época se fez também uma reunião com os ex-alunos da turma do Curso Emergencial, para se avaliar os efeitos da disciplina na continuidade do curso e no aproveitamento das demais, no decorrer do curso. Os alunos comentavam suas experiências em outras disciplinas, dizendo terem melhorado a qualidade de seus trabalhos e que estes eram também elaborado com maior rapidez e facilidade. Diziam que sentiam dificuldades quando os professores davam "provas de decorar" e não se saíam bem, mas nos outros escritos, colocavam todos os conhecimentos que tinham, dizendo que às vezes até duvidavam de si próprios, quando liam os trabalhos "tão bem elaborados". Colocavam que em algumas disciplinas os professores estavam exigindo escrita e, com as leituras feitas no decorrer delas, os textos iam melhorando. Além disso, foi também dada a sugestão para que se desse mais atenção para a fundamentação teórica, já que nos relatórios de estágio isso era pedido. Alguns alunos liam muitas coisas, mas não sabiam como discorrer sobre o tema fazendo a fundamentação teórica.

Era necessário coletar o máximo de dados para se aperfeiçoar o trabalho. As intenções em pesquisar fizeram com que se passasse também para os ex-alunos um questionário com perguntas amplas, perguntando-lhes sobre as dificuldades encontradas no ensino universitário e na profissão, bem como a contribuição dada pela Filosofia da Educação e como ela poderia ser aperfeiçoada. Eis alguns fragmentos dos escritos:

"Ao ingressar no curso de Pedagogia, ouvindo o comentário das disciplinas, os professores nos falavam: "você precisam desenvolver o pensamento crítico". Eu pensava comigo: Eu sei criticar, mas começamos a ler textos e textos e o professor desenvolvia o comentário, logo após fazíamos a prova referente o conteúdo considerado dado. Não progredia na escrita, minhas idéias eram desorganizadas... incompletas, o que ocasionavam as notas baixas, mas internamente eu sabia o conteúdo, e na hora de expor, que dificuldade! Em Filosofia da Educação aprendemos a redigir. Escrevia meus pensamentos e a professora nos ajudava a ordená-los, corrigindo-os e nos dando sugestões. Esse trabalho facilitou em todas as disciplinas posteriores, pois no momento de relatar a aprendizagem eu percebo a coerência no assunto, a organização dos dados e o meu posicionamento perante o assunto, aprendi a enfrentar os problemas, analisar o certo e o errado do pon-

to de vista do professor que nos criticava e atualmente consigo vê-los do meu modo, percebendo a política do professor e da nossa educação. No meu trabalho me responsabilizei bem mais pelas minhas ações bem como colocando aos colegas os seus erros que eu percebia, é claro que não da forma mais coerente, mas aceitável, colocando as minhas idéias ao grupo."

"O acompanhamento da professora, foi o ponto mais importante pois o aluno poderia ver onde estavam os erros, o que estava errado, e como poderia ser acertado. Isso não ocorre nas demais disciplinas, pois os alunos entregam os trabalhos e não os recebe de volta, a não ser uma nota, impossibilitando-o de corrigirem-se. Conseqüentemente continuavam cometendo os mesmos erros."

"Através desta proposta consegui organizar minhas idéias, melhorei na escrita. Hoje já sei quando estou escrevendo bem ou mal e já costumo reler o que escrevo encontrando as contradições, os chavões e mesmo modificando parágrafos que não estão de acordo."

"O meu crescimento como aluna foi muito bom, pois aprendi produzir textos com muita facilidade, principalmente quando se trata da nossa realidade. Como profissional da educação foi muito bom, sempre que possível faço com que as crianças pensem, reflitam e escrevam sua própria realidade. Acho que para chegar à faculdade sem dificuldade cabe a nós preparar os pequenos desde à 1ª série do fundamental".

Os dados trazidos pelos ex-alunos contribuíam para um enriquecimento da proposta. Por isso, se começou a ter preocupações bastante voltadas para o aspecto da fundamentação teórica. Antes porém, era necessário que os alunos fizessem uma auto-crítica de seu trabalho, já que muitos começavam a apontar falhas em seus trabalhos, achando que se tivessem se dedicado mais na elaboração deles, poderiam estar melhores. Assim, de posse dos critérios definidos, dadas as pesquisas que a professora havia feito no início do semestre, e que estão explicitadas no item sobre avaliação, todos começaram a analisar seu trabalho, produzindo uma crítica a ele. Eram também orientados para que fossem procurando os espaços de fundamentação teórica nas reflexões, sugerindo à professora que tipo de leituras estavam necessitando para completarem seu trabalho.

"Eu tinha tanta coisa para relatar que me perdi, colocando as conclusões, com muita ambiguidade e o desenvolvimento bastante confuso.(...) O texto não possui continuidade nas colocações do pensamento, embora as frases estejam completas. O que aconteceu é que eu ia relatando determinado fato e lembrava de outro e escrevia para não esquecer nada e diante disso, os parágrafos ficaram sem relação entre si dificultando o entendimento da idéia inicial.

Em meu relatório não usei fundamentação teórica e nem bibliografia porque acreditava, na época, que um relatório de atividade não requeria. Achava ser este relatório uma discrição do que havia ocorrido naquele período letivo. Procurei, sim, no desenrolar das atividades letivas usar um pouco da psicologia da infância de que já tinha conhecimento através das aulas de outras disciplinas tidas anteriormente.

Reconheço as aberrações praticadas neste texto e gostaria muito de poder escrever sem tantos erros e sem tanta "salada de frutas" como fiz neste relatório e por isto gostaria imensamente que me fossem sugeridas algumas leituras para melhorar minha escrita e também minha argumentação. A maneira que trabalhei e procurei ajudar as crianças; não condiz com o entendimento que se dá ao texto. Agora relendo com mais calma vejo as barbaridades que eu fiz distorcendo uma realidade tão bonita em um amontoado de frases sem relação entre si. Palavras estas que não conseguem transmitir aquilo que realmente eu queria que transmitissem é por estas razões acima descritas que me dispus nesta auto-crítica a reescrever meu relatório tentando dar a ele a conotação que não consegui dar anteriormente". (Fragmentos da auto-crítica de uma aluna, T.212-6).

Foi assim, após a crítica do texto, que os alunos se reuniram em grupo para desenvolverem temas de interesse comum, processo que será analisado no decorrer deste trabalho.

2.2 - A Filosofia da Educação em crise no Regime Regular

As leituras, reflexões e sistematização dos trabalhos dos alunos, durante a época em que se esteve afastada das atividades docentes, com apoio financeiro da CAPES, foi de fundamental importância para se reavaliar o que se estava fazendo até então e para se redimensionar o trabalho, através da explicitação de pressu-

postos filosófico-metodológicos da disciplina. Corria nessa época, entre alunos do Regime Regular e até professores, comentários sobre a Filosofia da Educação, como sendo um trabalho no qual os alunos "faziam redação e teatrinho". Daí a necessidade cada vez maior de se clarear para si mesma e para os outros as intenções pedagógicas desses recursos didáticos na reflexão dos alunos. Era necessário deixar explícito o porquê daquilo que se estava fazendo, um porquê que extrapolasse os imensos relatórios entregues no Departamento de Educação que, por serem documentos burocráticos não eram procurados como fonte de informações para esclarecimentos de dúvidas em relação ao trabalho da disciplina. No entanto, tais registros, mais as coletâneas, asseguravam uma documentação minuciosa e provas detalhadas do que se fazia na disciplina, e possibilitava manter informados o Departamento e a Coordenação do curso.

O histórico do trabalho na introdução da coletânea foi assim uma maneira de também se sistematizar a reflexão daquilo que se fazia, principalmente para os alunos. Foi também com estas produções que alguns professores começaram a conhecer o que os alunos refletiam, passando inclusive a utilizar alguns textos no trabalho de suas disciplinas. Através do Núcleo de Psicologia, os textos dos alunos também ultrapassavam os limites do curso de Pedagogia, sendo estudados em outros cursos da faculdade.

Em abril de 1983, antes mesmo dos alunos conhecerem a coletânea que estava em processo de montagem, se participou do 1º Seminário Anual de Leitura e Redação na Universidade de Passo Fundo-RS, onde se expôs a proposta de Filosofia da Educação aos professores que constituíam o grupo de estudos dos 3º grau. As linhas básicas do que se vinha fazendo foram aprovadas e enviadas como sugestões de encaminhamento de propostas na plenária final do encontro. Nessa ocasião, teve-se também a oportunidade de fazer uma comunicação sobre o trabalho para todos os demais participantes do seminário. Em princípios de julho, houve indicação do Departamento de Educação para que se o representasse no VI Encontro Estadual sobre "Filosofia das Faculdades de Educação - novas dimensões para o curso de Pedagogia", também em passo Fundo. Como já estava pronta a coletânea, ela foi levada para ser apresentada aos colegas da re

ferida instituição e aos demais participantes do encontro.

Os questionamentos feitos nessas exposições externas do trabalho de Filosofia da Educação, a curiosidade e interesse dos demais professores em busca de alternativas para a educação, as cobranças em relação à explicitação da fundamentação teórica e outros aspectos do trabalho, motivavam a se aceitar cada vez mais o desafio provocativo das críticas. Assim, em dezembro daquele ano, ao se concluir a Filosofia da Educação III, se chegava à tão esperada fundamentação teórica. Os alunos haviam se organizado em grupos e se empreenderam na pesquisa de temas de seu interesse, utilizando-se, para isso, não somente suas experiências de vida, mas os conhecimentos teóricos das outras disciplinas e outras leituras bibliográficas.

A qualidade das reflexões e o amadurecimento dos escritos da professora e dos alunos fez com que se pensasse em aproveitar o material produzido como dissertação de mestrado, nessa época com a entrega bastante atrasada. No entanto, a introdução, a cargo da professora, acabou por não ficar concluída, dados os trabalhos que eram assumidos com mais outras turmas. Mas a habilidade que se vinha conquistando na aplicação da proposta, a cada semestre, fez com que se desenvolvesse com as novas turmas do Curso Emergencial um trabalho mais rápido e com a qualidade da pesquisa teórica garantida pelos estudos já realizados. Por isso, ainda que fosse uma turma mais recente, acabou sendo a que antes teve a oportunidade de publicação de sua coletânea que foi adotada como material didático pelas turmas que iniciaram a Filosofia da Educação I, em 1984. A coletânea "Filosofia da Educação: Posse da Palavra," editada em julho de 1984 pela FIDENE foi a oportunidade de se dar a conhecer o trabalho da disciplina a um público maior que não fosse somente os alunos ou o Departamento de Educação.

O fato de se ter conseguido resultados mais rápidos com a 3ª turma que passava pelo processo de trabalho da Filosofia da Educação se deveu também à oportunidade de se iniciar a proposta desde o primeiro semestre, na Filosofia da Educação I. Sendo assim, os alunos passavam a conseguir resultados mais rápidos e melhor qualidade nos trabalhos, já que se evitava o choque filosófico-metodo

lógico sofrido pelos demais alunos quando mudavam de professor e de orientações, no encaminhamento da disciplina, em cada semestre. Com isso, as resistências adquiriam um outro teor e, dessa forma, se conseguia mais tempo para aperfeiçoamento dos alunos na proposta e um domínio maior da metodologia de reflexão, visando a produção de material didático próprio.

Ainda que o trabalho com os alunos do Regime Emergencial transcorresse num ritmo que permitisse colher resultados a contento, o trabalho com as turmas do Regime Regular foi bastante problemático, principalmente porque o tempo dedicado à pesquisa exigiu que se interrompesse um semestre de aulas. A Filosofia da Educação II, no primeiro semestre de 1983 com os alunos do Regime Regular passou a ser assumida por um professor do Departamento de Filosofia, que mudou o encaminhamento filosófico-metodológico do trabalho da disciplina, voltando a leitura exclusiva dos filósofos. No semestre seguinte, após vencido o tempo de afastamento para pesquisa, se retomou o trabalho com a referida turma, na Filosofia da Educação III. Esse retorno foi bastante problemático, mesmo antes de se retomar o trabalho com os alunos em sala de aula. Os alunos estavam tensos e angustiados ao saberem que retornariam ao trabalho voltado à produção de reflexões que para eles era chamado de "escrita de textos".

Requisitados a trabalharem, no semestre anterior, com a leitura dos clássicos da Filosofia, resumos de livros e apresentação de seminários em grupo, os alunos haviam sentido dificuldades de lidarem com o novo material de estudo, sentindo-se sem requisitos filosóficos que "deveriam ser dados pela Filosofia da Educação I". O descrédito à validade do trabalho anterior, bem como o medo de terem que se deparar novamente com um trabalho que, primeiramente exigia uma reflexão sobre si próprios, fez com que as aulas se reiniciassem num clima tenso e agressivo que acabou culminando com o envio de um abaixo-assinado dos alunos à coordenação do curso de Pedagogia, exigindo o afastamento da professora. O encaminhamento do abaixo-assinado, pela liderança de turma, acontecia antes mesmo que o problema fosse discutido em sala de aula, diretamente com a professora. Isso viria determinar rumos diferentes para os conflitos também existentes com os alunos do Regime Emergencial que, todavia,

não tomavam outras dimensões porque eram solucionados em sala de aula, através do encaminhamento dos líderes de turma. Isso fazia com que fosse dispensável a interferência do Coordenador ou de qualquer outra autoridade no processo da disciplina, de uma maneira tão direta como estava acontecendo naquele semestre, com a turma do Regime Regular.

Foi devido a esta situação que o Departamento de Educação assumiu o trabalho, valorizando a organização dos alunos, mas não abrindo mão da proposta. Assim, 3 professores assumiram a disciplina que se desenvolveu numa sistemática de seminários preparados pelos alunos com um programa preparado por eles e aprovado no Departamento. O problema com a referida turma acabou refletindo numa outra com a qual se iniciava a Filosofia da Educação I também no Regime Regular. Por isso, durante 2 semestres com essa turma, o trabalho transcorreu num clima de insatisfação e desconfiança mútua, principalmente porque ali também havia uma tendência a não se discutir os problemas na sala de aula, porque os alunos recorriam primeiramente às instâncias superiores para fazerem suas reivindicações.

Os preconceitos em relação ao trabalho, à professora e à metodologia adotada na Filosofia da Educação iam sendo passados de turma para turma, no Regime Regular, o que fazia com que os alunos temessem o trabalho, antes mesmo de conhecê-lo, resistindo a ele sem nem saberem, ao certo, ao que estavam resistindo.

"Elvira"

"Hoje comecei a gostar de você, pois tinha um conceito pronto de você pelos alunos que já foram seus no passado. Sua imagem feita na minha mente era de uma velha de cabelos grisalhos, gorda, muito severa, até bastante antiquada. Exigia muito dos alunos e isso tudo era consequência das frustrações ou recalques obtidos durante a sua vida, na sua vivência. (...) Você era exigente, sabia se impor e usava métodos diferentes de outros professores e tinha a capacidade de deixar o aluno nu, despindo-o com facilidade e isso fazia com que transmitisse até uma certa antipatia aos alunos, pois colocava-os em situações inesperadas. (...) Não gosto de dramatizar e nem escrever textos, tenho horror(...)"
(Fragmento da reflexão de aluna que iniciou a disciplina em 1984).

3 - CRÍTICA E CONSCIÊNCIA

A crise da Filosofia da Educação nas turmas de alunos do Regime Regular, no segundo semestre de 1983, não chegou a prejudicar o trabalho que se fazia com os alunos do Regime Emergencial porque ali os conflitos eram discutidos e resolvidos entre professora e alunos. Dessa forma, se recuperava nesse contexto as frustrações, os medos e as inseguranças porque havia diálogo sincero entre os agentes da educação. A aceitação, por parte dos alunos, do desafio de produzirem reflexões sobre suas experiências os fazia se sentirem comprometidos com a proposta porque se sentiam criadores dela também.

A ausência de outros autores que não fossem os alunos no início dos trabalhos teve como objetivo levá-los a ocuparem a lacuna dos conteúdos com suas experiências de trabalho pedagógico, em termos falados e escritos: com a palavra refletida e, por isso, crítica. Partia-se do pressuposto que para falar ou escrever o indivíduo tinha que ter domínio do tema a ser tratado nessas duas formas de comunicação. Um domínio que ele não teria se a aprendizagem se desse sobre conteúdos, os quais somente o professor dominava e por isso o aluno se sentiria incapaz de elaborar, de antemão, alguma crítica. Era por isso que o vivido passava a ser sistematizado, pois o aluno tinha domínio e posse dele. Um domínio e posse que nem mesmo o professor teria, embora os alunos não tivessem consciência disso.

O ato de refletir a existência constituiu-se então numa tomada de consciência dessa posse. A reflexão faz com que o sujeito se reaposse daquilo de que já era possuidor e dono. Assim, ao refletir se reapropria daquilo que lhe foi roubado: a palavra, a crítica, a consciência, o processo, o poder. Em uma só palavra, a existência.

A descoberta do pensamento próprio e apropriado desenca-

deu um processo de busca: a busca dos porquês, de outras explicações que ampliassem a visão de mundo de cada um. Era necessário buscar outras referências para explicar o que estava implícito nos procedimentos adotados na prática pedagógica de cada um. O conhecimento do aluno era uma síntese da cultura de seu grupo, de seu processo de aprendizagem dentro e fora da escola. Assim, na medida em que sistematizavam o saber, deixavam implícitos elementos teóricos e ideológicos que se constituíam na filosofia de educação adotada por cada elemento que representava o grupo social na sala de aula. Daí a necessidade de se explicar porque o aluno, ao lidar com crianças na fase de alfabetização, iniciava o processo de ensino a partir de palavras da cartilha ou as extraía da realidade dos alunos a partir da manipulação de objetos, ou de experiências concretas. Também era necessário se analisar o fato dele dar maior importância ao que já estava pronto para ser aplicado ou tentar modificar seu trabalho de acordo com as necessidades dos alunos. Assim também o era em relação à forma como organizava a participação dos pais e da comunidade no processo educacional escolar.

Entendendo-se crítica e reflexão como desvelamento da existência, era necessário que o aluno desvelasse para si mesmo e para o leitor de seu texto os pressupostos filosóficos de sua prática pedagógica. Assim, os conhecimentos aprendidos em outras disciplinas começaram a ser utilizados como instrumentos de interpretação da realidade. A partir desse momento começou a vislumbrar o ponto de chegada da Filosofia da Educação: "A Filosofia da educação, em nossa perspectiva, acompanha reflexiva e criticamente a ação pedagógica, de maneira a explicitar os seus fundamentos, a sua problemática interdisciplinar, a significação das soluções atualmente escolhidas". (P. FURTER, p. 8).

Sutilmente passaram a coexistir conscientemente com a Filosofia da Educação, nesta fase, a Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação, a História da Educação e a Didática, por serem disciplinas que os alunos já haviam cursado ou estavam cursando. Durante as correções recebiam orientações para que fizessem cortes teóricos nas narrativas, aprofundando os porquês dos fatos. Estava dado o primeiro passo para se iniciar a pesquisa teórica, caracte-

rística do ensino universitário e da disciplina intelectual do educador que pesquisa a educação.

Os cortes teóricos, contudo, não caracterizavam todos os textos. Era necessário que o próprio texto apresentasse essa possibilidade. Num primeiro momento dever-se-ia recorrer à memória para se acrescentar esses dados teóricos. Assim se faria um processo de levar o aluno a se apossar das palavras do vocabulário acadêmico, juntamente com sua significação, com os processos reais e dinâmicos, através de explicações simples, mas claras, coerentes e relacionadas entre si. Nesse momento, estabelecia-se que a forma como cada um transmitia seus conhecimentos definia o desvelar de sua prática pedagógica. Para tanto deveria haver domínio tanto na forma quanto no conteúdo. Ao produzir um conhecimento mais científico, os alunos passaram a se produzir como cientistas da educação.

"É por isso que os investigadores devem permanentemente preocupar-se com os melhores processos de tornar acessíveis a todos o sentido e o alcance de novos conhecimentos". (A, GORZ, p.232).

Antes de introduzir a pesquisa bibliográfica na Filosofia da Educação foi necessário que o aluno descobrisse que sua existência poderia ser dita de tantas outras formas: com palavras suas ou com palavras dos outros. As palavras utilizadas pelo homem não são exclusivas de cada indivíduo. Elas comportam um sentido que é do grupo. Assim, quando o homem se utiliza das palavras para falar sobre sua existência, põe em ação o acervo da linguagem que é do grupo. Nesse sentido, ele passa a ser o porta-voz deste grupo revelando aspectos da existência os quais percebe, interpreta e comunica. Estes aspectos se constituem no seu ponto-de-vista. Por isso se faz necessário saber que palavras e significados esses porta-vozes - alunos - utilizam daquilo que foi produzido pelos teóricos da comunidade científica: os porta-vozes da ciência. Desvelar os pressupostos teóricos estudados nas disciplinas da universidade que estavam implícitos na existência de cada um, foi a intenção do trabalho de auto-crítica individual ou em grupo realizado na etapa anterior, quando os alunos haviam recebido as coletâneas.

"... tentei colocar em prática o que sabia teoricamente sobre Psicologia, Didática e também Sociologia. Usei a psicologia porque percebi que o aluno tinha um comportamento considerado anormal perante os outros colegas. Se este comportamento era tido como anormal, é porque existe um outro comportamento conhecido como normal que é ditado pelas normas vigentes. Essa é uma aplicação muito prática que aprendi em Sociologia". (Fragmentos de análise de texto de aluno, T-212-8)

As críticas das reflexões feitas na etapa anterior haviam exigido que se desse uma orientação nas leituras que posteriormente iriam complementar o sentido das produções dos alunos. Diante das constatações individuais ou de grupo, eles foram orientados para retomarem os textos já estudados no curso, em outras disciplinas, durante o período em que estivessem afastados da universidade. Além disso, outras leituras foram sugeridas como subsídios teórico-práticos para o trabalho deles como profissionais de educação e como pesquisadores.

No final da etapa, em dezembro de 1983, fez-se um painel em grande grupo para que cada um comunicasse aos demais o que havia feito, quais as mudanças que estava percebendo em seu trabalho como estudante e como educador. Colocando-se à parte uma série de novas estratégias que vinham se utilizando para ensinar, após estarem frequentando o curso de Pedagogia, constatou-se que as preocupações dos alunos estavam se modificando. Por isso sua postura como educadores também o estava. Eles estavam tomando consciência de que o controle do comportamento dos alunos, a imobilidade dos corpos em sala de aula, não devia ser uma preocupação básica do professor, seja de alunos do curso ou profissional de educação. Por esse motivo, nas escolas não davam mais tanta importância às filas, ao silêncio e às regras disciplinadoras. A disciplina de trabalho acontecia no processo de aprendizagem e, por isso, o mais importante estava sendo o desenvolvimento dos alunos e não sua domesticação. Em alguns casos, os professores se viam limitados pela rigidez das regras disciplinares impostas pelas escolas, o que fazia com que começassem a gerar conflitos de posturas entre os professores, desafiando o aluno universitário em suas crenças para superar as divergências com o grupo com o qual convivia.

Um outro dado relacionada a este foi possibilidade de considerarem as experiências dos alunos nos conteúdos educacionais, no dia-a-dia da sala de aula. O professor-aluno havia se apossado da palavra e estava permitindo que o mesmo acontecesse com seus alunos. Dessa maneira, o trabalho deles estava ficando mais dinâmico, rico e interessante, já que, ao conhecerem a existência do aluno, descobriam que este também os ensinava. Assim, o processo ensino-aprendizagem estava mais atrativo e criativo. O aluno participativo transformava e criava uma nova filosofia de ensino, juntamente com o professor, aluno daquela turma do curso de Pedagogia.

A posse da palavra e do argumento crítico fazia com que aquele professor-aluno não permanecesse mais calado e passivo diante da realidade. Ele começava a se sentir mais seguro para se pronunciar, concordando ou discordando da palavra do outro. Por isso, começavam a ser percebidos com outros olhos e ouvidos, em seus locais de trabalho, possivelmente como possuidores de um conhecimento que lhes dava privilégios em relação aos demais, o que também podia significar dominação. Essa situação fazia com que se retomasse a reflexão inicial em termos do silêncio e da palavra "maldita". Assim, uma série de questionamentos começavam a ser feitos na Filosofia da Educação. Questionamentos que só em parte poderiam ser respondidas no grupo de trabalho, nas aulas da universidade. A prática pedagógica dos alunos fugia à percepção total da professora. Os resultados a curto, médio e a longo prazo não eram, portanto, muito perceptíveis. Por isso, a reflexão começava naquele momento esboçar de forma diferente e mais ampla.

Qual era a postura política adotada por esse aluno, possuidor da palavra em relação aos que ainda dela não se haviam apossado? Em que medida estava conseguindo controlar o deslumbramento do poder que ela lhe dava? Estaria preocupado com a palavra do outro? Como estaria interpretando o silêncio dos demais? Monopolizaria o discurso e o utilizaria para oprimir o outro? Qual a postura adotada por aqueles que já exerciam funções de mando e por isso estavam com seu poder aumentado, a partir do domínio da palavra? Como a sociedade estaria reagindo àquele elemento que se tornava um pouco mais corajoso e ousado por se apossar de mais um instru-

mento de luta? A busca de coerência poderia estar levando os sujeitos-alunos a não aceitarem o que lhes davam como verdade pronta e acabada. A busca de um caminho próprio estava sendo feita com reflexão? Estariam os alunos equilibrando as limitações às quais estavam sujeitos, como os possíveis espaços de liberdade? O que estariam construindo de novo? Como? Por quê? Que preocupações políticas estavam presentes na filosofia da educação adotada para criarem suas propostas, ou para executarem aquelas que lhes eram dadas pelos outros? Como sobreviveriam suas propostas? Que documentos teriam elaborado para registrarem seu trabalho de pesquisa educativa sobre a realidade?

3.1 - Semeando a palavra

A posse da palavra remete à questão de como se está semeando a palavra possuída e apossada. Não basta que o indivíduo se aposses dela e a utilize no contexto de seu grupo. É necessário que o outro também tenha condições de conquistá-la, já que a comunicação humana verdadeira se realiza no diálogo. Quando há monólogo não está havendo comunicação autêntica, mas imposição da palavra de um sobre o outro: está havendo dominação.

O processo de comunicação humana comporta sempre um indivíduo transmissor, aquele que emite as mensagens e o indivíduo receptor, aquele que recebe as mensagens do outro. No caso da produção de textos, o outro está presente na reflexão, ainda que os sentidos não o percebam. A comunicação do texto é feita prevendo a compreensão do leitor e sua resposta ao texto. Por isto, ele está presente na intenção de quem escreve. É com ele que o sujeito escrevente estabelece seu diálogo e por isso, ao se escrever, é necessário que se coloque sob o ponto-de-vista do outro, aquele que precisa compreender a mensagem do texto. Nesse caso, é o próprio escritor quem assume o papel de outro, o outro de si mesmo, na relação intersubjetiva entre leitor e escritor. O escritor assume o papel de leitor e passa a interrogar o texto: a ele mesmo, aquele que escreve.

É no ato de re-escrever uma mensagem, na busca cada vez maior de significação, que o texto e o escritor perdem a fragilidade e ganham a força dos argumentos. Na intenção de oferecer ao leitor uma imagem mais exata, o sujeito escrevente realiza a consciência filosófica entre o pensamento e a ação, enquanto texto. Por isso, além de selecionar parte da realidade para registrar, selecionar palavras e formas adequadas para organizá-la e estruturá-la como um todo significativo. Nesse sentido, cria sua própria forma no ato de semear a palavra ao outro. "Considerando que toda e qualquer informação nasce de seleções ante alternativas, o problema mesmo da decisão está intimamente ligado ao problema da criação, da invenção, da originalidade. Decidir é criar". (D. PIGNATARI, p. 61).

Após a escrita e reescrita de textos, bem como a auto-crítica e a crítica em grupo, e as leituras interdisciplinares feitas em casa, procurou-se novos rumos para a Filosofia da Educação na última etapa do trabalho, no final dos dois semestres. Fazia-se necessário continuar as reflexões. A problemática educacional em seus vários níveis era uma realidade comum a todos, ainda que os alunos trabalhassem e vivessem em lugares distantes. No ato de dialogar em pequenos e grandes grupos, nos textos e nas críticas, descobriram uma realidade comum: os problemas necessitavam ser melhor analisados e portanto refletidos em grupo, com outra intenção. Era necessário se levar a reflexão do grupo para que outros refletissem e por isso os alunos deveriam assumir o papel de educadores no próprio texto; o seu instrumento de comunicação com o outro. "A comunicação transforma-se em testemunhas de um mundo único. Toda tentativa de elucidação traz-nos de volta aos dilemas. Ora essa certeza injustificável de um mundo sensível comum a todos nós é, em nós, o ponto de apoio de verdade". (M. PONTY, p. 23).

Assumir a educação na intenção de levar o outro a refletir sobre os problemas educacionais era o problema que ressurgia numa outra dimensão: na dimensão de pesquisador que havia se despertado no grupo. "A crescente complexidade e o desafio teórico dos problemas são sinais salutarés de que uma verdadeira ciência está se desenvolvendo". (S. LANGER, p. 25).

A consciência crítica, adquirida no trabalho do grupo não poderia ficar reduzida a ele. Era necessário se cumprir o papel filosófico de se estabelecer o diálogo intersubjetivo com outros educadores. Era também necessário cumprir o papel político da educação na democratização do saber adquirido e criado pelo grupo de universitários do curso. Para tanto, novos textos deveriam ser produzidos. Novos porque recriariam a realidade, a linguagem e a forma de se comunicar com o outro, na sala de aula e no texto. Daí a necessidade de se ir além das constatações, análises dos problemas próprios e individuais para se organizar a constatação e análise dos problemas comuns aos educadores. A proposta de Filosofia da Educação tomava um novo rumo no final de 1983, um rumo duplamente intencional na reflexão e produção de reflexões: 1 - Produzir textos filosóficos que dessem ao leitor elementos de reflexão, bem como argumentos críticos para descobrir a realidade e se pronunciar nela, transformando-a; 2 - Produzir material de reflexão para ser trabalhado pelos alunos, caso assumissem disciplinas em cursos de preparação de professores no curso de magistério, a nível de 2º grau.

Os possíveis leitores que anteriormente eram colegas de turma, passavam a ser então os atuais e futuros colegas de profissão: os educadores de um modo geral. Produzir uma mensagem que os levasse à reflexão era o grande desafio para os grupos que assumiam determinados temas para serem desenvolvidos, naqueles últimos dias da Filosofia da Educação, daquele ano tão desafiador, inclusive pela dificuldade de implantação da proposta nas turmas do Regime Regular. Portanto, produzir reflexões implicaria num duplo compromisso pedagógico-filosófico: produzir a reflexão refletindo, para levar o outro a refletir também no ato de ler a reflexão.

3.2 - Organizando textos didáticos

O início do novo trabalho se caracterizou pela divisão dos alunos em grupos por temas estabelecidos por eles, segundo suas necessidades de reflexão. A partir de então, recorreram à bi-

bliografia conhecida ou não para se empreenderem no trabalho de pesquisa e produção de texto. A dinâmica de trabalho, então estabelecida, não ficou ileso aos problemas de aceitação das críticas da correção e reescrita, quase esquecidas no semestre. A nova modalidade de trabalho colocava os alunos e a professora num outro processo de aprendizagem: aprender como produzir textos em grupos e como orientar a organização de idéias na estrutura de um texto coletivo.

Como era de se esperar, os alunos iniciaram a organização do trabalho dividindo as tarefas. Isso não decorria da organização do trabalho na sociedade que tem presente os princípios tayloristas da racionalização do trabalho e a divisão de tarefas?

Nesse esquema, os alunos dividiram o trabalho em partes, sendo que os grupos se incumbiam de executar o que os líderes pensavam. Utilizando-se da ideologia das aptidões naturais dos indivíduos na realização de determinadas tarefas, o trabalho em grupo geralmente acontece de forma parcelada e desintegrada. Por isto, os "mais inteligentes" e responsáveis assumem o trabalho de ler, outros de secretariar o que eles falam, escrevendo o texto; outros se responsabilizam pela elaboração final, capa e datilografia. Há também aqueles que ficam marginalizados do grupo e para evitar conflitos, os demais permitem que somente tenham o trabalho de assinar o que está pronto.

Esse sistema deficiente e fragmentário, já conhecido nos grupos de trabalho do primeiro e segundo graus, impede que o saber seja uma criação coletiva. Por isso, uns sempre são prejudicados por se sobrecarregarem, enquanto outros o são por não participarem, como deviam, do processo de produção intelectual. A acusação mútua entre os elementos do grupo diante do cômputo da avaliação do professor é inevitável entre os que trabalham mais e os que trabalham pouco ou nada. A utilização de novas estratégias metodológicas como significado de inovação educacional fez com que o trabalho de grupo perdesse sua perspectiva de grupo, pois os alunos ao realizarem-no, possivelmente acabam se desagrupando. Não têm consciência, portanto, que numa situação dessas não há culpados nem inocentes. Essa forma de trabalho reflete aquela que se dá a nível mais amplo da sociedade capitalista, dividida em classes sociais.

A utilização de máquinas no trabalho moderno dispensou o uso da reflexão, por exigir do trabalhador a realização de operações automáticas. O que importa nessa sistemática é a eficácia do trabalho. Portanto, há necessidade de um adestramento do trabalhador para que ele produza mais em menos tempo. Tal adestramento implica numa especialização cada vez maior do trabalhador através do parcelamento das tarefas. A repetitividade exigida pelo automatismo acelera a execução das tarefas e por isso o trabalhador aprende, no trabalho, a ignorar o que não esteja relacionado à sua função.

"Um homem que passa toda a vida a executar um pequeno número de operações simples, cujos efeitos, possivelmente, são sempre os mesmos, ou muito aproximadamente os mesmos, não tem oportunidade de desenvolver a sua inteligência nem de exercer sua imaginação na procura de expedientes para evitar dificuldades que nunca surgem; ele perde portanto, naturalmente, o hábito de desenvolver ou de exercer essas faculdades e, regra geral, torna-se tão ignorante e estúpido quanto é possível a uma criatura humana" (S. MARGLIN, p. 15).

Nesse contexto é então selecionada uma minoria encarregada de exercer as funções de planejamento do trabalho físico dos outros. (Cf. Taylor, p.50). São estes, portanto, que têm na atividade intelectual a predominância em seu trabalho, enquanto que aos outros é o trabalho manual que predomina. A fragmentação das tarefas e a separação entre as atividades intelectuais e manuais faz com que, em nome da produtividade, se negue aos homens a posse do saber, pois este deverá ser privilégio de um pequeno grupo: uma elite qualificada para tal tarefa. É este grupo que produz e mantém a ciência distante dos demais. Uma ciência alienada, porque distante dos interesses e necessidades dos trabalhadores - a maioria da população. Alienante também, porque não se permite ser discutida, questionada e reformulada com eles e por seus interesses.

Para se manter determinado tipo de trabalho se faz necessário organizar a produção do trabalho de modo a evitar-se o agrupamento dos indivíduos.

"Análise cuidadosa demonstrou que, quando os trabalhadores estão reunidos, tornam-se menos eficientes do que quando a ambição de cada um é pessoalmente estimulada; que quando os homens trabalham em grupo sua produção cai invariavelmente ao nível, ou mesmo abaixo do nível, do pior homem do grupo; e que todos pioram em vez de melhorarem o rendimento com a colaboração". (TAYLOR, p.75).

O entendimento acerca da divisão do trabalho, em nome da produtividade e racionalização do trabalho, permite que se possa refletir mais amplamente sobre o trabalho em grupos no contexto escolar. A organização em grupos, ainda que vise um trabalho coletivo e menos individualista não resolve o problema da posse do saber, já que a separação entre líderes e liderados só vem acentuar tal problema. Por isso, a concepção de que o saber é propriedade de alguns, dá aos alunos líderes o direito de organizarem e planejarem o trabalho do grupo, enquanto que os demais passivamente esperam receber as incumbências para poderem cumprir seu papel no grupo. Assim, os que têm maior domínio da palavra falada, lida e escrita passam a assumir necessariamente os postos de destaque intelectual, somando os resultados do trabalho de cada um para organizar o todo que será entregue à professora.

Como era de se esperar, tal prática se manifestou também no trabalho da Filosofia da Educação naquela última etapa, na qual se produzia textos teóricos e coletivos. No entanto, não era estratégico se interferir num primeiro momento nas organizações dos grupos, ainda que se percebesse a maneira distorcida de trabalharem. Era necessário que se criassem condições para que eles próprios fossem levados a refletir sobre a forma como estavam se organizando. Por isso, na primeira correção, o primeiro e mais evidente problema foi a constatação de que os textos estavam fragmentados, tal como estava fragmentado o trabalho do grupo. Os textos estavam organizados como se fossem uma colagem mal feita de parágrafos, sem que houvesse entre eles coerência nem continuidade de sentido. Isso fazia com que fosse construído um discurso frágil e incompleto, com argumentos insustentáveis diante da crítica que se fazia.

A dúvida, o questionamento e a negação, características do momento de correção, eram novamente postos em prática. No en-

tanto, eram poucos os que tentavam defender o texto, argumentando o que não estava claro. O medo da desintegração fazia com que o grupo permanecesse silencioso para não deixar vaziar para a professora seus conflitos internos. Esse silêncio também marcava a conspiração interna do grupo que, implicitamente, levava seus elementos constitutivos ao comodismo do silêncio ou à conveniência de não deixarem transparecer os conflitos para não se envolverem explicitamente em problemas de relacionamento pessoal. Com isso, se percebia que entre a teoria e a prática do relacionamento intersubjetivo havia ainda um longo e problemático caminho a ser percorrido. A metodologia de reflexão e de produção do saber desenvolvida até então na busca da palavra não havia sido suficiente a ponto de levar os alunos a romperem com os condicionamentos históricos adquiridos na vida escolar em relação à posse do saber e da palavra. Ela continuava sendo privilégio de alguns. Mesmo que teoricamente se negasse a concepção elitista do saber, na ação, na prática dos grupos, ela se mostrava presente e intensa.

O conflito interno dos mesmos, ainda que não verbalizado, estava visível na linguagem do silêncio, nos olhares, nas posturas dos corpos, nas caretas de desagrado ou de satisfação, ou mesmo no implícito da tonalidade da voz e dos cochichos entre alguns elementos do grupo. O conflito transpirava na forma como reagiam favoravelmente ou desfavoravelmente às críticas da professora que os levava a perceberem a necessidade de refazerem o texto: o texto escrito e o texto do grupo, enquanto vivido. Voltava-se com isso à situação desconfortante da primeira produção de texto feita pelos alunos: o ponto de partida, mesmo se sabendo estar no final de uma etapa do trabalho na disciplina.

Os questionamentos aos textos começaram e o que parecia estar claro e compreensivo para os alunos começou a se mostrar vazio e obscuro, na forma e no conteúdo. O conteúdo teórico dos textos, carregado de "chavões e clichês" era frágil e sem consistência porque omitia, nas poucas palavras, todo o processo de reflexão do grupo, uma reflexão que também era omitida nas "palavras de efeito" que a substituíam. Os alunos foram condicionados ao uso do vocabulário acadêmico, reproduzindo-os na fala e na escrita, indepen

dentemente de entenderem o que significa, conseqüentemente, são objetos do discurso falado ou escrito no contexto universitário. Isso faz com que estejam alienados do sentido do que falam ou escrevem, pois a crítica teórica, ensinada na forma bancária, não lhes exige mais do que a memorização. O discurso então se transforma no "culto à palavra culta", como um ato de fé. A crença nos efeitos sonoros das palavras é o suficiente para que ocorra o que chamam de reflexão e, portanto, questionar a compreensão do vocabulário acadêmico pode ser encarado como um sacrilégio de ignorante. Então como a oração de todo dia, repetem as palavras sagradas e sacramentadas: classe oprimida, poder dominante, teoria e prática, ideologia, práxis, consciência, alienação, elite dominante, etc, sem saberem ao certo as dinâmicas sociais nelas implícitas, esperando que a graça suprema de realização de um texto teórico seja assim alcançada.

"Só a educação conseguiu enquadrar em um mesmo círculo de idéias, pensamento, vontade, com o novo processo de massificação - a educação em massa, obtendo assim que todos os homens, pelo menos os pertencentes a uma sociedade ou comunidade tivessem as mesmas idéias, pensamentos ou vontades: o homem individual foi massificado. Deixou de ser indivíduo para ser parte de uma massa total. Não há mais diferenças entre os homens: todos se comportam igualmente, guiam-se pelos mesmos princípios, respondem às pressões sociais do mesmo modo. O homem não é mais do que um simples carneiro, parte de um rebanho" (L. BASBAUM, p. 68).

Tais constatações exigem que se reflita sobre as diferenças da educação que é rotulada de acrítica e a educação que está se propondo ser crítica mas não o consegue. Qual o papel social do educador que, através de um discurso pronto e montado, não por ele certamente, oculta e mascara os mecanismos sociais de poder e dominação, ainda que se utilize da palavra que os condena? Que papel pedagógico terá um texto que reproduzirá uma série de pré-conceitos e valores já prontos ao leitor, impedindo-o de ter acesso aos dados da realidade para tirar suas próprias conclusões? Como superar a incoerência de se negar uma educação alienada e alienante num texto alienador?

A necessidade de redimensionar o trabalho dos grupos, visando uma produção textual menos parcelada e desintegrada, levou necessariamente a uma análise mais minuciosa dos porquês dos grupos se estruturarem parceladamente, para que, conscientes dos condicionamentos aos quais estavam sujeitos, os alunos empreendessem um esforço grupal real para realizarem um trabalho que não deveria ser de uns nem de outros, mas de todos. Só assim o texto seria coeso porque o grupo também o era. O sentido do texto escrito era o sentido do texto vivido no grupo: o sentido intersubjetivo da relação de trabalho pedagógico.

...“Partiram para o trabalho com entusiasmo, tendo à sua frente vários volumes de livros e apostilas, que pudessem auxiliar, uma vez que o texto tinha que ter uma boa fundamentação teórica. No entanto, em vez de dar segurança, aqueles livros e apostilas todas, pareciam deixar todos nervoso, agitados, sem saber onde iniciar. Todos folheavam nos livros, virando páginas e mais páginas, lendo trechos em voz alta um para o outro, um aprovava a parte lida, outro desaprovava. Quando alguém começava a escrever e lia o que tinha escrito, um gostava, outro já desaprovava. Que angústia! Tinha que fazer o texto, pois estava estabelecida uma norma, da qual não podiam fugir. E... o que mais lhes angustiava, era o fato de que alguns grupos deixavam impressão de que estavam conseguindo elaborar seu texto. Passavam a se acusar mutuamente nos grupos: - “tu é preguiçoso” - “tu é um acomodado” - “tu nunca faz” - “tu também não sabe nada” - “tu deixa todos nervosos” etc. Em seguida, engoliam tudo no silêncio e voltavam a folhear nos livros.(...).

A tensão nervosa dos grupos aumentava. Para dar vazão a este conflito, consolavam-se e transferiam a culpa à professora, dizendo que ela era uma pessoa que achava defeito em todos os textos, que em vez de exigir textos deveria dar conteúdos, que ela deveria fazer os textos e passá-los para eles e assim por diante. Passaram duas manhãs. Os textos tinham crescido, porém ninguém estava satisfeito. Em alguns grupos, os que dominavam mais o discurso da escrita, assumiam perante os demais componentes dos grupos o compromisso de elaborá-los e trazê-los prontos para o outro dia, sendo que os demais membros deveriam refazê-los.

Assim o faziam, e o mostravam à professora. Esta achava erros de acentuação, concordância e aconselhava emendas e explicações no texto. Voltavam a refazê-lo.

Durante o trabalho de reconstrução dos textos, observavam que havia colegas cansados, sonolentos e não participavam. Como podiam ficar indiferentes agora que os textos estavam melhorando? Tendo observado este fato estranho, pararam o trabalho, passaram a analisar as suas atitudes e chegaram a conclusões que jamais irão esquecer. Em primeiro lugar, perceberam que não estavam habituados ao trabalho em grupo, uma vez que a escola e todo conjunto social que os envolve, os leva ao individualismo, isto é, valoriza-se o

que o indivíduo faz e não o que um grupo é capaz. No próprio trabalho, braçal ou não, o elogio é individual, enquanto o coletivo raras vezes recebe menções de louvor. Por isso, o rendimento individual é maior. Em consequência, poucos gostaram do trabalho em grupo. Daí o resultado, de que cada um, queria colocar o seu ponto de vista no texto, desconsiderando o do outro, gerando conflitos nos grupos sem chegarem a um consenso. Por outro lado, não saíram as idéias expressas dos grupos, e sim, as idéias daqueles que dominaram os outros pela palavra. No momento em que descobriram a realidade, sentiram vontade de chorar, pois, alguns haviam dominado em grande parte o seu grupo, deixando inconscientemente tristes e parados os seus colegas.

Além disso, observaram que é necessário um conhecimento bastante amplo e um certo domínio sobre outras matérias como: Sociologia, História, Psicologia, Geografia e outras, para elaborar um bom texto pedagógico. Constataram também a dificuldade de encaixar no texto citações de outros autores, uma vez que existe o perigo de desvirtuar o pensamento do autor, bem como o texto em si. É só com bastante habilidade e treino que se consegue recorrer a este recurso.

Além de tudo isso, não estavam satisfeitos com os textos que elaboraram, no entanto, as descobertas que fizeram, foram valiosas. Que descobertas! Cada um descobriu o seu - "eu" -. Descobriram que quase todos, só fazem as coisas quando as circunstâncias externas exigem, pois jamais fariam um texto, se as circunstâncias não o estivessem exigindo. Por isso, todos precisam externamente do outro, para que este o "empurre", e ainda assim, muitos ficam olhando para ver o que vai acontecer.

Todas estas descobertas sobre os grupos e formas de pensar, resultaram da elaboração de um texto em grupo. Com isso, os alunos refletiram, pensaram, questionaram o seu trabalho, a sua realidade, o seu mundo. Isso tudo, em última análise significa filosofar. Tudo, no entanto, só foi possível mediante a tenacidade da professora, que em momento algum desistiu da proposta". (Fragmento de análise final de um aluno, T. 221-43).

3.3 - Da alienação à consciência do real

A crítica ao trabalho dos grupos e a exigência de reformulação do texto escrito, até que este se apresentasse num todo coerente, era geradora de conflitos. A professora, ao fazer a crítica ao grupo, desestruturava-o, bem como ao texto. Desestruturava as relações de trabalho no grupo e o produto delas resultantes. Por isso, a crítica foi considerada "negativa", a palavra "maldita" que qualificava toda a crítica que viesse exigir modificações; que desorganizava a consciência do grupo, até então harmônica e sem pro-

blemas, pelo menos nas aparências. No momento em que se interpretava o contexto, através do texto, denunciava-se o conflito mascarado pelo silêncio, retirando-se dos indivíduos a proteção que até então assegurava e preservava a estrutura alienada do trabalho. Uma estrutura que se dá a nível das práticas sociais dos alunos, tanto na escola como nas outras instituições. Decifrar o contexto era necessário para que este fosse compreendido, inclusive com base nos conhecimentos teóricos que os alunos vinham adquirindo no curso. Era a própria prática em sala de aula que estava negando os conceitos de organização social que eles defendiam no papel, enquanto pressuposto teórico.

Tal situação de contradição entre teoria e prática vinha preocupar, pois era necessário criar maneiras de explicar a organização do texto para que os alunos entendessem a estrutura de sua consciência. Um dado significativo para que se desse essa clarificação foi demonstrar-lhes através de perguntas ao texto que não sabiam o que estavam escrevendo e que nos "termos de efeito" superficializavam e simplificavam suas análises. Como exemplo de tal procedimento, pode-se citar um trecho recentemente escrito por aluno e as questões que a ele se poderia fazer, exigindo-se uma série de outras relações que possivelmente ele não saberia fazer, e para fazê-lo, necessitaria de um estudo aprofundado sobre aquilo a que se refere, simplificadamente.

"Desse momento em diante a escola passa a ser elemento mais importante do processo educativo na vida do indivíduo. A escola por sua vez deve fazer jus ao sistema implantado no país: "acumulação de bens capitais a qualquer preço", e obedecer as normas da Legislação Escolar. É por isso que muitas vezes (sempre) os alunos chegam na universidade analfabetos (não sabem ler, escrever, dialogar, questionar, refletir).

"É assim que vejo a educação administrada em anos anteriores (passados). Essa educação não corresponde ao conceito que tem-se de educar, mas ao conjunto de normas fixadas pelo sistema de ensino, que por sua vez está ligado ao sistema capitalista do país.

Esse sistema capitalista precisa cumprir acordos que estabelecem uma educação precária e alienante ao povo brasileiro, para que este não se rebelasse contra as imposições do governo, e concorde com

as condições de ensino e de vida que o sistema proporciona". (Fragmento de texto de aluno).

Como se processaria a crítica diante de tal texto? Seria possível se aceitar esse emaranhado de "frases de efeito" sem levar o aluno a refletir sobre o que escreveu? Diante do que está escrito é necessário se fazer perguntas ao texto; questionar o saber do aluno, implícito nas "palavras-chavões" que usa e que raramente podem revelar clareza de compreensão, diante das perguntas. Elas são tantas, tal como é o próprio texto e nem mesmo o momento de correção seria suficiente para respondê-las. Eis algumas: Quais suas normas? Como se dá a acumulação desse capital? Por quê? Quais as relações sociais nela implícitas? O que isso tem a ver com as normas de Legislação Escolar e com o sistema implantado? Qual a sua relação com as deficiências dos universitários? Qual esse conceito de educar? Quais os acordos que o sistema capitalista precisa cumprir? Por quê? O que isso tem a ver com educação precária e alienante? O que é alienação? Como ela se manifesta? como se portam os agentes sociais envolvidos nesse processo? É alienação de quem, em função de quem? Que relações tem o sistema capitalista com a alienação da educação? Como ela se apresenta? Qual é o papel do governo nesse contexto? Por quê? Que interesses ele tem nas suas imposições? Elas existem em função de quem e para quê? Por quê?...

Como não ser destrutiva a crítica que desmonta o suposto saber que provoca, mas não responde tais questionamentos? Como aceitar, na Filosofia da Educação, um texto que, ao invés de desvelar, está mascarando as dinâmicas sociais e os dados da realidade, os conflitos e as contradições enquanto fatos e não somente enquanto palavras.

"Não devemos admitir que também o discurso permite uma técnica por meio da qual se poderá levar aos ouvidos dos jovens ainda separados por uma longa distância da verdade as coisas, palavras mágicas, e apresentar, a propósito de todas as coisas, ficções verbais, dando-lhes assim a ilusão de ser verdadeiro tudo o que ouvem e de que, quem assim lhes fala, tudo conhece melhor do que ninguém?" (PLATÃO, p. 160).

O procedimento questionador que visa levar o aluno à consciência do "só sei que nada sei" e a situação irônica por ele gerada, provoca a ira, principalmente, nos detentores da palavra e do poder no grupo. Eles passam a ser iguais aos outros: com deficiências e imperfeições. Necessitam reformular seus argumentos, rever suas reflexões e procedimentos. Isso os coloca numa situação diferente daquelas nas quais obtêm notas que os destacam entre os colegas porque geralmente são bem sucedidos nas avaliações. Talvez por isso prefeririam as notas do que uma consciência crítica que lhes cobra uma nova postura perante si, perante o outro, perante a existência.

Diante do questionamento que passam a fazer, e da descoberta do texto como um espelho da sua realidade, tentam construir uma outra: uma realidade perfeita que substitua a sua: problemática e imperfeita. Por aí se explica também a presença massiva dos "deve ser" nas reflexões, bem como dos verbos no futuro. Passam, com a utilização deles, a viver, no texto, a utopia como se ela fosse a própria realidade presente, única e verdadeira. Assim retornam à atitude contemplativa e estática das generalizações do "mundo das nuvens" e tais como "anjos ou juizes-finais", excluem-se das "contradições do mundo dos homens". Falam de uma sociedade justa, como condição para uma educação verdadeira, com uma escola perfeita, com alunos e professores ideais, como deveriam ser, justificando por aí suas deficiências como sujeitos e como educadores. Esquecem-se do que É, ao retratarem um mundo sem problemas, que os leva a desconsiderar todas as denúncias que fazem quando assumem o papel de intelectuais - juizes para condenarem a sociedade, os homens, os professores e os alunos.

Adotando esse procedimento de exclusão, eles não aceitam, conseqüentemente, a correção e nem os questionamentos dela decorrentes, já que os desestabiliza do pedestal que os isola do mundo dos problemas: do mundo humano. Os questionamentos ao texto exigem contextualização das palavras e, necessariamente, o aluno deixa de ser o juiz da situação, o intelectual que olha tudo do alto e julga a ação dos outros. Ele é levado a descobrir-se e a assumir seu papel de agente nos conflitos sociais e na realidade da qual faz

parte. Descobre-se como agente daquele sistema que denuncia, inclusive por estar mascarando a realidade, quando elabora um texto que se nega a revelar a verdade. Por isso, tal como seu texto, ele também mascara e esconde a verdade dos fatos, na medida em que não deixa explícita a dinâmica das contradições que denuncia, nem seus agentes; em que não argumenta o porquê das suas afirmações e nem dá elementos para que o leitor tire suas próprias conclusões e faça seus juízos.

É fazendo com que o aluno se reflita no texto que se lhe dá condições para que retorne aos fatos, à realidade, ao que É. Assim, com os pés na terra, analisa o porquê dos problemas e de sua omissão em relação a eles. Só então projeta a utopia da sociedade, da escola, dos professores, dos alunos, da educação e da existência humana. No sentido "da terra para o céu", do que é para o que deve ser, seu discurso se reconstrói sólido porque sedimentado no real, no vivido, no humano. A utopia vem como uma conseqüência da reflexão, como uma necessidade de superação dos problemas e não mais para escondê-los. Por isso ela faz parte da construção da reflexão e não mais a fragmenta nem a destrói. A reflexão passa a ser elaborada com indivíduos reais que vivem situações reais. Com isso, se passa a escrever a história e a filosofia da educação dos homens e não mais um conto de fadas.

É exatamente a cegueira do pensamento consciente do homem que lhe impede tomar conhecimento de suas verdadeiras necessidades humanas e de idéias nele arraigadas. Só se a falsa percepção é transformada em verdadeira, isto é, só se tomarmos conhecimento da realidade, ao invés de deturpá-la por meio de racionalizações e feições, podemos também dar-nos conta de nossas necessidades reais e verdadeiramente humanas". (FROMM, p. 31).

"Um fato interessante ocorrido comigo... com o texto... Ao ser corrigido pela professora, esta o achou confuso devolvendo-me para ser reescrito. Antes de reescrevê-lo parei e refleti e após o identifiquei comigo, ou seja, o que havia escrito era meu espelho, uma pessoa confusa e insegura. Talvez a confusão se mostrou em minhas palavras por ter escrito um texto utópico, isto é, aquilo que eu gostaria de realizar com meus alunos na sala de au

la, mas que na realidade não estou fazendo. Então passei a me perguntar. Por que relatei fatos os quais não vivenciei?

Refleti muito e descobri que a vivência real ficou escondida lá no meu íntimo com medo de ser exposta num texto e ser criticada pelas colegas do grupo ou mesmo da professora e por essa razão a fantasia, o abstrato tomaram lugar nas linhas deixando o texto confuso e inseguro.

Constatada esta falha, procurei no atual escrever o que realmente penso e vivo, sem fugir da realidade na qual estou comprometida (para que haja mudanças, caso contrário, onde ficará minha consciência?) no sentido de mudar para o melhor, caminhando para transformações mais profundas". (Reflexão final de aluna, T. 212-23).

DA ALIENAÇÃO À CONSCIÊNCIA DO REAL

(DIAGRAMA PARA ILUSTRAR PARA O ALUNO SEU PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO ATRAVÉS DA REFLEXÃO)

1

FUGA DO REAL

REAL

O aluno divaga, foge da realidade nas contemplações do mundo do DEVE SER.

2

REAL

Os questionamentos exigem que ele retome o real, os fatos, aquilo que É.

3

REAL

A dolorosa volta ao real: tendência ao discurso pessimista "do céu para a terra". O anjo perde as asas.

4

REAL

O "anjo divagador" se quebra no contato com o real. É hora de juntar os fragmentos para recomeçar.

5

REAL

Prevenindo contra a fragilidade de suas asas se acorrenta na realidade, nos fatos, para prosseguir caminhando.

6

UTOPIA

REAL

Vai avançando e conquistando novos espaços. Estabelece um projeto mais sólido em direção às grandes metas.

4 - A REALIDADE EDUCACIONAL SOB O PONTO DE VISTA DOS ALUNOS

Como resultado dos trabalhos de grupo na fase de consolidação da proposta de Filosofia da Educação, foram produzidas 13 reflexões sobre temas educacionais diversos. O tempo que se teve para realizar tais trabalhos, oficialmente, foi de 28 horas/aula, um tempo insuficiente para tal empreendimento e por isso os alunos prosseguiram trabalhando, mesmo após concluída a disciplina. Assim, apesar das orientações da professora no uso de bibliografia e na fundamentação teórica das reflexões, estas apresentam ainda uma série de imperfeições, dada a estrutura do trabalho de grupo após a conclusão das horas/aula.

Pode ser que agora, após 1 ano que tais reflexões foram elaboradas, estas estejam defasadas em relação à capacidade atual de reflexão de seus empreendedores, atualmente no último ano do curso de Pedagogia. Mas o sentido de sua presença neste trabalho de registro histórico-filosófico das ações pedagógicas dos alunos, tem significado no que está explícito nos temas desenvolvidos e no que está implícito, isto é as relações de trabalho vividas em sala de aula e fora dela para que o trabalho se concretizasse. Uma relação intersubjetiva com a intenção de manter aceso o questionamento da existência, de problematizar o homem-no-mundo-com-os-outros e fazer com que seu silêncio fosse palavra refletida.

4.1 - CLASSES UNIDOCENTES

Unidocência, eis uma palavra que a grande maioria das pessoas não sabe seu real significado. Somente professores que já passaram por experiências com classes unidocentes é que podem tentar defini-la. Classes unidocentes não se encontram nos grandes centros urbanos. Ao contrário, situam-se bem no interior dos municípios, lá no meio rural, onde o número de alunos é reduzido, o que não possibilita à escola ter um professor para cada série. Daí é ele, o professor, quem assume todas as responsabilidades da escola: leciona, geralmente de 1^a a 4^a séries, num único turno e numa mesma sala de aula, efetuando todo trabalho burocrático da escola e ainda se responsabilizando pela merenda, preservação e manutenção do prédio escolar.

Além destes trabalhos, o professor necessita ser um incentivador do progresso da comunidade, um conhecedor da realidade da vida rural, tendo que se adaptar à toda estrutura social, cultural, moral, política e econômica das localidades onde trabalha. A causa principal dessa sobrecarga de trabalho é a redução do número de alunos nas escolas do meio rural.

Essa redução ocorre, principalmente, devido à modernização da agricultura e da pecuária. Esse tipo de modernização se deu pela interferência e atuação direta de países desenvolvidos (EUA, Inglaterra, França, Japão, etc...) sobre os subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, (Brasil, Argentina, Chile, etc...) que são também chamados de países do Terceiro Mundo.

Após a 2^a Guerra Mundial a agricultura passou por grandes transformações, pois grande parte da força humana de trabalho empregado nas lavouras se transferiu para outros setores de atividades, devido a expansão da indústria. Além disso, a agricultura avançou mais lentamente do que o crescimento industrial e apresentou substancial diminuição relativa no total da produção social.

A agricultura precisava ser ativada, pois havia necessidade de uma tomada de posição, tal como: o país precisava desenvolver-se, tornar-se moderno, adiantado e produtivo. Havia basicamente duas posições a serem tomadas pelo governo brasileiro. Uma era a reforma de base no setor agrícola primário, a "reforma agrária", e outra a opção por mudanças não estruturais ou seja, a "modernização conservadora".

Os países desenvolvidos, principalmente EUA, necessi-

tavam de novos mercados para os produtos excedentes que suas indústrias estavam produzindo em grande escala. Esta busca de mercado interferiu diretamente na escolha da linha de desenvolvimento que o Brasil adotou: "modernização conservadora".

Esta modernização se caracteriza pelo uso intensivo, a nível das unidades produtoras, de insumos industriais (máquinas, equipamentos e produtos químicos), bem como pela utilização de métodos e técnicas de preparo e cultivo do solo e de tratamentos culturais mais sofisticados. Em outras palavras, modernização da agricultura é o processo de mecanização e tecnificação da lavoura.

Por volta de 1945/50 o processo de modernização foi introduzido no Brasil. A Revolução Verde foi um meio utilizado para se estabelecer o processo de modernização da agricultura no mundo. No Brasil, os canais de implantação foram os programas "Aliança para o progresso" e "Alimentos para a Paz", programas estes que vinham ao encontro de uma estratégia global para criar as condições favoráveis à expansão da agricultura. A chamada Revolução Verde foi um programa que tinha como objetivo aumentar a produção e a produtividade agrícola no mundo, através do desenvolvimento de experiências no campo genético-vegetal para a criação e multiplicação das sementes. Estas deveriam ser adequadas aos diferentes climas e solos para terem resistência às doenças e pragas. Daí a necessidade da descoberta e aplicação de técnicas agrícolas e tratamentos culturais mais modernos e eficientes.

A responsabilidade desta modernização no Brasil coube principalmente ao grupo Rockefeller, hoje Agroceres, Cargil, Banco Lar Brasileiro, muito conhecido pelos agricultores.

Como se vê, essa modernização nada mais foi do que garantir o mercado para a instalação de indústrias de insumo e produtos agrícolas e para isso criou-se, aos poucos no Brasil, o consenso de que não se tinha tecnologia nem capital suficiente para uma modernização. O Brasil possuía mão-de-obra e terras suficientes para se transformar num celeiro do mundo. A partir de então, a agricultura se expandiu e se instalou o processo de estimulação do consumo de insumos modernos, o que se tornou possível por meio do financiamento da agricultura, o principal mecanismo de mudanças tecnológicas. Assim os agricultores passaram a submeterem-se aos bancos, a fim de obterem o crédito rural para garantirem a compra de maquinários e outros implementos.

Além disso, a família do agricultor rural foi inserida num contexto sócio-cultural mais amplo e complexo. O conforto

e o lazer da cidade chegaram até o campo através do automóvel, geladeira, fogão a gás, congeladores e eletrodomésticos em geral, além da televisão, alterando hábitos, idéias e valores dos colonos. Os padrões morais familiares e religiosos foram também alterados. Anteriormente o passeio das famílias se compunha da missa dominical e o lazer era o chimarrão, as conversas em grupos, visitas às famílias vizinhas, principalmente à noite para cantarem, rezarem ou conversarem sobre os problemas e alegrias da vida simples e alegre do meio rural. Com o modernismo desenvolveram-se habilidades novas que alteraram o ritmo de vida e mudou a mentalidade e postura do agricultor frente ao mundo, à vida e a si próprio. Assim surgem novas formas de relacionamento humano com a nova dinâmica social desencadeada com a chegada das máquinas no campo.

O manejo mais abundante de dinheiro deu ao agricultor uma sensação de abundância e segurança. A modernização da agricultura modernizou o agricultor, sua família e a comunidade rural. O ritmo de vida passou a ser marcado pela marcha de trator e da automotriz.

Após o surgimento da tecnologia no meio rural, o pequeno agricultor sentiu a necessidade de acompanhar todo esse processo de modernização. Isso fez com que algumas famílias, levadas pelo clima de modernização se desfizessem de seus bens para adquirirem aparelhos mais sofisticados.

Assim as pessoas eram induzidas a acompanharem as modas que as propagandas incutiam através das vitrines da cidade, da TV, do rádio e das aquisições feitas pelos vizinhos. Então os valores e costumes do meio rural foram sendo substituídos pelos "modismos": as jovens do meio rural começaram a usar saias curtas e calças jeans e a pintar as unhas. Queriam frequentar ambientes mais sofisticados como "boites", bares e restaurantes nas cidades mais próximas. As famílias começaram assim a adquirir carros, eletrodomésticos, estimulados pela facilidade do crediário e dos baixos juros, para garantirem na zona rural o conforto da cidade.

As conseqüências advindas desta situação foram desastrosas. Dentro de pouco tempo muitos agricultores começaram a perder suas terras, pressionados pelos mecanismos de empréstimos e juros que os conduziu a um fracasso. Consolida-se aqui o processo de perda do poder econômico do produtor rural, na medida em que os preços dos insumos aumentavam muito mais do que os preços dos produtos por ele produzidos. Paulatinamente o produtor rural gaúcho foi se descapitalizando, tornando-se dependente da estrutura modernizadora, sendo obrigado, muitas vezes, a vender suas terras para buscar novos espaços em terras distantes: Paraná, Mato Gros

so, Goiás... . Quando não conseguia mais adquirir uma propriedade passava a se submeter a um trabalho assalariado para o qual ele não estava preparado nem técnica nem psicologicamente.

Devido a este despreparo, as famílias que foram para as periferias da cidade se desintegram. A união familiar existente no meio rural perdeu-se devido a falta de tempo para o convívio familiar e de diálogo entre os componentes das famílias. Por isso, muitas vezes as moças tornaram-se prostitutas e os rapazes marginais. Frente a esta situação os pais desesperaram-se e chegavam ao ponto do suicídio.

Envoltos em um manto de obscuridade, a maioria dos agricultores não conseguiu ver o problema com clareza e nem soube o motivo por que perdeu suas terras e sua tranquilidade. Esse emaranhado de fatos aumentou o êxodo rural e foram poucas as pessoas que saíram do meio rural e conseguiram emprego na cidade. Muitos ficaram desempregados nas periferias das cidades servindo como reserva de mão-de-obra para as indústrias, aumentando então os cinturões de marginalização ao redor dos centros urbanos.

A economia política e a sociedade nacional passaram a ser comandadas pelos bancos, aliados às grandes indústrias. Estas eram, na maioria dos casos, multinacionais pertencentes aos mesmos grupos de decisão, isto é: os donos das indústrias, os donos dos bancos, e, conseqüentemente, os donos da terra. A partir de então, a agricultura passou a ser dirigida por grandes latifundiários que necessitavam apenas de poucos empregados para conduzi-rem o trabalho agrícola. Por este motivo encontra-se hoje grandes extensões de terras com poucos habitantes.

É esta uma das grandes causas das transformações ocorridas nas escolas do meio rural que há tempos atrás funcionavam com um bom número de alunos e, no entanto, no momento atual estão com tão reduzida clientela que seria dispendioso pagar um professor para cada série. Isso por que o professor correria o risco de ficar com um aluno na sala de aula. Por isso, na zona rural o professor se vê obrigado a agrupar todas as séries numa mesma turma e ainda necessita assumir todos os demais serviços que em outras escolas estariam a cargo de outros funcionários.

As escolas unidocentes estão, em geral, situadas em locais de difícil acesso, devido às precárias condições das estradas. Por isso, muitos professores, para se dirigirem diariamente das sedes dos municípios para estas escolas, enfrentam uma série de problemas relacionados à falta de transporte. Assim, eles acabam fazendo o percurso a pé, enfrentando pô nos dias quentes e lodaçal nos dias de chuva, sendo que em alguns trechos muitas vezes precisa caminhar descalço. Em outros casos necessita residir em alguma ca-

sa de família mais próxima à escola, pagando uma mensalidade, o que não o exime de enfrentar a falta de higiene, energia elétrica e saneamento básico, próprios do meio rural.

Os alunos dessas localidades também sofrem devido à grande distância que precisam percorrer para chegarem até a escola. Muitos caminham a pé longos trechos ou utilizam bicicleta ou cavalo, percorrendo quilômetros e quilômetros de distância, chegando lá cansados. No período de verão chegam sujos e suados e no inverno molhados e tremendo de frio. Por isso, no verão as aulas são dadas no período matutino e no inverno no período vespertino.

O prédio escolar geralmente é pequeno, sendo utilizado como biblioteca, cozinha e secretaria, além de servir como sala de aula. As condições de água e esgoto são precárias. Quase sempre a água é conseguida por meio de um poço simples. A instalação sanitária compõe-se de uma fossa a 50 metros da sala de aula, que não pode ser chamada de banheiro por sua condição emergencial.

A preocupação com o aspecto físico da escola está sob a responsabilidade do professor. Apesar de todas essas deficiências, a escola da zona rural se constitui no centro cultural da comunidade. Além dela transmitir conteúdos escolares aos alunos, constitui-se num local para realização de reuniões, festas e todas as promoções locais. Nas comunidades interioranas a integração entre as famílias é boa quando estimulada e valorizada. Cabe então a cada professor adaptar a escola às peculiaridades do meio, criando e desenvolvendo o espírito de iniciativa e o senso de responsabilidade no grupo. O professor da localidade rural exerce o papel de verdadeiro líder. A ele cabe organizar as festas, os cultos dominicais, os jogos de esporte, os bailes e as reuniões. É ele também o responsável pelos terços e enterros das pessoas. Muitas vezes exerce o papel de médico e enfermeiro, pois a ele cabem as tarefas de dar injeções, vacinas, e orientações sobre medicina caseira.

Assim sendo, podemos considerar o professor como um verdadeiro conselheiro da comunidade. O professor do meio rural, por sua atividade intelectual mais intensa, isto é, pelo estudo que tem e pelo trabalho que desenvolve, exerce uma liderança sobre os demais membros da localidade. Pode assim modificar a concepção de mundo no grupo, promovendo novas maneiras de pensar e de organizar a comunidade. Gramsci, em seu livro "Os intelectuais e a organização da cultura", afirma que todo homem é um intelectual, embora nem todos os homens desempenhem na comunidade a função de intelectual. Na comunidade rural o professor torna-se um verdadeiro intelectual, pois ele desempenha uma atividade intelectual intensa, maior do que qualquer outro membro da comunidade. Por isso ele é o filósofo, o artista, o homem de gosto que participa e influencia a

concepção de mundo do grupo pela sua conduta moral. Assim contribui para manter ou modificar as maneiras de pensar das pessoas com quais se relaciona.

Baseando-se em experiências relatadas por professores unidocentes, percebe-se que sua opção é agir na comunidade para que haja melhoria do ensino e da integração social. O professor unidocente precisa ter habilidade para trabalhar com as quatro séries numa mesma sala. Como exemplo da forma como ele se organiza com os alunos, eis o relato de um professor:

"Primeiramente os alunos ficavam voltados para um único quadro. Eu estabelecia uma divisão com um traço de giz para cada série. Isto criava uma certa dificuldade, pois normalmente o espaço se tornava limitado, comprimindo as tarefas ali registradas. Como eram várias séries, eu aplicava atividades geralmente diferentes, corrigindo os exercícios de uma série individualmente, enquanto os de outra série resolviam no quadro. Posteriormente no restante do tempo de aula ficava em constante vai-vem entre uma série e outra, passando exercícios, ouvindo leitura ou tomando tabuada. Dificilmente consegui manter os alunos todo tempo ocupados. Muitas vezes utilizava um único texto de leitura para a 2^a, 3^a, e 4^a séries, fazendo a leitura conjunta e diversificando depois as atividades conforme a série. Percebi que este trabalho, às vezes, é pouco produtivo, fazendo com que o aluno não consiga realizar seu trabalho com dinamismo e participação. Resolvi então fazer outros materiais como fichas, palavras-cruzadas, caça-palavras, dominó para manter ocupados os alunos que terminavam antes as tarefas dadas. Aproveitava os próprios alunos para auxiliar os colegas, principalmente nas séries iniciais".

Até tempos atrás, o professor unidocente utilizava-se somente de livros didáticos. Hoje, porém, alguns já deram um grande passo neste sentido. O acesso a algumas discussões sobre educação, em especial em treinamentos, cursos universitários, seminários, etc... deu abertura à mentalidade do professor, abrindo-lhe possibilidades didáticas para organizar melhor seu trabalho. Assim, já se encontram alguns professores que elaboram com os alunos seus próprios textos didáticos, baseando-se na realidade e na vivência do grupo social de que fazem parte. Isto faz com que os alunos se interessem e participem mais ativamente das atividades propostas.

Como exemplos há um relato de experiência contido na Coletânea de Textos produzidos pelos alunos na Filosofia da Educação, no qual uma professora relata que possuía um grupo de alunos de 4^a e 5^a séries que estava extremamente desinteressado no

conteúdo de matemática. Interrogando os alunos sobre o motivo deste desinteresse ela percebeu que o livro didático adotado possuía conteúdos que não condiziam com a realidade das crianças. Pedindo a opinião das crianças, estas propuseram abandonar o livro-texto para que a professora desse os conteúdos que estavam necessitando utilizar na vivência com a comunidade, isto é: cálculos e problemas sobre compra e venda de produtos agrícolas. A professora aprovou a idéia, mas preocupou-se com o gasto obtido com a compra do livro. Resolveu então convocar os pais para uma reunião, pois necessitava expor o problema. No referido relatório a professora diz o seguinte:

- "Resolvi então convocar uma reunião com os pais e expor o problema. Muitos já haviam percebido e falaram que também não gostavam do livro e argumentaram que, muitas vezes, os filhos vinham para a aula sem o tema feito porque não entendiam a matéria. Disseram os pais que não podiam ajudar os filhos, pois aquilo escapava de seus conhecimentos. Um dos pais então falou: - Pois é professora, eu sempre fui bom na matemática e agora, com essa tal de matemática Moderna, eu não consigo nem ajudar as crianças a fazer o tema de casa.

Depois de muita conversa, os pais concordaram que seria mais vantajoso deixar de lado o livro, apesar do preço, e partir para coisas mais reais. Fizemos então uma listagem de conteúdos que eles achavam mais importantes que ficou assim resumido: fixar as quatro operações fundamentais; dar problemas envolvendo as mais variadas situações de compra e venda de produtos da lavoura, alimentícios, vestuário e etc.; ensinar os alunos a calcularem juros, porcentagem e cubação, perímetro e áreas de terras, enfim todos os conteúdos referentes à matemática tradicional.

Um pai sugeriu que fossem ensinados os sinais de trânsito, pois um dos grandes problemas que os rapazes encontram ao atingirem a maioridade é conseguir carteira de motorista. Como a região é agrícola, ser tratorista é um dos principais empregos e a escola poderia ajudar na formação deles.

Um dos pais encarregou-se de ir até a cooperativa para trazer os preços da soja, milho, trigo, feijão, arroz, cevada, etc..., bem como responsabilizou-se de ficar atento às alterações dos preços e informá-las à escola. Mas, ao tentar solucionar o problema criou-se outro, pois ao se aproximar o fim do ano verifiquei que três destas crianças iriam continuar os estudos na cidade no próximo ano. Por isso tinham necessidade dos conteúdos mínimos necessários para poderem enfrentar a série seguinte. Estava novamente em conflito, procurando outra solução. Resolvi então trazer es-

tas crianças em outro horário para a escola, a fim de que elas pudessem receber explicações e tentar vencer os conteúdos necessários. Depois de algumas aulas separadas dos demais, houve interesse de todos em saber o que eu estava trabalhando com os colegas. Dessa forma, ficaram dispostos para refomarem o livro e conseguiram passar rapidamente por quase todos os conteúdos até então deixados de lado". (confere coletânea de relatos dos alunos de Filosofia da Educação T. 221 pg 89-91).

Com esses exemplos podemos perceber que há professores do meio rural que estão interessados em melhorarem o ensino e integrarem a comunidade à escola, pois como se sabe, a escola destinada às populações rurais é praticamente a mesma que a de várias décadas passadas. Continua oferecendo apenas os quatro anos de escolaridade inicial e a igualdade de oportunidades escolares para todos é negada pela realidade educacional. Na medida em que a modernização criou excedentes de mão-de-obra, acentuou-se a migração, o que reduz a população em idade escolar, fato este que reproduz e até amplia as escolas unidocentes. Assim temos casos de escolas que em tempos atrás funcionavam com um bom número de alunos, tendo uma professora para cada série e no entanto, agora, estão reduzidas à categoria de escolas unidocentes, contando com um número mínimo de clientela.

O declínio que se verifica na população rural ocorre por um lado, como já se viu, em decorrência das migrações para as cidades maiores ou para outras regiões e estados e por outro lado, devido ao controle da natalidade, diminuindo sensivelmente o número de filhos e o tamanho da família rural, tradicionalmente numerosa.

Este fato está a exigir que o ensino do meio rural seja inteiramente repensado, a fim de se encontrar alternativas de rearticulação social, adequadas às condições existentes e às necessidades e desafios da realidade, no seu dinamismo de permanente mudança.

Temos confiança no professor do meio rural e sentimos que ele está ansioso e preocupado em procurar meios para melhorar o ensino. Se até agora estes professores não têm conseguido muito, não importa. O importante é que estão lutando e querendo a melhoria do ensino rural, pois nós somos "o professor rural".

BIBLIOGRAFIA

- 1 - ARANTES, Antônio Augusto, O que é cultura popular, 3 ed. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1980.

- 2 - BRANDÃO, Carlos Rodrigues, O que é educação, 6ª ed, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1982.
- 3 - BRUM, Argemiro Jacob, Modernização da agricultura no planalto gaúcho, 2ª ed, Ijuí, FIDENE, 1983.
- 4 - BRUM, Argemiro Luis, O processo de modernização conservadora da agropecuária. IN: Boletim Criaec.FIDENE, Ijuí, RS, Brasil - Vol. 2 - nº 20 - Novembro 1983.
- 5 - FRANÇA, Elvira Eliza, (Org.) Coletânea de textos produzidos pelos alunos na Filosofia da Educação - Curso de Pedagogia Turma 221, Departamento de Educação, FIDENE, 1983.
- 6 - FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. Sobre educação (diálogos) 1ª ed, Rio de Janeiro, Ed., Paz e Terra - Vol. 1, 1972.
- 7 - GRAMSCI, Antonio, Os intelectuais e a organização da cultura. Cap. 1, 4ª ed., São Paulo, Ed. Civilização Brasileira, 1982.
- 8 - MELLO, Guiomar Namó de, Magistério de 1º grau-da competência técnica ao compromisso político, 1ª ed. São Paulo, Ed. Cortez, 1982.
- 9 - NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deirô, As belas mentiras, 3ª ed. São Paulo, Ed. Moraes. 1981.
- 10 - ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, História da educação no Brasil. 3ª ed, Petrópolis, Ed. Vozes. 1982.
- 11 - SILVA, Ruth Ivoty Torres da, A escola primária rural. 10ª ed. Porto Alegre, Ed. Globo, 1952.
- 12 - ZAGO, Nadir, Um estudo de caso. O professor unidocente na área rural. Tese de mestrado. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1980.

COMPONENTES DO GRUPO

- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| 1 - Candida Madalena Moretto | 6 - Inês Alberto Rapachi |
| 2 - Cleusa Simonetto | 7 - Irema Bogo |
| 3 - Cecília Maria Soehn | 8 - Jurema Bolfe |
| 4 - Dileta Vettorato Simon | 9 - Lúcia Christ |
| 5 - Giacomina Lucia Saggin | |

4.2 - PRÉ-ESCOLAR: UM SONHO OU UMA REALIDADE?

A partir do momento em que a criança entra na escola começa a expandir seu mundo familiar para o grupo social mais amplo. Daí a importância da pré-escola que é a base de todo processo de desenvolvimento social e intelectual da criança. Ao se estudar a educação pré-escolar são necessárias algumas considerações sobre a criança, sobre a natureza da educação pré-escolar e sobre o educador. A amplitude desses termos requer a apresentação de um quadro amplo, sem no entanto se estender a análises aprofundadas, dadas as características do presente trabalho.

Inicialmente para uma reflexão sobre a criança na idade pré-escolar há que se fazer as perguntas. Quem é a criança? Qual o sentido da infância? Por que a educação pré-escolar? O que é a criança para o adulto? O que é o adulto para a criança? Quais as características da criança em idade pré-escolar? Qual a influência do ambiente social sobre a criança?

O fato de se iniciar este estudo com questionamentos não obriga a apresentação de respostas a todas elas, mas um aprofundamento na reflexão educacional.

Até há pouco tempo atrás, a criança era vista como um ser inferior, não merecedor de maiores atenções e cuidados. Somente com o desenvolvimento da Psicologia, as atenções se voltaram para a infância e sua importância na vida do homem. É a partir da observação contínua do desenvolvimento infantil e do estudo da criança que se rompeu com a idéia tradicionalista da infância, segundo a qual esta só servia para preparar o homem para a idade adulta. A criança até então era vista como um ser fácil de se moldar, pois não tinha vontade própria e por isso era dócil, meiga, nada sabendo da vida. Assim devia estar sempre predisposta a aceitar a autoridade do adulto, que impunha a ela suas idéias e modelos de procedimentos. Talvez seja este o principal motivo de termos em nossa sociedade tantos adultos frustrados, incapazes de resolver seus conflitos e assumirem com segurança suas responsabilidades. Como se vê, as etapas de desenvolvimento infantil eram desconsideradas na educação e os educadores não tiravam proveito da natural curiosidade da criança.

Porém, o filósofo e pedagogo Jean Jaques Rousseau, gênio do séc. XVIII, mudou completamente os rumos da educação, atraindo as atenções de educadores para a natureza da criança, para a necessidade do conhecimento do ser infantil e para a necessidade de se dar atendimento aos seus interesses. As influências de Rousseau não se limitaram ao campo da educação, atingindo também as insti-

tuições de direito político, social, moral, religioso, bem como a Ciência e a Filosofia. Mas, infelizmente, não foi levado a sério em sua época e por muito tempo suas idéias foram desconsideradas pela sociedade.

Por mais complexo que possa ser o estudo da criança, esse é um dos primeiros passos para um trabalho educativo, para que um educador se conscientize de que não pode se omitir do cumprimento desta tarefa, senão correrá o risco de realizar um trabalho incoerente ou até nocivo para a criança. O resultado do relacionamento entre o adulto e a criança pode ser também a deseducação quando faltar ao professor a capacidade e a sensibilidade de percebê-la e conhecê-la, não só empiricamente, mas através de estudos e pesquisas já realizadas pelos teóricos da educação.

Segundo Maria Montessori, destacada psicóloga, "o adulto tornou-se egocêntrico em relação à criança porque encara tudo quanto diz respeito da vida psíquica infantil de acordo com a sua, e caminha para uma incompreensão cada vez mais profunda. É este ponto de vista que o faz considerar a criança como um ser vazio que ele deve encher com os seus próprios esforços, um ser inerte e incapaz, pelo qual tudo deve realizar, um ser sem guia interior, razão porque tem que guiá-lo do interior passo a passo".

Constata-se que apesar de tão distantes no tempo, Rousseau e Montessori se aproximam na defesa da criança. Por caminhos diferentes, ambos chegaram à conclusão de quanto o adulto precisa respeitar a individualidade da criança e seus estágios de desenvolvimento.

Paulo Freire, um educador brasileiro da atualidade fala sobre a influência do pensamento tradicional na educação chamando-a de bancária porque nela é o professor quem sabe e por isso despeja as informações para os alunos como se estes fossem depósitos vazios de quaisquer conhecimentos. (Ver Pedagogia do Oprimido, cap. II).

Portanto, cabe aos educadores proporcionar aos alunos atividades que venham ao encontro dos seus interesses e necessidades. O que importa na educação é dar à criança um lugar digno para que ela possa se desenvolver normalmente. Por isso é preciso conhecer suas necessidades, partindo do princípio de que não é possível educá-la bem sem conhecê-la, embora isso não seja o suficiente para que a educação seja completa. Devemos levar em consideração que a saúde, boa alimentação, ambiente familiar, ambiente afetivo e experiências já adquiridas exercem influências profundas no ato educativo, em especial nos primeiros anos escolares.

O desenvolvimento da criança de 4 a 7 anos se caracteriza pelo pensamento intuitivo. Nesta fase as crianças pensam e dão explicações à base de pressentimentos, sem a lógica adulta. Vejamos algumas características do estágio do pensamento intuitivo, fase em que a criança tem dificuldades em atividades tais como: compreensão dos números e suas relações, compreensão com precisão sobre o que as outras pessoas falam e sobre as regras que estas lhes estabelecem.

A linguagem verbal da criança nesta fase é de dois tipos: comunicativa e egocêntrica. A 1ª consiste em falar com a intenção de transmitir informações a outros ou de fazer perguntas. A segunda não é utilizada com a intenção dela se comunicar com os outros e pode consistir na mímica, em sons de palavras ou em um monólogo. Por isso a criança fala enquanto brinca, sem se preocupar se o que fala está ou não sendo entendido pelos outros.

Segundo Piaget, a linguagem egocêntrica pode abranger cerca de 40% da linguagem total da criança neste estágio. Os professores que se dedicam à educação de crianças deveriam compreender que isto é perfeitamente normal. As crianças simplesmente falam consigo mesmas, mesmo estando em grupo. Nesta fase a criança começa a usar palavras para verbalizar imagens mentais e procuram expressões cada vez mais sofisticadas para imitarem os adultos, expressões que em muitos casos elas mesmas não compreendem.

As crianças pequenas argumentam muito apesar de nem sempre se interessarem em convencer os adultos. Neste estágio os argumentos têm efeitos poderosos porque as palavras e a realidade não são bem diferenciadas. Os nomes ofensivos ferem terrivelmente os sentimentos do aluno pré-escolar.

Também os jogos, regras e competições são de grande importância nessa fase porque a criança torna-se cada vez mais social, mesmo não tendo condições de estabelecer e seguir regras complexas no jogo. Elas não conseguem se lembrar das regras ao mesmo tempo em que estão pensando sobre o que querem fazer.

Devemos lembrar que as crianças não pensam como adultos, portanto não podem efetuar operações como adicionar e subtrair, agrupar ou reagrupar, descrever como chegar de um lugar para o outro, porque não conseguem ainda fazer certas relações. Elas acreditam que os objetos naturais são feitos pelo homem e para o homem. Podem pensar no todo ou em algumas partes mas não em ambas ao mesmo tempo.

Durante este estágio, a criança progride rapidamente da liberdade de apenas agrupar para a de classificar adequadamente. Piaget demonstrou que a criança não pode conceituar adequadamente o

número, até que compreenda como classificar objetos e relacioná-los.

Deve-se considerar que a mentira é comum neste estágio do pensamento intuitivo, mas a criança não tem intenção de enganar. Também a competição não tem significado porque cada criança joga ou trabalha para si mesma e pelo prazer da atividade.

O aluno pré-escolar é muito obediente, porque para ele ser bom é ser obediente; ser mau é ser desobediente. É bom que cada educador saiba que a criança que se comporta inadequadamente raramente se sente culpada de suas ações, no entanto, a reprovação do adulto para seu "mau comportamento" é esperada. Para Piaget, pesquisador do pensamento das crianças, a punição é uma consequência natural do mau comportamento e é esperada. É justa. É necessária.

A educação do pré escolar é o primeiro e decisivo passo para se atingir a continuidade do ensino porque é o período em que a criança adquire habilidades necessárias para uma posterior alfabetização. Neste período da vida são importantes todos os aspectos: físicos, psicológicos, sociais e culturais de sua formação. Por isso há que conhecê-la como um ser bio-psico-sócio-cultural, que necessita desenvolver todos seus aspectos para uma total integração no grupo social ao qual pertence. Nesta fase, sua personalidade começa a consolidar-se; o auto-controle e a segurança interna começam a firmar-se. Por isso, para a maioria das crianças, a pré-escola oferece possibilidades que a família muitas vezes não têm condições de proporcionar, principalmente porque é ali que elas convivem com outros de sua idade e descobrem à sua maneira, um novo centro social e intelectual. É nessa descoberta que inicia seu processo de independência em relação à família. "A socialização desenvolve-se harmoniosamente, adquirindo superioridade sob o ponto de vista da independência, confiança em si, adaptabilidade e rendimento intelectual, vantagem que favorece os estudos posteriores". (Idalina L. Ferreira e Sarah P. Souza Caldas, Atividades na pré-escola, pg. 3)

As crianças que iniciam o 1º Grau com prontidão para a alfabetização, sempre levam vantagens sobre as outras porque já adquiriram habilidades específicas que possibilitam em seus estudos posteriores, mais autonomia de busca e conseqüentemente mais sucesso.

Na idade pré-escolar, a criança pensa diferente do adulto. Sua imaginação é muito fértil mas ela ainda não tem a capacidade de abstração que lhe permita a concepção da realidade, necessitando estar sujeita ao controle de uma autoridade exterior que lhe dê segurança, exemplo e, ao mesmo tempo, lhe transmita afetividade. Certa vez um casal carneou um porco e os seus filhos presenciaram tal fato. Passados alguns dias, os pais se encontravam no

trabalho, longe de casa. As crianças, utilizando-se então das mesmas ferramentas, tentaram repetir o feito, só substituindo o porco por um de seus irmãos. Isso vem confirmar a teoria evolutiva, na qual a criança, no estágio pré-operacional imita o adulto sem ter noção de causa e efeito. Portanto, faz-se necessário guiá-los com dedicada cautela, dando-lhe explicações condizentes com sua idade, ajudando-a a descobrir a utilidade e o significado das coisas.

É importante que a professora, como novo "modelo de adulto" que a criança passa a ter ao entrar na escola, seja realmente alguém que tenha atitudes coerentes, humanas, sensatas, porque a criança a tem como dona da verdade e isso é muito comprometedor. Por isso explica-se o fato de Carine, uma menina de quatro anos, ao voltar da escola, brincar de dar aula para seus irmãozinhos, fazendo papel de professora. Imita o vocabulário, gestos e atitudes da professora que são tomadas em sala de aula.

A experiência de trabalho com o pré-escolar deixa claro que é necessário considerar as etapas do desenvolvimento global das crianças. Estas possuem características que fornecem aos pais e educadores os elementos indispensáveis para avaliar seus progressos, a fim destes lhes prestarem cuidados e estímulos adequados e necessários. Não há receitas prontas para se lidar com crianças pois cada situação exige reflexão e procedimentos que venham auxiliar o desenvolvimento da criança sem traumatizá-la. É muito perigoso aplicar receitas sem o conhecimento do contexto em que se dão os fatos. Sempre cada caso é um caso único e o bom senso deve prevalecer. Por isso, pais e educadores devem ter uma certa maleabilidade para evitarem transformar a educação em uma técnica obsessiva, aplicada conforme normas e receitas.

Toda pessoa convocada para cuidar de criança de pré-escola deve ter conhecimento das etapas do seu desenvolvimento para realizar atividades apropriadas, para observar as crianças no decurso dessas atividades, podendo assim informar e auxiliar os pais na educação de seus filhos. Levando em conta suas observações terá assim, possibilidades de compensar as carências psicossociais, eventuais do meio em que a criança vive. Quem sabe assim poderá ajudá-la a assumir um papel participativo na vida familiar e comunitária. Talvez este seja o papel principal de todos aqueles que, por sua profissão, estão em contato com as crianças

BIBLIOGRAFIA

CHARLES, C. M. Piaget ao alcance dos professores, Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1975.

- FERREIRA, Idalina Ladeira. Atividades na Prê-escola, 5ª edição, São Paulo, Editora Saraiva, 1982.
- FEIL, Iselda. Alfabetização Um Desafio Novo para um Novo Tempo; 1ª Edição, Ijuí, FIDENE, 1981.
- FONSECA, João Pedro. Educar, Assistir, Recrear, São Paulo, Tese de Mestrado, Universidade de São Paulo, 1981.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade, 12ª edição, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- FURTH, Hans. Piaget na Prática Escolar, São Paulo, Ibrasa, 1979.
- MOREIRA, J. Roberto. Teoria e Prática da Escola Elementar, Rio de Janeiro, Paz e Terra 1960.
- ROCHA ANNA. Material Didático para Alfabetização. Ministério da Educação e Cultura, Distrito Federal, 1977.
- KAMII, Constance. A teoria de Piaget e a Educação Prê-Escolar, São Paulo, Editora Biblioteca da Pedagogia, 1976.
- KRAMMER, Sonia. A política do Prê-Escolar no Brasil, Rio de Janeiro, A Chiamê, 1982.
- WHITE, Barbosa. Crianças os caminhos da Descoberta, São Paulo, Editora Harper, 1981.

COMPONENTES DO GRUPO

Anni Iolanda Bär
Dirce Teresinha Ghisleni dos Santos
Eva Jacira Antunes
Leocádia Maria Kroessin
Lisany H. Zimmermann
Maria Concélia Rockembach
Marlene Lupatini
Marluci Patias
Nelza Terezinha Landfeldt da Silva
Sandra Mari Balsan

4.3 - PROBLEMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Analisando o insucesso escolar nas séries iniciais, observa-se que uma série de fatores influencia diretamente a aprendizagem. Realizou-se então uma reflexão sobre o assunto, a partir de experiências próprias de alguns professores, complementadas com pesquisas e leituras, com a finalidade de se esclarecer as dúvidas a respeito do assunto.

Há vários problemas que afetam a criança no processo de alfabetização, uma vez que ela está inserida num contexto de grupo que exige determinadas atitudes tais como: submissão, respeito, obediência, responsabilidade, aceitação e entrosamento nos padrões sociais vigentes. O papel da educação é enquadrar o indivíduo na sociedade. Daí a razão de se desenvolver na criança comportamentos adequados ao tipo de sociedade em que ela vive.

Por isso abordar-se-ã os problemas, listando as causas e possíveis alternativas para a busca de soluções para a atual situação da educação.

Toda criança antes de participar do ambiente escolar tem experiências de convívio social, seja na relação com a família ou com a vizinhança. Dependendo de como se dá essa relação, a criança terá reações diferentes no ambiente escolar. Por isso, é de suma importância ela sentir-se segura e confiante ao entrar nesse ambiente. Isso vai depender do empenho e da motivação dados pela professora através do: carinho, atenção, exercícios recreativos (brincadeiras infantis, rodas cantadas, dramatizações, histórias infantis), que desenvolverão a socialização da criança, contribuindo para a sua adaptação escolar.

A criança, ao entrar na escola, é egocêntrica devido às características de sua faixa etária e por isso, no relacionamento com seus colegas, exige toda a atenção da professora. No entanto deverá aprender que a professora não está ali disponível apenas para ela, aluna, e sim para o grupo todo. A partir dos trabalhos e atividades no grupo, bem como das brincadeiras participativas, a criança começa entender e a aceitar a presença do outro. Assim ela se integra aos poucos no grupo e sente como necessária a presença do colega, adaptando-se ao ambiente escolar.

Além da adaptação, outro fator que pesa no seu desenvolvimento é a fase de preparação para a leitura e escrita, na qual as habilidades exigidas para tal são desenvolvidas. Este período e

xige enorme responsabilidade do professor porque ele deverá desenvolver as potencialidades das crianças em todos os sentidos: criatividade, coordenação viso-motora, memória, hábitos e atitudes, atenção, percepção, representação, através do desenho e pintura e escrita, noções de quantidade, tamanho, formas, posições, etc... Tudo isso, enfim, visa despertar nelas o raciocínio lógico.

A iniciação à leitura é um processo anterior ao período escolar. Aproximadamente dos três aos seis anos a criança desenvolve a linguagem oral percebendo e relacionando imagens e palavras. Isto é, transforma o concreto num símbolo ou numa palavra. A criança então, ao chegar na escola, já domina a leitura do mundo em que vive. Essa leitura é percebida através de observações, interrogações, explicações que faz através da fala. Por isso, a partir desse momento, caberá ao professor introduzi-la no mundo dos símbolos. Como o processo de simbolização é abstrato, o professor deverá partir daquilo que a criança já conhece para então ensiná-la a representar seu mundo simbolicamente. É através da escrita que esta criança vai agora descobrir uma nova forma de viver o mundo utilizando-se de símbolos gráficos: a palavra escrita.

Desta maneira, neste período há que se aproveitar e trabalhar sobre o grande potencial infantil: a fala que a criança trouxe de casa e sobre a qual já possui determinado domínio. Aí o professor pode utilizar como estratégia de ensino da leitura gravuras e paisagens ou elementos da natureza, bem como outros objetos conhecidos que consistem no mundo que a cerca. Essas atividades são extremamente necessárias porque auxiliarão o desenvolvimento da leitura e escrita praticadas na escola. Como exemplo segue parte do relato de uma professora alfabetizadora".

"Cada nova situação de aprendizagem foi desenvolvida através de uma atividade diferente com o objetivo de motivar e despertar o interesse das crianças. Exemplificando: A palavra "sapato" originou um pequeno debate: — O que é um sapato? — Onde se compra um par de sapatos? — Quem faz o sapato? — De que se faz o sapato?

Depois fomos visitar uma sapataria que fica a uma quadra da escola. Aí as crianças puderam ver vários tipos de couro, sapatos sendo consertados, outros sendo confeccionados, e tudo mais que faz parte duma sapataria. Esta visita durou uma hora. Depois voltamos para a escola e retomamos a discussão que se tornou empolgada porque cada criança sentiu necessidade de falar, de dizer alguma coisa sobre o que havia visto.

O passo seguinte foi o estudo da palavra "sapato", seguindo este desenvolvimento: escrever a palavra; desenhar um sapato; desdobrar a palavra em sílabas; descobrir as famílias silábicas; ler a palavrinha; treinar a ortografia e descobrir novas palavrinhas." (Relatório de atividades - Coletânea de textos produzidos pelos alunos na Filosofia da Educação II T.212 pg. 17-18)

Como foi visto acima, é preciso que a aprendizagem ocorra em situações dentro de um contexto real e coerente com a vida das crianças, seja no seu contato com a família, escola ou comunidade.

Percebe-se a partir dos relatos de experiências dos professores que as crianças que não desenvolveram a alfabetização numa situação que lhes permitiu crescer à medida em que se expressavam e falavam sobre o seu mundo apresentam dificuldades na comunicação e interpretação de textos escritos ou falados. Isso porque não conseguem relacionar o concreto com o abstrato, atrasando assim seu processo de aprendizagem. Em decorrência disso, ela fica sujeita ao fracasso escolar nas séries seguintes, caso não consiga superar essas dificuldades, recuperando a etapa não assimilada.

Quando essa superação não ocorre, percebe-se uma atitude negativa nestas crianças em relação à leitura e à escrita, traduzida em comportamentos e atitudes de rejeição à escola e aos estudos. Estas negam-se a trabalhar ou a participar de qualquer atividade que envolva tais habilidades sendo comum dizerem: - "Não sei ler". - Não vou fazer o exercício porque não sei".

Essas atitudes vão crescendo interiormente em cada criança, formando um bloqueio emocional, a ponto de impedir o desenvolvimento da leitura e da escrita, cuja consequência escolar final resultará na sua reprovação na série inicial e nas posteriores.

Por isso, a leitura deverá ser um processo contínuo e evolutivo que permita à criança exprimir-se de uma forma livre, crescente, crítica que favoreça sua auto-confiança e segurança.

BIBLIOGRAFIA

CHARLES, C. M, Piaget ao alcance dos Professores, Rio de Janeiro, Ao livro técnico, 1983.

FRANÇA, Elvira Eliza (Org.) Relatórios de atividades, Coletânea de textos produzidos pelos alunos de Filosofia da Educação -1ª produção, Turma 212, FIDENE, Centro de Educação, Ijuí, janeiro de 84.

COMPONENTES DO GRUPO:

LENIR SANTOS SCHETTERT
MARILENE OLÍVIA NARDES PIRES
MARLI FINK
GISELE IRACEMA DE ALMEIDA
CLARA BIEGER
IEDA PINHEIRO
MARLEI TREVIZAN LIBARDONI
LOURDES SCHÖRR
MARIA DE LOURDES BEVILAQUA

4.4 - IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO POR ATIVIDADE

O ensino no Brasil está sendo questionado por todos os segmentos da sociedade. Diferentes camadas sociais, educadores de todos os níveis, especialistas e alunos denunciam que a educação não está atendendo as necessidades nem os ideais do povo. A lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71 determina a obrigatoriedade e gratuidade do ensino dos 7 aos 14 anos. No entanto, devido a falta de prioridade de recursos para a educação, o sistema educacional não oferece condições para que se cumpra tal de terminação. Como o aluno vindo de famílias mais pobres não tem condições para se manter na escola, muito cedo precisa engajar-se na força de trabalho para poder ajudar os pais no sustento da família. A atividade escolar vai sendo deixada de lado porque no momento ela não se constitui num trabalho produtivo e nem traz benefícios monetários imediatos. Já aquele aluno que, apesar disso, consegue sobreviver na escola, enfrenta outros problemas decorrentes do tipo de ensino que ali vem sendo feito.

As crianças não estão tendo grandes interesses em relação ao que é dado na escola como conteúdos porque estes não condizem com sua realidade. O curso de formação para o magistério não tem preparado realmente o professor para um trabalho de ensino-aprendizagem com o aluno. O professor de Currículo por Atividade aprende a idealizar seu aluno e planeja as aulas em função dos conteúdos prontos que lhes são entregues pela Secretaria de Educação, sem adaptá-los às necessidades dos alunos com os quais está lidando. Desta forma, grande parte destes vão se evadindo ao longo do percurso escolar por não conseguirem acompanhar o processo como um todo. Em consequência nessa situação frustrante perdem as esperanças de ascensão social via escolarização, sentindo-se inferiorizados na sociedade.

O que se verifica na exposição desta situação é que existe uma dicotomia entre teoria e prática que atinge igualmente a todos os envolvidos na educação. A diferenciação pode ser amenizada se os professores puderem refletir sobre sua ação pedagógica e tentarem suprimir esta dicotomia que impede o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo - aluno. Para tanto será necessário que os educadores retomem os fundamentos do currículo por atividades, pois conclui-se que estejam ali localizadas as falhas iniciais do ensino.

É nas séries iniciais que se deve utilizar de forma racional e criativa as experiências vividas pelos alunos dentro

e fora da escola, levando-os, através de situações concretas, a inserirem-se na sociedade como sujeitos participantes. A qualidade do ensino nos anos finais do primeiro grau, em todo o segundo grau e até na universidade, depende dos métodos e técnicas desenvolvidas no ensino de 1ª a 4ª séries. É neste período que a criança está em pleno desenvolvimento da afetividade e inteligência, através do processo de acomodação e assimilação que ocorre através de dois atributos inatos denominados de organização e adaptação, segundo Piaget.

A organização é a construção de um processo simples, através do qual a criança precisa ver, tocar, nomear, evoluindo depois para estruturas mentais mais elevadas como classificação, diferenciação e associação, compreendendo então noções de tamanho, forma, cor, textura, etc. Já a adaptação está relacionada à mudança contínua e constante no processo de organização que ocorre no indivíduo como resultado de sua interação com o meio. Assim a criança vai conhecendo seu mundo e inteirando-se dele. Nesse processo desenvolve estruturas mentais que lhe permitem reconhecer o que já conhece, como também aprender novas coisas. Por isso ao se deparar com situações diferentes utiliza-se do que já aprendeu anteriormente para poder reconhecer, classificar e entender o novo. O processo vivido pela criança diante do desconhecido e diferente é chamado de acomodação.

Desta forma, conclui-se que a importância do Currículo por Atividade está no embasamento do professor a respeito da teoria do desenvolvimento conforme Piaget. A partir deste embasamento os professores tornar-se-ão conscientes da necessidade de desenvolverem os conteúdos escolares através de situações práticas vivenciadas pelos alunos, possibilitando-lhes utilizarem o já conhecido para descobrirem coisas novas. É assim que a criança terá oportunidade para desenvolver suas potencialidades em interação com seu ambiente familiar, escolar e social, de acordo com o seu nível de maturidade.

BIBLIOGRAFIA

- MIEL, Alice (org.), Criatividade no Ensino. S.P., IBRASA, 1972.
- GRAMSCI, A., Concepção Dialética da História. R.J., Civilização Brasileira Editora, 1966.
- SAVIANNI, Dermeval - Educação do Senso Comum à Consciência Filosófica. São Paulo. Cortez Editora: Autores Associados, 1980.

CALLAI, Dolair Augusta e GRISON, Lori Ines - Aula Integrada - Uma proposta metodológica, Ijuí, Fidene, 1983.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira, História da Educação no Brasil, R.J., Ed. Vozes, 1983.

COMPONENTES DO GRUPO:

1. Adelaide Cisco
2. Nair T. R. Waschburger
3. Lóine Mânica
4. Alice W. Weber
5. Casturina R. N. Machado
6. Élide Maria Garlet
7. Loni Maria Donida
8. Suzana de F. Posser
9. Cirêde Queirós Ferreira

4.5 - EVASÃO ESCOLAR I

Desde pequenas as pessoas aprendem que é na escola que vão progredir na vida, isto é, alcançar uma posição privilegiada dentro da sociedade. Esta posição significa uma melhoria de vida, um melhor emprego com melhor salário.

Como as pessoas são vistas dentro da sociedade como iguais, com os mesmos direitos, todos têm acesso à escola e o sucesso ou o fracasso escolar dependerá, portanto, de cada indivíduo. Essa é a visão liberalista da educação.

O Liberalismo surgiu com idéias novas há séculos passados, aproximadamente no contexto da Revolução Burguesa, que tinha como princípios: liberdade, igualdade e fraternidade. A Revolução Burguesa consistia na luta dos comerciantes contra os nobres feudais, donos de terras, por volta dos séculos XIV e XV, que tinha por objetivo conquistar direitos e privilégios dentro da sociedade da época. Um destes direitos e privilégios era a educação, que só estava ao alcance dos nobres. Para conquistar este direito, defendiam o ensino livre e gratuito a todos. Era a condição de comerciantes que exigia deles um mínimo de saber para administrarem seus bens. Daí o interesse em participarem da escola junto com os nobres. No momento em que estes comerciantes que eram chamados de burgueses se tornaram fortes e assumiram o poder implantaram o ensino universal livre e gratuito.

Como a sociedade brasileira, no início da década de setenta, estava em crescimento acelerado em termos de desenvolvimento industrial, exigia-se das pessoas um mínimo de saber necessário, para poderem desempenhar bem as funções dentro da indústria, do comércio, da agricultura. Por isso, baseando-se nos princípios do liberalismo, a lei educacional estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino das pessoas dos 7 aos 14 anos, conforme artigo 44 da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. A obrigatoriedade do ensino elementar foi assegurada pela lei no artigo 47, que obriga as empresas comerciais e agrícolas a manterem o ensino de 1º grau gratuito para os filhos de seus empregados, nessa faixa etária. No entanto, como a maioria das empresas não tem escolas de 1º grau de sua propriedade, a lei previu, no artigo 48, o salário-educação que deve ser pago por estas empresas aos seus empregados para estes custearem as despesas de educação de seus filhos.

As empresas, de modo geral, preferem então pagar o salário-educação aos empregados, porque manter uma escola repre-

senta um investimento muito alto. Tal investimento se relaciona à construção e manutenção de prédios, à compra de materiais escolares, ao salário do professor e à administração escolar. No entanto, o salário-educação é tão baixo que mal dá para a alimentação de uma pessoa por um dia. Por isso, as empresas usam esse subterfúgio para diminuir as suas despesas, deixando ao encargo de seus empregados a educação de seus filhos. Isto implica em mais gastos para as famílias que acabam deixando os filhos, na maioria das vezes, sem educação elementar por falta de condições financeiras.

O meio de transporte também é um dos grandes problemas que a família encontra para manter os filhos na escola, pois as crianças têm que perfazer, muitas vezes, um percurso muito longo de sua casa até a escola. Isso exige a utilização de um meio de locomoção, o que se torna difícil, pois o salário dos pais não é suficiente para manter esses gastos. Assim as crianças necessitam caminhar vários quilômetros a pé para chegarem à escola, principalmente quando moram na periferia da cidade ou na zona rural. Com tantas dificuldade as crianças, filhos de trabalhadores que ganham pouco, sentem-se obrigados, desde cedo, ainda com menos de dez anos, a entrarem no mercado de trabalho para garantirem a sobrevivência material da família em termos de alimentação, vestuário e saúde. Pode-se observar que este é outro problema que dificulta o acesso das crianças à escola, uma vez que é difícil conjugar escola e trabalho ao mesmo tempo.

Por outro lado, os alunos que conseguem se manter na escola, apesar dos sacrifícios, continuam enfrentando problemas a nível de aprendizagem porque nas aulas são utilizados textos que mostram carros, casas amplas e bonitas, viagens, férias, brinquedos e alimentação que se constituem nos benefícios e valores de uma minoria da população. Como a maior parte dos alunos provém das classes baixas, suas experiências não se relacionam a esses conteúdos ficando assim desconsideradas no processo educativo. Então esse aluno sente-se diferente, inferior, desajustado como se fosse alguém que faz parte de um outro mundo, totalmente diferente daquele que lhe é apresentado na escola. Por isso, "mesmo aqueles alunos que fora da escola são faladores, espertos, curiosos e alegres, dentro da sala de aula vão ficando calados, passivos e tristes". (Claudius Ceccon - A vida na escola e a escola na vida pág. 16).

Além desta silenciosa frustração interior, o aluno a todo o momento é rotulado de preguiçoso e incapaz, sofrendo pressões e humilhações tanto na escola como na família. É nesse momento que se dá o fracasso duplo do aluno porque além de ser acusado

de incapaz pelos outros, passa a julgar a si próprio como incompetente. O resultado dessa situação provoca o desânimo e o desinteresse do aluno pobre pelos assuntos escolares, uma vez que estes não estão ligados às suas necessidades e interesses. Em consequência disso, ocorre grande número de reprovações, de repetência e, por fim, de abandono da escola.

Por isso, apenas 12% ou seja, praticamente um em cada dez dos alunos que freqüentaram o primeiro ano conseguem terminar o 8º ano de escolaridade obrigatória, (Cf. Ceccon pág. 29), enquanto o artigo 44 da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 assegura teoricamente a todos o direito de terem, no mínimo, oito anos de ensino básico.

Assim pode-se observar que a maioria dos alunos se evade das escolas pelos motivos expostos, mas é uma minoria que consegue alcançar a "posição privilegiada" dentro da escola e posteriormente na sociedade. Esta minoria geralmente está constituída dos mesmos indivíduos, provindos da classe média e alta.

Para justificar essa situação explica-se que o sucesso ou o fracasso na escola depende do indivíduo, justificando-se assim porque os "mais capacitados" adquirem o direito de dirigir e exercer seu poder na sociedade.

BIBLIOGRAFIA:

- CECCON, Claudius, OLIVEIRA, Darci Miguel, OLIVEIRA Darci Rosiska. A vida na escola e a escola na vida, 3ª edição, Petrópolis, Editora Vozes, 82.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil, 4ª edição, Petrópolis, Vozes Ltda, 1983.

COMPONENTES DO GRUPO:

Neusa Maria Rocha
Munira A. Padilha
Namir Ribas Lau
Valdir Mallmann

4.6 - EVASÃO ESCOLAR II

É por volta do mês de setembro que os professores, em geral, começam a perceber que grande número de alunos deixam de frequentar a escola, sem que no entanto, tenham feito pedido de transferência. O problema da evasão escolar tem consistido numa das sérias preocupações, pois representa a diminuição da escolaridade do grupo social. Por isso a professora é cobrada pela escola e pela sociedade quando se constata a ocorrência da evasão escolar. Mas será o professor o único responsável por esse problema?

Para verificar a causa do problema da evasão escolar uma professora da zona rural entrevistou os pais das crianças evadidas para buscar as causas do que estava ocorrendo. Conversando com eles obteve as seguintes respostas:

- "Nóis sentímo tê de tirá eles da escola, mais o nosso poblema é que precisêmo trabaiã prá vivê."

- "Bom, nóis vêios tamém não estudêmo e têmô vivendo. Eles também podem ficã burros como nóis".

- "Sentímo muito tê de tirá eles da escola. A gente gostava que os fícos estudasse, mais não têmô condição de dexã que eles fique na escola até o fim do ano. Precisâmo deles prá ajudã trabaiã na roça". (Coletânea de textos produzidos pelos alunos em Filosofia da Educação II).

A evasão escolar não acontece sô no meio rural, onde os pais são obrigados a retirarem seus filhos da escola para que estes os ajudem no trabalho agrícola, principalmente em épocas de plantio, limpa e colheita. Esse fato ocorre também na zona urbana com as crianças de famílias de médio/baixo poder aquisitivo.

Devido à situação precária em que se encontram estas famílias, há falta de alimentação, vestuário, habitação e saúde. Dessa forma, os alunos necessitam ingressar desde cedo no mercado de trabalho, quer seja como engraxates, vendedores de picolé, limpadores de carro, auxiliares mecânico, limpadores de pátio, jornaleiros ou bôias-frias, etc. Em casos extremos deixam de frequentar as aulas para saírem às ruas e pedirem esmolas.

Essas situações citadas acima ocorrem com crianças cujas famílias, apesar de estarem no meio urbano, são oriundas do meio rural. Por motivos do êxodo rural estas são obrigadas a fazerem essa transferência do campo para a cidade, ali vivendo em condições precárias. As causas dessa problemática são inúmeras, mas

todas elas inserem-se o contexto mais amplo da modernização da lavoura.

Os movimentos migratórios do campo para a cidade, intensificaram-se a partir da década de 60, quando houve a expansão do capitalismo industrial no meio rural. Assim, os agricultores foram levados a adquirirem incentivo à produção do binômio trigo-soja, em decorrência da política agrária adotada para o Estado. A partir de então deparam-se com um novo modelo agrícola que vai ocasionar o desemprego rural, na medida em que as máquinas substituem o trabalho do homem, desempregando os peões, os camponeses e os bóias-frias.

O minifundiário ou pequeno agricultor, em vista dessa política agrária viu-se obrigado a aumentar sua produção para concorrer com os grandes latifundiários. Para tanto, precisou também mecanizar sua lavoura, passando a recorrer a empréstimos bancários para a aquisição de máquinas e insumos agrícolas, tais como: adubos, inseticidas, herbicidas, sementes selecionadas, etc. No entanto, quando há fracasso da safra, esse agricultor começa a ser pressionado pelo banco para pagar suas dívidas e conseqüentemente acaba sendo obrigado a vender sua propriedade para saldar seus compromissos. Assim, os grandes lavoureiros acabam por comprar essas terras aumentando seu latifúndio. A concentração de terras nas mãos de poucos faz com que uma minoria se torne cada vez mais rica e poderosa, enquanto os que perdem as terras se vêem obrigados a se deslocarem para as periferias da cidade à busca de emprego, o que nem sempre é conseguido. A princípio chegam nas cidades sem preparação profissional para o trabalho qualificado e por isso têm dificuldades para conseguirem emprego. Com o desemprego surgem outros sérios problemas, tais como: falta de alimentação, condições precárias de moradia, etc.

É vivendo nestas condições sócio-econômicas que o aluno ingressa na escola. Desde a matrícula esse aluno depara-se com barreiras. Sem dúvida, a pobreza e a miséria influem na freqüência às aulas e nos resultados escolares. Isto ocorre porque a escola faz uma série de exigências que exigem gastos. Assim os pais precisam pagar taxas, material escolar, uniforme, etc. Por isso nas escolas de periferia existe maior número de evadidos.

Para as famílias pobres, já com dificuldades de conseguirem o que comer, manter os filhos na escola nem sempre é possível, uma vez que na família há sempre mais que um filho em idade escolar. Além disso, quando a criança inicia seu processo de alfabetização, tornam-se imediatamente perceptíveis as dificuldades, sobretudo no que se refere à linguagem oral e escrita. Caso não seja atendida de maneira especial essa criança fracassará e se evadirá da escola. Percebe-se então que a criança pobre não terá condições de enfrentar a escola, seja pelas suas condições de vida ou pela dificuldade de a-

prendizagem. Assim, uma pequena parcela da população consegue sobreviver na escola vencendo muitas vezes com grande esforço as barreiras que delimitam a continuidade nos estudos.

As dificuldades quanto à linguagem oral e escrita se constituem como as principais causas que fazem com que a criança pobre não se sinta bem na escola. Ela se sente deslocada do ambiente escolar devido à diferença entre a linguagem usada no seu meio ambiente e na escola. A linguagem oral e escrita são os elementos essenciais para a produção, transmissão e recepção de conhecimentos. Como a criança pobre não tem domínio da linguagem falada na escola, tende a se calar dentro da sala de aula, porque não consegue se comunicar na maneira como a escola exige. Conseqüentemente isola-se do grupo tornando-se marginalizada. Enquanto isso aquela criança com acesso aos bens culturais legitimados na escola, como: livros, filmes, meios de comunicação, revistas etc, tem mais facilidade para falar e se comunicar no ambiente escolar.

O pré-requisito básico para o desenvolvimento da escrita e da leitura está no processo de alfabetização. Este processo vai permitir a compreensão e transformação do significado das mensagens expressas através da palavra falada para a palavra escrita. A criança, ao entrar na escola, já tem domínio da palavra-falada. É através da alfabetização que ela tem acesso à palavra-escrita. Portanto, ser alfabetizado significa penetrar nos horizontes culturais do mundo da escrita. Aí explica-se a razão da marginalização do aluno que não consegue se alfabetizar.

Muitos professores deveriam rever o processo pelo qual realizam a alfabetização, através do qual a criança aprende a ler e escrever. Se nesse processo o aluno não perceber a necessidade de utilizar a escrita como um instrumento para expressar o seu mundo, já está predisposto ao fracasso escolar. Esta afirmação se comprova lendo os textos elaborados pelos alunos do curso de Pedagogia, na disciplina Filosofia da Educação. Pelo que se constatou, as professoras que levavam em consideração a vivência do aluno no método alfabetizador, conseguiram que os alunos tivessem um rendimento quase que total, enquanto que as professoras que utilizavam o método palavra-forma, deslocando a aprendizagem de um contexto social, tinham um índice bem maior de repetência. Conseqüentemente os alunos destas últimas, após uma sequência de repetências acabavam por se evadirem da escola.

Uma professora relata:

- "Minha turma era composta de vinte e oito crianças na faixa etária de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos. Comecei minha tarefa de alfabetização com o método de exploração de objetos. Tomei

uma laranja e a levei para a sala de aula. O aluno a cheirava, manuseava, via sua cor, forma e utilidade. Depois descascava e chupava um gomo. Com as cascas fazíamos o chá, com as sementes fizemos um canteiro na horta regando a semente e observando seu desenvolvimento. Depois replantamos as mudas e após isso formamos um texto sobre a laranja."

Essa professora, no final do ano conseguiu alfabetizar 26 (vinte e seis), dos 28 (vinte e oito) alunos que tinha em sua classe.

Num outro caso a professora deparou-se com o método tradicional de alfabetização, isto é, ensino de palavras pela palavra, como observa-se no seu relato:

- "... Pedi a turma que levantasse o dedo para ver quem eram meus alunos. Contei o número de quinze... O método que usei foi o da "abelhinha", que é dado através do som, do fonema da palavra chave, este depois forma sílaba com as vogais... Senti muita dificuldade no desempenho do meu trabalho... No fim do ano obtive a aprovação de dez alunos, o que me gratificou muito."

Como vimos, a diferença na porcentagem de aprovação, levando em consideração o número de alunos, é grave.

Constata-se que a dificuldade na realização da alfabetização não compreende somente a disponibilidade do aluno em aprender e da professora em ensiná-lo a ler e a escrever. É o método de alfabetização utilizado, um dos principais responsáveis pelo êxito ou fracasso dos alunos porque a maioria dos métodos expressam a aprendizagem deslocada da realidade vivenciada pelo aluno.

Assim, na escola se escreve por um dever, sem que a linguagem escrita seja uma expressão do que o aluno conhece, descobre e vive. Existe a desvinculação entre o que se escreve e se diz na escola e o que se vive em casa e no bairro. Por isso, é tão frequente a evasão escolar de alunos pobres, provenientes das periferias da cidade ou da zona rural.

A escola apresenta ao aluno um mundo diferente daquele conhecido em seu lar e na comunidade. Aí torna-se uma instituição que não tem nada a ver com as preocupações e os interesses das crianças, já que os conteúdos ali ensinados expressam um modo de vida, valores ideológicos de uma classe a qual o aluno não pertence. Isso reforça as diferenças entre as classes sociais e mantém a relação de dominantes e dominados.

Os vencedores na escolaridade, apesar de não terem garantia de melhores condições de vida, garantem status de superioridade intelectual em relação aos demais. Isto porque o trabalho manual é visto como um trabalho inferior. O nível intelectual delimita

ta o nível sócio-econômico. Dessa forma a escolaridade acentua a divisão social de classes, assegurando através do saber o poder de um homem sobre os outros.

Como na sociedade, em todas as épocas quer seja, Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, o trabalho manual foi considerado sujo, resultado de um saber inferior, aqueles que não são bem sucedidos na escola e acabam exercendo esse trabalho são marginalizados do processo social. Daí se dizer que o saber da escola acentua a divisão de classes, na medida em que garante a poucos o poder de desenvolverem suas capacidades intelectuais, bem como a de utilizá-las para dominarem os outros.

BIBLIOGRAFIA

- FRANÇA, Elvira Eliza. Coletânea de textos produzidos pelos alunos em Filosofia de Educação. 1ª produção - turma 211. FIDENE, Centro de Educação, 1983.
- NIEDELCOFF, Maria Tereza. Uma escola para o povo, Brasiliense, S.P., 16ª ed., 1978.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. Leitura e Realidade Brasileira. Porto Alegre, Mercado Aberto. 1983.

COMPONENTES DO GRUPO:

Marisa Guterres Pit
Mariza Araújo
Cleusa T. Faé
Maria Neoly Martins
Lourdes Brolo
Elizete F.B. Matuela
Ivori A. Caneppele
Marci M. da Silva

4.7 - A AVALIAÇÃO

Qualquer atividade realizada pelos alunos no contexto escolar, em especial na sala de aula, está sujeita a uma avaliação. Assim, tanto os tradicionais ditados e as leituras, quanto os exercícios de interpretação de textos, de fixação gramatical ou de atividades relacionadas ao tema estudado, sofrem o processo de avaliação.

O poder de avaliação escolar está nas mãos do professor. Ele faz o seu planejamento considerando-se o possuidor do conhecimento e o aluno fica como um mero receptor das informações. Por isso, o professor passa o tempo todo fazendo aulas expositivas para no final de um determinado período poder cobrar os conteúdos transmitidos, por meio de provas, exames e trabalhos.

Cabe aqui destacar a visão bancária da educação, analisada por Paulo Freire em seu livro "Pedagogia do Oprimido". Na educação bancária o professor é o sujeito do processo que faz do aluno um ser de adaptação e ajustamento ao mundo. Isto porque o enorme depósito de conhecimentos que os educadores armazenam nos educandos faz com que não consigam desenvolver a sua criatividade, anulando assim a sua própria criatividade. E é isto que cria a ingenuidade, a passividade e o comodismo nos educandos.

Com isso os opressores, representados na figura de cada professor, preocupam-se muito em transformar a mentalidade dos oprimidos, mas não a situação que os oprime: a relação de poder instaurada na sala de aula.

Nesse contexto os alunos sentem-se temerosos de poderem fracassar diante da cobrança prevista. Diante do fracasso o aluno pode ficar complexado psicologicamente, causando transtornos e até uma possível evasão escolar, pois pode imaginar que nos anos posteriores virá a acontecer o mesmo caso, estabilizando desta forma o seu aprendizado.

Os professores muitas vezes sentem dificuldades para avaliarem os exercícios de seus alunos, porque dispõem de pouco tempo para analisarem individualmente os educandos, a fim de conhecê-los melhor quanto às suas capacidades e dificuldades. Com isso, muitos professores avaliam mal, pois deixam de avaliar o aluno em sua totalidade, desconsiderando os problemas extra-escolares como: a carência alimentar, problemas de saúde, participação muito cedo no trabalho devido à má situação sócio-econômica da família, infrequência às aulas e outros.

O fracasso escolar dos alunos também terá reflexo na sociedade, pois um aluno recalcado, pelas constantes reprovações sentir-se-á inútil na sociedade, sendo mais um elemento da massa social inativa nos trabalhos de organização da sociedade. Por outro lado torna-se um elemento destinado para a força de trabalho desqualificada aumentando assim a oferta de mão-de-obra barata.

Quando os alunos tiverem confiança no professor e o mesmo neles, deverão pensar que a avaliação é um conjunto de meios usados pelo professor para medir a eficiência de uma atividade realizada. É a partir daí que o professor terá condições para analisar os problemas detectados e após uma reflexão sobre as possíveis soluções para atender as necessidades mais urgentes dos alunos fracassados, poderá reelaborar o seu programa, incluindo e reforçando o conteúdo não compreendido pelos alunos.

Só assim o professor poderá oferecer aos alunos condições de recuperação. Os alunos de baixo aproveitamento num primeiro momento poderão se valer deste segundo momento que é a recuperação, para aprenderem aquilo que não lhes foi possível.

Componentes do grupo:

- Roque Butzge
- Valdemar N. Schraiber
- Marcos Klauch

4.8 - AVALIAÇÃO NO ENSINO

Baseando-se na observação de planejamentos, sejam eles curriculares, de ensino, de unidades ou de aula, percebe-se que estes contêm objetivos bem elaborados. No entanto, quando se passa a observar os conteúdos e critérios de avaliação, sente-se que a teoria e a prática se contrapõem. A lei 5692/71 prevê que "O Ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização". No entanto, constata-se que na realidade isto não acontece, pois a escola nivela todos os alunos, fornecendo conteúdos que muitas vezes divergem de seus interesses. Não se considera as individualidades de cada um.

O professor, ao planejar suas aulas, prevê que o aluno será avaliado através da observação, colaboração, interesse, desempenho e participação. Pode-se considerar estes princípios como positivos no trabalho pedagógico, já que visa o processo do ensino em vários passos. No entanto, ao final do bimestre o professor muitas vezes se esquece deste objetivo e avalia os alunos considerando somente os testes escritos ou o comportamento do aluno em aula.

Não há na escola exigências que determinem maneiras ou formas refletidas de avaliação. As exigências restringem-se apenas ao registro do resultado da avaliação. Por isso o professor tem amplos poderes e possibilidades de explorar maneiras de avaliar podendo fazê-lo de forma globalizada, sem considerar apenas os aspectos cognitivos.

Se o professor proporcionasse ao aluno a confiança em si mesmo, este sentir-se-ia capaz de progredir nos estudos. Os progressos parciais e contínuos estimularão o aluno a avançar e o ajudarão a aceitar suas limitações, num esforço comum de superá-las. A escola atual deveria orientar o aluno para viver num mundo em transformação, isto é, dar condições ao aluno para ser ele mesmo, apesar das mudanças que ocorrem na sociedade.

Na concepção de Rogers, o aluno é livre para escolher o que quer aprender, enquanto o professor é apenas um facilitador ou orientador desta aprendizagem. Segundo essa concepção, durante a vida escolar, os professores deveriam dar oportunidades aos alunos para que estes formassem conceitos e valores, adquirissem espírito crítico, amadurecessem emocional e socialmente, desenvolvendo suas personalidades. Em situações contrárias a estas estará tolhendo-lhes a liberdade e bitolando-os, confor

me o seu modelo de entender o mundo.

Refletindo-se sobre o trabalho educacional, percebe-se que nem sempre se tem oportunizado o desenvolvimento dos alunos nesses aspectos, reduzindo-se as aulas a meras exposições de conteúdos, que não conduzem o aluno a refletir sobre sua realidade. Assim, o professor não respeita as necessidades próprias dos alunos impedindo sua criatividade e liberdade e dificultando assim seu êxito escolar. Apesar disso atribui-se a responsabilidade do fracasso escolar ao próprio aluno, ainda que na maioria das vezes esses problemas sejam gerados por fatores externos, que às vezes nem dependem dele. Estes são de caráter sócio-econômico e pedagógico.

Os problemas de ordem pedagógica se relacionam diretamente com a escola, envolvendo a parte administrativa, corpo docente e o discente. Alguns alunos não aceitam e não se adaptam à realidade das exigências impostas pela escola. A não integração do aluno na escola fortalece o fracasso escolar. Os problemas de caráter sócio-econômico são aqueles que o aluno enfrenta na própria família, quando não tem condições de ter uma vida condigna para conviver em sociedade.

Vários problemas são freqüentemente abordados pelos professores como causas do fracasso escolar: carência alimentar, problemas de saúde, alunos que necessitam trabalhar, adaptação do aluno à escola, formação de uma auto-imagem negativa, ausência de um diagnóstico dos interesses e necessidades dos alunos, infreqüência às aulas. Todos esses aspectos deveriam ser considerados na organização do ensino e na avaliação, para que a escola pudessem cumprir a finalidade de ser o que a própria lei propõe através do Parecer nº 360/74/CFE. Este parecer diz que ela deve tornar-se uma instituição capaz de proporcionar igualdade de oportunidades para que todos os alunos desenvolvam ao máximo suas potencialidades, habilidades e interesses.

Se o currículo for trabalhado de forma flexível e dinâmica, no que se refere ao tempo, tipo, objetivo e conteúdo, adaptados à realidade dos alunos, não se vê a necessidade da avaliação se transformar na mera cobrança dos conhecimentos adquiridos em aula de forma estática, unicamente através de testes, provas e exames quantitativos. O aluno na escola deve ser um agente transformador e dinamizador, para sê-lo futuramente na comunidade.

Neste processo, a avaliação deveria ser entendida como uma realimentação, isto é, um reforço para que o aluno pudesse sentir o seu progresso e também suprir suas deficiências, con

forme suas necessidades de aprendizagem. Assim o professor terá condições de programar um ensino mais adequado às necessidades de formação do educando. Por isso é que ela vai determinar, particularmente, o alcance dos objetivos pelos alunos e a necessidade de se promoverem medidas, entre elas a recuperação preventiva para que a aprendizagem prevista se efetive. Depois da avaliação dos alunos se o professor constatar que o processo ensino-aprendizagem não se efetivou, deverá retomar os conteúdos através de estratégias diferentes e adequadas aos seus objetivos, para que se efetive realmente a aprendizagem.

É necessário que o processo da avaliação esteja intimamente relacionado aos objetivos e conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Os objetivos, por sua vez, devem estar bem definidos, pois eles indicarão os aspectos a serem avaliados.

É necessário avaliar sempre porque se o aluno não atingiu o objetivo da aprendizagem, é porque, ou esteve ausente do processo, ou porque o método foi mal escolhido pelo professor. Ainda poderá ser porque na escola não se usou a linguagem adequada ao nível do aluno, nem se partiu da realidade dele para atingir as metas gerais que permitissem prepará-lo para a convivência no grupo. Por isso a sistemática de ensino adotada não criou condições para o pleno desenvolvimento do aluno no processo.

Cabe portanto, à escola criar mecanismos que estimulem a auto-confiança do aluno, para que ele tenha realmente condições de desenvolver suas potencialidades. Para que isso ocorra a avaliação exige uma organização de ensino adequado, bem como maior flexibilidade na organização de classes. A avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem em todas as suas etapas e por isso exige continuidade, efetividade e formas variadas de recuperação.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMATTI, Ivo e IOPPI, Maria de Carmo. Coletânea de Legislação do Ensino de 1º, 2º e 3º graus, Ed. da Universidade de Caxias do Sul, 1982.
- FEIL, Iselda S.. Subsídios para estudos em Didática, Ijuí, FIDENE, 1983.

Revista Educação e Avaliação - Avaliação e tomada de decisão,
S.P., Cortez Editora, nº 2, janeiro de 1981.

Revista Educação e Avaliação - Medo e poder da avaliação, S.P.,
Cortez Editora, nº 1, julho de 1980.

UNDE, Avanços progressivos no ensino de 1º grau, SEC, Florianópolis, 1981.

COMPONENTES DO GRUPO:

- Antônio Schmitz
- Ângelo Carati
- Lúcio Kunst
- José Hahn
- José Zorzo
- Olíria Ana Müller
- Willi Grüm

4.9 - A POSTURA POLÍTICA DO PROFESSOR

Existe na sociedade atual, um consenso a respeito da figura do professor: ele sempre é visto como um herói, como um orientador que deve passar horas junto do aluno, valorizando-o, dando-lhe atenção, carinho, compreendendo-o e fazendo com que ele desenvolva o raciocínio e a inteligência. No entanto, esta visão é idealista, pois o professor não é este ser ideal e perfeito que a sociedade idealiza.

Para entender o papel do professor deve-se enquadrá-lo num contexto para então podermos situar a dimensão da problemática deste profissional que hoje desperta curiosidade e preocupa uma classe que detém o poder sobre a educação. Isso porque o professor, apesar das vendas que lhe colocaram nos olhos, continua enxergando a realidade, mesmo que seja de forma confusa. Na verdade, a ação do professor preocupa não só porque ele é um profissional que clama por melhores salários e uma melhora na qualidade de ensino, mas principalmente por ser ele um transmissor de moldes e ideais que não possuem uma significação somente social.

Embora muitos não saibam, esses moldes e ideais têm um sentido político. Portanto, o professor, ao ensinar determinado conteúdo, pode estar escondendo a verdade dos alunos, ainda que não tenha consciência disso. Nesta prática mascaradora vivida na escola, impede que o aluno tenha acesso aos dados verdadeiros sobre a realidade. Um aluno ignorante não tem senso crítico e não é capaz de posicionar-se perante situações problemáticas com as quais se defronta. Com isso, é mais manobrável, não resistindo ao poder que a sociedade e a escola lhe impõem.

A educação transmitida pelo professor de hoje está totalmente voltada a certas exigências sociais em termos de formação de tipos específicos de pessoas. Para que isso ocorra é necessária uma educação voltada à manutenção da estrutura social predominante: uns poucos dominando os muitos que têm pouco.

"A educação é inevitavelmente uma prática social que, por meio da inculcação de tipos de saber, reproduz tipos de sujeitos sociais." (Werner Jager)

Por isso, entender o papel político da educação significa problematizar uma série de questões tais como: Para que serve o que se aprende? Para quem o educador serve? Contra quem ele luta? Para que serve a escola?

Da reflexão sobre esses questionamentos os professo-

res poderão tirar suas próprias conclusões sobre seu posicionamento político contra ou a favor de quem trabalha. Esta seria a definição de sua postura política.

Como se falou que o professor e a escola estão educando o aluno com base em moldes de passividade e subordinação, conclui-se que estes estão tomando um posicionamento político definido, como diz Gramsci.

"Colocar a questão política significa ter a ousadia de perceber que numa sociedade dividida em classes completamente opostas, a escola é um aparelho da classe que detém o poder." (a postila de Estrutura e Funcionamento de Ensino. pag. 8)

Portanto, mesmo que seja difícil admitir que educar hoje em dia é "tarefa de partido", não educa quem desconhece a realidade em que vive. Quem se diz neutro na verdade, está sendo omisso e servindo à classe privilegiada que traduz seu poder através da educação e das relações de domínio e de poder incutido nas crianças. Assim o faz através da organização interna da escola, organizando esta que consiste no poder de decisão e de organização dos tipos de ensino, do modo de controle pedagógico e na forma de seleção social. Tal organização é feita para que a criança tenha certos comportamentos sociais e ocupe seu lugar na sociedade, que certamente não será o da classe dominante.

Este posicionamento político sobre o qual se falou não está restrito ao sentido político partidário. Percebe-se que a política educacional a que se está fazendo referência é consequência da organização econômica, social e política mais ampla. A classe que detém o poder econômico tem poder de impor suas idéias na sociedade, utilizando-se da educação e conseqüentemente da escola. Na medida em que tem a educação a seu serviço assegura também o poder político na comunidade.

Como se pode notar, o professor encontra-se numa séria crise de afirmação em relação ao seu posicionamento político. Esta talvez seja uma das causas da educação estar também em crise. Sendo o professor um dos suportes da educação e estando este em crise, conseqüentemente o sistema escolar vai se afundando cada dia mais neste mar de excessiva insegurança. As classes que detêm o poder se constituem nos patrões que pagam o salário do professor. Este correrá o risco de ser excluído do sistema educacional caso não trabalhe em função de quem detém o poder sobre ele e sobre a sociedade.

Frente a esta problemática, resta aos professores estarem conscientes de que seus atos são limitados, mas mesmo assim há que se buscar alternativas para a educação. Estas alternativas

não poderão ser alcançadas individualmente. Por isso é necessário que o professor descubra a importância da participação dos alunos, dos pais e da comunidade no trabalho da escola. Só assim ele terá mais chances de ir além dos limites que lhes são impostos porque ele tem apoio da sociedade na qual está inserido.

COMPONENTES DO GRUPO:

1. Cleusa Werner
2. Carmem Marquioro
3. Natalia Thomas
4. Irlei Hammes
5. Leonice Ducatti
6. Neusa Maria Erbes
7. Maria de Fatima Defaveri
8. Enio Valter Henn

4. 10 - PODER ADMINISTRATIVO NA ESCOLA

Nas instituições da sociedade moderna, a função de controle tem tido maior destaque. Isso porque a separação entre os que planejam e os que executam, cada vez mais se acentua, com a divisão social do trabalho. Assim os cargos administrativos ca da vez mais se caracterizam pela vigilância, o que torna a tarefa de administrar mais um ato de policiar, do que coordenar e integrar o trabalho nestas instituições.

Acredita-se que há tempos remotos o homem já havia compreendido a vantagem e a necessidade de um trabalho em grupo, ao invés de individualmente. Isso foi percebido no decorrer da História, através de grupos com características semelhantes ao desempenharem determinadas tarefas. A primeira divisão do trabalho foi determinada pelas diferenças biológicas existentes entre o homem e a mulher, bem como pelas diferenças cronológicas entre crianças, adultos e velhos. À medida em que a sociedade evoluiu, acentuou-se a divisão de tarefas e em consequência disso a especialização das mesmas. (TOSCANO, Moema. Introdução à Sociologia Educacional. p. 92 a94).

A especialização de tarefas requer uma menor habilidade e menor tempo de elaboração do trabalho. Na medida em que o homem passou a fazer uma mesma tarefa, adquiriu rapidez pelo automatismo de sua ação. A repetitividade permite que se trabalhe mais depressa, tornando o trabalho mecânico mais produtivo. Assim, o parcelamento das tarefas fez com que se diversificasse o aspecto intelectual do aspecto manual na produção do trabalho. Daí a separação entre as funções de planejamento e execução, visando maior rentabilidade.

Como o planejamento das tarefas se identifica mais com o aspecto intelectual, a sociedade lhe atribui um valor de superioridade, enquanto que o de execução é considerado inferior àquele. Na sociedade atual a função da divisão do trabalho é a de manter a separação entre aqueles que mandam e planejam, daqueles que executam e obedecem.

Esta situação na organização do trabalho tende a manter uma relação hierárquica de poder de uns sobre outros. Daí porque há os que têm poder de mando e os que são submetidos a este. Tal situação gera uma delegação de poderes e responsabilidades entre as classes, sob forma de cascata. Isto é, os que estão em situação de privilégio social, econômico, político e cultural exercem poder sobre os demais, um poder que se caracteriza

pela verticalidade da relação de opressão.

Na escola também há a divisão social do trabalho e u ma hierarquia de poder instituído. Ela está estruturalmente in-terligada no sentido federal, estadual, municipal. Dependendo da sua vinculação mais imediata é controlada pelo município ou pelo estado e qualquer tomada de decisão deve estar relacionada com regras pré-estabelecidas pelo sistema educacional, conforme o que for estabelecido anteriormente pelos órgãos que o constituem: Conselho Federal de Educação, Conselho Estadual de Educação, Coordenadorias, Delegacias e Secretarias Municipais. Assim toda e qualquer tomada de decisão não pode ser isolada. Há regras pré-estabelecidas pelo sistema educacional nesses vários níveis.

Dentro da escola a divisão de trabalho também existe e é mais intensificada nas escolas de maior porte. O poder na escola se apresenta em vários níveis, desde a direção até o aluno. O poder do professor é contraditório, pois assim como exerce poder sobre o aluno, através de conteúdos, provas, diários, etc., necessita subjugar-se a um poder exercido sobre ele, através do controle e vigilância exercidos pela direção e supervisão escolar.

Daí a importância cada vez maior que assumem as pes-soas encarregadas de administrarem a escola para manterem e assegurarem a estrutura diversificada característica da sociedade capitalista. A função administrativa em qualquer empreendimento social, como decorrência da divisão do trabalho, exige pessoas tanto mais preparadas quanto maior for a organização. Cabe então questionar que tipo de preparação estão recebendo as pessoas en-carregadas de administrarem a escola.

Cada vez mais se está valorizando o aspecto burocrá-tico em detrimento da aprendizagem. É a partir do preenchimento de papéis, planos, livros de chamada, horário, etc. que as dire-ções escolares exercem o controle sobre os professores. Nem sem-pre os diretores são preparados e escolhidos com critérios essenciais para atingirem um bom funcionamento da escola em termos de integração, coordenação e atualização.

Como esse cargo é de confiança dos que mantêm a escola, o diretor da escola é escolhido a partir de critérios que pouco têm a ver com o processo ensino-aprendizagem. Ao que se percebe, as escolhas são feitas levando em conta primordialmente a política partidária de cada um. Assim, o critério de parentes-co e amizade com os políticos é fator prioritário nessa escolha.

Então pergunta-se: Que compromisso social e educacio-nal estes administradores terão junto à sua comunidade?

Apesar da urgência da resposta a este questionamento, é difícil fazê-lo no presente texto, porque tal fato merece um estudo mais aprofundado e amplo. O objetivo de se ter questionado a maneira como se dá o poder na sociedade e principalmente na escola, é levar os professores a refletirem sobre um assunto tão importante e tão polêmico no contexto escolar.

Bibliografia:

- TOSCANO, Moema. Introdução à Sociologia educacional, Porto Alegre, Tabajara, 1969. (apostila de Sociologia da Educação).
- MOTTA, Fernando C. Prestes. O que é burocracia, Coleção primeiros passos, S.P. Ed. Brasiliense, D.A, 1981.
- GORZ, André - Caracteres de classe da ciência e dos trabalhadores científicos. In Vários, Divisão Social do trabalho ciência, técnica e modo de produção capitalista, Porto, Ed. Publicações Escorpião, 1974.

COMPONENTES DO GRUPO:

Vera Lucia Blume de Almeida

Vera Lucia Nussbaumer

Adalgis Pereira de Arruda

Beatriz Maria Gheno

Valdori Locatelli

Nilso Bagatini

4.11 - OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

E A FORMAÇÃO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL

Os Cursos de Formação de Professores têm como objetivo oferecer um conjunto de disciplinas que possibilitam um embasamento teórico necessário à formação do educador. As disciplinas nestes cursos vão sendo ministradas de uma maneira tal que, ao transcorrer do curso, vai se formando na mente do aluno, uma imagem de educação. No entanto, diante da situação atual da educação, percebe-se que o professor está com uma visão distorcida e parcelada a respeito do que seja educar, educador e educando.

1) Por ser muito mais fácil e cômodo ao professor dar os conteúdos inerentes às suas disciplinas, conteúdos prontos que não levam o aluno a pensar. 2) O poder de reflexão não é desenvolvido e nem faz parte do processo ensino-aprendizagem. Muitas vezes, o professor, empolgado com sua erudição, esquece que o aluno fica à margem de sua linguagem e até do próprio saber que ele está tentando transmitir.

Ao procurar sua formação, o indivíduo busca informações que o conduzam a uma ação educativa aplicável à sua realidade. Isto não vem ocorrendo porque, ao longo do curso, na maioria das vezes, a teoria está desvinculada da prática. Recém saído de uma escola de formação para o magistério, o aluno depara-se com uma realidade totalmente diferente daquela que lhe era mostrada teoricamente em relação à educação. Isso porque a visão de homem percebida na escola é a de um "ser ideal", isto é, crítico, criativo, receptivo, com muitas possibilidades dentro de sua vocação pedagógica. Esse homem idealizado contudo, não é aquele que irá encontrar, pois ao invés de crítico ele é alienado; ao invés de criativo ele é reprodutivo; em lugar de um indivíduo reflexivo, encontra-se um imediatista.

Frente a esta realidade, o futuro educador se vê limitado, porque há uma dicotomia muito grande entre o que lhe ensinaram a ser e o que realmente é.

"Do curso sai um profissional ingênuo, que idealiza sua especialidade, acreditando dela depender a qualidade do ensino...".(Regina Leite Garcia, texto mimeografado pag. 30)

De forma concreta, pode-se citar o Especialista em Educação, mormente o Orientador Educacional que chega à escola despreparado para assumir os objetivos básicos de sua ação dentro do sistema escolar que são a integração e a adaptação de todos os elementos componentes desse sistema. Ele se sente inseguro em co-

mo realizar tais objetivos quando está com um cliente. Ele sabe que precisa coletar dados, dar assistência aos mais fracos, entrar em contato com pais e professores, promover reuniões. mas em meio a tudo isto. sente-se um pouco perdido. O trabalho se torna caótico, desordenado, pouco produtivo, frustrante e cansativo. Por isso ele tem a sensação de ter-se perdido no tempo, pela impotência diante da realidade escolar. Sente vontade de mudar tudo e lhe vem a aflição diante da pergunta antiga que brota a cada momento: mudar como?

Na verdade o Orientador Educacional chega à escola e sente-se desacreditado e desvalorizado em sua atuação. Na maioria das vezes é colocado apenas como disciplinador, ou então é desvirtuado de suas funções, realizando atividades alheias ao seu papel, tais como trabalhos de urgência, ou seja, atividades meramente burocráticas para as quais acaba sendo requisitado, tais como preenchimento de fichas, manuseio de boletins, questionários, tarefas essas, completamente fora de suas funções específicas como Orientador Educacional.

Outra razão que desincentiva o trabalho do Orientador Educacional é a falta de apoio por parte da Direção da Escola, o que faz com que não ocorra um trabalho integrado, isto é, trabalho em que todos os elementos da escola interagem em razão de um objetivo comum.

"Direção e Orientação Educacional devem trabalhar em perfeita harmonia e estreita cooperação, movidas, ambas, por objetivo máximo comum, que é o bom desempenho da escola na assistência à sua clientela" (Imídeo Nérici, Introdução educacional. pg. 40)

Mas não é só nos aspectos acima citados que o trabalho do Orientador Educacional sofre interferências, mas também nas questões mais simples. Por exemplo: como orientar um jovem para que escolha uma profissão de acordo com seus interesses? O que fazer com aquele aluno rebelde que não fica quieto em uma sala monótona, que nem o orientador conseguiria assistir, mesmo com toda sua boa vontade? Como atingir todos os alunos de uma escola, se o tempo é pouco em relação a tantas atividades?

Como tornar uma reunião de pais e professores algo significativo e envolvente? Como desenvolver um trabalho efetivo, de acordo com as características típicas de cada população?

Estas são questões simples, mas que também permanecem sem respostas. Vemos assim que a educação e a escola não estão cumprindo com o seu objetivo básico que é formar o indivíduo para

a vida, com condições de se posicionar, de se definir e se comprometer com seu tempo histórico, pois a aprendizagem é vivência e não mera repetição.

Urge então que nós, Orientadores e futuros Orientadores Educacionais, façamos um repensar crítico sobre que tipo de formação estamos recebendo e o que podemos tentar mudar ou reformular, pois somos seres que devem comprometer-se no sentido de repensar esse pré-estabelecido, a fim de que o que for aprendido proporcione condições do Orientador Educacional poder abraçar uma postura filosófica, comprometida com sua postura e ação dentro de sua escola e de sua comunidade.

"... Agora, o trabalho de um educador que faz uma opção crítica, criadora, humanista é o de descobrir o viável histórico da sociedade em que ele está e fazer sua obra dentro deste viável, deste possível. Tentando, é claro, alargar sempre mais os limites possíveis.

... Como fazer com que a nova educação comede a estimular gradualmente o surgimento de uma nova sociedade, até que os projetos de ordem econômica passam a exigir a reformulação total, definitiva, do sistema educacional, numa base que permite a renovação contínua? Isto exige a formação de quadros, de um grupo de gente que perceba esse caráter dinâmico, processual da educação. A coisa não é mecânica. Esta história de pensar que, feita a revolução hoje, amanhã vai aparecer prontinho, o homem novo, a nova mulher;... É preciso ser realista e humilde nesta espera. Não pode ser uma espera de braços cruzados. É uma espera de quem faz, de quem sabe. Só assim é possível ter esperança. É duro e é bonito". (Paulo Freire, entrevista à Revista Psicologia atual nº 13 op. cit. Regina Leite Garcia)

BIBLIOGRAFIA

- NERICI, Imídeo G. - "Introdução à Orientação Educacional" - São Paulo - Editora Atlas, 1976.
- GARCIA, Regina Leite - "Especialistas do Ensino em Questão" - Cadernos do Cedes, 1982.
- ROCHA, Livia Mara França - "Orientação e Orientadores Educacionais", Alguns pontos - Textos Mimeografado.

COMPONENTES DO GRUPO:

Maria Inês Uggeri Rodrigues
Marli Zeni Wellausen Picada

Sônia Cristina Fortes
Zenôbia Karnikowski Medeiros

4.12 - ESCOLA E SOCIEDADE

Professores e pais vêm demonstrando grandes preocupações com os rumos da escola. O grande problema é que ela atualmente não está respondendo aos anseios e expectativas da sociedade. Dessa forma, o que a escola é e o que ela deveria ser é a preocupação do cotidiano das pessoas envolvidas com a educação. Sente-se que é necessário dar uma resposta própria a esse problema. Mas como isso poderá ser feito, se já não se sabe mais de quem é a escola?

O governo, aos poucos, vem se retirando dos compromissos com a educação e por isso está dando mais responsabilidade à comunidade, no que diz respeito à manutenção das escolas. Assim, não estão sendo mais fornecidas as verbas para a manutenção material das mesmas. Tampouco a merenda está sendo suficiente para os alunos, bem como o material didático e de limpeza. Faltam recursos humanos e os poucos que existem estão sobrecarregados, sem tempo disponível para pensarem sobre a ação pedagógica propriamente dita. Então nos finais de semana em algumas localidades, o professor tem que se submeter a trabalhar como servente e festeiro para conseguir angariar fundos para manutenção da escola, como consta no depoimento de uma professora da zona rural.

- "Só tive feriado no dia dos mortos porque precisei sair para visitar os parentes. Nos outros feriados fazia torneios para comprar merenda, jantas para comprar papel e outros materiais de consumo. Organizava bailes para arrecadar dinheiro para compra de material de Educação Física. Isso não contava como aulas porque o professor é membro da comunidade e como tal tem que trabalhar sem contar dia letivo... E não vai pra ver o que acontece... cada professor é obrigado a dar coisas para festas, além de trabalhar".

A comunidade, como dona da escola, não tem condições financeiras nem tempo disponível, para se preocupar com os problemas sociais e econômicos da escola. Os pais dos alunos são sobrecarregados pelo trabalho porque a terra está produzindo pouco devido as erosões, monocultura e intempéries climáticas que nos últimos anos estão prejudicando a lavoura. Com isso a desvalorização dos produtos é cada vez mais intensa. Para os que não têm terras ou emprego fixo, as condições de vida ou sobrevivência ficam ainda mais difíceis. Muitas vezes as crianças não são mandadas para aula porque precisam ajudar suas famílias no trabalho, a fim de garantirem sua sobrevivência. Aquelas que ficam sem ter

o que comer e vestir se evadem da escola para saírem às ruas e pedirem esmolas.

Por isso os pais estão se marginalizando-se do processo educativo de seus filhos. Na mentalidade deles o professor é pago por seu trabalho e a única responsabilidade da educação de seus filhos cabe a ele. Com isso, o professor também indiretamente é o encarregado da sobrevivência das crianças, necessitando trabalhar como "festeiro" para angariar fundos a fim de garantir roupa, comida e materiais escolares para as crianças.

Além dos pais, a administração escolar também está fazendo uma série de exigências ao professor, exercendo pressões sobre ele. No entanto, os administradores também não estão conseguindo organizar o trabalho pedagógico da escola, gastando muito tempo em gabinetes. Ali estão respondendo e elaborando documentos burocráticos que só servem para o controle escolar, controle este que não está relacionado com a qualidade e nem com a melhoria do ensino. Isso acontece porque a escola não é autônoma e tem que seguir as diretrizes governamentais estabelecidas pelas leis de ensino, planejadas para serem executadas na escola. Assim sendo, o administrador acaba se ocupando com os cumprimentos burocráticos, deixando de lado a administração do ensino enquanto processo de aprendizagem, que deveria ser seu trabalho propriamente dito.

Os conteúdos não estão sendo trabalhados a nível de escola, mas sim executados a nível nacional. Assim ocorre também com os textos e manuais didáticos, os quais já vêm pré-estabelecidos para serem utilizados nas escolas pelos professores.

A comunidade está pedindo uma escola que corresponda às suas necessidades e esta não pode oferecer uma educação condizente às experiências dos alunos fora da escola. Por isso os pais querem uma escola que consiga relacionar o conteúdo aprendido nas aulas com a vida, para que o aluno realmente aprenda na escola algo que lhe seja importante.

" - Seria bom se nossos filhos, pelo menos os da 5ª série aprendessem fazer contas de juro, medição de terras, cubagem...

- É verdade, estes dias Mário não sabia fazer uma conta de empreitada que tinha feito para seu José. Ele carpiu uma quarta e meia e não sabia medí. Eu, que fiz até o 2º ano, burro, tive que medí a terra e veja só: ele já na 8ª série". (Relato de professora na coletânea de Filosofia da Educação II - pág. 106).

Como se vê, os conteúdos escolares não estão voltados à realidade do aluno porque não compete à escola e, principalmente, ao professor, o trabalho intelectual de pensar e refletir sobre sua ação pedagógica. Cabe, assim, executar o que já vem planejado dos órgãos governamentais da educação. Os livros e manuais didáticos não utilizam aquela linguagem que o aluno fala no dia-a-dia, porque os livros são editados a nível nacional e por isso não correspondem às peculiaridades de cada região onde é adotado.

Essas necessidades sentidas e reclamadas pela comunidade fazem com que se exija que a educação dê condições para que o aluno comece a pensar e a buscar a resposta de suas interrogações.

Isso pode ser provado segundo o depoimento de uma professora, que numa reunião de pais recebia a reclamação sobre os conteúdos escolares. Eles propuseram conteúdos necessários ao trabalho da vida rural, e como a professora não sabia ensiná-los, os pais propuseram:

" - E se a Diretora deixasse seu Miguel dar essas aulas? Ele entende de medir terras, calcular juros e desconto da unidade dos produtos. E essas contas fazem falta para os alunos.

Perguntei o que os demais achavam da idéia e responderam:

- Eu acho bom! Quem sabe ensina quem não sabe.

- Penso que nós vamos melhorar de situação. Ninguém mais vai lograr o colono.

- É muito boa a proposta. Eu disse:

- Já que todos pensam assim, e pelo que parece é o pensamento da maioria, concordo com a idéia. O que o senhor acha seu Miguel? O senhor acha que dá e acha que dispõe de tempo para tais aulas?

- Olha, nunca fiz isso, e nunca fui cara estudado, mas posso experimentar. Pode ser a semana que vem". -

- Então, fica tudo certo. Segunda-feira pode vir. Pode preparar tudo como achar melhor". (Coletânea de textos de Filosofia da Educação II, pág. 106 - 7).

Percebe-se que é importante no processo educacional que o professor também valorize o saber dos pais, quando se propõe a realizar um trabalho participativo.

A participação de alunos e pais no processo educacional faz com que o ensino seja mais acessível aos alunos, permi-

tindo-lhes que utilizem suas experiências como conteúdo de currículo.

Também a linguagem deve ser adequada ao meio ambiente vivenciado pelos alunos pois, ... "Quando o aluno não consegue organizar seu pensamento e expressá-lo adequadamente para o grupo, deixa de transmitir o que pensa e o que vive. Por isso se vê obrigado a aceitar passivamente a palavra do outro, sentindo-se incapaz de dizer a sua própria palavra". (Elvira E. França, p.81).

Diante de todos esses conflitos, como os professores irão responder às necessidades da educação? Irão apenas olhar com indiferença e deixar que os outros respondam por ele?

É impossível continuar de braços cruzados, indiferentes perante esta situação que se está vivendo na educação, no contexto escola-sociedade.

A escola só terá sentido se fizer do homem a razão fundamental de suas preocupações, buscando a humanização da sociedade.

BIBLIOGRAFIA:

- 1 - BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. SP. 6ª Ed. Brasiliense - 1982.
- 2 - FRANÇA, Elvira Eliza, Considerações para reflexão sobre elaboração de textos. Texto mimeografado, Filosofia da Educação, Departamento de Educação, FIDENE, 1983.
- 3 - FRANÇA, Elvira E. , (organizadora) Coletânea de textos produzidos pelos alunos em Filosofia da Educação, Curso de Pedagogia T.222- Filosofia da Educação, Departamento de Educação, FIDENE, 1983.
- 4 - NIDELCOFF, Maria Teresa. Uma Escola para o Povo, SP - 16ª ed., Brasiliense, 1983.

COMPONENTES DO GRUPO:

Maria Geni Bueno
Maria Clotilde Santi
Marta R. P. Sauer
Helena Lorenzi
Carmem Zulema Pires
Tereza C. Barros
Suzana M. Werkhnausen
Cleusa Ramayer
Iracema Granich

4. 13 - RUMOS DA EDUCAÇÃO DE 1º e 2º GRAUS NO RIO GRANDE DO SUL

(Reflexão feita a partir dos dados apresentados no Seminário sobre educação de 1º e 2º graus e ensino profissionalizante)

No dia 14 de dezembro de 1983, teve início em Ijuí o Seminário sobre ensino profissionalizante de 1º e 2º graus que contou com a participação de autoridades da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, representantes das Delegacias de educação de todo o Estado e representantes da Delegacia de Ensino da Prefeitura de Ijuí. Também estavam presentes diretores e professores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

O Seminário foi promovido e coordenado por professores da Universidade de Ijuí, com o objetivo de discutir amplamente o ensino profissionalizante diante da nova lei 7044/82 que não trata mais da profissionalização, mas da preparação para o trabalho na formação do 1º e 2º graus.

Os participantes do referido Seminário foram divididos por área para fazerem o levantamento de problemas gerais e das propostas alternativas para a educação do Rio Grande do Sul, visando melhorar o nível de ensino. Antes de iniciar o trabalho de grupo, o diretor de ensino da Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, Wilson Kerschner, apresentou o plano estratégico para o período de 83/86, definindo claramente a filosofia que norteou tal trabalho: o respeito pelo aluno e pelo indivíduo que trabalha na educação. Como princípios para viver esta filosofia ficou estabelecida: promoção do homem e do bem social, tendo o aluno como o centro do processo, e a busca das soluções dos problemas na própria comunidade pela concentração de esforços entre pais, professores e alunos.

O sr. Secretário deixou bem claras as diretrizes do plano que ficaram assim definidas: democratizar o ensino para a população de baixa renda, dando acesso aos mais pobres na escola, preparando-os para o trabalho. As áreas que receberam maior apoio foram: o pré, principalmente para os pobres; o 1º grau, com preferência as 4^{as} séries iniciais; o 2º grau e o supletivo.

Depois de apresentadas as linhas do plano estratégico, o representante da Secretaria Estadual de Educação concluiu afirmando que os investimentos na educação são investimentos para o Brasil do futuro. A explanação do plano estratégico foi muito geral e pode-se perceber uma certa desmotivação em termos do que os professores esperavam e do que foi falado. Posteriormente

os grupos se reuniram e no final do primeiro dia já se podia ter uma visão geral da problemática a nível estadual.

Entre esses grupos estava o de Currículo por Atividade, constituído por Diretores e professores de diversas regiões do Estado do Rio Grande do Sul. Os problemas levantados eram comuns a todas as escolas. As questões puderam ser divididas em quatro níveis: a nível de sala de aula, escola e comunidade, Delegacia de Educação e Secretaria de Educação e Cultura.

Os problemas levantados a nível de sala de aula giraram em torno da prática pedagógica do professor. Constatou-se que a maioria deles utilizam ainda métodos tradicionais baseados no quadro e no giz. Assim, as aulas acabam sendo desinteressantes, sendo que o professor precisa utilizar-se de punições e castigos para manter a ordem na sala de aula. Isto provém da falta de preparação dos professores, principalmente os da zona rural, que muitas vezes são considerados como semi-analfabetos. Compreende-se por isso porque a maioria ainda depende do livro didático e das cartilhas. Apesar da boa vontade, há ainda um ensino de baixo nível e professores despolitizados.

A nível de escola e comunidade se fez sentir, com urgência, a necessidade de uma integração maior entre professores e direção e entre estes com os pais dos alunos. Esta falta de integração foi atribuída à falta de comunicação e diálogo. Tudo o que se faz na escola em relação aos pais e alunos é formal e muito desvinculado da realidade deles. Por isso os participantes falaram sobre a importância que tem o pessoal da administração da escola, não devendo este atuar como polícia ou fiscal, mas como eixo que dinamiza o trabalho escolar. Alguns professores denunciaram a sobrecarga de funções, enquanto que outros reclamaram por não estarem trabalhando naquilo para os quais se sentiam preparados. A maioria se posicionou a favor da alocação do pessoal da escola pelo próprio diretor, por ser ele o que melhor conhece seus colegas de trabalho. Foi falado sobre o trabalho unidocente que é ainda uma dificuldade para muitos, pois além do acúmulo de funções para uma só pessoa, há pouca valorização e incentivo para o professor. Na verdade, a escola ainda não se abriu para todos e nem para a comunidade. Segundo os presentes, ela continua sendo um lugar pouco simpático e alienado do contexto global da sociedade.

A nível de Delegacias de Ensino sentiu-se que ainda há um controle excessivo sobre os professores, controle exercido pelos supervisores e orientadores. O professor não tem liberdade para estabelecer a disciplina com seus alunos, pois precisa man-

ter uma ordem "militar" dentro da escola, ordem esta controlada pela administração. Também a avaliação por objetivo adotada nas escolas está sendo utilizada, mais como instrumento de controle do que de aprendizagem. O controle também é estendido às direções através das Delegacias de Ensino, o que impede que os diretores façam um trabalho melhor, pois lhes falta autonomia para decidir sobre o desempenho e atuação de seus colegas de magistério. Segundo o grupo de debates, é preciso evitar que tais cargos de confiança sejam utilizados para concentração das forças nas mãos de um pequeno grupo. Assim se evita a "politicagem" e o "puxassaquismo" dentro da escola. O ideal seria que se concretizassem duas sugestões apresentadas pelos participantes de que se todas as áreas de ensino: a eleição dos diretores pela comunidade e os contratos mediante concurso.

A nível de Secretaria de Educação e Cultura do Estado, as solicitações apresentadas foram no sentido da necessidade de se reestruturar o curso de 1º grau para melhorar o nível de ensino e oportunizar uma visão real e crítica da realidade pelos alunos que, quando muito, apenas chegam a concluir a 4ª série. Ainda é preciso adequar o Curso Normal para a educação que se está implantando, ou seja, que se prepare o educador que responda à educação do momento histórico que se está vivendo.

O grande plenário, no dia 15 de dezembro à tarde, dirigido pelo presidente da Universidade de Ijuí, Adelar Baggio, finalizou o seminário. Todos os expositores insistiram em alguns pontos básicos como: reestruturação do currículo escolar nos níveis de 1º, 2º e 3º graus e condições salariais mais condignas ao professor, bem como um tempo necessário para ele preparar seu material didático. Isto possibilitaria sua libertação em relação aos livros didáticos e cartilhas que impedem a realização de um trabalho mais adequado com a realidade do aluno. Os professores foram unânimes quando solicitaram autonomia para as escolas, a partir de eleições diretas de seus diretores eleitos pela comunidade e pelos professores. Houve pouca compreensão das mudanças que a lei 7044/82 representa para a educação porque os representantes da Secretaria de Educação e Cultura ali presentes, não explicaram claramente sua importância no contexto atual, bem como suas diferenças em relação à lei 5692/71. A maioria dos professores presentes não se manifestou. Os que opinaram sobre as mudanças que a lei veio trazer, não chegaram a um acordo comum. Na conclusão do Seminário ficaram apenas as diretrizes do plano estratégico apresentadas no início do referido evento que davam apoio às turmas de pré-escolar e de 1º a 4º série, de preferência para que os alunos possam receber a preparação para

o trabalho, antes de se evadirem da escola.

Analisando mais de perto este complexo de problemas e propostas, pode-se comparar o sistema educacional como um corpo doente necessitando de uma profunda cirurgia: uma questão de vida ou morte. Por outro lado, todo o corpo está sentindo os sin tomas, mas recebendo alguns "curativos", apenas. Pode-se dizer que muitas coisas seriam diferentes se o governo tivesse outra política educacional.

Na realidade, a educação nunca foi prioridade nacional e passou a ser "desconsiderada" desde que as crises econômicas se fizeram sentir. O Estado foi transformado em órgão captador de recursos desde 1964, instituindo com a Lei 4440/64, o salário-educação proveniente das contribuições das empresas e do instituto de Previdência Social. Estas contribuições eram retiradas do salário do trabalhador. Em 1965, com o Decreto-Lei 55.551, o governo estendeu a obrigação de contribuição a todos os empregados, aumentando com isso a fonte de recursos. Hoje, a falta de verbas para a educação é um problema sério, pois as escolas dependem exclusivamente da comunidade e dos alunos para se manterem. Não há mais recursos para se preparar material didático e nem para se emprender atividades de pesquisa com os alunos. Além do mais, só estuda quem tem condições de pagar os altos custos da educação, já que o Estado vê a educação como um investimento que agrava a crise econômica do país.

Este processo de transferência de responsabilidade sobre a educação veio acompanhado da preocupação que o governo que implantou essa lei tinha em modernizar o país. Todo o processo de modernização entrou nos planos brasileiros, mediante a ajuda que a Agência Internacional de Desenvolvimento (AID) se propôs a dar ao Brasil. Essa ajuda consistia basicamente em dinheiro e técnicos para reestruturar todo o sistema educacional brasileiro, adequando-o às necessidades do país em desenvolvimento. Esta realidade tornou necessária a reforma do ensino no país, visando preparar técnicos de nível médio para atender à demanda do mercado de trabalho. Daí surgiu a terminalidade profissionalizante da educação a nível de 1º e 2º graus. Disso decorreu a necessidade de formar professores para assumirem a formação dos técnicos a nível médio e por isso foram criados cursos de licenciatura curta, dada a emergência da implantação do novo sistema.

Estes cursos não tinham como meta formar pesquisadores, mas indivíduos aptos para implantarem, sem muitos gastos para o governo, um saber já pronto que constava nos planos de desenvolvimento educacional que tinham em vista o desenvolvimento

do país. Ao lado da preocupação com a profissionalização, havia também uma proposta de educação para a segurança. Esta educação levaria à criação da disciplina Educação Moral e Cívica, nos cursos médios, e Problemas Brasileiros nos cursos superiores. Visava-se com as novas disciplinas de estudo, a formação da consciência cívica do estudante que garantiria a segurança e a ordem nacional. A este projeto seguiu-se a extinção do ensino da Filosofia nas escolas, por se constituir este, numa brecha que possibilitava a discussão dos problemas sociais, econômicos e educacionais. Dada a característica problematizante da Filosofia, não interessava no momento questionar o modelo de desenvolvimento, mas aceitar sua implantação.

A proposta MEC-USAID preconizava a "integração das escolas à realidade social", estendendo à comunidade a função de dizer as questões mais urgentes que deveriam ser atendidas através da escola. Mas tal ligação não se deu através da comunidade e sim através das empresas com a implantação sutil da estrutura empresarial dentro da escola. Essa estrutura fez com que a organização escolar se tornasse fortemente burocratizada e hierarquizada, na medida em que se acentuava ali a divisão de trabalho. Esta divisão se fez presente na elaboração de planos e projetos por um pequeno grupo considerado "competente". Estes planos e projetos, portanto, deveriam ser assumidos pela maioria que não pensava a educação como o pequeno grupo, mas sim apenas executava o já pensado. Disso resultava a separação entre os que pensavam a educação e os que a faziam. A necessidade de dirigir a execução das tarefas pelo pequeno grupo que organizava a educação, fez com que o ensino passasse a ser controlado minuciosamente através da burocracia escolar feita por meio de fichas, papéis, formulários que documentariam a produtividade interna dos órgãos educacionais. Por isso era necessário também formar profissionais competentes para assumirem os postos de controle. Diante desta exigência foram criados nos Cursos de Pedagogia as habilitações de Administração, Supervisão, e Orientação Educacional, a nível superior.

A educação passou a ser encarada como uma questão técnica, desconsiderando-se cada vez mais o aspecto educacional propriamente dito. A exigência de um maior número de funcionários na escola, não visava tanto a qualidade de trabalho, mas a quantidade de novas tarefas que eram colocadas no contexto escolar. O bom profissional da educação passou a ser aquele que executava com maior eficiência o que estava determinado. Isto provocou a desvalorização do professor, já que o aspecto pedagógico era se-

cundário. Essa desvalorização refletiu no achatamento salarial e na baixa qualidade de ensino que dificultou o ingresso do aluno na universidade, pois eram poucos os selecionados nos vestibulares. Essa dificuldade de ingresso na universidade dificultou ao professor a continuidade de seus estudos e o aperfeiçoamento de seu trabalho educacional através de novos conhecimentos.

A mentalidade empresarial com seus princípios utilitaristas e cegos, foi assimilada pelos educadores envolvendo todo o sistema educacional. Como resultado foi implantado dentro da escola o modo de produção capitalista adotado nas fábricas, nas quais a lei é a eficácia, a disciplina e a obediência. O amor à profissão significava trabalhar sem pensar pois quem pensasse iria contra o estabelecido. A regra era a uniformização e contestar significava sair da regra e violar o estabelecido.

Assim como a fábrica cria o operário sem imaginação criadora que vive a experiência de não ser homem, a escola criou o aluno com estas mesmas características.

A modernização introduzida pelos convênios com os técnicos da AID, conhecidos como acordos MEC-USAID, colocou a educação na estrutura geral da dinâmica social da época que era desenvolver o país através da implantação de uma tecnologia sofisticada e uniformizadora. Só assim se produziriam seres uniformes e coerentes ao novo contexto. Para viabilizar a implantação destes projetos, o sistema educacional planejou cursos e reciclagens estratégicas com a finalidade de implantar a reforma de ensino no Brasil. Nestes treinamentos, o MEC distribuiu aos professores muitos livros didáticos preparados por equipes da USAID, com o fim de fazer o professor se sentir apoiado e seguro na função que iria desempenhar. E na aparência atraente e colorida dos livros didáticos, estava implícita a ideologia do sistema implantado, sutilmente colocada nos pequenos textos e ilustrações que idealizavam a escola, a família, a sociedade, a pátria, etc... sem que fosse dado ao aluno a possibilidade de vincular os conteúdos escolares com a realidade que vivia. Essa desvinculação foi mais intensa para os alunos da periferia das cidades e da zona rural, pois a vida sofrida e miserável que levavam, jamais esteve presente nas discussões escolares.

O professor formado pela licenciatura curta, curto nos conhecimentos e na visão crítica da realidade, tornou-se cúmplice dessa situação enganosa por estar dependente do livro didático. Os treinamentos e as orientações recebidas para encaminhar o processo educacional, não ajudaram desenvolver a visão crítica da realidade que lhe permitiria interpretar e responder com cria-

tividade aos problemas educacionais. Esta acomodação levou-o a não pensar, a não aceitar desafios, tornando-se repetitivo e submisso ao que lhe era determinado para ser executado na escola.

Este mesmo processo de súbmissão e acomodamento foi passado para o aluno através das aulas já que exigiam a memorização dos textos e dos conteúdos que nada tinham a ver com sua realidade. Estes mesmos livros padronizados nacionalmente para todas as escolas e alunos, não atendiam às peculiaridades regionais de cada contexto escolar. Este processo, viabilizado através dos "professores curtos" produziu "alunos curtos" que não aprenderam a ler e a escrever o mundo e a palavra, pois tudo já vinha pronto e mastigado. Ele apenas deveria deglutir.

O livro didático reforçou a educação seletiva e discriminatória, pois só os alunos provindos da classe média alta acompanhavam o discurso ideológico do professor e a linguagem dos textos didáticos. Todo o contexto escolar tornou-se privilégio de poucos, além de ser inadequado para as classes populares, uma vez que se distanciava de sua linguagem, costumes, hábitos e modos de vida. Em síntese, da sua realidade sócio-econômica e cultural.

Toda esta realidade, depois de implantada, foi legalizada com a lei 5692/71, na repressão, no silêncio e na ignorância dos professores que não perceberam que foram manipulados pelo sistema. Por isso hoje, muitos professores continuam atribuindo à reforma do ensino todo o "fracasso" da educação. As constantes denúncias por parte dos alunos, pais e professores e comunidade em geral, aos legisladores da educação, levaram a uma certa "abertura" na educação que está sendo respondida com uma nova lei de ensino que vem acenando novos rumos. Trata-se da Lei 7044/82 que retira da escola a profissionalização do ensino substituindo-o com a preparação para o trabalho. Para implantar essa Lei 7044/82, foi idealizado um tipo de professor dinâmico, criativo, capaz de aproveitar os recursos da comunidade para montar seu trabalho pedagógico. Por isso os livros-textos deverão ser substituídos por material didático que os professores elaborarão com seus alunos. Os pais estarão ativamente presentes nesse processo, discutindo na escola a educação de seus filhos. Por isso o professor poderá fazer um trabalho integrado à realidade da comunidade em que vive.

Diante desta nova exigência, como se sentirá o professor que nunca questionou e que nunca discutiu com os pais e a comunidade o seu trabalho pedagógico? Como se sentirá o professor

que se acostumou a fazer ensino desvinculado da realidade local, por estar dependente dos materiais didáticos e de uso obrigatório nas escolas? Como se sentirá o "professor curto" diante das "brechas" institucionais que o sistema oferece através da nova lei?

A má qualidade de ensino entensificou a má formação dos profissionais da educação e conseqüentemente a dos alunos, futuros professores. Por isso há alunos que chegam no 1º ano de faculdade sem saberem ler e escrever, apesar de estarem dando aulas nas escolas a nível de 1º e 2º graus. São alunos que estão condicionados às regras disciplinares e à educação pronta e por isso temem o novo, o imprevisto. Os condicionamentos adquiridos na sua formação educacional fizeram sentirem-se incapazes de criar pois foram mutilados por uma educação que lhes impossibilitou o uso do pensamento, da palavra e da ação refletida. Então a grande questão surge novamente: o que se pode esperar como previsto e imprevisto nas novas possibilidades educacionais que se fazem presentes na lei 7044/82?

BIBLIOGRAFIA

- ROMANELLI, Otaíza: História da Educação no Brasil, (Política Educacional dos últimos anos), R.J., Vozes, 1983.
- BRANDÃO, Carlos R., O que é Educação 6ª Ed.. Coleção passos, S.P., Brasiliense, 1982.
- CARTEJÓN, Agostinho, Educação Política. Revista da AEC Ano II, nº 43 Brasília, 1903.
- SPEYER, Anne Marie, Educação para o trabalho, S.P. Loyola, 1983.
- CHAUI, Marilena S., O ensino da filosofia, curso médio e superior. Revista, Ciência e Cultura Simpósio III.

COMPONENTES DO GRUPO:

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| 1 - Rosa Veronese | 4 - Mercilda Lazzari Butsge |
| 2 - Marlene Rossi | 5 - Aldo Antonio Lacerda |
| 3 - Jaci Gentil de Carli | |

5 - DO SILÊNCIO À PALAVRA E À POSSE DA PALAVRA

Durante a etapa final dos trabalhos com as segundas turmas do Regime Emergencial, se debateu com os alunos os problemas decorrentes da rejeição à proposta de Filosofia da Educação por parte de professores, alunos e outros, o que, conseqüentemente, havia aguçado a crise do trabalho no Regime Regular. Se a proposta era válida ou não e se valeria a pena o esforço de seu lutar pela sua continuidade, não poderia mais depender exclusivamente da palavra da professora. Uma palavra que estava gasta e desgastada pelo trabalho exaustivo e pelos resultados pouco aparentes. Sabe-se que as pessoas, em geral, querem resultados imediatos e não têm "paciência pedagógica" para esperarem que haja amadurecimento e solidificação de algo que esteja em gestação. O trabalho da Filosofia da Educação se criava e recriava a cada semestre. Por isso diante das dificuldades muitos achavam que era inviável a metodologia utilizada e que era preciso modificá-la, em função das dificuldades de implantação, dada a rejeição e os problemas criados com os alunos. Assim, persistir na proposta muitas vezes foi interpretado como capricho ou teimosia da professora. Por esse motivo, era fundamental que os alunos do Regime Emergencial assumissem a palavra para esclarecerem como se trabalhava na Filosofia da Educação e qual o sentido desse trabalho, bem como a influência dele nas suas vidas de profissionais de educação. Era preciso mostrar os fatos tais como eles eram, vivos e vividos pelos seus próprios agentes: todos aqueles que construíam a proposta.

5.1 - O Seminário Do Silêncio à Palavra

O compromisso dos alunos com a continuação da proposta fez com que se pensasse num seminário, através do qual se exporia o que os alunos faziam na disciplina, acrescentando o que isso es-

tava interferindo nas suas realizações pedagógicas como professores ou como alunos do Curso de Pedagogia. No entanto, na época de organização do referido seminário, no início de 1984, as turmas já haviam concluído a Filosofia da Educação III e estavam cursando outras disciplinas tendo, portanto, assumido compromissos com outros professores. Nessa época, alguns grupos ainda estavam recebendo orientações da professora de Filosofia da Educação, pois suas reflexões estavam sendo reescritas, o que também sobrecarregava aqueles que haviam sido mais lentos durante o processo, oficialmente concluído.

Essas e outras razões faziam com que os alunos se sentissem temerosos de assumirem outros compromissos e serem prejudicados nas avaliações das demais disciplinas. A distribuição dos alunos em turmas diferentes, segundo as habilitações (supervisão, administração e orientação educacional), havia dispersado os grupos, e dificultava ainda mais reuni-los. Além disso, as lideranças estavam se reafirmando nos novos grupos e isso gerava uma certa insegurança de assumirem a palavra diante de novos colegas ou de uma platéia desconhecida. Sentia-se assim que um número significativo de alunos começava a resistir à idéia de um seminário, oportunidade para exporem publicamente a proposta. Outros permaneciam silenciosos, enquanto havia aqueles que defendiam a validade de se organizá-lo, apesar dos problemas e das resistências dos colegas.

Os comentários que uns faziam em relação a tal atividade era que a professora os "estava usando para o trabalho de tese de mestrado". Outros diziam se sentir inseguros e incapazes de assumirem a palavra em público porque não sabiam se expressar e achavam que teriam que fazer mais um texto para o seminário. Outros, ainda, argumentavam que não teriam tempo para tal realização porque estavam sobrecarregados nas outras disciplinas.

Percebia-se que tais argumentos não eram convicentes. Primeiramente porque o trabalho de dissertação de mestrado não estava desvinculado da problemática dos alunos e porque a proposta visava, antes de tudo, a qualidade dos trabalhos dos alunos como universitários e como profissionais de educação. Ele não era de interesse

só da professora, mas também dos alunos. Em segundo lugar, porque as resistências estavam mostrando que a preferência deveria ser para as atividades que estavam vinculadas às notas e aprovações, o que já não poderia mais acontecer no seminário da Filosofia da Educação, porque a disciplina estava concluída. Isso vinha demonstrar que os dois semestres de trabalho intenso de reflexão sobre a necessidade de se redimensionar a qualidade dos trabalhos, independente da avaliação, não haviam tirado os alunos do mesmo lugar. As mudanças haviam sido isoladas e as exigências dos outros professores os remetia à mesma situação de dependência da nota que se pensava haver modificado. O compromisso com a professora e com a proposta da disciplina estava dependente das notas e isso fez com que se começasse a questionar a validade de se continuar insistindo em algo irrealizável, dadas as evidências que se constatava. A falta de tempo, também utilizada para justificar a omissão deles na organização do seminário, não teria sentido, já que o tempo da professora não havia sido impecilho para a realização dos textos. Durante a época de aulas, se fazia um terceiro expediente para atendimento do aluno, não computado como hora de trabalho, que muitas vezes chegou até meia-noite. Além disso, hora de almoço, de intervalo, saída e entrada de aula e, até, domingos, havia sido tempo dedicado ao atendimento deles. Tudo isso sem contar o tempo para a organização das coletâneas e outras tarefas de correção e revisão dos trabalhos que não haviam sido incluídos na carga horária oficial de trabalho da professora. O tempo que a FIDENE concedia à pesquisa para a produção da dissertação de mestrado, acabava sendo utilizado para complementar as horas de aula e de preparação de material didático, que eram insuficientes em relação às exigências que a proposta adquiria no decorrer dos semestres.

Como então aceitar que não havia tempo para realizarem o seminário?

As constatações vinham fazer com que se questionasse os alunos, bem como a proposta de trabalho na disciplina Filosofia da Educação e seus resultados. Será que se havia idealizado uma realidade que não existia de fato? Não estaria a professora vivendo

a utopia do "aluno que deveria ter"? Não seria por isso que, como aquele anjo que divagava numa realidade idealizada, ela também caía e se quebrava diante da realidade dos fatos?

Como resposta a tais questionamentos não haveria outra a não ser a do pessimismo pedagógico. Era o momento de se retirar do planejado seminário porque ele seria mais uma atividade a acontecer "dependendo das insistências da professora". Como ficava a independência que até então se havia levado o aluno a conquistar?

Como acreditar nas transformações educacionais que os alunos defendiam se, naquele momento, estavam privilegiando o que estava instituído e pré-determinado?

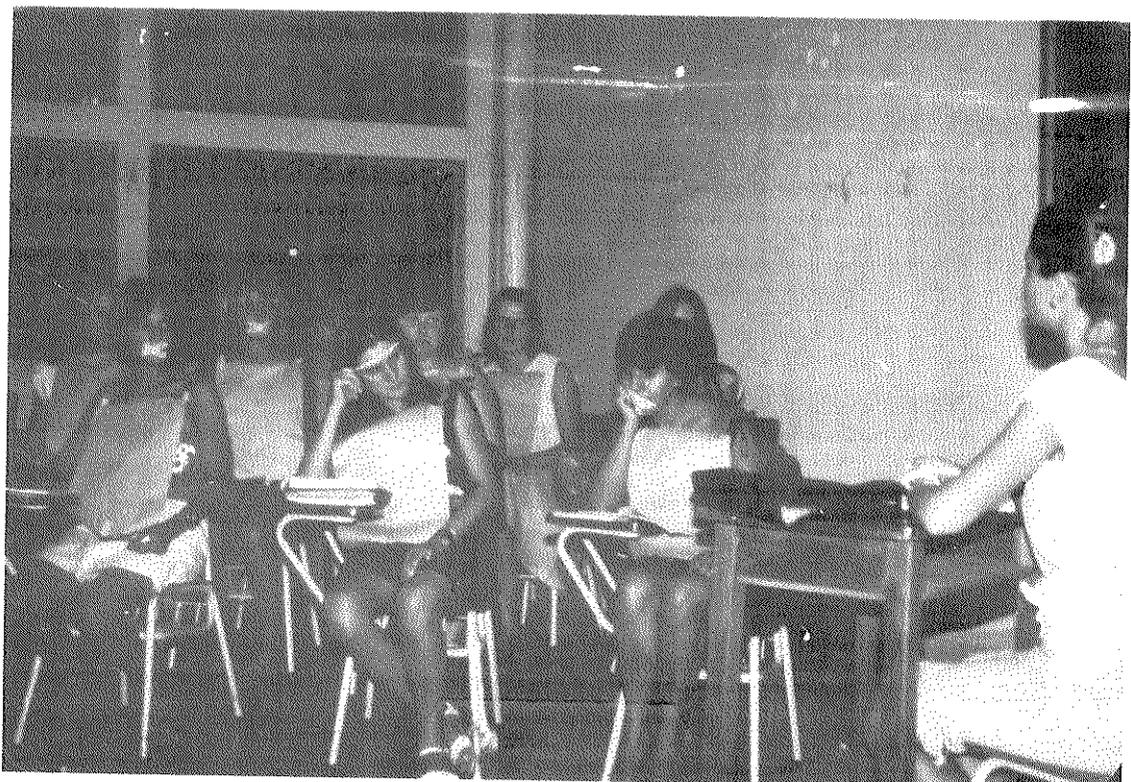
Como acreditar nas avaliações feitas e no que diziam ter ocorrido em termos de transformações, se estas se faziam ausentes, de fato, num momento em que não deveriam se omitir, num momento em que deveriam assumir a palavra?

Assim, a professora não mais se encontrou com os alunos, após uma frustrante reunião de preparação para o seminário no qual compareceu um número bastante reduzido. No entanto, alguns dias depois um grupo deles reassumiu os trabalhos e num dia antes da data marcada para sua apresentação, a professora foi comunicada que ele iria se realizar. Os alunos pediam então sua participação na dramatização que havia sido ensaiada e nela assumiria o papel de professora tal como havia sido, na realidade. Esse grupo havia feito também cartazes e comunicados convidando colegas e professores para o seminário.

Nesse evento que marcou a primeira apresentação pública da proposta da Filosofia da Educação, na FIDENE, não foi possível o comparecimento dos professores do Departamento de Educação, nem de outras autoridades da instituição. Três professores de outros Departamentos se somavam aos alunos, ex-alunos e alguns estudantes do curso de especialização da Filosofia, a nível de Pós-graduação.

No dia seguinte, uma das rádios de Ijuí, durante o noticiário local, fazia menção ao Seminário, através de uma notícia elaborada por um dos presentes no evento. A professora também foi

procurada pela repórter de um dos jornais locais para fornecer dados para elaboração de uma notícia sobre o seminário. Assim começavam as repercursões do trabalho da Filosofia da Educação dentro da instituição e no município. Com isso, a proposta saía do silêncio e deixava de ser só conhecimento exclusivo de poucos. Ela passava a ser palavra falada, refletida e democratizada.



PROGRAMA

ATUALIDADES ITRASA-IVESA

DATA

17.02.84

INICIAIS

GHT

FL. Nº

=== Foi encerrada esta semana, na Fidene, uma das mais significativas experiências pedagógicas realizadas nos últimos tempos na Fundação. Trata-se do trabalho experimental feito pela professora Elvira França, de Filosofia da Educação, que desenvolveu com seus alunos uma técnica especial objetivando a organização do pensamento filosófico a partir da realidade da comunidade de cada um, demonstrada em textos elaborados pelos próprios estudantes.

=== A importância da proposta da professora Elvira França reside exatamente na perspectiva de crescimento da compreensão da realidade objetiva, através da expressão escrita de experiências vividas pelos alunos, de forma que eles possam teorizar essas experiências e torná-las compreensíveis a qualquer leitor - mesmo leigo no assunto.

=== Aparentemente não haveria nenhuma novidade nesta proposta, porque de uma forma geral a produção científica propõe esta teorização dos experimentos. Porém, esta teorização é feita normalmente em linguagem hermética, destinada somente a iniciados, o que torna a maioria dos trabalhos inúteis para o grande público, servindo principalmente de instrumentos de dominação através do processo de consumo.

=== O trabalho da professora e seus alunos procura compreender essa realidade objetiva - no caso as escolas em que os alunos atuam - produzindo um material didático acessível, fora dos padrões acadêmicos formais. Parte deste trabalho será utilizada para a conclusão da tese de mestrado que Elvira França defenderá em breve na Universidade de Campinas. Pelas manifestações dos alunos que apresentaram o seminário na sala 100 - sob a forma de dramatização, tendo como tema o silêncio à palavra, o produto desta experiência será útil para que o mesmo seja desencadeado nas escolas onde atuam.

=== Quanto à dramatização, chamou a atenção pelos detalhes na produção do nível de censura imposta pelos pais e pelas escolas de 1º e 2º grau às crianças, que assim chegam à universidade praticamente mudas e se comunicando por cruzinhas. O trabalho resgatou a palavra na sua forma concreta, isto é, dando-lhe sentido claro, para melhor compreensão da sociedade contraditória e alienante na qual estamos inseridos.

LOCUTOR

LOCUTOR

REDATOR RESPONSÁVEL

CHIEFE DO DEPTO. RESPONSÁVEL



Falando e escrevendo sobre as suas realidades OS PRÓPRIOS ALUNOS CRIAM A SUA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Professores — alunos com esparadrapo na boca e cordões nos braços, simbolizando silêncio e imobilidade impostos à criança tanto no lar como na escola, fizeram parte de um jogo de expressão dramática vivido por ocasião de um seminário realizado na semana passada na Fidene. Organizado pela profa. Elvira Eliza França, da disciplina de Filosofia da Educação, o seminário foi intitulado "Do Silêncio à Palavra" e teve como objetivos avaliar o desenvolvimento de uma nova proposta de ensino dentro da área.

Justamente por ser nova, a professora admite que ela sofreu problemas referentes a sua operacionalização, bem como a constante dúvida de estar caminhando ou não para atingir os objetivos propostos, ou seja, de levar o aluno ao pensamento reflexivo e crítico.

Durante o seminário, os alunos do curso de férias — com quem a professora vem desenvolvendo a nova experiência desde 1982 — dramatizaram situações de repressão à palavra na vida de um indivíduo, desde a relação familiar até a escolar, a nível de 1^o e 2^o graus.

REPRESSÃO

Em casa, a criança não está habituada a participar do foro familiar, ela não é chamada a participar das decisões, a opinar. Pelo contrário, papai e mamãe dizem para a criança, ansiosa por contar sua experiência com um bichinho que viu no jardim, por exemplo, que agora ela que cale a boca pois precisam discutir o orçamento do mês, as contas para pagar.

Na escola, vem a fila,



Elvira França desenvolve experiência inovadora na Fidene/Unijuf

as classes dispostas em ordem, a necessidade de permanecer imóvel e calada todo um período. A professora quer ensinar os conteúdos previstos em currículos, onde a curiosidade e as experiências dos alunos não são levadas em conta.

Elvira França diz que esse tipo de educação vai condicionando o aluno a ser passivo e calado. Chegando no ensino superior, ele quase não fala, tem medo de se pronunciar, mesmo que tenha dúvidas. A falta de participação do aluno faz com que o professor passe grande parte do tempo dando aulas expositivas. O aluno ouve e anota. Na hora do teste, surge um novo problema: a deficiência da expressão escrita, que faz com que o aluno não consiga sequer reproduzir o que ouviu nas aulas ou leu nos textos teóricos.

Diante dessa realidade, Elvira abandonou o estudo tradicional dos teóricos da Filosofia da Educação e começou a ouvir seus alu-

nos, isto é, começou a desafiar os alunos a se expressarem oralmente.

AMARRAS

Durante o seminário, além de os alunos dramatizarem as situações na família e na escola, representaram a sua vivência das aulas de Filosofia da Educação, mostrando o quanto havia sido difícil arrancar as amarras da língua e das mãos para falar e escrever.

Na nova proposta da disciplina, o aluno precisa falar para trocar experiências no grupo, para responder aos questionamentos da professora, para reclamar de suas dificuldades na disciplina e para esclarecer as dúvidas dos colegas.

— Quando o aluno não consegue organizar seu pensamento e expressá-lo adequadamente, para o grupo, deixa de transmitir o que pensa e o que vive. Por isso se vê obrigado, explica Elvira, — a aceitar passivamente a palavra do outro, sentindo-se incapaz de dizer

a sua própria palavra. Essa incapacidade de expressão torna-se então um problema agravante na vida do universitário, pois o ensino ali ministrado, ao pretender ser crítico, exige do aluno participação nas discussões. No entanto, aquele que nunca fala ou deixa de argumentar, se vê na condição de ter de abrir mão de seu espaço de palavra, delegando-o a outros — colegas e professores — que passam a exercer sobre ele uma relação de poder: do poder pela palavra e pelo argumento.

REGISTRO

A discussão em pequenos grupos e o relato de experiências faz com que o aluno, em última análise, exerça a sua própria capacidade filosófica.

Mas, a nova proposta vai mais longe. Baseada no argumento de que a discussão, apesar de grande valor para a experiência comunicativo-filosófica dos alunos, somente ficaria completa com o registro escrito, Elvi-

ra propõe a produção de textos pelos próprios alunos. Esses textos serão montados em livro e usados na disciplina.

— Enquanto se apossa da palavra escrita e falada, o aluno também aprende uma técnica de produção de material didático, que poderá ser aplicada com seus alunos nas escolas onde trabalha, diz Elvira, que elaborou alguns pontos a serem observados na confecção dos textos, como a comunicação com o leitor, clareza, fundamentação teórica, isenção de julgamentos, evitando o uso de termos acadêmicos ou rebuscados.

A produção dos textos não se limita ao relato simples dos professores-alunos acerca das experiências de suas salas de aula. O fato educacional, salienta Elvira, não se explica por si próprio. Por isso, o particular (fato ocorrido na escola) deve ser explicado em função do geral (contexto social). Para isso, o aluno deve utilizar conhecimentos de Sociologia, História e Psicologia para uma fundamentação teórica.

RESULTADOS

No final da apresentação do seminário, os alunos relataram aos presentes o que havia significado para eles participarem da nova experiência. Segundo os depoimentos, os alunos passaram a ser cada vez mais criteriosos no escrever, sempre tendo em mira a clareza dos textos.

Outro dado apresentado foi de que eles passaram a exigir de seus próprios alunos a escrita e a leitura, além de proporcionar mais espaço para que falem de suas experiências fora da es-

cola, aproveitando-as para relacionar e desenvolver os conteúdos escolares.

Uma aluna representante do 4º ano de Pedagogia, turma que desencadeou com a professora esta proposta no início de 1982, leu um texto de reflexão sob forma de poema, baseando-se na experiência vivida.

O seu texto, intitulado "Calo ou Falo?", diz à certa altura: "Eu, que não falei nas tantas vezes que quis falar. Eu que aprendi a ouvir calada dizendo sempre sim. Fico entre o não sei se falo ou não sei se calo. Tenho medo de explodir. Tenho medo de mudar. E quando me dizem: "Fale. Reflita. Eu páro. Parece tarde para falar. E me perco de novo. Fecho todas as portas e vejo a engrenagem que me consumiu num mundo onde tijolo por tijolo, paredes construíram, sem eu poder abrir as portas de mim sem eu poder ver brilhar nas janelas o sol de minhas idéias. E hoje me vejo no mundo, como escravo mudo, onde os senhores da voz roubaram ou tentam roubar o meu eu"

5.2 - A Posse da Palavra

As duas terceiras turmas que haviam iniciado o trabalho na Filosofia da Educação I, em julho de 1983, no Regime Emergencial, viviam então uma fase diferente da proposta que, nessa época, já estava com alguns pressupostos filosóficos-pedagógicos bem definidos. O trabalho da disciplina havia iniciado com eles desde o primeiro semestre, o que não havia acontecido ainda com nenhuma das turmas desse regime de estudos. Teriam, com isso, a oportunidade de realizarem os trabalhos em três semestres consecutivos, havendo portanto mais tempo para aperfeiçoamento e recriação do que havia sido feito até então. Na primeira etapa de julho, eles haviam feito as trocas de experiências, as dramatizações e as primeiras escritas e reescritas. Durante o semestre haviam feito pesquisas de campo para obterem dados sobre suas comunidades e, ao retornarem às aulas, em dezembro de 1983, concluíram a disciplina, realizando o trabalho de crítica do texto que, nessa época já havia sido corrigido mais uma vez pela professora. Percebia-se que o problema de falta de clareza na escrita continuava sendo um dos mais graves encontrados nos trabalhos deles. Era necessário, por isso, fazê-los descobrirem, na prática, o interlocutor de seu processo de comunicação: o leitor de seus trabalhos. Somente assim, as reflexões seriam definidas como uma ação consciente e intencional: uma ação do eu voltada para o outro.

Diante da necessidade de se fazer o aluno perceber efetivamente a existência do leitor, criou-se uma atividade de crítica de texto em grupo, na qual o autor do texto deveria presenciar silenciosamente a crítica que os colegas faziam ao seu trabalho. Cada autor reproduziu várias cópias de seu texto, fazendo os devidos acréscimos apontados na correção da professora e as entregava aos componentes do grupo. Estes, após a leitura silenciosa, iniciavam o debate acerca do que estava escrito, apontando dúvidas na compreensão do conteúdo e da forma. Como o autor já havia dado a sua palavra através de seu escrito, não poderia se pronunciar durante o debate, mas sim ouvir passivamente os comentários dos colegas, fazendo anotações que deveriam ser sistematizadas posteriormente na elaboração escrita da crítica de seu texto.

"O grupo deveria partir do pressuposto de que quem escreve não pode estar ao lado do leitor para lhe explicar as dúvidas na compreensão do texto. O autor da reflexão presenciaria a análise e faria as devidas anotações que serviriam posteriormente como material-base para aperfeiçoar a nova reescrita. Passava-se com tal estratégia a responsabilidade de correção para o grupo, responsabilidade esta que anteriormente estava centralizada na pessoa da professora." (FRANÇA, Posse da Palavra, p.14.)

Tal atividade criou conflitos iniciais nos grupos porque era difícil fazer com que os autores permanecessem em silêncio, calados, sem se defenderem das críticas. No entanto, a exigência do silêncio fez com que fossem se acalmando, podendo com isto perceber que o problema não estava exclusivamente na "imcompetência de compreensão dos leitores", mas sim, na forma confusa com que eles, os autores, se comunicavam por escrito: davam margem à ambigüidade e às distorções do que diziam, pela falta de precisão no uso dos termos, na sua organização em frases etc. Descobriam através do vivido que era necessário ter presente o leitor no ato de escrever e por isso começavam a sentir certa angústia; uma angústia que os remetia à auto-necessidade de reescreverem o que haviam feito de maneira pouco refletida. Ansiavam por colocar em prática a consciência da existência do outro ao escreverem, ao darem um outro sentido para o trabalho que realizavam.

"Não é fácil aceitar que as pessoas critiquem e apontem falhas no nosso trabalho. Porém, é importante o trabalho do grupo, pois sua função é de apontar erros e propondo caminhos para nos tornar melhores. Senti na relação intersubjetiva entre o autor e o leitor a necessidade de ser clara e objetiva nas colocações que fizemos, dando elementos para que o leitor possa situar-se dentro do problema. Assim, ao ler o texto terá elementos para viver a situação que se apresenta relatada." (Fragmento de crítica de texto - T 121-32).

Para a elaboração das críticas de texto foi escrita, pela professora, a reflexão "Considerações para a Reflexão sobre a Produção de Textos" que se encontra no corpo deste trabalho, na pág. 220. Nela se sistematizou uma série de recomendações e critérios que,

em geral, vinham sendo feitos oralmente e que por isso eram mais difíceis de serem assimilados e memorizados pelos alunos. Com tal reflexão economizava-se o tempo que então era gasto fazendo-se o aluno escrever e reescrever para descobrir, de fato, posteriormente, que o fazia para alguém. A referida reflexão foi enviada, através do Departamento de Educação a vários professores universitários do Rio Grande do Sul e de outros estados e, posteriormente, se recebeu notícias a respeito da sua utilização com alunos de outras faculdades em atividades de produção de textos.

Com o trabalho de crítica de texto concluiu-se o primeiro semestre da Filosofia da Educação I, iniciando-se a Filosofia da Educação II com as reescritas das reflexões. Como nos trabalhos dos grupos também haviam sido apontadas possibilidades de aprofundamento teórico, os autores, ao realizarem a crítica do texto, faziam algumas leituras relacionadas com o tema de seu trabalho, leituras que tinham como objetivo instrumentalizá-los e prepará-los melhor para reescreverem os trabalhos com mais rigor científico. Como exemplo da utilização dessas leituras, observe-se os seguintes trechos:

"O meu trabalho foi sobre o problema da adolescência e me fez chegar à conclusão que a adolescência é uma fase da vida do indivíduo que requer da sociedade um tratamento muito especial à base de carinho compreensão e principalmente do diálogo. A repressão é o vírus do desequilíbrio emocional do adolescente, que impossibilitado de ocupar seu espaço na sociedade torna-se revoltado e insatisfeito. A sonhada liberdade fica em jogo! E, no jogo da indefinição e insatisfação muitos adolescentes são derrotados. Vitória do adulto! Aquele que SABE 'Que dita as regras e os mandamentos para assensão social e econômica!'" (Fragmento de crítica de texto. T-121-7).

No próximo texto, a aluna utiliza-se dessas mesmas palavras para recomençar seu trabalho, em parte já pesquisado e ainda acrescenta outros argumentos:

"E como diz Erikson e outros autores contemporâneos:

"A busca de uma identidade significativa é tarefa principal do adolescente."

Esta tarefa que Erikson diz ser a principal, torna-se imensuravelmente mais difícil numa sociedade democrática moderna do que numa sociedade primitiva. O adolescente hoje não vê mais em seus pais um modelo de identificação, pois seus comportamentos e seus valores estão "fora de moda", em comparação com os dos grupo jovem. O jovem passa então a adotar o sistema ou valores de seus colegas, chegando a desconhecer ou a desprezar o modelo paterno. Sendo assim, caminha em busca de um outro modelo e nota que o encontrou no próprio companheiro, adolescente, que vive o mesmo drama. Juntos buscam então alcançar novas conquistas." (Coletânea Posse da Palavra, Texto 61. p. 178-9).

Assim foram reescritas as reflexões que posteriormente foram organizadas numa coletânea, publicada como volume 25 da Série Cadernos FIDENE. Intitulada "Filosofia da Educação: Posse da Palavra", a coletânea reuniu 80 textos sobre os mais variados temas de educação que vieram se constituir na possibilidade de multiplicar a proposta da disciplina e as reflexões dos alunos para um público maior, já que as seis coletâneas elaboradas anteriormente com as outras turmas haviam ficado restritas ao uso dos alunos em sala de aula e aos arquivos do Departamento de Educação e da FIDENE. Além disso, as experiências refletidas em sala de aula, a partir de então, puderam ser conhecidas e aproveitadas por outros alunos do curso e da universidade, bem como por aqueles marginalizados dos bancos universitários.

Elaborado um material didático próprio para a Filosofia da Educação, sentia-se necessidade de se contextualizar melhor os futuros alunos que, em julho de 1984, iniciariam o primeiro semestre da disciplina no Regime Emergencial. Para isto, pensou-se em fazer um seminário para apresentação pública da proposta e da coletânea que passaria a ser adotada a partir de então. Nessa época, o Departamento de Educação, juntamente com a Coordenação do Curso de Pedagogia e de Artes Práticas, organizava o Seminário Regional: "A Educação e o Atual Momento Brasileiro". Foi possível então aproveitar

o referido seminário para a apresentação de uma Mesa Redonda com representantes do 2º, 3º e 4º anos de Pedagogia, para se fazer uma avaliação histórica da Filosofia da Educação, desde sua implantação com as primeiras turmas, e sua evolução até aquele momento. No final das exposições dos representantes se ampliou o debate com os demais presentes, incluindo, principalmente, professores do Departamento de Educação e do Departamento de Filosofia, Letras e Artes, bem como outros alunos presentes.

Nessa ocasião, foi levantado pelos alunos formandos um dado bastante relevante em relação à dificuldade que haviam encontrado na expressão verbal, por ocasião da realização do estágio de conclusão de curso. Sugeriam, por isso, que, além de se dar importância à escrita, que se desse oportunidades de expressão oral para que os alunos futuramente não se sentissem inibidos ao se comunicarem em público. Reforçavam a importância da continuidade da proposta de Filosofia da Educação, observando que haviam encontrado mais facilidade para elaborar os textos, pedidos pelos professores dos anos finais do curso, em especial os relatórios de estágio.

No final do debate, os alunos que iniciavam o segundo ano, os autores da coletânea Posse da Palavra, apresentaram uma música falando das aulas de Filosofia da Educação. Uma das turmas havia composto a música e a outra montou a dramatização.

A POSSE DA PALAVRA

Fui fazer o vestibular,
Optei por Pedagogia.
Bis { Não precisaria pensar.
Era só fazer folia!

Quando me deparei
com a Filosofia da Educação,
Bis { Tive que aprender na marra
o método da ação-reflexão.

Todos começaram discutindo
suas experiências vividas.
Bis { Na hora de escrevê-las...
Ai! Que experiência sofrida!

Bis { Era um Deus nos acuda;
A professora não entendia...,
na hora da correção,
o que o aluno escrevia.

Bis { Mas de tanto escreve - pensa,
os alunos aprenderam então.
E acabaram sistematizando
o resultado da sua reflexão

Bis { Prá que tudo isso fosse feito
não se fez abracadabra.
Todos tiveram que trabalhar
prá terem a POSSE DA PALAVRA!



LIVRO REÚNE TEXTO DE PROFESSORES-ALUNOS SOBRE EDUCAÇÃO

O número 25 da Série Cadernos da Fidene tem como título **Filosofia da Educação: Posse da Palavra**, coletânea de textos produzidos pelos alunos dessa disciplina e organizados pela profa. Elvira Eliza França.

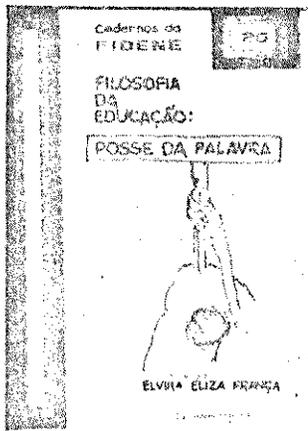
"A proposta de se fazer Filosofia da Educação através de textos no curso de Pedagogia da Fidene começou a ser esboçada em meados de 1981", aponta Elvira na Introdução, "quando se assumiu neste curso os três semestres consecutivos da disciplina". Alguns textos de autores como Paulo Freire, Maria Helena Chauí e Dermeval Saviani, foram selecionados então para subsidiar discussões em sala de aula. A partir da grande falta de participação dos alunos no debate e da dificuldade apresentada tanto na expressão oral como na expressão escrita, Elvira partiu para uma reformulação da metodologia em sala de aula, buscando a palavra como forma de expressão clara e precisa da reflexão do aluno sobre a sua realidade.

Em fevereiro deste ano, conforme reportagem do Jornal da Manhã de 25.02.84, foi realizado um seminário intitulado "Do Silêncio à Palavra", quando os professores-alunos do curso de férias - com cujas turmas a professora vem desenvolvendo a experiência desde 1982 - dramatizaram situações de repressão à palavra na vida de um indivíduo, desde a relação familiar até a escolar, a nível de 1º e 2º graus, além de representarem a sua própria vivência das aulas de Filosofia de Educação, mostrando o quanto havia sido difícil arrancar as amarras da língua e das mãos para começar a falar e a escrever.

A reunião dos textos produzidos pelos alunos neste **Posse da Palavra** é a culminância do trabalho, e vem sendo utilizado como livro-texto dos alunos que cursam a disciplina a partir do segundo semestre de 1984.

Elvira relata que os alunos autores dos textos, em julho passado, elaboraram projetos para aplicarem o material por eles produzido, na comunidade. Selecionaram um dos textos e programaram reuniões com os alunos, pais, professores e comunidade em geral. A partir das re-

flexões feitas durante o estudo do texto, tentaram estabelecer com os participantes das reuniões, metas comuns que visassem solucionar o problema que a escola vinha enfrentando e que estava retratado no texto.



Os textos falam sobre os mais diversos assuntos como problemas da educação no meio rural, a educação da criança pobre, problemas de indisciplina na sala de aula, a qualificação do professor e suas funções na escola e na sociedade, a pré-escola, a alfabetização, aluno novo na escola, adolescência, racismo na escola e outros enfoques.

Segundo Elvira, a aplicação dos projetos nas comunidades possibilitou aos alunos se apossarem da palavra, com a participação dos demais na exposição de suas idéias. A proposta desencadeou, em algumas localidades, um trabalho participativo que envolveu não só o pessoal da escola mas de toda a comunidade. Existe agora uma proposta de que sejam sistematizados os resultados de aplicação do material didático produzido pelos alunos na comunidade, em 1985.

Em algumas cidades, os professores se interessaram pelo material e já passaram a usá-lo nas disciplinas do curso Magistério.

O livro **Posse da Palavra** foi defendido por Elvira como projeto de dissertação de mestrado em agosto deste ano e os professores Rubem Alves e Antônio M. Rezende julgaram que é material propício para o ensino de Filosofia no 2º grau.

Este material, certamente, poderá ser muito útil aos professores de 1º e 2º graus de IJUF, para o aprofundamento de suas reflexões e discussões.

Opiniã...

UMA NOVA TEORIA DE APRENDIZAGEM

Há tempos atrás existia um grande respeito e valorização pelo professor. Ele era visto como um líder e por isso era procurado pela comunidade, exercendo, além das atividades pedagógicas, na escola, aquelas de aconselhamento do grupo social. No entanto, com o passar do tempo, percebe-se que ele foi perdendo seu valor no grupo. O crescimento desordenado de escolas, de professores e de alunos, fez com que o aspecto qualitativo da educação passasse a ser secundário, ainda que fosse defendido como uma prioridade. A super valorização das fichas de controle, planos, relatórios, etc, fez com que o aspecto burocrático da educação se sobrepusesse à aprendizagem e à formação dos alunos nesse sentido, e, o professor, preocupado com os papéis, passou a lhe dar menor atenção.

Essas e outras questões vêm sendo refletidas pelos alunos que cursam Pedagogia na FIDENE, de Ijuí, em especial na disciplina Filosofia da Educação. Através de relatos, de experiências próprias, os alunos selecionaram temas educacionais de seu interesse, sistematizando, posteriormente uma reflexão, sob forma de um texto. Este é reescrito várias vezes com orientação da professora Elvira Eliza França que dá um atendimento individualizado aos alunos. Assim, todos têm oportunidade de melhorar seus trabalhos no decorrer das aulas, o que possibilita que as reflexões atinjam qualidade de publicidade.

Em julho de 1984 foi editado o caderno da FIDENE nº 25, intitulado "Filosofia da Educação: Posse da Palavra". É uma coletânea de reflexões educacionais feitas por 80 alunos do 2º ano do curso de Pedagogia do Regime Especial e organizado pela professora. Na introdução dessa coletânea, a professora fala da importância da palavra que, muitas vezes por se sufocada, manifesta uma doença cultural que é o silêncio e a omissão.

A característica principal dessa proposta de trabalho é a abordagem filosófica que parte das experiências dos próprios alunos que são profissionais

de educação. Assim, a Filosofia da Educação estudada em aula é a própria filosofia da educação adotada pelos alunos em seu trabalho pedagógico. No momento em que o aluno descobre a importância de sua palavra falada e escrita, passa a se sentir mais valorizado e integrado na comunidade. Isso porque, na medida em que reflete suas experiências, passa a conhecer melhor o seu grupo social. Descobre com isso problemas que até então pareciam inexistentes e começa a se comprometer com a solução dos mesmos.

Esse processo de trabalho proporciona ao aluno do curso de Pedagogia uma retomada da sua palavra e de sua participação no grupo social. Isso se reflete principalmente na sua atividade como professor que se vê desafiado a realizar um trabalho com seus alunos. Um trabalho voltado à posse da palavra.

Com estas palavras se quer levar à comunidade paranaense a tomar conhecimento de um trabalho que conta com a participação de alguns professores deste município. Ressalta-se a importância da professor Elvira neste processo que com coragem se empreendeu num trabalho que levou os alunos a refletirem o seu papel no grupo social. Eles se descobrem como educadores que pensam e que podem transformar a educação. Isso faz com que através do seu trabalho pedagógico recuperem o respeito como líderes da comunidade que efetivamente são.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO - FIDENE

Áurea Renata Goecks
Maria Siloá Vincensi
Noemia Bender

6 - RECRIANDO A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

A partir do segundo semestre de 1984, passou-se a utilizar a coletânea elaborada pelos alunos, iniciando-se uma nova fase da Filosofia da Educação. Agora existia um livro básico para a disciplina, com um conteúdo voltado para a realidade dos alunos, porque elaborado por eles. Representantes de seus autores foram convidados para participarem da primeira aula com as novas turmas que iniciavam o primeiro semestre (duas no Regime Emergencial, em julho de 84 e duas no Regime Regular, em agosto do mesmo ano). A leitura da introdução, num primeiro momento, permitiu que os alunos pudessem entender melhor o que era "fazer textos na Filosofia da Educação" e que tipos de exigências a professora iria lhes fazer. Com isso se começava a desmistificação de uma série de preconceitos em relação à proposta e à professora, já que os depoimentos dos alunos, contidos na introdução da coletânea, eram um testemunho vivido das dificuldades encontradas por eles durante o processo, e os textos comprovavam a sua superação. Através da leitura da introdução da coletânea, os novos protagonistas do trabalho que se iniciava começavam a se sentir desafiados também e entendiam a necessidade de assumirem a proposta tal como os demais colegas haviam assumido.

Foi então que, pela primeira vez, o trabalho com os alunos do Regime Regular, tão problemático até então, começou a fluir de maneira mais comprometida e num clima de trabalho de mútua confiança e responsabilidade. Através dos debates sobre a proposta, os alunos começaram a confessar seus medos e inseguranças, gerados pelos comentários de outros alunos. Com isso, uma série de preconceitos, de julgamentos prévios e precipitados começaram a ser derubados para que tomasse lugar a verdade que se defendia através de uma proposta que visava levar o aluno a refletir sua realidade, a si e os outros.

Iniciei um semestre em que pela primeira vez defronto-me com você (Elvira), não posso deixar de colocar que senti medo, só de saber teu nome, e o medo continuou quando ouvi a explanação dos próprios alunos que escreveram textos (no primeiro dia de aula). Através dessa introdução pude perceber a importância de uma crítica e sei que não sou dona da palavra, e confesso que depois desta leituraabri meus olhos e percebi que necessito ser crítica da para melhorar, tenho certeza que conseguirei aperfeiçoar os meus trabalhos, você me deu uma "injeção de ânimo", estou "empolgadíssima" para saber quantos textos vou ter que fazer. Será que vou chorar muito? Senti que o teu objetivo em grande parte era este: conscientizar e dar ânimo para iniciarmos os trabalhos. E... comigo você conseguiu, resta esperar para ver o que acontecerá". (Fragmento comentário à Introdução da coletânea -R.R. T-121-22).

Uma outra imagem da Filosofia da Educação, refletida a partir dos alunos que iniciaram o trabalho em 1984, começou a despertar interesse e curiosidade entre outros colegas de trabalho. O Departamento de Filosofia, então reestruturado a partir do novo regimento da instituição como Departamento de Filosofia, Letras e Artes, passou a demonstrar interesse pela proposta. Sendo assim, se recebeu um convite para que se expusesse o trabalho da filosofia da Educação num dos seminários de pesquisa do referido departamento, o que se deu em outubro de 1984.

As reflexões que se começou a fazer sobre o silêncio, o suscitador da proposta da disciplina, desencadeou um processo de questionamento dos porquês de sua presença tão marcante na sala de aula. Os depoimentos que os alunos começavam a fazer em relação ao seu processo educacional levou a uma reconstrução histórica da sua educação. Obtinha-se com isso dados significativos a respeito das formas de repressão na família e na escola que os haviam condicionado, progressivamente, ao silêncio e ao medo de se pronunciarem em público ou diante de uma autoridade. Tomavam consciência que tais repressões continuavam sendo reproduzidas até por eles próprios, transformando crianças vivas, curiosas e dinâmicas em adultos que, por necessidade ou conveniência, fingem ser cegos, surdos-mudos e paralíticos, tal como eles.

O material coletado se constitui num diagnóstico importante e por isso já se tem planos de se analisá-lo melhor e sistematizá-lo em uma outra coletânea. O envolvimento e a participação dos alunos do Regime Regular no 2º semestre de 1984, na Filosofia da Educação, veio recuperar as relações professora-alunos, até então deveras desgastada. Os novos grupos de alunos conseguiram estabelecer um clima de trabalho confiante e maduro, baseado no auxílio mútuo, tal como já acontecia com os alunos do Regime Emergencial. Por isso, a qualidade de seus trabalhos surpreenderam as expectativas, não somente na Filosofia da Educação, como também em outras disciplinas. Um exemplo disso foi um trabalho apresentado em Sociologia da Educação I diante da solicitação do professor para que os alunos analisassem um fato social, identificando situações de consenso e conflito. Uma aluna se propôs a analisar a problemática da Filosofia da Educação, a partir de sua experiência no Regime Regular, polemizando as resistências ou a aceitação, por parte dos alunos. Segundo o professor da referida disciplina, o trabalho apresentou profundidade e qualidade na reflexão, sendo apontado como possível de publicação. Sendo assim, encerra-se esta parte da reflexão com as palavras de uma aluna. Com uma palavra que saiu do silêncio e que faz retornar-se a ele: o silêncio da palavra refletida.

"A EDUCAÇÃO COMO AÇÃO RENOVADORA"

Celita Assunta Sabbi Capsa

Após vários anos sem estudar, voltei neste ano à vida atarefada de estudante. Aos poucos, fui conhecendo os professores e entendendo sua maneira de trabalhar.

Entre todas as disciplinas, Filosofia de Educação II foi a que mais me impressionou, pela maneira como a professora Elvira Eliza França encaminhou as aulas. Ela se utilizava de uma metodologia renovadora e um tanto conflitante, porque era uma maneira totalmente diferente de estudar Filosofia. Sempre pensei que Filosofia se encarregava do estudo de grandes filósofos e educadores. Mas a surpresa e até certo ponto a desconfiança foi grande, ao tentar entender o novo papel da Filosofia que se punha, a partir da metodologia adotada pela Elvira. Ela nos incentivou e nos encaminhou a fazer nossa própria filosofia de vida, através da reflexão de nossa vivência com os outros. Assim, cada um faz sua própria história no contexto social em que está inserido, através de seu trabalho e participação como pessoa que busca alternativas para os problemas. É preciso sentir-se útil e responsável no meio onde se vive para realmente mudá-lo e construí-lo.

A Elvira está fazendo sua Tese de Mestrado na Unicamp, em São Paulo, sobre esse trabalho, e se propõe a defender este tema bastante interessante e polêmico, que parte da preocupação da marginalização dos estudantes no processo educativo, pela ausência da palavra refletida. Trata-se da educação como mera aceitação e submissão, na qual o educando é unicamente espectador e a ele não é dado o direito à palavra. É o educador quem fala e ensina à sua maneira, enquanto o educando é o ouvinte e o imitador. Ele deve re produzir e devolver a matéria tal qual lhe foi transmitida. Por isso, o aluno é moldado através de uma educação rígida e bancária. Ela é produto do meio e deve satisfazer a expectativa da sociedade, a qual dita as normas de uma ideologia dominante. Aqui, o melhor aluno é aquele que é mais fiel ao que ouviu.

A metodologia da Elvira que é totalmente diferente da proposta bancária, é bastante dinâmica e desafiadora porque tende a libertar os alunos do silêncio e da educação bancária imposta a eles em sua história escolar. Isto os leva a refletir sobre fatos vividos nas relações com as pessoas e, assim, a proposta os obriga a pensarem através da reflexão sobre suas experiências. Isto mexe com o seu íntimo, com o seu "eu" escondido e envergonhado, porque foram criados e educados no mundo do silêncio, onde não tinham o direito de opinar sobre nada e só se manifestavam quando eram interrogados. Mesmo nestes momentos deviam ser fiéis e obedientes ao que lhes havia sido ensinado.

A partir da proposta da Elvira, os alunos iniciaram as reflexões profundas sobre suas experiências, o que os levou a um questionamento de si no mundo. Este questionamento é registrado através de textos. Estes são corrigidos pela professora e os alunos devem reescrever o texto para depois passarem as reflexões para

as colegas de grupo de trabalho de maneira a receberem as devidas críticas dos mesmos. O grupo analisa a reflexão escrita de cada colega, discute e faz a crítica e enquanto isto, o autor deve permanecer calado sem se pronunciar. Apenas deve ouvir.

Depois, cada membro do grupo faz sua crítica por escrito, entregando-a ao autor da reflexão. Este, então faz o seu relatório fiel de como transcorreu a crítica de seu texto pelo grupo. Cada aluno deve submeter-se às críticas de sua reflexão pelos colegas. Foi neste ponto que surgiram as maiores contrariedades entre os alunos, pois estes não estavam preparados para reescreverem tanto e nem para aceitarem críticas dos próprios colegas. A falta de amadurecimento deles para aceitarem as críticas era muito grande.

Nota-se que os alunos estão acostumados ao silêncio, a calar frente aos fatos, a receber tudo pronto, negando-se violentamente a uma mudança de atitudes, embora as defendam teoricamente. No Regime Regular houve grande revolta dos alunos em aceitarem esta metodologia na Filosofia da Educação II, pois não aceitam o desafio à "posse da palavra". Creio que existe o medo interior de serem descobertos em suas angústias e frustrações e, por isso, talvez seja mais fácil permanecerem acomodados e escondidos no silêncio.

O primeiro semestre foi um período difícil para a professora e também para os alunos, pois entre a turma havia uma minoria que, além de aceitar o trabalho, estava gostando do desafio e, inclusive, procurava aplicar este trabalho com seus alunos.

Esta proposta leva o indivíduo a entender, através de suas reflexões, a importância de seu papel no contexto social. Descobre também que é escravo do silêncio e que deve ir à luta para libertar-se. Vai refletindo e analisando sua história e descobre o porquê de ser bitolado e medroso. Chega à conclusão de que é o produto de um meio social e que foi condicionado a satisfazer as exigências impostas pela sociedade, a qual quer criar robôs para melhor manipulá-los. Com esta reflexão e libertação vai, aos poucos, mudando a concepção que tem de mundo e de sujeito pensante, o que faz com que sinta a necessidade de agir em favor dos outros silenciosos que dependem, em grande parte, da conquista da nossa palavra. Eles são os nossos alunos. Se fizermos esta descoberta, temos o dever de encaminhá-los a isto também, proporcionando o desenvolvimento de seu espírito crítico, para que não sejam facilmente ludibriados e manipulados como nós, seus professores, o fomos.

É comum ouvir das pessoas expressões agressivas à educação: "a educação está decaindo; ninguém se preocupa mais por ninguém; os professores só se interessam por dinheiro; os alunos passam sem saber..., os valores mudaram etc..." Porém, no momento em que surge alguém com propostas diferentes de trabalho, há muita resistência e quase todos procuram dar o contra, se omitindo de seu dever de transformar a educação e a sociedade. Acham que os outros devem mudar e não eles e que as mudanças devem vir de cima como sempre foi. Não querem conquistar seu espaço para, aos poucos, reorganizarem o seu meio. No entanto, é preciso que haja persistência, pois tudo deve acontecer aos poucos, passo a passo, a partir da conscientização e do compromisso de cada um em começar mudando-

se, primeiro na sua maneira de pensar e agir, para então agir no seu meio social e mudá-lo.

A partir desse conhecimento, o aluno que for responsável, procurará levar a outros estes ensinamentos, mostrando que cada um de nós é agente de sua História e, por isso, cada um pode tomar consciência da filosofia que está presente em sua vida. Descobre também que a educação é um ato político e que não se dá somente na escola. Com isso, podemos, aos poucos, mudar sua maneira de pensar e agir, oportunizando aos que nos rodeiam, a reflexão sobre a realidade também.

Acho que esta metodologia deve acontecer não só na faculdade, mas desde as primeiras séries do ensino de 1º grau, levando a criança à criticidade desde cedo. Esta proposta leva o aluno a conhecer-se e a valorizar-se como ser humano, a se libertar do silêncio e a assumir seu direito à palavra. Ele cresce interiormente, vai à luta buscando criar e produzir textos e, com isto, desenvolve seu senso de refletir sobre o que vive e o que é, podendo então avaliar os acontecimentos vividos e os que vive. Assim planeja suas ações futuras.

Ao analisar este fato social, percebo nitidamente que existem pessoas conflitadas e consensuais. Aquelas que procuram mudar e transformar, que vão à luta com garra e coragem para fazerem e reconstruírem seu trabalho e o meio onde estão inseridas. Preocupam-se com o bem de seus semelhantes e lutam pela justiça no mundo. Porém, as do consenso preocupam-se consigo mesmas e não querem mudar, nem abrir mão do seu comodismo e privilégios. Para elas, cada um deve lutar por si e os outros que se danem. Que vivam como puderem e se puderem, num mundo cheio de injustiças e explorações. É para permanecerem no consenso que realizam suas lutas e que gastam seus esforços intelectuais. Para isso detêm a palavra e não se importam com o silêncio dos outros.

Há ainda uma negação muito grande do trabalho de Filosofia da Educação por parte da maioria dos alunos do Curso de Pedagogia, existindo, inclusive, certa revolta contra a professora. É pena, pois este trabalho tem por objetivo nos ajudar a percebermos melhor as controvérsias dos fatos.

"O silêncio representa um conflito interior de alguém."

Ijuí, dezembro de 1984.

7 - CRONOLOGIA DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

ago/81 a 1984

1ª FASE - ESBOÇO DA PROPOSTA

ÉPOCA	TURMAS	TRABALHO DESENVOLVIDO
1981 agosto a dezembro	Regime Regular (1 Turma)	Filosofia da Educação I - Curso de Pedagogia e Filosofia - Primeira Experiência no magistério superior. Utilização de uma seleção de textos de autores brasileiros estudados no Curso de Mestrado em Educação.
1982 fevereiro	Reg. Especial (2 Turmas)	Filosofia da Educação II - Curso de Pedagogia - Primeira experiência docente no Regime Especial - Utilização do livro Educação e Reflexão de Pierre Furter.
1982 março a junho	Reg. Regular (1 Turma)	Filosofia da Educação II - Curso de Pedagogia e Filosofia. Utilização do livro Educação e Reflexão de Pierre Furter. Elaboração da reflexão "Silêncio da Educação ou Educação do Silêncio" para ser discutida com alunos e colegas de trabalho.
1982 abril	Trabalho de extensão	Membro da equipe da FIDENE no treinamento de professores para coleta de dados na comunidade e produção de material didático - Projeto Memória - Convênio OEA/FIDENE/ASSOESTE do Paraná.
1982 julho	Reg. Especial (2 Turmas)	Filosofia da Educação II - Curso de Pedagogia final da etapa iniciada em fevereiro com entrega dos trabalhos domiciliares e análise dos problemas do planejamento educacional.
1982 julho	Reg. Especial (2 Turma)	Filosofia da Educação III - Curso de Pedagogia. Primeira produção de relatórios das experiências dos alunos; organização de uma coletânea de textos próprios para cada turma.
1982 agosto a dezembro	Reg. Regular (1 Turma)	Filosofia da Educação I - Curso de Pedagogia e de Filosofia. 2ª experiência em Regime Regular. Uso de dramatizações e trabalho voltado à escrita, com produção de reflexões baseada em materiais diversos

ÉPOCA	TURMAS	TRABALHO DESENVOLVIDO
1982 dezembro	Reg.Especial (2 Turmas)	Filosofia da Educação III - Curso de Pedagogia. Conclusão do trabalho iniciado em julho. Segunda produção de relatórios de experiências dos alunos. Entrega dos textos mimeografados por cada grupo de trabalho.

2ª FASE - CONSOLIDAÇÃO DA PROPOSTA

1983 janeiro	Reg.Especial (2 Turmas)	Filosofia da Educação II - Curso de Pedagogia. 2ª experiência com os alunos do Regime Especial. Problemas de aceitação da proposta sistematizada com o grupo de alunos da turma anterior, dada a diferença de orientação em relação à Filosofia da Educação I, ministrada por professores do Departamento de Filosofia.
1983 março a junho	Reg.Regular (1 Turma)	Período de afastamento das atividades docentes, com apoio financeiro da CAPES para elaboração da dissertação de mestrado. A continuidade do trabalho com os alunos do Curso de Pedagogia e Filosofia (Filosofia da Educação II) fica a cargo de professor do Departamento de Filosofia. Mudança na orientação metodológica.
1983 fevereiro e março	Atividade de Pesquisa da Professora	<ul style="list-style-type: none">- Correção das reflexões produzidas na Filosofia da Educação II com alunos do Regime Especial e organização de fichário com dados individuais e envio de correspondência aos alunos para acompanhamento da aprendizagem.- Elaboração da introdução da coletânea de reflexões dos alunos elaborado na Filosofia da Educação II (1 para cada turma/3ª coletânea produzida com os alunos).- Encaminhamento do material revisado ao serviço de datilografia da FIDENE e revisão final.
1983 abril	Seminário	1ª apresentação pública da proposta da Filosofia da Educação no Seminário Anual de Leitura e Redação na Universidade de Passo Fundo -RS.
1983 maio-junho	Pesquisa	Trabalho de elaboração do texto da dissertação de Mestrado, sistematizando-se a 1ª fase da disciplina Filosofia da Educação, após pesquisa do histórico da FIDENE.

ÉPOCA	TURMAS	TRABALHO DESENVOLVIDO
1983 julho	Encontro	2ª apresentação pública da proposta da Filosofia da Educação no IV Encontro da AESOFOPE em Passo Fundo - RS.
1983 julho	Reg.Especial (2 Turmas)	Filosofia da Educação II - Curso de Pedagogia. Conclusão da disciplina com entrega das coletâneas aos alunos. Cada um recebe a tarefa de elaborar uma crítica individual de seu texto.
1983 julho	Reg.Especial (2 turmas)	Filosofia da Educação III - Curso de Pedagogia. Continuidade do trabalho com as turmas utilizando-se a coletânea produzida. Trabalho de crítica das reflexões em pequenos grupos e indicação de leituras domiciliares para complementação teórica dos conteúdos das mesmas.
1983 agosto a novembro	Reg.Regular (1 Turma)	<p>Retorno às atividades docentes do Regime Regular e término do prazo de pesquisa financiada.</p> <p>- Filosofia da Educação I - Curso de Pedagogia. Início do trabalho com nova turma. Realização de leitura do material produzido pelos alunos do Regime Especial com os alunos do Regime Regular. Produção de reflexões das experiências pedagógicas de cada aluno.</p> <p>OBS.: Os alunos ingressantes no curso de Filosofia passam a ter aulas em uma turma própria, com professor do Departamento de Filosofia.</p> <p>- Filosofia da educação III - Curso de Pedagogia e Filosofia - resistência dos alunos a retornarem a proposta experimentada na Filosofia da Educação I e interrompida na Filosofia da Educação II. Atividades docentes assumidas por 3 professores do Departamento de Educação com programa estabelecido pelos alunos e aprovado no Departamento.</p>
1983 dezembro	Reg.Especial (1 Turma)	Filosofia da Educação III - Curso de Pedagogia Término da 2ª experiência de produção de reflexões, acrescentando-se fundamentação teórica. (reflexões presentes neste trabalho)
1983 dezembro	Reg.Especial (2 Turmas)	Filosofia da Educação I - Curso de Pedagogia. Conclusão das aulas iniciadas em julho. Elaboração da crítica ao texto produzido (em pequenos grupos) e auto-crítica individual.

3ª FASE - APERFEIÇOAMENTO DA PROPOSTA

ÉPOCA	TURMA	TRABALHO DESENVOLVIDO
1984 janeiro	Pesquisa	Produção da introdução para uma coletânea de reflexões dos alunos da Filosofia da Educação III, do Regime Especial, que se transformou na 2ª Parte da dissertação "Do Silêncio à Palavra". Trabalho interrompido pelas aulas do Regime Especial e demais atividades do Regime Regular.
1984 janeiro	Reg.Especial (2 Turmas)	Filosofia da Educação II - Curso de Pedagogia. Continuidade do trabalho da Filosofia da Educação I, com a reescrita dos textos criticados em dezembro, fazendo-se complementação teórica a partir de pesquisa bibliográfica (os textos constam na coletânea "Filosofia da Educação: Posse da Palavra").
1984 fevereiro	Seminário	3ª apresentação pública da proposta da Filosofia da Educação, no Seminário "Do Silêncio à Palavra" organizado pelos alunos e pela professora. - Notícia do seminário e da proposta na Rádio Progresso de Ijuí. - Reportagem no Jornal da Manhã, intitulada "Falando e escrevendo sobre suas realidades, os próprios alunos criam sua filosofia de educação".
1984 março a junho	Reg.Regular (1 turma)	Filosofia da Educação II - Curso de Pedagogia. Reescrita das reflexões elaboradas no semestre anterior em pequenos grupos, acrescentando a fundamentação teórica. OBS.: Impossível organizar uma coletânea com os trabalhos, visto não apresentarem qualidade, no grupo como um todo.
1984 maio- junho	Pesquisa	Revisão das reflexões da turma da Filosofia da Educação II do Regime Especial e encaminhamento dos trabalhos para o setor de datilografia e mecanografia da FIDENE. - Produção da introdução da coletânea "Filosofia da Educação: Posse da Palavra".
1984 julho	Reg.Especial (2 Turmas)	Filosofia da Educação II - Curso de Pedagogia. Término da disciplina com entrega da publicação da coletânea "Posse da Palavra" publicada na Série Cadernos FIDENE, nº 25. Realização de estudo das reflexões publicadas e avaliação da disciplina.

ÉPOCA	TURNAS	TRABALHO DESENVOLVIDO
1984 julho	Reg.Especial (2 Turmas)	Filosofia da Educação III - Curso de Pedagogia. Realização de projetos dos alunos para aplicação da coletânea no trabalho com as escolas de origem e na comunidade.
1984 julho	Seminário	4ª apresentação pública da proposta da Filosofia da Educação no Seminário Regional: "A Educação no atual momento brasileiro: estratégias inovadoras na perspectiva da preparação para o trabalho", organizado pelo Departamento de Educação. Formação de uma mesa redonda com alunos e ex-alunos para uma exposição e avaliação histórica da proposta informando os futuros alunos da disciplina e os demais presentes. Apresentação ao público da coletânea "Filosofia da Educação: Posse da Palavra".
1984 julho	Reg.Especial (2 Turmas)	Filosofia da Educação I - Curso de Pedagogia. Início da 4ª experiência com os alunos do Regime Especial. Utilização do material publicado como livro básico da disciplina. Início das atividades com dramatizações, leitura da introdução da coletânea, e posteriormente produção de reflexões e críticas de textos em duplas.
1984 agosto a novembro	Reg.Regular (2 Turmas)	Filosofia da Educação I - Curso de Pedagogia. 4ª experiência com os alunos do Regime Regular. Utilização da coletânea como um material didático de leitura. Início das atividades com leitura da introdução da coletânea, dramatização, produção de reflexões, críticas em duplas, em grupos e reescrita individual da reflexão. OBS.: Os alunos retomaram nas reflexões sua história da educação (na família e na escola) cujos resultados permitiram o encaminhamento de um projeto para elaboração de uma coletânea. . Dado o número de turmas no curso de Pedagogia e de Tecnólogos, as aulas da Filosofia da Educação III não puderam ser assumidas ficando a cargo de professor do Departamento de Filosofia.
1984 outubro	Pesquisa	Retomada do material elaborado em todas as atividades de pesquisa para conclusão da dissertação de Mestrado.
	Seminário	5ª apresentação pública da proposta da Filosofia da Educação no Departamento de Filosofia, Letras e Artes da FIDENE.
1984 dezembro	Reg.Especial (2 Turmas)	Filosofia da Educação III - Curso de Pedagogia. Conclusão do trabalho com a apresentação dos relatórios de aplicação da coletânea "Posse da Palavra" no trabalho com a comunidade.

ÈPOCA	TURMA	TRABALHO DESENVOLVIDO
-------	-------	-----------------------

1985 janeiro	Pesquisa	Conclusão da dissertação de Mestrado do "Silêncio a Palavra".
-----------------	----------	---

janeiro	Reg.Especial	Filosofia da Educação II - Curso de Pedagogia. Continuação do trabalho iniciado com a 4ª experiência do Regime Especial. Redimensionamento da disciplina para o aspecto da criatividade na educação.
---------	--------------	--

OBS.: As atividades incluídas nesta cronologia são estritamente relacionadas à proposta da Filosofia da Educação, não estando registrados, portanto, os demais trabalhos e/ou atividades de Exensão e Pesquisa realizados durante este período.

II PARTE

1 - CONQUISTANDO A PALAVRA

1.1 - As trocas de experiências e as dramatizações

O primeiro procedimento que se adota ao iniciar a disciplina Filosofia da Educação é o de apresentar a proposta de trabalho aos alunos, relatando-lhes como ela foi elaborada historicamente com a participação coletiva dos alunos. Após o segundo semestre de 1984, os alunos fazem a leitura e crítica da introdução da Coletânea "Filosofia da Educação: Posse da Palavra", na qual esse histórico vem enriquecido com depoimentos de alunos que viveram o processo da disciplina. Reflete-se, nesse primeiro contato, sobre a razão de se trabalhar com a linguagem gestual, oral e escrita para se atingir o objetivo de: "criar condições para que o aluno se instrumentalize para organizar seu pensamento crítico, sistematizando-o através do registro das reflexões de suas experiências que vão sendo enriquecidas e explicitadas com o auxílio de elementos teóricos, já aprendidos no curso ou pesquisados durante a disciplina". As experiências refletidas, inicialmente, são aquelas voltadas à prática pedagógica dos alunos como profissionais de educação.

Para iniciar essa reflexão, são montados grupos que, nas primeiras aulas, discutem problemas comuns sobre suas atividades educacionais. Tais grupos são montados a partir das especificidades profissionais dos alunos e visam fazer um levantamento de problemas comuns ao trabalho de todos os seus elementos. É no grupo que cada um expõe os problemas que enfrenta na vida profissional, ou na ausência dela, como é o caso do grupo de desempregados.

O trabalho em pequenos grupos se faz necessário, primeiramente, pela sua funcionalidade. Para que o aluno fale em grande grupo, isto é, em público, necessita se adaptar a certas altera-

ções fisiológicas, tais como aumento do volume da voz, domínio do espaço e da postura física, controle da respiração na articulação das palavras, etc. O estabelecimento de uma situação formal, que evidencia aquele que fala, gera alterações emocionais no sujeito falante que vão sendo uma regra no trabalho do dia-a-dia. Sendo o professor um sujeito que constantemente está diante de situações públicas, seja no trabalho com alunos, seja nos encontros com pais ou comunidade, a preocupação com esse aspecto se faz pertinente no contexto em que se forma educadores, já que a palavra se constitui em seu principal instrumento de trabalho.

Levando-se em consideração a repressão da educação familiar e, principalmente, a escolar que condicionam a criança e o adolescente a permanecerem calados para que os adultos falem, exigir imediatamente que o universitário fale em sala de aula pode gerar uma situação de violência. Por mais distinto que possa ser o ambiente universitário da escola de primeiro e segundo graus, o estudante que ali chega, não se desprende automaticamente das regras obsessivas da escola bancária, nem tampouco dos preconceitos adquiridos em relação àqueles que detêm o poder da palavra na escola. Transferir para o aluno o discurso, sem dar-lhe condições para tal, não muda a relação de dominação entre professor e alunos. Essa simples transferência é uma forma de mascarar a relação de poder ali estabelecida porque a falta de familiaridade com a linguagem acadêmica e gestual do ambiente universitário poderá levar os alunos a não atingirem os mesmos efeitos oratórios fascinantes de um professor.

"Intimidados a defenderem-se com palavras num combate em que todas as palavras não são permitidas, eles freqüentemente não têm outro recurso a não ser a retórica do desespero... onde as enfáticas palavras do discurso magisterial não são mais do que fórmulas ou palavras sacramentais de um ronronar ritual". (BOURDIEU-PASSERON, p. 127).

Tal situação caricatural nada mais faz do que reforçar o carisma do mestre como infalível, provando que os alunos não passam de seres medíocres que devem permanecer calados para não macularem o ritual da cultura erudita do templo acadêmico.

O aspecto informal da troca de experiências em pequenos grupos, primeira estratégia do trabalho da Filosofia da Educação, visa instrumentalizar o aluno para se apossar da palavra, gradualmente no exercício da crítica. O diálogo intersubjetivo entre colegas exige objetividade, clareza e argumentos consistentes. Por isso, no momento em que o aluno descreve sua existência para o outro, necessita, concomitantemente, organizar seu pensamento reflexivo, já que sua fala tem uma intenção: fazer-se entendido pelo outro. Para isso, o elemento falante deve se colocar no lugar do outro, aquele que o ouve, para se auto-avaliar na capacidade de comunicação com o grupo. Necessariamente, quem fala passa a ler o contexto, a interpretar e a responder a linguagem silenciosa não-verbal dos colegas, emitida através das expressões faciais e posturas corporais, ainda que este processo de comunicação não seja consciente. Nas discussões em grupo é a linguagem verbal que tem maior ênfase, pois é através dela que são feitos os questionamentos, confirmações, esclarecimentos, etc., que somados à linguagem não-verbal movem o grupo nas discussões. Esse movimento é caracterizado pela solução dos conflitos que surgem na relação que se estabelece entre o eu e o outro, entre aquele que fala e aquele que ouve.

O outro, é aquele que ouve a mensagem, que interroga e que exige a revelação dos fatos no contexto da descrição de um processo. Ele mostra-se interessado no que está sendo dito, na medida em que o que ouve lhe serve como subsídio para conhecer a realidade e a si mesmo. Dessa forma, o outro vem se constituir como ponto de referência acerca da compreensão que se tem da realidade, através da percepção da sua participação e envolvimento no processo. É ele aquele sujeito que percebe e faz perceber, que fala e faz com que falem, que silencia e leva o outro a silenciar. O outro, num autêntico diálogo, é aquele que acaba nos conduzindo a pensamentos de que não acreditaríamos ser capazes, abrindo novas perspectivas no horizonte de conhecimento de cada um. Por isso ele é crítico e um construtor do contexto crítico. No trabalho em grupo, cada aluno faz o papel do outro: o outro de si mesmo quando é o dono da palavra, refletindo as que pronuncia para se fazer entendido; mas é também o outro do outro, quando ouve quem

fala e faz com que este reflita sobre as palavras que estão utilizando para se comunicarem.

A troca de experiências entre os alunos, em pequenos grupos, inicia a exigência do respeito pela palavra do outro. Este processo inevitavelmente gera conflitos, pois não é fácil o despojamento, a paciência e a compreensão para se aceitar o outro e a si mesmo. Ao revelar-se ao colega, o aluno revela-se para si mesmo, seja naquilo que o faz se sentir importante e valorizado, seja naquilo que o leva a se sentir insignificante e diminuído. Superar os impasses no afrontamento do eu-no-mundo-com-os-outros tem sido um dos grandes desafios da proposta de Filosofia da Educação porque exige maturidade, sinceridade e paciência para ouvir e respeitar o outro. É nesse contato de grupo que os líderes se revelam como detentores exclusivos da palavra ou seus democratizadores; aqueles que criam condições para que todos tenham a oportunidade de se pronunciarem.

Esse primeiro momento visa estabelecer um relacionamento bastante informal entre os alunos. A montagem dos grupos desloca-os de seus assentos e os predispõem ao movimento do corpo e da palavra, fazendo-os saírem da passividade e da imobilidade de permanecerem imóveis e sentados para ouvirem a palavra da professora. Além disso, a maneira como os grupos se organizam nas trocas de experiências, (a postura dos corpos dos indivíduos nos grupos, voltados ou não para o centro, deslocados do círculo, etc), fornece índices para a professora ir percebendo como se dá a relação social entre os alunos, qual a postura daqueles que têm mais facilidade para se comunicar e como procedem em relação aos mais tímidos e retraídos.

Após esse primeiro contato, os grupos devem montar uma dramatização do problema comum discutido ou, então, de uma situação que permita englobar vários daqueles apresentados como significativos durante as trocas de experiências. O aluno, muitas vezes, se assusta quando lhe é feita a proposta de dramatização. Acostumado ao papel de espectador, na escola, teme assumir o papel de "ator", daquele que se destaca dos demais porque assume o espaço do palco. É, portanto, necessário revesar os papéis e quebrar

o limite que separa os espaços da sala de aula e que define papéis exclusivos para professores e alunos. O aluno deve experimentar-se não somente como espectador, mas também como ator, como sujeito da ação pedagógica.

O fato dos alunos se verem diante de uma situação imprevista para a qual não se sentem preparados, faz com que se sintam excitados e nervosos. Por isso, começam a sentir alterações internas que são perceptíveis ou não externamente. O aceleração cardíaca e respiratório parecem sufocá-los. É como se sentissem "uma bola" na garganta a sufocar-lhes a voz, fazendo com que as palavras sejam articuladas gagamente. Os tremores das mãos e das pernas, bem como o amolecimento dos corpos, geram reações bruscas nos movimentos ou mesmo o riso incontido. Estas são algumas das manifestações externas do processo caótico resultante da emoção de terem seus corpos desmobilizados na sala de aula, no desempenho de um conteúdo inesperado para o que imaginam em Filosofia da Educação: dramatizar suas experiências de vida. O contágio de tais reações entre os elementos do grupo e os demais colegas modifica, muitas vezes, as dramatizações. Isto porque alguns passam a dar maior atenção aos espectadores para captar-lhes as impressões e se esquecem do contexto da dramatização. Outros se envolvem de tal maneira com seus personagens que se esquecem da platéia. De qualquer maneira, essa é uma experiência intensa de conhecimento de si e do outro; uma experiência que é refletida no silêncio e na palavra.

"Na minha vida escolar, no 2º grau, principalmente, nenhum professor fez esse tipo de trabalho: dramatização e reflexão sobre nossas experiências como alunos. Pois eram feitas através de histórias, dramatizar conforme textos, etc. Os professores davam "temas" e assuntos para desenvolvermos através das dramatizações. Com isso fiquei muitas vezes bitolada, sem capacidade de refletir. (...) Quando tomei consciência desse meu potencial foi quando comecei a me descobrir minhas falhas, comecei a aceitar-me melhor, meus erros e comecei a corrigir-me e também a aceitar falhas, erros das colegas, sem medo de falar as coisas que eram. Isso foi ótimo para mim, pois tomei consciência de que tenho capacidade de demonstrar ao grande grupo as minhas experiências juntamente com meus

alunos, o que se deu através das dramatizações." (Fragmentos de avaliação de aluna. R.R. 221-1).

O envolvimento e a identificação com os colegas, na preparação e apresentação das dramatizações dos grupos, possibilita maior segurança aos seus elementos para se apresentarem em público. Uma apresentação que já significa sua participação no processo da disciplina, desde os primeiros momentos. Muitos grupos, preocupados com essa participação, sentem necessidade de dizerem, de antemão, o que farão durante as apresentações. Com isto, podem predispor os espectadores a uma determinada percepção do problema. Mas na Filosofia da Educação não vale dizer o que se vai fazer. É necessário que se faça e que se comunique o conteúdo das dramatizações na própria ação de dramatizar, isto é, como personagens. Isso exige que os alunos se esforcem por se fazerem entendidos pelos outros, contextualizando o problema para que os colegas possam revivenciá-los ali, na sala de aula. A eficiência do processo de comunicação do grupo com a platéia é comprovada no debate posterior à dramatização, quando então os personagens podem avaliar sua capacidade de se fazerem entendidos pelos outros, através da compreensão que todos tiveram do que foi representado.

Os debates posteriores às dramatizações envolvem vários alunos, principalmente porque o assunto em questão lhes diz respeito e têm o que dizer. É um debate diferente daquele que se faz a partir de leituras pré-determinadas ou de aulas expositivas, porque nesta situação os alunos temem se pronunciar porque não dominam os conteúdos à altura de um debate com o professor ou com colegas "mais despachados". Então o professor pergunta e recebe em troca o tão incômodo silêncio. Um silêncio que muitas vezes é preenchido com as respostas do próprio professor, já que os alunos se negam a falar e porque a aula necessita continuar...

Os debates gerados a partir das dramatizações é um texto vivido; um texto que os alunos conhecem porque estão fazendo a leitura de seu mundo. Isso os deixa sentirem-se mais seguros porque se baseiam em fatos para argumentarem e sempre têm uma resposta para o contra-argumento, seja ele o do colega ou o da professora.

O fato das dramatizações permitirem aos alunos uma maior contextualização dos problemas e das reflexões, faz com que os espectadores se imaginem no lugar do outro, isto é, se identifiquem com o protagonista da ação que geralmente é um professor, dado o trabalho dos alunos. Isso os leva a proporem procedimentos e julgamentos às suas posturas adotadas, o que faz com que, em algumas vezes, o debate assuma um caráter moralista e maniqueísta, já que se centraliza num personagem como se ele fosse um réu bom ou mal, que age certo ou errado. O processo de acusação e defesa acabava gerando o monopólio do debate entre poucos alunos, os "advogados de defesa ou de acusação". Isso pode levar até a uma divisão de grupo, porque os demais começam a fazer papel de torcida e a reflexão se transforma numa competição verbal, ou num desafio de Retórica, tal como na educação jesuítica; uma atividade exercida pelos melhores alunos da classe. Isso não tem sentido para a Filosofia da Educação, já que é necessário se criar um clima de confiança e de compreensão de si e do outro para que o aluno não se sinta reprimido em conhecer-se e, principalmente, em admitir o que conhece de si para o outro, e vice-versa.

Assim, a partir do 2º semestre de 1984, se passou a adotar a proposta do "Teatro do Oprimido" de Augusto Boal. Agora, o aluno não mais fala, julga ou propõe uma ação para o outro, sem experimentá-la primeiro. Ele é convidado a substituir o personagem que critica para mostrar como ele, espectador, procederia se fosse o ator. Assim, a mudança na palavra se transforma em mudança pela ação, quando o aluno muda o contexto da dramatização; mudando-se, ou não, em cena.

"Os participantes que intervenham devem obrigatoriamente continuar as ações físicas dos atores que são substituídos, de modo que a 'marcação' continue mais ou menos a mesma. Não é permitido entrar em cena e simplesmente ficar falando, falando, falando: devem todos realizar as mesmas atividades dos atores que estavam em seus lugares. Em cena, a atividade teatral deve seguir a mesma. Qualquer pessoa pode propor qualquer solução, mas para isso deverá ir à cena, aí trabalhar, fazer coisas, agir, e não simplesmente falar. É ninguém pode propor nada na comodidade de sua cadeira. Muitas vezes, em debates posteriores e espetáculos con-

vencionais, tenho visto espectadores sempre disconformes que revelam ser extraordinários revolucionários... porém sentados nas suas poltronas. Falar é muito fácil, é muito fácil sugerir atos heróicos e maravilhosos. O mais difícil é realizá-los. Esses mesmos espectadores se darão conta de que as coisas são um pouco mais difíceis do que pensam se tivessem que fazer eles mesmos os atos que preconizam" (A. BOAL, p.149-50).

A adoção do princípio do Teatro do Oprimido nas primeiras aulas da Filosofia da Educação, antes do aluno iniciar as produções escritas, o predispõe a deixar de delegar atos para os outros e de fazer julgamentos precipitados, em parte, pois começa a refletir suas capacidades e possibilidades, bem como limites na realização das transformações que teoricamente defendem, (para o outro realizá-las, certamente...). É no confronto entre seus pressupostos de mudança e sua ação modificadora que se revela como capaz de transformar contextos, modificando o da sala de aula. Como há situações em que o problema dramatizado não se resolve facilmente com uma substituição de personagem, os alunos começam a se sentir motivados a experimentarem sua força transformadora e se arriscam a fazer as tentativas. Posteriormente se faz uma avaliação oral e, no final do semestre, uma avaliação por escrito de tal atividade. Na avaliação oral se realiza também uma entrevista com os personagens da dramatização que permaneceram constantes em seu papel, enquanto o de um outro colega ia sendo substituído. Extrai-se nesse momento suas impressões, sentimentos, emoções: o conhecimento de si e dos outros como alunos e como personagens, etc. Cada personagem faz, assim, uma avaliação do que sentiu ao assumir seu papel, e como se relacionou com os demais atores e com os espectadores. No final desse trabalho questiona-se os que permaneceram silenciosos e sua resposta, por si só, já é um pronunciamento. Dessa forma, todos participam, mesmo que seja para explicar porque não participou.

"Quando estava observando as colegas dramatizar a situação achei que deveriam agir diferente e fui tentar. Então percebi o quanto é difícil colocar em prática o que pensamos. Só pensar é bem melhor".

"Quando percebi que ia me saindo bem na enunciação, esqueci o público e vivi espontaneamente o meu papel. Durante as críticas que as colegas fizeram sobre nossa apresentação, a Prof. Elvira foi convidando outras colegas para fazerem o papel de professora que eu havia desempenhado. Passei então a fazer parte dos alunos desta aula simulada. Foi nesta nova situação em que me encontrava como aluna que percebi algo muito importante. Fui uma daquelas alunas que "fala muito", responde tudo, pergunta demais, deixando até sem ação a professora. Eu fiz o papel exatamente como sou muitas vezes em aula. Falo demais, estou sempre questionando, respondendo, quase incampo o professor. Não dou tempo, muitas vezes, para o grupo participar, pois detesto quando o professor fala sozinho e ninguém participa. Isto me fez ver que muitos se acomodam ou se inibem esperando que o "falador" da aula coloque suas idéias. Como não tenho maiores problemas para me expressar oralmente, fiz um propósito que tentei seguir até o fim do semestre, não só nas aulas de Filosofia da Educação como nas outras disciplinas. Procurei deixar espaço para que as colegas participem mais, falei menos e procurei incentivar as colegas que se encontravam ao meu lado (Fragmentos da avaliação de alunas R.R. 221-17 e 18).

1.2 - A escrita e o enfrentamento da professora

O trabalho realizado em pequenos grupos em termos de trocas verbais de experiências pedagógicas entre os alunos e as dramatizações vem se constituir, no contexto da Filosofia da Educação, numa estratégia para se extrair do grupo os conteúdos de trabalho da disciplina. Da ampla realidade, o aluno seleciona alguns fatos para serem narrados aos colegas e, posteriormente, registra-os através da linguagem escrita. Das amplas possibilidades do código lingüístico, seleciona e combina os elementos para representar, de outra forma, a realidade vivida, elaborando um texto individual. Ao utilizar as palavras para falar sobre sua existência, o aluno abstrai os fatos concretos da experiência empírica, entendendo-se por tal experiência aquela que põe o homem em contato direto com o mundo e com os outros homens.

"Aprender linguagem não é simplesmente aprender palavras: é, antes, relacionar corretamente as palavras às coisas e aos acontecimentos que elas representam" (HAYAKAWA, p. 193).

Considerando-se que tudo que está relacionado à existência humana é cultura, exercer a palavra oral e escrita é produzir a cultura. É no contexto cultural que o homem adquire o saber e o elabora pela palavra que ouve e que fala. Se o homem se distingue dos animais pela capacidade de representar sua realidade através da palavra articulada, distancia-se ainda mais da condição animal quando a escreve. A escrita é a forma mais elevada de se exprimir o pensamento. Através dela o sujeito se apossa da realidade como sujeito integrante e participativo, construindo um acervo cultural que possibilita o avanço da humanidade. A escrita transcende os limites do tempo e do espaço e por isso é um processo que torna o homem imortal.

A realidade silenciosa dos alunos se caracteriza pela ausência da palavra ou utilização da mesma inadequadamente. Na necessidade deles se adaptarem ao contexto universitário, ao ingressarem na faculdade, aprendem e passam a utilizar um novo vocabulário sem a devida compreensão e relação com a realidade. Por isso, as palavras acabam valendo mais pelo efeito sonoro, o que dá a ilusão do falar bem. Como a erudição está vinculada a uma relação de privilégio e dominação, o aluno possuidor do vocabulário considerado erudito começa a se distinguir da massa que o vê como uma espécie de "perito" no grupo. A massa de alunos, acostumada que está a se subjugar aos peritos, se vê na condição de ter que aceitar o poder do aluno "mais avançado", aquele que, inclusive, consegue assegurar o pingue-pongue verbal entre aluno e professor, na sala de aula. É esse vai-e-vem entre professor e alguns alunos selecionados que assegura a permanência da palavra falada na sala de aula, e impede que se instaure o completo silêncio, tão incômodo para o professor e, principalmente, para os alunos. Por isso, o aluno que arrisca falar e que garante bons resultados na palavra tem sempre garantido seu espaço, já que ele é pouco contestado, por representar o elemento que mantém a situação de participação que satisfaz o professor. Assim, o restante do grupo se acomoda no papel de espectador. Nesse exercício verbal, no entan-

to, os faladores adquirem o hábito de velar a realidade para a maioria, através das palavras e sons inexpressivos que articulam, já que, por não terem claro o que dizem, não estão preocupados com a clareza de compreensão dos ouvintes.

Como é possível desenvolver a consciência crítica dos alunos para interpretarem a realidade quando a palavra, instrumento de revelação da realidade e rompedora do silêncio, está sendo usada como instrumento de dominação de uns pelos outros, perpetuando a participação silenciosa da maioria? Daí se entende o sentido ambíguo que a palavra crítica é entendida. Ela está se revelando como a palavra "mal-dita" que, ao invés de instrumentalizar o aluno para organizar seu pensamento e desvelar a realidade, está negando a ambos. Uma crítica que nega a reflexão, nega ao sujeito o ato de participar da construção do mundo cultural. Nega, portanto, a capacidade humana de criar.

Nas trocas de experiências dos trabalhos em pequenos grupos, o problema da falta de domínio do vocabulário acadêmico não se faz tão problemático, visto que os alunos utilizam a linguagem do dia-a-dia para relatarem suas experiências. No entanto, quando se põem à realização da tarefa de escrever tais relatos, os alunos despertam para o contexto formal de avaliação ao qual estão condicionados e passam a utilizar os "termos de efeito", já prontos, para enfeitarem o texto. Assim, acabam perdendo-se em infinitas abstrações que bloqueiam seu raciocínio e os impedem de continuar escrevendo. Os termos de efeito, por si só, já dizem tudo. Eles possuem uma carga lingüística tal que dizê-los simplesmente basta. E na utilização dos termos: capitalismo, -democracia, aparelho de estado, ideologia, etc., o aluno generaliza o discurso a tal ponto que não consegue retroceder à sua realidade cotidiana, sobre a qual está relatando.

O ensino da escrita, exclusivo do contexto escolar, apesar da importância que tem na organização do pensamento e da reflexão do homem, vem sendo progressivamente deixado de lado. Frequentemente os alunos revelam que em toda a vida escolar não escreveram mais do que 10 redações. Pelo visto, o parcelamento das tarefas da sociedade moderna chegou a tal ponto na divisão do

trabalho manual e intelectual, que a escrita, um trabalho inteligente que depende das mãos, acabou sendo relegada na escola por estar tão próxima ao trabalho manual... Por isso, a escrita é usada somente em função da manutenção da burocracia escolar com preenchimento de questionários, avaliações, fichas e outras atividades afins. Apesar da antiguidade da escrita, e sua importância no desenvolvimento da consciência dos alunos a respeito da realidade, a escola vem negando-a como instrumento do pensamento crítico. Aí caberá questionar: a negação da capacidade de escrever, de produzir a realidade, teria uma outra explicação que não fosse o simples descaso do sistema educacional? O que significa para este sistema a conquista progressiva, do aluno, do poder da palavra falada e escrita?

Responder a estes questionamentos exigiu que se empreendesse uma pesquisa mais ampla, na qual a escrita se revelou menos como uma habilidade meramente mecânica, do que um instrumento privilegiado de reflexão, o que se poderá perceber no decorrer deste depoimento e será alvo de considerações mais detalhadas.

GILES inicia o livro "Filosofia da Educação" com o seguinte parágrafo: "O ato de filosofar alimenta-se da perplexidade, característica primordial do homem que se defronta com uma realidade que não consegue compreender de imediato. Platão e Aristóteles chamavam essa atitude de espanto, de perplexidade" (GILES p. 3). A realidade silenciosa dos alunos em sala de aula, portanto, se estabelece como problema filosófico pela sua perplexidade, seja pela palavra "não-dita" ou "mal-dita", seja pela palavra escrita mal formulada. Além disso, por se tratar da disciplina Filosofia da Educação, a responsabilidade para se tomar uma atitude perante tal realidade se intensifica. A participação silenciosa é, além de tudo, um problema educacional e a reflexão não deve negar o que se constata, mas deve servir como subsídio para uma análise que busque a origem do problema, relacionando-o com o contexto global da educação. O silêncio dos alunos não é um sintoma específico de uma turma de universitários, mas do curso de Pedagogia como um todo, e, porque não arriscar dizer, dos universitários em geral. Por isso, é urgente que se reflita o problema, utilizando-se uma filosofia que fundamente um trabalho que leve os alunos a uti

lizarem a palavra, os termos críticos do vocabulário acadêmico, adequadamente, para que a crítica não seja encarada como palavra "mal-dita". É urgente também que se crie uma metodologia de trabalho que, além da aprendizagem sobre a existência da palavra crítica, dê condições para que o aluno exerça a crítica, inclusive na sala de aula.

Nesse sentido, para se desenvolver a consciência crítica, faz-se necessário aceitar a participação silenciosa e interpretá-la como uma forma de manifestação crítica dos alunos a respeito de sua existência no ambiente universitário. Faz-se necessário, também, denunciar e analisar tal situação entre os elementos envolvidos neste processo, - professores e alunos -, de forma que, conscientes do problema, estabeleçam metas que visem solucionar tal impasse. Assim, se a linguagem do silêncio denuncia a perda do poder da fala dos alunos, a medida imediata a ser tomada deve ser tentar recuperá-la.

O que se deixa registrado como consequência desse problema é o fato do aluno universitário chegar aos bancos de uma faculdade, muitas vezes, sem dominar a leitura e a escrita, dadas as deficiências do ensino de primeiro e segundo graus. Se na universidade ele não recupera sua capacidade de ler, interpretar e expressar o mundo, ao realizar seu trabalho educacional, reproduzirá com seus alunos o mesmo processo embotador da consciência ao qual esteve permanentemente sujeito na escola e na universidade. Num contexto tal, aqueles sujeitos que, pelas capacidades de memorização, conseguem reproduzir, com certa fidedignidade, o que lêem em textos ou anotam em aulas expositivas, estão menos sujeitos à reprovação que os demais que estão defasados, até mesmo no desenvolvimento da memória. Por isso, o aluno que consegue se matricular num curso universitário trazendo consigo o peso de tais deficiências, quando não é excluído pela reprovação, é arrastado por vários anos no curso até conseguir obter o tão desejado diploma universitário. É este aluno, vítima da situação drástica em que se encontra a educação que, contudo, está ensinando e dirigindo o processo educacional das novas gerações. É ele quem está, conscientemente ou não, trabalhando para que os homens sejam cada vez mais medíocres e ignorantes e por isso submissos. Como não tem

condições de se descobrir como elemento participativo da realidade cultural, vê-se na necessidade de delegar poder a outros que se incumbem de traçar os rumos da educação e da sociedade. É assim que mantém a relação de dominação de uns poucos sobre uns tantos.

A proposta de se voltar às origens do ensino elementar, na Filosofia da Educação, através da produção de textos, com o objetivo de levar os alunos a reconquistarem a fala, o pensamento organizado, a reflexão e a crítica, deu margem para que fosse interpretada de forma distorcida e reducionista pelos alunos envolvidos no processo e por outros que, como expectadores, em suas cadeiras, se mantinham perplexos pelos rumos de tal disciplina. O rótulo comum recebido pela proposta de produção de textos na Filosofia da Educação foi primeiramente o de aula de redação. Isso impedia que percebessem os mesmos como uma alternativa de trabalho que tentava, por quaisquer meios, a recuperação do pensamento dos alunos, já em estado de coma. A estratégia era relatar fatos conhecidos da vida cotidiana, sobre os quais os alunos tinham completo domínio e isto dispensava o uso da terminologia acadêmica.

O fato de se reconstruir o conhecimento crítico sem as palavras "mal-ditas" do vocabulário universitário desafiava a validade da palavra dos grandes filósofos e educadores que se viam substituídos pela palavra do aluno, aquele historicamente excluído dos conteúdos filosóficos.

Como identificar um processo de trabalhos em Filosofia da Educação que negava filósofos e educadores de renome na própria prática pedagógico-filosófica?

Como era possível permitir que o conhecimento "mediocre e simplista" dos alunos fosse sistematizado e reconhecido como conteúdo de estudo?

Com que direito se invertia as regras do ensino universitário a tal ponto?

Num contexto onde a palavra de ordem é a qualidade de ensino, produzir textos na Filosofia da Educação pareceu descon-

textualizado e infantil. Descontextualizado porque não é na universidade que se ensina o aluno a redigir nem tampouco a ler. Infantil porque exigir que os alunos escrevessem e, principalmente reescrevessem um texto até que estivesse claro e compreensível, remetia-os à situação de escola primária que, desgostosamente, causou tantos traumas na sua aprendizagem e condicionou-os a terem medo de ocupar os espaços escolares aos quais têm direito.

Ao ingressar na escola, ainda na infância, a criança traz consigo a espontaneidade, autenticidade e inocência típicas dessa faixa etária. O ambiente novo da escola deslumbra-a, pois estar ali significa para ela a possibilidade de uma nova fonte de conhecimentos, devido aos estímulos que recebe para a aprendizagem e o contato social com outros colegas. Com o passar dos dias, e, principalmente dos anos, a escola se revela como um ambiente que limita seus movimentos, sua fala e espontaneidade. A criança, a partir das pressões disciplinares ali impostas, necessita se identificar com um modelo de homem diferente daquele que é. Aos poucos vai se moldando ao contexto, de forma que ao crescer está totalmente descaracterizada. De uma criança falante e inquieta transforma-se, gradualmente, num universitário medroso e inseguro. Por isso, é um aluno dependente das aprovações da autoridade pedagógica para garantir sua sobrevivência no contexto escolar. Tais aprovações estão presentes no momento das avaliações e da palavra dita ao grupo perante o mestre. Daí se entender porque o ato de falar em público e o escrever são tão problemáticos para o aluno, na medida em que está explícito que são instrumentos que medem as possibilidades de sua sobrevivência ou não na universidade, já que ele está condicionado à situação de avaliação, da qual o professor é o dono.

- "Professora, não entendo o que você quer... Como vai ser pedido na prova? Como será feito o exame? É para nota? Como tenho que fazer para sair do jeito que a senhora quer? O que já fiz dá para ser aprovado?"

Tais perguntas são rotina inicial do dia-a-dia do trabalho da Filosofia da Educação, em especial no início do traba-

lho de produção de textos.

Após a primeira produção, o aluno se submete à correção individual feita pela professora. Nesse momento se faz uma leitura oral do texto, apontando-se os problemas de ortografia, pontuação, concordância verbal e nominal, coerência, continuidade, etc. Mas a ênfase maior dada na correção é na busca de sentido do que relata o texto. Como a linguagem escrita se diferencia da linguagem falada, a clareza e a coerência exigem que se construa no texto o contexto para a fala. Assim, se o aluno relata um problema vivido no local de trabalho, não poderá se omitir de caracterizar o ambiente físico e os elementos humanos ali presentes. Não poderá também se esquecer de mencionar as causas dos problemas e como ele foi gerado. Além disso, deverá explicitar as conclusões, após relatar o desenvolvimento do processo.

A falta de contextualização adequada num texto abre espaços para que, na correção, se façam constantemente as conhecidas perguntas ao texto, na tentativa de clareá-lo: quem? como? por quê? quando? para quê? etc. Nessa contextualização, a linguagem não-verbal, as emoções, os procedimentos, enfim, tudo, deve ser transformado em palavras. A escrita transforma e recria a realidade, na medida em que organiza o mundo de forma diferente através da palavra. Por isso, para se escrever um texto é necessário que tudo se transforme em palavras. A escrita caracteriza o mundo inteligente do homem.

"Com a palavra o indivíduo modifica sua atitude frente às coisas e frente a si mesmo, e modifica ao mesmo tempo as reações e atitudes dos demais seres que possuem este símbolo abstrato. A palavra modifica a interação entre indivíduo e circuito externo, e entre indivíduos e indivíduos" (A. MERANI, p. 107).

Vários são os problemas constatados no momento da correção dos textos, que vão desde a escrita de palavras, até a sua estruturação global no contexto do texto. Um outro problema constatado nessa atividade é a dificuldade do aluno organizar frases e parágrafos. A falta de sentido geral se dá porque as frases quase sempre não estão completas. A utilização de frases subordinadas que dependem de uma outra frase para terem seu sentido comple

to é constante. No entanto, o aluno não percebe essa dependência entre frases e/ou sentido completo e as conclui sem completar seu sentido, ou então o faz numa frase seguinte. A utilização da pontuação é feita segundo as pausas de respiração da fala, quando consideradas. Por isso, pode-se dizer que a tendência geral dos alunos é escrever como falam. Como grande parte dos alunos do curso de Pedagogia da FIDENE descende de europeus, em geral alemães, poloneses e italianos são bi-lingües e têm dificuldade para estruturar as frases em português, apresentando também uma grafia imperfeita, já que falam com sotaque.

"Era um aluno irrequieto cada pouco dava coisa no outro, na hora do recreio atirava pedras nas outras crianças e mesmo no pessoal que passava na rua, vivia babando, o caderno dele sempre estava molhado de baba, rascava os cadernos e livros dos outros, quando havia rascado o seu, mentia e dizia que eram os outros que o tinham rascado para ele queria pecar os livros que eram inteiros de alunos que cuidaram bem do seu material, roubava, tirava borrachas e escondia-os na barra da calça, canetas, lápis de cor e assim por diante". (Fragmento do rascunho de aluno - T.211-29).

A dificuldade para estruturar o texto, e criar com as palavras um contexto compreensível, não chega a ser inicialmente um processo consciente do aluno escrevente. Ele pressupõe que o leitor tenha vivenciado os fatos com ele e que por isso são dispensáveis quaisquer detalhes. Não havendo consciência dessa falta de clareza, o aluno reage naturalmente contra as perguntas que se faz ao texto e a ele, no momento da correção. Tais perguntas são respondidas oralmente e nesse diálogo professor-aluno procura-se mostrar as ambigüidades do texto. Além disso, conscientizá-lo de que não estará presente, ao lado do leitor, no momento da leitura, para dar-lhe as devidas explicações, acerca do que não está claro e compreensível no texto. Por isso, quando se escreve deve-se prever todas e quaisquer perguntas e interpretações que serão feitas pelo leitor ao ler as palavras escritas. Assim, o ato de escrever não pode ser espontâneo nem descomprometido. É necessário que quem escreve se comprometa com a compreensão do leitor, compromisso tal que exige do sujeito escrevente uma intenção no ato de escrever.

Na medida que a escrita pressupõe uma atividade de reflexão ela já é Filosofia. Portanto, pode-se dizer que escrever é filosofar, porque é um ato intencional do eu com os outros.

A utilização do diálogo individual ou em grupo, no momento da correção, é tido como um instrumento de crítica e como tal, de tomada de consciência. O diálogo arranca a palavra do outro, porque exige argumentos consistentes e sustentáveis perante a crítica. Nesse caso, o professor, que questiona o texto e o aluno, coloca permanentemente a existência do aluno em questão. Não só a existência como aluno, mas como ser que pensa, reflete e se comunica. Isso porque se um texto que fala da existência do sujeito, não a descreve claramente, pode-se duvidar e questionar a veracidade dos fatos nele contidos. Questionando-se um texto sobre a existência do sujeito, questiona-se também o sujeito escrevente. Por isso, a ironia da indagação e a dúvida acerca do conhecimento e da realidade é utilizada, na Filosofia da Educação, como metodologia para se colocar a realidade numa ordem lógica e coerente a partir da sistematização das idéias.

Sócrates, filósofo da Antiguidade utilizava o diálogo como método para fazer seus interlocutores chegarem à verdade a respeito de seus conhecimentos. Como estratégia utilizava a ironia, conduzindo o diálogo num tom provocativo que tinha como finalidade última denunciar a fragilidade da falsa sabedoria. Por isso as falsas certezas, quando desafiadas não resistiam e eram desmascaradas. Assim o aluno socrático sentia a fragilidade de seu discurso chegando à própria conclusão de que a virtude era saber que nada sabia. "Só sei que nada sei. Por isso assumir o não-saber é triunfar sobre a ignorância do não-saber". (F. CHÂTELET, p.86).

Descartes, filósofo da modernidade, encontrou na dúvida o critério para chegar à verdade. Por isso, não se contentou com as opiniões de outrem, senão após examiná-las e pô-las em dúvida. Então colocou como primeiro preceito de seu método "jamais receber por verdadeira coisa alguma que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, o de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção de não compreender nada mais nos meus juízos senão o que se apresentasse tão claramente e tão distintamente ao meu es-

espírito que não teria qualquer ocasião de pôr em dúvida" (DESCARTES, p. 35).

Não há como negar a legitimidade de Sócrates e Descartes na História da Filosofia. Estes dois filósofos são estudados pelos alunos no primeiro semestre do curso na disciplina Introdução à Filosofia. Apesar de serem duas personalidades legitimadas no contexto acadêmico, viver situações metodológicas com base na dúvida e na indagação, na universidade, não é bem aceito pelos alunos. A estratégia de denunciar a falta de clareza dos argumentos verbais e escritos dos seus desmonta-lhes o discurso frágil e os pressupostos de seus conhecimentos. Ora, se o aluno está na universidade para adquirir saber, como aceitar uma metodologia de reflexão que o leva a descobrir que não sabe? Como aceitar um método de trabalho que nega e denuncia seu saber?

Os procedimentos metodológico-filosóficos adotados não condizem com as expectativas dos alunos em relação ao que se propõem fazer na universidade. A perda da tranqüilidade, da segurança, faz com que inicialmente a angústia e o desespero comecem a predominar. Assim, o aluno se recusa fazer o texto, preferindo elaborar outro, com uma nova temática, para não ter que reconstruir o que foi destruído pela crítica. No entanto, ao recomeçar a escrever outros temas, interrompe o processo iniciado, o que o faz permanecer sempre no ponto inicial do trabalho. A resistência ao refazer impede-o então de evoluir no processo mais rapidamente, pois o aluno que permanece sempre no estágio inicial de aprendizagem para escrever, acaba por não dominar o processo, o que lhe dificulta aprofundar a reflexão.

Ainda que o trabalho de correção seja feito individualmente ou em pequenos grupos, o questionamento da professora e a descoberta do não-saber do aluno faz com que este se desperte para a consciência de que está longe daquele modelo de aluno universitário que pensava ser. Assim também passa a pensar em relação ao professor. Este lhe é um personagem estranho, um inimigo que só faz "críticas destrutivas"; um inimigo que precisa ser contestado e excluído do processo, por não se satisfazer com o que os alunos fazem, nem por lhes dar um parâmetro quantitativo de seu

trabalho através das notas. Por isso, o papel do professor nessa situação se problematiza ainda mais que na escola bancária, pois ele ameaça e afronta a ignorância do aluno e exige dele a consistência de pensamento e de reflexão que ele, o aluno, foi condicionado a negar no processo escolar. É o professor o instaurador do desespero e da angústia por arrancar do aluno o chão em que pisa. A ausência das notas parciais no decorrer desse processo se constitui numa estratégia que visa garantir a qualidade dos trabalhos, já que com a nota, o aluno faz o necessário para ser aprovado. Porém, como ele está condicionado a realizar as tarefas mediante uma nota, perde com isso sua usual motivação para trabalhar em aula. As correções acabam então sendo encaradas como critério de avaliação da disciplina, o que leva o aluno a sentir-se, de antemão, reprovado já na primeira correção. Por isso, sente medo de prosseguir para não ter mais tarde a decepção de ter comprovada sua primeira impressão diante da correção.

Não é esse o procedimento ao qual está sujeita a criança nos primeiros anos escolares? Quando o aluno apresenta deficiências na aprendizagem, antes mesmo do professor tentar recuperá-lo, identifica-o entre os reprováveis. É essa a prática tão comum nas escolas, prática esta exercida, inclusive, pelos professores, alunos do curso de Pedagogia. De tais práticas, nem os professores universitários estão ilesos e isso faz com que paire nos alunos o medo de aceitarem desafios para superarem as deficiências constatadas, principalmente quando não há um número que lhe assegure avançar nos pontos mínimos que garantam sua aprovação. Como é o professor que, em última instância, determina o processo educativo, o medo da reprovação faz com que sempre alguns alunos se encoragem e prossigam escrevendo após a primeira correção. É retomando o processo que é possível se aperfeiçoarem. A perfeição da forma e do conteúdo é resultado de um contínuo desenvolvimento que aperfeiçoa a habilidade e a agilidade para se fazer qualquer coisa, inclusive escrever um texto.

É certo que a produção do aluno vai melhorando a cada trabalho que elabora, a cada reescrita, porque há sempre o que acrescentar, não só no texto escrito, mas no texto vivido, na exis

tência, em sala de aula, inclusive. O processo de fazer e refazer permite que alguns comecem a sentir o prazer da descoberta e do domínio da palavra no texto falado e escrito. Permite também que eles conheçam seu mundo a começar pelo mundo acadêmico, atribuindo-lhe mais sentido porque é um mundo refletido. A cada reescrita aumenta o domínio da palavra e por si sós, os alunos, começam a aprender a questionar-se na dúvida ao texto. Sentem a necessidade de assumir o domínio da palavra escrita e, principalmente, vivida; o domínio da sua existência. São estes alunos que, de certa forma favorecem a continuidade do processo, visto que revelam, para os demais, seus avanços, motivando-os a aceitarem o desafio das reescritas e das transformações que estas acarretam na postura em sala de aula e na maneira como passam a refletir.

A correção não deixa impune nenhum texto, pois sempre há algo a acrescentar. Procura-se evitar o uso de palavras tais como "errado e certo", dadas as conotações negativas que estas adquiriram no contexto escolar. Assim, prefere-se usar as palavras "completar o sentido", "clarear o texto", "explicitar os dados" fundamentar as afirmações" etc. Um outro procedimento adotado é exigir que o aluno colecionasse todos os rascunhos escritos numerando-os de acordo com a seqüência de elaboração. Estes rascunhos se constituem num documento que comprova seu trabalho e sua evolução no processo. Além disso, servem posteriormente como matéria-prima para uma pesquisa minuciosa da professora sobre as principais deficiências apresentadas pela turma no ato de escrever. Com tais dados, procura-se facilitar a orientação da produção de textos, sistematizando-a através dos textos didáticos da disciplina.

A firmeza e segurança são a condição essencial para que este trabalho se realize. Mas nem sempre elas estão presentes no processo, já que quando se caminha por rumos diferentes não se sabe onde se vai chegar. Sabe-se que "se quer chegar a", e isto muitas vezes é o bastante para assegurar essa firmeza que impede que se interrompa o processo da Filosofia da Educação sem concluí-la. Isso, no entanto, faz com que os alunos identifiquem na firmeza da professor a mesma atitude autoritária e intransigente do professor bancário. Então sentem a necessidade de denunciar tal postura e, no "desespero de causa", adquirem a coragem de afrontar o

mestre. As pressões exercidas sobre eles para refazerem os trabalhos os remetem às situações passadas de adaptação à vida escolar da infância. Mas como são adultos, já têm melhores condições, das que tinham quando crianças, para afrontar a autoridade pedagógica ali instaurada. O impasse entre se acomodarem com a situação e romperem com as barreiras do silêncio e da passividade, muitas vezes resulta em lágrimas, o que tampouco os exime de terem que continuar trabalhando com o tão indesejável texto. E no desespero que se instaura diante da professora, com posse da poderosa arma do argumento professoral, os alunos descobrem o outro novamente: o outro inimigo, o lobo do homem, o professor. Descobrem também o outro aliado e companheiro, o colega que vive com ele a mesma situação. Por isso, na descoberta de um problema que é comum a todos, começam a se descobrir como grupo e, conseqüentemente, já não falam de si mesmos. Falam, sim, pelo todo quando tomam a palavra para dizerem as dificuldades encontradas na produção do texto, do desespero que sentem em relação à reprovação, à angústia de não poderem se situar numericamente no aproveitamento e por não saberem como se sairão nos exames. Falam agora em nome do grupo de alunos quando se arriscam afrontar a professora; quando discordam dela e denunciam sua intransigência, bem como a incorrência entre a postura adotada na sala de aula e os princípios de liberdade e respeito que esta defende nas suas exposições teóricas.

O ato de falar que libertou o aluno do silêncio no pequeno grupo volta a se fazer presente nos argumentos mais consistentes que necessita utilizar para interpretar a própria realidade vivida ali, na sala de aula. Os fatos estão mostrando tudo e ele os interpreta, utilizando-se da razão e da emoção, sentindo-se seguro e protegido pelo grupo. Assim, a palavra torna-se ação, ação de denunciar e de enfrentar a autoridade, dando força e coragem para o aluno assumir, inclusive as possíveis conseqüências do que diz. É esta a postura política da Filosofia da Educação: não mascarar os conflitos, mas deixá-los fluírem para que a crítica deixe de ser simplesmente palavra de livro e caderno e seja apossada pelo aluno na prática de argumentar com o professor. É esta postura que permite que o aluno meça sua própria força sem intermediações ou paternalismos, para que ele aprenda a ser um

educador combatente que defende aquilo que acredita. Por isso, tem coragem de superar as barreiras ou de retomá-las constantemente até derrubá-las.

No entanto, o aluno se vê tentado a buscar outras forças que não as suas para enfrentar esse "inimigo comum" - a professora. Nesse sentido, pode recorrer ao auxílio externo, de uma autoridade com mais poder que o professor para que sirva de escudo e proteção. Como a educação paternalista confunde educar para viver lutando, com proteger o aluno da luta, nessa ajuda externa se enterra a independência do aluno. É nessa dependência da proteção da "autoridade da autoridade" que o aluno nega sua força, bem como sua capacidade de adquiri-la. Daí a necessidade da força de uma autoridade mais poderosa, de um mandante do professor, isto é, de um chefe. As instâncias de poder institucional, diante das freqüentes reclamações dos alunos em geral, podem ser levadas a reproduzirem e a reforçarem a dependência dos fracos em relação aos fortes, assumindo o problema pelo aluno. Por isso, quando a autoridade se alimenta da fraqueza dos outros, impede, quase sempre, que o aluno descubra sua própria força. Em troca, deixa-o se utilizar da força-muleta frágil e inconsistente das pretensas reivindicações. Não é por acaso que o educador de hoje está tão comprometido com quem tem o poder, e está tão preocupado em agradar aquele que tem o poder, ainda maior. Conseqüentemente, precisa ser obediente e dócil para não perder seus privilégios e protecionismos. Por esta razão, entre outras, é que o educador de hoje está tão indiferente às suas crenças e convicções. Ele perdeu sua capacidade e coragem de criar e lutar para que sua criação se viabilize e sobreviva. Ele perdeu a posse da palavra e teme se reapossar dela porque ela está com quem tem o poder maior.

O impasse no enfrentamento da autoridade, pelo que se viu, é o momento mais importante na definição da postura política da professora nesta proposta de trabalho, bem como a do aluno e da instituição. Apesar do desgaste que este processo possa trazer aos elementos nele envolvidos, os resultados, em termos de organização de grupo, são inevitáveis. Diante da situação comum em relação às dificuldades para escrever e argumentar, os alunos começam a se auxiliar mutuamente, numa postura solidária e crítica

ao mesmo tempo. Começam então a fazer as correções prévias de texto, antes destes chegarem às mãos da professora. É nessa atitude de solidariedade que necessitam assumir a mesma postura da professora: a de interrogadores, de críticos, de denunciadores das imperfeições do texto do outro. Assim, acabam construindo um espaço de trabalho diferente. No exercício da crítica descobrem que a aprovação não pode se dar isoladamente; no trabalho individual de cada um. Por isso, o trabalho leva ao rompimento violento com o jogo competitivo e individualista da escola bancária. Assim, juntamente com a clareza do texto e da crítica, se revela a clareza da necessidade do outro na organização do pensamento reflexivo. Quando a prática de auxílio mútuo se instaura, o aluno começa a se libertar da necessidade doentia que tem da professora, transferindo sua dependência para o grupo. No ato de democratizar o poder com o grupo, dá-se espaço para que vários líderes se sobressaíam no trabalho. São eles que passam a assumir o papel de monitores e, com responsabilidade e compromisso, ajudam o grupo a crescer. O respeito ao saber do aluno faz com que o saber do professor deixe de ser exclusivo e determinante e, por isso, o único.

Sabendo-se que um educador é aquele que tem como instrumento de trabalho a palavra, nada mais coerente do que lhe dar condições para que fale falando, para que critique criticando. É no ato de interrogar o texto do outro que cada um aprende a interrogar o seu próprio, libertando-se das interrogações da professora, como exclusivas para seu crescimento.

"Apresentei o meu texto à professora e tive que refazê-lo, devido a colocação inadequada de pontuação e erros de concordância. Fiquei feliz, acheio-o maravilhoso, sem mais nada a acrescentar. Porém, cada vez que lia um texto dos colegas, sentia vontade de refazê-lo ou fazer um completamente novo". (Palavras de aluno no texto de avaliação).

No processo de viver a crítica, o aluno passa a exercê-la sobre si mesmo antes de se expor ao outro. Ele busca assim a perfeição do conhecimento e do argumento, superando o conhecimento precário e inconsistente. Avança então para o campo do conheci

mento crítico, característico de uma postura madura e científico-filosófica. Na medida em que conquista a palavra e seu significado, na constante busca de sentido, começa a se fazer presente um outro nível de busca: a busca para o sentido da existência. A parcela da existência, da realidade de cada um registrada no texto, já não satisfaz por si própria. Há necessidade de se recorrer a outros dados que não os da própria experiência empírica vivida. Há, sim, que transcendê-los. Nesse momento se fazem necessários os conhecimentos teóricos aprendidos nas demais disciplinas do curso, como elementos para enriquecerem o texto vivido e escrito. É nessa prática que se inicia a interdisciplinaridade no trabalho de se interpretar e analisar o mundo, utilizando-se os conhecimentos da Psicologia, Sociologia, História, Política, Economia, etc.

Antes de se detalhar melhor esse aspecto interdisciplinar da pesquisa teórica do trabalho da Filosofia da Educação, há necessidade de se detalhar melhor como foram parcialmente superados os impasses da avaliação e o clima de conflito gerado na sala de aula, diante do desafio da produção de reflexões.

1.3 - A avaliação como processo crítico

Os impasses criados pelo método de avaliação levaram necessariamente a se refletir sobre uma alternativa no processo de se atribuir valor quantitativo ao trabalho do aluno. Está claro e evidente que a avaliação bancária, na qual é o professor quem determina os valores da aprendizagem, não pode ser aplicada neste contexto. O grande número de alunos numa sala de aula (mais de 40) impossibilita que o acompanhamento individual do processo de aprendizagem seja rigoroso. Por isso, a medida mais coerente a ser tomada foi fazer uma auto-avaliação, na qual o aluno, além de avaliar sua aprendizagem, também critica o método de trabalho da disciplina, sugerindo formas de aperfeiçoá-lo. É a possibilidade dele fazer o método da disciplina, apossando-se da palavra refletida. A avaliação é um momento de retomada do processo, no qual o aluno se coloca como espectador e produz um outro texto e, no

mesmo, registra suas impressões acerca do trabalho realizado nas várias etapas da disciplina.

Os itens a serem desenvolvidos na auto-avaliação inicialmente estão relacionados com as dificuldades do aluno em todo o processo de trabalho, bem como o que conseguem superar; a forma como se relacionam com o pequeno e o grande grupo; a relação da professora com a turma e com o aluno, especificamente. Através de um texto, especificam esses dados e os auxílios recebidos dos colegas e da professora. As auto-avaliações são entregues para a professora, juntamente com os rascunhos, com o texto final corrigido e reescrito e outros trabalhos produzidos na etapa.

Ao fazer a leitura das auto-avaliações, a professora tem condições de, pelo menos, se sentir no lugar do aluno. As palavras que ele escreve mostram qual é o seu ponto-de-vista, numa linguagem que transforma a emoção em razão porque é palavra refletida. Essa palavra fala a verdade ou pode ser utilizada para "conspirar" com a professora. Explicando melhor, o fato do aluno estar tão acostumado a agradar o professor, fazendo o que ele gosta e falando o que ele fala, faz com que alguns textos da avaliação não sejam outra coisa senão um despejar de elogios à professora e ao aluno avaliado, sem argumentos baseados em fatos. A esse vício se dá o nome de "puxa-saquismo", "chantagem emocional", "conspiração" etc. Mas no decorrer do processo, o aluno começa a perceber que os argumentos é que valem e passa a descrever fatos, eliminando gradualmente os julgamentos isoladamente. Por isso, se adota na avaliação, a produção de uma reflexão na linguagem impessoal e pessoal, sob forma de um registro histórico do processo de trabalho, a partir do ponto de vista do aluno. Nesse sentido, aproxima-se o discurso do aluno à linguagem mais objetiva característica do conhecimento científico. Ao mesmo tempo, ele se utiliza da linguagem pessoal quando fala de si como integrante do processo.

A adoção da auto-avaliação, inicialmente, não foi refletida nas implicações pedagógicas e reflexos posteriores na proposta, dada a emergência de se modificar o sistema de avaliação para se cumprir as exigências burocráticas da instituição. Essa reflexão foi feita quando se deparou com os valores-notas apresenta

dos pelos alunos no texto da auto-avaliação. A maior parte deles se atribuía uma nota que coincidia com aquela que estava presente na expectativa da professora. Mas duas pequenas parcelas dos alunos apresentavam resultados inesperados: aqueles que apresentavam resultados insatisfatórios na produção do texto e na argumentação da avaliação e se atribuía nota acima do valor esperado; e aqueles que superavam as expectativas nos argumentos dos textos e se avaliavam com nota abaixo do esperado. Como resistir à tentação de interferir nas notas, viciada que está a professora a determinar o valor para tudo o que o aluno faz?

Respeitar o dado inesperado da avaliação dos alunos foi e está sendo um grande desafio para o trabalho da Filosofia da Educação. Isto porque sempre está presente a preocupação com a formação crítica e autônoma do aluno. Então surgem as interrogações: Será que o aluno está utilizando a oportunidade de se auto-avaliar para garantir sua aprovação sem trabalhar? Como isso será veiculado fora da sala de aula e quais as repercussões no trabalho com outros alunos e turmas? Como fazer para que tudo isso não se transforme numa mentira, na qual a professora continua avaliando indiretamente os alunos? Como não protegê-los da crítica do outro?

Superar esse obstáculo é o que se põe sempre. O problema não é a minoria que diverge da quantificação pressuposta pela professora. O problemático é a maioria da turma que, possivelmente, internaliza as críticas da professora e as reproduz na avaliação. Possivelmente captam na linguagem não-verbal e verbal da professora suas expectativas e seus critérios implícitos. Por isso se avaliam com base neles, o que pode descaracterizar o que se entende por auto-avaliação.

"A questão colocada nessa perspectiva não permitiria indagar, em termos ideológicos, se a auto-avaliação não seria apenas dissimulação da autoridade, tornando-a invisível porque internalizada? E, se for este o caso, quem e porque interessa a invisibilidade da autoridade e porque interessa batizá-la com os nomes da liberdade e responsabilidade? Liberdade com relação a quê? Responsabilidade do quê? (M. CHAUI, p. 31).

Em pesquisas realizadas, foi possível estudar dados sobre a linguagem e sua relação com a reflexão e o pensamento crítico. Tais reflexões foram progressivamente sendo registradas e utilizadas pelos alunos como texto didático na disciplina para auxiliá-los nas avaliações finais. Tais textos visavam revelar para o aluno o que estava implícito nos momentos das correções de textos por parte da professora ou do grupo de alunos. Além disso, os levava a refletir sobre a avaliação para se comprometerem com ela.

TEXTO - AVALIAÇÃO Nº 1

REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO NA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

A avaliação no trabalho de Filosofia da Educação tem sido uma grande preocupação por parte de alunos e da professora. A partir da leitura da Introdução da coletânea de textos produzidos em janeiro de 1983, foram dados elementos para que se acompanhasse a evolução da proposta desta disciplina no decorrer dos semestres, partindo-se dos problemas constatados e da busca de soluções possíveis e viáveis. O texto "Silêncio na Educação ou Educação do Silêncio?", entregue na etapa passada, traduz bem a preocupação que se vem tendo com relação à participação dos alunos nos trabalhos em sala de aula, seja através das críticas verbalizadas, escritas ou ainda do silêncio no qual muitos preferem se resguardar ou se omitir.

O problema do silêncio em sala de aula ou do que é dito não explicitamente, tem sérias razões na vida de cada um, principalmente nas experiências vividas nos ambientes escolares. Antes porém, não nos faria mal recordarmos um pouco a relação de poder vivida na família entre pais e filhos, entre adultos e crianças, crianças entre si, sendo que o vínculo básico aí estabelecido se relacionava com a questão da sobrevivência. Mas quando a criança vai para a escola, se depara com uma outra relação de autoridade: a do poder pelo saber, instaurada na pessoa do professor.

É desde os primeiros momentos que se vai à escola que se aprende a cultuar essa autoridade, visto que a escola, na forma como está estruturada, estabelece uma relação bancária entre o professor e o aluno. Paulo Freire discute a "educação bancária" em seu livro A Pedagogia do Oprimido, mostrando ao leitor que o ensino bancário parte do princípio de que o professor é quem sabe tudo e o aluno nada sabe. Portanto, é aquele quem deve ensinar, enquanto passivamente o outro aprende. Dessa forma, o professor é quem concentra poder: poder de saber, de pensar, de dizer a palavra, de estabelecer a disciplina em aula, de escolher os conteúdos, de avaliar e, enfim, de julgar quem atingiu os objetivos por ele determinados. Que triste sina a do aluno!!! Cala porque não sabe, mas tem que aprender o que o professor ensina. Mas a prática, principalmente no uso da fala, da linguagem da escola, difi-

culta o seu desenvolvimento verbal. Aí ele tem sua participação reduzida ao ato de: 1- prestar a atenção ao que o professor diz, escreve e fala; 2- memorizar a maior quantidade de informações e dados possíveis a respeito do que ele lhe comunica; e 3- tentar repetir tudo o que lhe foi doado, no nosso caso vendido, durante as aulas.

Como se pode ver, a relação vertical de poder de um sobre o outro é determinante e serve de elemento básico para que se entenda a dependência que o aluno tem em relação ao professor. Como é ele quem praticamente determina tudo, o problema básico do aluno, desde os primeiros anos escolares, é aprender a ser "como o professor gosta". E isto implica em assimilar bem o modelo ideal de "bom aluno" que está pressuposto na educação: um aluno aplicado, que aceita passivamente tudo, que fala corretamente nos momentos apropriados o que deve ser falado, que comporta-se em sala de aula e durante os trabalhos, e assim por diante. Na relação com os demais colegas se estabelece então uma competição de "quem vale mais" perante o professor, e é certo que sempre será aquele que consegue as notas mais altas, que é o mais arrumado e comportado, o que fala bem, o que é "educado", sendo este apontado como modelo para os demais que não se adaptaram totalmente aos moldes impostos pelo professor.

Tudo isso parece ser muito engraçado, principalmente se nós começarmos a nos recordar de nossas primeiras experiências escolares, nossas frustrações e a tensão estabelecida nos momentos de avaliação, porque simbolizavam a aprovação, não somente atribuída pelo professor, como também pelos colegas de classe. Isto então lhe dava certo poder, principalmente nas atividades em sala de aula.

Assim, direta ou indiretamente, a educação tem adestrado os alunos para assumirem padrões estabelecidos de bons filhos, bons alunos e bons cidadãos. A caracterização superficial feita anteriormente sugere então um questionamento: que mudanças ocorreram no esquema proposto no ensino universitário? O que é ser bom aluno na faculdade? O que isto implica na relação professor-aluno e aluno-aluno?

A partir das constatações feitas nos objetivos dos professores, a maior preocupação que se tem é com a formação do aluno crítico, contestador, daquele que poderá contribuir nas transformações da sociedade, a partir de um conhecimento da realidade, com uma fundamentação teórica que sustente sua crítica.

Pois bem, como é que vai a crítica em sala de aula, a palavra dos alunos, a participação nas decisões, as transformações no processo educacional no micro-ambiente da sala de aula? O pavor, medo e insegurança da avaliação foram exterminados? Não se pode acreditar que, de uma hora para a outra, alunos e professores tenham acabado com os condicionamentos que a escola lhes impôs em todos estes anos. Assim, nem sempre adianta pedir que os alunos falem, que critiquem, que proponham alternativas, que mudem, etc.

Pelo que se pode notar nos cursos dados até agora, o aluno está muito preso à imagem bancária de professor que lhe foi inculcada desde os primeiros anos escolares e que, tranquilamente, con

tinua em vigor no ensino universitário, só que fantasiado de uma pretensa democracia que exige e cobra que o aluno participe, seja crítico, e por aí adiante... O conflito em ser "bom aluno" não acaba e então cada um lança mão de seus conhecimentos obtidos na experiência e competência de captar e conspirar com o professor, naquilo que ele fala, diz, gosta, critica, etc. Tenta então reproduzir isso na avaliação, independentemente de ter entendido o que foi dado em aula ou de concordar ou não com os pontos de vista do professor. O importante é ser aprovado e jogar a carta de maior valor é válida, na medida em que ela garante que o aluno seja vencedor na sua batalha acadêmica e seja aprovado.

É por isso que se diz que a escola é reprodutora, porque os alunos não só aprendem estas regras para sobreviverem na escola, mas também para se adaptarem a outras situações, principalmente no trabalho: ele aprende a obedecer, a fazer o que o patrão quer e manda e se recebe pouco, o que lhe garante a sobrevivência, fica satisfeito, como ficava na escola quando se satisfazia com a média mínima que lhe garantia passar de ano.

No entanto, o aluno nem sempre tem claro que, para conseguir esse trunfo, ele deverá ter um certo domínio da linguagem, seja para falar, ler e escrever, que é anterior a qualquer avaliação escolar. Aí o aluno pode até, de certa forma, ter entendido o que foi dito em aula ou o que leu em determinado texto, mas se tem um discurso escrito confuso e mal estruturado, provavelmente não conseguirá atingir seu objetivo num exame: ser aprovado. No entanto, como a escola é burocrática e o que vale são os papéis, a linguagem escrita tem sempre o maior peso no processo educacional, pois é ela que consta na documentação dos arquivos; não como reprodução dos conteúdos dados pelo professor somente, mas demonstra também até que ponto se desenvolve claramente a crítica do aluno numa organização textual.

Foi pensando nos problemas de linguagem, anteriores a qualquer reprodução de conteúdo, que se procurou dar maior ênfase ao desenvolvimento da escrita e da fala. Assim surgiu a proposta de se trabalhar com produção de textos na Filosofia da Educação, pois ao mesmo tempo em que o aluno estava refletindo sobre sua prática educacional, estava aprendendo a organizar esta reflexão no grupo sob forma verbal, e, no papel, sob forma escrita. Mas o problema da avaliação não acabou. A professora corrigia o texto, mandava refazê-los, determinava quando estavam bons para serem reproduzidos para os colegas e ainda os avaliava.

O que pareceu foi que as mudanças com relação ao conteúdo de nosso trabalho - reflexão sobre a prática dos alunos - deveria levar também à mudança do processo de avaliação. Não seria válido que o aluno fizesse um texto somente preocupado em agradar a professora na avaliação e ser bem aceito pelos colegas. A dinâmica do trabalho exigia muito mais de cada um, seja aluno, seja professora. No entanto, a preocupação básica com a avaliação, como sempre, vem interromper o desenvolvimento normal de nosso trabalho. Com a aproximação da data das provas parciais e dos exames, a preocupação não é mais em elaborar um bom texto, mas em como será feita a avaliação dele. Esta preocupação gera ansiedade e tensão e um desvio de preocupações e interesses. Assim, decidiu-se que se experimentaria a auto-avaliação, pois melhor do que ninguém, o pró

prio aluno poderia dizer sobre o seu crescimento no decorrer do processo: ele havia feito e refeito seu texto, aplicado alguns conhecimentos obtidos nas demais disciplinas para fundamentá-lo teoricamente e alguns ainda se dedicaram a auxiliar os colegas, numa prática de monitoria e mútua colaboração. Contudo, ao me deparar com a auto-avaliação, algumas constatações começaram a constituir um problema mais sério: o que se está querendo avaliar? Quais os critérios dos alunos, da professora e da instituição com relação à avaliação?

A partir da leitura das avaliações dos alunos constatou-se que grande parte atribuiu um valor ao seu texto que coincidia com aquele esperado pela professora. Mas uma minoria fez uma avaliação rigorosa atribuindo aos textos e à participação em aula, um valor abaixo do esperado, enquanto outros atribuíam um valor acima. O que isto pode significar? Será que no momento das correções a maioria conseguiu captar as expectativas e os critérios da professora, ainda que estes não ficassem explicitamente verbalizados? O aluno que pouco trabalhou (segundo meus critérios), usou a oportunidade para se tranquilizar com a avaliação, garantindo sua aprovação? Como a auto-avaliação está sendo encarada por todos nós e que informações serão veiculadas fora do ambiente de sala de aula com relação à delegação de poder ao aluno na avaliação? Até que ponto este processo estará contribuindo para a formação da consciência crítica de cada um e da responsabilidade para com o trabalho na Filosofia da Educação e na educação de um modo geral? Como fazer para que tudo isso não signifique uma mentira, na qual a professora indiretamente continua avaliando, ou que os alunos se resguardem das críticas ao seu trabalho?

Foi a partir desses questionamentos que o problema da avaliação que até então já era complicado, ficou mais ainda. O trabalho com textos não é tão simples. Ninguém ao escrever o faz só para si mesmo. O aluno quando fala e escreve, no decorrer de nosso trabalho, não pode perder de vista o outro, aquele que o vê, o escuta, o lê e o interpreta. Dessa forma, é na relação com o outro na sala de aula e fora dela que poderemos avaliar o significado de nossos textos e nossas falas. Um texto será tanto mais pedagógico quanto mais claro for, quanto mais significado comportar e quanto mais informações novas puder trazer ao leitor. Ele tem valor no que de novidade apresenta, não só no seu conteúdo como também na forma de abordagem de um problema que pode ser comum e corriqueiro.

Assim, a crítica ao texto poderá ficar mais clara a partir de alguns pontos que estão aqui sugeridos para reflexão:

1 - CLAREZA DO TEXTO - Os termos estão bem colocados, as frases completas e o leitor apreende o sentido no todo da leitura sem precisar se deter nas palavras? O texto apresenta muitas ambiguidades, sentidos que podem ser entendidos diferentemente e confundem o leitor?

2 - COERÊNCIA INTERNA - O texto tem continuidade de sentido ou fala de várias coisas ao mesmo tempo sem aprofundar nada? Os parágrafos têm relação entre si e contribuem para que o leitor aprenda o seu sentido no todo?

3 - ASPECTO CRÍTICO - O texto só faz constatações de problemas? Ele constata, analisa e critica? Constata, analisa, critica e ainda propõe alguma alternativa para a solução?

4 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - foi feito uso dos conhecimentos teóricos aprendidos nas outras disciplinas? Os termos técnicos estão claros, informam adequadamente o leitor? O autor consegue articular e dominar bem a fundamentação teórica do texto? Fez citações bibliográficas ou referência a algum outro autor que não ele mesmo? que tipo de informações bibliográficas a professora poderia fornecer para melhor fundamentação dos dados apresentados?

5 - CRIATIVIDADE - O texto apresenta alguma proposta original, própria do aluno? Essa proposta está na apresentação do texto ou no seu conteúdo? Até que ponto ele está dando uma resposta diferente dos demais para um determinado problema: o seu trabalho, pedagógico no local de trabalho e o seu trabalho pedagógico em sala de aula na elaboração de textos.

Estes pontos servirão de subsídios para se pensar, refletir e reelaborar os textos. Espero que essa breve reflexão tenha servido para clarear um pouco mais o problema da avaliação e que cada um se sinta participante nas decisões relacionadas com a proposta de Filosofia da Educação. A auto-avaliação pode ser um avanço, mas pode ser um retrocesso se não soubermos como e porquê utilizá-la. Ela tem um objetivo específico e pertinente com a proposta que se vem trabalhando. Se o aluno participou desde o começo, não será agora que ele deverá ser excluído.

Ijuí, julho de 1983.

Explicitados os critérios para a produção dos textos, ampliou-se a reflexão do que representava o texto na vida do aluno. Portanto, posteriormente, o texto não foi mais avaliado como uma produção escrita, mas como uma postura diante de um problema, o que fazia com que o texto escrito fosse entendido como o texto vivido.

TEXTO-AVALIAÇÃO Nº 2

AVALIAR É REFLETIR

Você sabia que a produção de textos na Filosofia da Educação está proporcionando a alguns alunos uma reflexão mais ampla que aquela sobre uma única experiência de trabalho? Pode ser que você já tenha também ido mais além na sua reflexão, porém sem ter se dado conta disso. Estas palavras têm o objetivo de desencadear a reflexão, no sentido de se pensar nossa postura diante dos problemas da existência, a partir de um problema que todos vêm enfrentando: o problema da produção de textos.

Sabe-se que não é fácil para os alunos enfrentarem tal tarefa, principalmente porque nem sempre têm bom domínio da estrutura da língua portuguesa. Por isso, eles pensam em escrever uma coisa e quando o fazem não conseguem transpor com fidelidade suas idéias para o papel. Disso resulta uma certa angústia quando se produz textos; a angústia daquele que não pode se satisfazer com resultados imediatos, mas deve empreender uma constante busca: a busca da clareza, da coerência, logicidade, argumentação, fundamentação, etc. Na orientação dessas buscas, o aluno se vê na impossibilidade de se acomodar inconscientemente. A cada correção, novas buscas se empreendem, de forma que ele praticamente se vê impedido de se acomodar. Se o faz, sabe porque o está fazendo. Assim a postura que se adota diante do problema de se fazer um texto vem servindo como elemento de consciência para se pensar na postura que se adota diante dos demais problemas que se apresentam no dia-a-dia de nosso trabalho, de nossa existência, enfim.

A reflexão sobre a produção de textos vem exigir que se empreenda uma reflexão que vá além daquele probleminha que se está registrando no papel. Agora, a reflexão é sobre o próprio ato de escrever, como um problema que se apresenta à nossa existência. Um problema que exige organização de estratégias, persistência, etc., para ser resolvido. Assim, a auto-avaliação sobre o trabalho de Filosofia da Educação amplia-se como foi ampliado o problema de cada um no texto. Agora não é mais o aluno que avalia o trabalho realizado em sala de aula, mas avalia sua postura de educador nos demais momentos de sua existência. O texto é apenas um meio, o início de um caminho que poderá continuar a ser percorrido pelo aluno, ainda que este não esteja mais na universidade. Por isso, a escrita não é só instrumento de reflexão. Ela é instrumento de libertação e autonomia. O indivíduo que escreve coloca-se em permanente processo de reflexão sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo. O texto deixa de ser um texto escolar e passa a

ser o texto da vida, da existência. Para que se possa avançar no processo de reflexão crítica eis algumas perguntas que poderão auxiliar o aluno na elaboração de sua auto-avaliação.

1 - Como você se sente consigo mesmo diante de desafios que colocam em questão sua capacidade de resolvê-los ou não? Você os aceita prontamente? Custa a aceitá-los? Aceita-os só porque se vê obrigado a fazê-lo? Por quê?

2 - Como se sente diante da ajuda externa? Ela lhe é bem vista? Você desconfia dela? Custa a aceitá-la e o faz por que não há outro jeito? Por quê?

3 - Qual a seqüência de procedimentos que você utiliza para se organizar? O que você coloca como mais ou como menos importante? Por quê?

4 - Você acredita que conseguiu superar o desafio proposto? Ainda não o superou mas está a caminho? Não consegue saber se o superou ou não?

5 - Como você se sente diante do fracasso? Desiste e se acomoda? Não aceita? Aceita-o e procura outras formas para recomeçar? Por quê?

6 - Como você avaliaria sua capacidade, coragem e força para enfrentar os problemas que se põem à sua existência no dia-a-dia?

7 - Você acha que seu espírito de luta é fator de educação para os que convivem com você? O que os outros aprendem consigo no processo de assumir desafios, organizar formas de solucioná-los e aceitar os resultados, sejam eles satisfatórios ou não?

janeiro/83

Assim, a escrita, enquanto forma de reflexão, faz com que os alunos descubram o mundo, descobrindo-se como sujeitos que pensam e refletem. A avaliação sobre a escrita, conseqüentemente, tomada com o mesmo objetivo, faz com que tal processo se torne consciente, servindo como instrumento organizador da reflexão. Como a reflexão na Filosofia da Educação manifesta como se dá a reflexão do aluno no todo da sua existência, fazê-los conscientes disso passou a ser uma forma de instrumentalizá-los para o autoconhecimento de suas posturas diante da vida. Tal consciência parece ser imprescindível para o trabalho do educador, visto que ele não só educa pelo que fala, mas pelo que faz e, principalmente, pelo que é. Sendo assim, tanto a escrita quanto a avaliação, pelo que se viu, transcendem os limites meramente institucionais. A escrita não é adotada como simples aquisição de habilidades mecânicas de escrever bem e a avaliação de ser a mera reprodução daquilo que a professora ensinou.

A escrita e a avaliação, portanto, vêm servindo como meios para se compreender que a existência, que é um texto, pode ser acrescida cada vez mais de novos sentidos e não só daqueles que a instituição e as ideologias lhes prescrevem.

"Eu como estudante tive muita dificuldade na produção de textos, porque no momento que comecei a relatar os fatos incluí muitas coisas que eu gostaria que tivessem acontecido e não somente aquilo que realmente aconteceu. No momento que eu comecei a refletir deparei com meus erros e muitas vezes não aceitáveis. Então eu colocava no papel um mundo maravilhoso, sendo que o mundo real ficava às escuras. Aí toda vez que meu texto era refeito, eu sentia cada vez mais a aproximação do fato ocorrido, mas para eu me conscientizar disso levei muito tempo e somente conversando com a professora, foi que tomei conhecimento do fato.
(...)

Refletindo, senti que a Filosofia da Educação não só valeu pelo fato de eu produzir um texto, mas sim, porque foi então que parei para refletir sobre mim mesma. Descobri-me então como uma pessoa insegura, que se acha incapaz de resolver qualquer problema, ou até quem sabe, uma menina incapaz de encarar a vida, como ela na realidade é. Eu passo a imaginar muitas vezes um mundo muito fantasiado e o descrevia assim. Agora sinto que é muito mais difícil e importante, descrever

mundo em que vivemos.(...) No texto então, senti um medo enorme de expor-me no papel. Medo que as pessoas saibam do medo que existe em mim. Medo do leitor incriminar meus erros. Medo de ser "eu" (Fragmentos da avaliação de aluno. T.212-12).

A necessidade de explicitar cada vez melhor os critérios utilizados na correção das reflexões levou à necessidade de se sistematizar e organizar melhor as recomendações que se vinha fazendo aos alunos, quando escreviam. Por isso, a reflexão que segue abaixo foi elaborada em função de um exame, no qual o aluno deveria proceder a auto-crítica de seu trabalho. No entanto, ele passou a ser adotado, posteriormente, como texto básico, antes mesmo do aluno começar a escrever algo. Através da reflexão aprende a escrever o texto levando em conta a presença do leitor. Um leitor crítico que ao ler o texto do outro cobra clareza, compreensão e coerência.

TEXTO-AVALIAÇÃO Nº 3

CONSIDERAÇÕES PARA REFLEXÃO SOBRE A ELABORAÇÃO DE TEXTOS

A partir de constatações feitas a respeito das deficiências dos alunos em relação ao domínio da linguagem, apresentadas no ensino universitário, a disciplina Filosofia da Educação vem trabalhando uma proposta de produção de textos, visando, senão resolver o problema, pelo menos amenizá-lo. Isso porque tais deficiências se constituem num problema sério para a atividade filosófica. Quando o aluno não consegue organizar seu pensamento e expressá-lo adequadamente para o grupo, deixa de transmitir o que pensa e o que vive. Por isso se vê obrigado a aceitar passivamente a palavra do outro, sentindo-se incapaz de dizer a sua própria palavra. Essa incapacidade de expressão torna-se então um problema agravante na vida do universitário, pois o ensino ali ministrado, ao pretender ser crítico, exige do aluno participação nas discussões através de questionamentos e argumentações. No entanto, aquele que nunca fala ou deixa de argumentar o que diz, se vê na condição de ter que abrir mão de seu espaço de palavra, delegando-o a outros - colegas e professores - que passam a exercer sobre ele uma relação de poder: do poder pela palavra e pelo argumento.

Sabendo-se que a educação de um indivíduo não se dá isoladamente, mas no grupo, na relação com os outros (intersubjetividade), essa situação de determinação de uns pelos outros faz com que se reproduza na sala de aula a relação de dominação dos que

têm poder sobre os que não têm. O ato de falar em grande grupo exige domínio do discurso, o que implica em algumas modificações tais como: domínio do espaço, impostação de voz, controle emocional, etc... Por isso a disciplina dá maior ênfase ao trabalho em pequenos grupos, nos quais os alunos se sentem numa relação cara a cara com seus interlocutores, caracterizada pelo aspecto informal. Apesar da validade do pequeno grupo, concomitantemente se faz debates no grande grupo, de forma a possibilitar que, aos poucos, cada um tenha a chance de ocupar seu espaço de palavra.

O trabalho em pequenos grupos tem uma outra razão de ser que não somente a de desenvolver a expressão oral dos alunos. No debates e discussões são trocadas experiências de trabalho que se constituem como conteúdo desenvolvido na disciplina. Na medida em que o aluno fala sobre seu trabalho, retoma experiências passadas, entendendo seu presente e pode planejar sua ação futura. Assim ele está organizando seu pensamento e sua ação através da reflexão. Nesse sentido ele está exercendo sua capacidade filosófica, própria de todo ser humano.

Mas a discussão, apesar de ter grande valor para a experiência comunicativo-filosófica dos alunos, ficaria incompleta se não fosse registrada. O homem se distingue dos outros seres também pela capacidade de escrever suas experiências, idéias, descobertas, bem como de construir um acervo próprio de informações que tornam possível o progresso da humanidade. Se até hoje não fosse utilizada a escrita e todas as descobertas derivadas dela, não se poderia conhecer objetivamente fatos passados ou acontecidos em lugares distantes, e nem mesmo se ter feito uma série de outras descobertas. A História existe porque existe a escrita que a registra, fazendo com que os conhecimentos não fiquem limitados às capacidades de recordação das pessoas e passe para a memória da coletividade. Por isso "a escrita é um instrumento de reflexão mais poderoso que a fala, pois esta pode ser fragmentária, precária e constantemente corrigida, a escrita tem um caráter de permanência, de coisa definitiva, que não se pode mais retificar quando e como quiser, tal como na fala" (Deonísio da Silva, p. 92).

A produção escrita dos relatos de experiências dos alunos, além de ser um registro do histórico-educacional deles, tem a função de estabelecer a comunicação com o leitor, numa relação intersubjetiva, fazendo-o refletir sobre a reflexão registrada no texto. Nesse sentido, quando o aluno produz textos sobre as suas experiências educacionais, a reflexão filosófica está presente duplamente: 1- no ato dele escrever sua reflexão e 2- na intencionalidade dele fazer com que seu leitor também reflita. Por isso a Filosofia da Educação tem a preocupação de produzir textos que sejam pedagógicos porque ensinam a reflexão no próprio ato de refletir.

Mas para que os textos realmente cumpram esse objetivo educacional, é necessário que se esteja atento para alguns pontos que vêm sendo observados verbalmente durante as correções realizadas pela professora até então. No entanto, diante da constatação da importância da escrita como reflexão sentiu-se a necessidade de deixar estes pontos aqui registrados para que não fiquem limitados à memória de cada um e ao trabalho da Filosofia da Educação.

Tais recomendações, por ficarem registradas, poderão ser revistas e retificadas, de acordo com as críticas e sugestões dos possíveis leitores.

1 - Um primeiro ponto está relacionado à necessidade de ter sempre presente que ao se escrever um texto, não se pode esquecer do leitor. É com ele que estamos estabelecendo uma relação de comunicação e diálogo. Daí a necessidade do autor do texto se colocar também no papel do leitor, interrogando-se a todo momento sobre as possíveis dúvidas que possam surgir no momento da leitura. O autor de um texto deve ter presente que não poderá estar ao lado de seu leitor explicando-lhe o que não ficar claro na leitura. As possíveis perguntas e respostas devem estar previstas no próprio ato de escrever. A escrita de textos em Filosofia da Educação, portanto, não pode ser tão espontânea e descomprometida. Ela tem que estar voltada para o caráter intencional da Filosofia para ser verdadeiramente um ato de reflexão.

2 - Em segundo lugar, deve-se proporcionar uma motivação ao leitor para que este tenha interesse em ler o texto. Essa motivação vai desde o título até a conclusão final. Por isso a forma, o estilo, o tema abordado, o posicionamento crítico, as novas informações trazidas pelo autor do texto, devem proporcionar uma necessidade do leitor prosseguir a leitura porque a sente válida e aprende algo de novo em seu decorrer. Daí a necessidade de clareza, continuidade de sentido, fundamentação teórica, aspecto crítico, criatividade na abordagem do tema e na forma como ele é elaborado.

3 - Em terceiro lugar, deve-se se situar bem o leitor no contexto do texto. Isto quer dizer que ele tem que saber o que, com quem, onde, quando e porque os fatos ocorreram. Lembrar sempre que o leitor não estava conosco, quando vivemos a experiência relatada. Por isso ele não deve se sentir um intruso, alguém que se mantém marginalizado numa conversa. Ele vai se integrar no texto, vivenciar com o autor os acontecimentos, na medida em que este lhe colocar a par de tudo o que ocorreu, não omitindo dados que são essenciais para que seja possível o entendimento. Não se deve esquecer também que quando temos a vivência de um fato, obtemos várias informações visuais e não-verbais que são muito importantes para nossa compreensão. Na elaboração dos textos, a linguagem visual e gestual deve ser transformada em palavras escritas.

4 - Se estamos produzindo um texto pedagógico, queremos que nosso leitor aprenda a pensar e a refletir conosco. Por isso como quarto ponto, coloca-se a questão dos julgamentos. O autor deve evitar fazê-los no decorrer do texto, pois deve confiar na capacidade de seu leitor para fazer seus próprios julgamentos. Por isso, ao se escrever um texto, é importante que se coloque as informações da experiência vivida, sob seus vários aspectos, não condicionando o leitor a enxergar "um mocinho" (geralmente o autor) e um "bandido" (o outro de quem fala o autor), no texto. O leitor deve ter a liberdade de concordar ou discordar com o que diz o autor, desenvolvendo seu próprio raciocínio. O autor não julga ninguém em seu texto. Se ele selecionar e descrever bem os fatos poderá levar o leitor ao fim que se propõe sem que este se sinta induzido.

Juntamente com o julgamento tem-se também o preconceito (pré-conceito) que deve ser evitado num texto pedagógico. Durante a infância nos são dadas uma série de idéias, crenças e valores, prontos a respeito de saúde, roupas, negros, política, patriotismo, senso moral, religião, casamento, guerra, doenças, reuniões de classe, superstições, etc... (Cf. Hayakawa, p. 218). Dessa forma, muitas vezes crescemos sem ter chance de pensar e decidir sobre tais assuntos e não comprovamos a veracidade das informações que nos foram inculcadas, passando a transmiti-las a outras pessoas, sem tampouco dar-lhes a oportunidade para que as obtenham corretamente. "Se lhes ensinarmos o hábito de tomar consciência do processo de abstração damos-lhes os meios com os quais podem libertar-se das noções errôneas que, por ventura, lhes tenham sido apresentadas". (Hayakawa, p. 219). Um texto pedagógico deve proporcionar amadurecimento ao leitor. Transmitir uma realidade falsa, um mundo ilusório é dar continuidade ao infantilismo mental e à atitude pré-científica da qual fomos vítimas, o que é anti-pedagógico.

5 - Em quinto lugar, um texto bem elaborado NÃO é aquele cheio de definições ou de termos rebuscados. O fato de se definir uma palavra não quer dizer que ela esteja entendida pelo autor ou leitor, pois ela pode estar confusa ou contraditória no texto. A compreensão dos termos deve ser sempre indagada, de forma que se produzam abstrações que tenham relação com dados da realidade ali constatada no texto. A abstração é própria da atividade filosófica e científica, portanto deve estar presente na fundamentação teórica e nas análises críticas da realidade. Os dados dessa realidade e os exemplos constituirão o aspecto particular do texto. A abstração, no entanto, deverá fazer com que o leitor entenda esses dados de forma generalizada, através de hipóteses observações já elaboradas e legitimadas pela comunidade científica e filosófica.

O fato educacional de uma sala de aula ou de uma escola não se explica por si próprio. Tanto uma como a outra estão inseridas num contexto maior. Por isso o particular (fato ocorrido na escola) deve ser explicado em função do geral (contexto social) para que o leitor possa ter uma visão totalizante e o mais completa possível. A essa totalidade chama-se tratamento interdisciplinar, pois o aluno utilizará todos os conhecimentos aprendidos nas disciplinas mais aqueles que obtiver em pesquisa bibliográfica. Assim seu texto se constituirá numa reflexão criteriosa que comporta também trabalho de pesquisa. A clareza desses dados teóricos proporcionará ao leitor acesso aos conhecimentos obtidos pelo autor nas aulas e na pesquisa. A democratização desses conhecimentos para o leitor tem objetivo pedagógico, pois proporcionará a outras pessoas conhecerem melhor a realidade em que vivem.

Espera-se com esta realização ter-se avançado mais um passo na proposta da filosofia da Educação. Há necessidade de se contribuir para que os alunos da disciplina possam ordenar a parcela da realidade relatada nos textos, apropriando-se de seu mundo e de sua palavra. Essa apropriação poderá lhes garantir poder de se pronunciarem na sala de aula como alunos e no seu local de trabalho como profissionais da educação.

A descoberta do leitor como o outro com quem se comunica ao produzir um texto, faz com que a intenção do autor resulte num ato de respeito e mútua colaboração. Na medida em que dizemos nossa palavra, estamos dando a perceber ao outro que é possível se apossar dela porque nós nos apossamos da nossa. Por isso a palavra é transformadora e pode se constituir num poderoso instrumento de reflexão e consciência. Ela é o porta-voz do sujeito escrevente. É também ação e como tal é elemento básico na construção do mundo.

BIBLIOGRAFIA:

- SILVA, Deonísio da. Um novo modo de narrar. São Paulo, Livraria Cultura Editora, 1979.
- HAYAKAWA, S.I. A linguagem no pensamento e na ação. 3.ed. São Paulo, Pioneira, 1977.

Ijuí, dezembro de 1983.

1.4 - Aprendendo a ler, a dizer e a escrever o silêncio

A avaliação do ensino na filosofia da Educação foi resultado de um processo que teve também outras variáveis, principalmente em relação aos pré-conceitos trazidos pelos alunos em relação ao ensino universitário. Na medida em que se modificou radicalmente o ensino na sala de aula, "jogava-se para o ar" a rotina do trabalho universitário, construindo-se uma outra. O trabalho de reescrever várias vezes um mesmo texto foi a mais evidente e principal alteração. No entanto, foram feitas outras alterações no que diz respeito à organização do espaço escolar e à relação professora-alunos. O trabalho inicial de se buscar as causas do silêncio dos alunos exigiu que se fizesse uma série de leituras imprevistas para o ensino de Filosofia da Educação. Normalmente espera-se fazer um aprofundamento nos textos dos filósofos e pedagogos para se organizar os conteúdos do curso. Mas, como havia necessidade de se romper com as barreiras do silêncio e da imobilidade, as leituras que auxiliaram no estabelecimento do método estiveram voltadas à expressão verbal, enquanto escrita, bem como à linguagem não-verbal: a linguagem do corpo.

A Filosofia não tem um conteúdo próprio e determinado

para organizar a reflexão. Ela se serve das indagações e conhecimentos das demais ciências para questionar e refletir a existência e o conhecimento acerca dela. Por isso a Filosofia é interdisciplinar. Além disso, é resultado do pensamento humano e quando se utiliza este pensamento para se organizar a existência faz-se Filosofia. Portanto, ao se buscar elementos bibliográficos para se aprender a ler, a ensinar a escrever, a se interpretar o silêncio na sala de aula, fez-se Filosofia e Educação. Filosofia porque se desenvolveu um processo ininterrupto de reflexão. Educação porque tal reflexão estava voltada para a solução de problemas educacionais.

"Problema, apesar do desgaste determinado pelo uso excessivo do termo, possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente. O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí, o que é a filosofia. Isto significa, então, que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é fundamentalmente, uma atitude; uma atitude que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão". (D. SAVIANI, p. 23).

A proximidade dos corpos no momento da correção individual dos textos faz com que se quebre o limite rígido entre professora e alunos, na ocupação do espaço da sala de aula. Por esse motivo foi e é possível se fazer uma leitura mais crítica do comportamento humano na sala de aula, já que o pressuposto silêncio não é tão silencioso quanto se pensa. Assim se começa a ter consciência de que, embora calados, os alunos estavam se comunicando com a professora e com os colegas. O processo de leitura do contexto da sala de aula teve início quando se começou a verbalizar para os alunos a interpretação que se tinha da sua linguagem silenciosa. De início ficavam perplexos. Afinal de contas, o indivíduo deixa de falar para não se comprometer com o que fala. Como o outro, a professora, estava ousando verbalizar seus pensamentos e sentimentos?

As expressões faciais, os bocejos, a sonolência, a irritabilidade, a postura dos corpos, enfim, tudo que é percebido, é objeto de interpretação. Não há como se deixar certas mensagens des_upercebidas, a não ser por conveniência de quem as percebe. Mas como há mensagens que interferem no andamento do trabalho, é neces_usário desvendá-las. Isso porque o trabalho educacional implica numa relação de reciprocidade entre professor e aluno, o que se pode chamar de ação social. Por isso, estar diante do outro comporta significação. Na medida em que não há reciprocidade, o conteúdo sa_ução muda de significação porque o sentido que cada um dá interfere na resposta do outro.

As expressões não-verbais dos alunos informam à professo_ura quando está havendo reciprocidade e correspondência na ação pedagógica, que é uma ação social. Correspondência entre aquilo que o aluno espera da professora e vice-versa. É necessário que se revele essa dicotomia, esse estado de contradição que dificulta a to_udos avançarem no processo de aprendizagem, pois as defesas impedem que haja maior integração e participação. Sabendo-se que educação não se faz só com professora ou só com alunos, é imprescindível su_uperar tal impasse.

Assim, na disciplina teve início um processo de leitura do contexto, o que Paulo Freire chama de "leitura do mundo". Inicia-se por questionar a ocupação do espaço da sala de aula, visto que em geral os alunos se amontoam no fundo da sala, ficando um espaço va_uzio em grandes proporções, somente para a professora. Outros ques_utionamento é feito para que interpretem a disposição das cadeiras na sala de aula, no esquema tradicional, a qual converge todos para a pessoa do professor. Ainda se questiona a postura do aluno nas cadeiras quando ele parece não estar integrado ao trabalho do gru_upo. Num primeiro momento é necessário se provocar as interpretações, devolvendo-se a eles a situação constatada para que a_u interpretem. Dessa forma, uma série de atitudes de indiferença, de arbitra_uriedade, de desprezo, etc. são tomadas intencionalmente para que sejam posteriormente questionadas e relacionadas com a realidade da educação atual. Essa é a forma de se fazer com que o silêncio seja desvelado em seu outro sentido, o sentido que fala da existênci_ua

do homem sem utilizar o som da palavra. O sentido implícito ou pressuposto.

Essa forma de trabalhar fez com que se começasse a tomar consciência da incongruência da comunicação humana. Explicando melhor, seria dizer que desde pequena a criança aprende a falar e a se portar no grupo de acordo com as regras e procedimentos aceitáveis. Na escola, como foi visto anteriormente, necessita adaptar-se ao modelo de aluno ali veiculado e passa a se comportar e a falar de modo ajustado ao grupo. No entanto, o controle rígido e constante sobre o comportamento humano é impossível e mesmo que se diga algo para contentar os outros, o rosto ou mesmo a própria fala denuncia que não se está falando o que se sente. Há então situações em que o professor explica a matéria aos alunos e espera os questionamentos e dúvidas. Se eles não pronunciam nada, pode-se supor que entenderam tudo. No entanto, basta questionar alguém para se ter evidenciado que não houve compreensão, a ponto deles nem terem alguma pergunta para fazer. Este fato é manifestação de um condicionamento histórico na vida educacional e social do aluno. Ele aprendeu a ler, na linguagem silenciosa do professor, que deve saber tudo e, portanto, duvidar ou questionar não é um comportamento aprovável. A ignorância provoca o professor porque exige dele uma tomada de posição. Por isso a interpretação do não-verbal é tão problemática e esquecida na escola. Ela cobra uma resposta que nem sempre se está querendo dar: uma resposta clara, coerente e verdadeira. Por isso ela assusta porque é provocativa.

Aprendendo-se a interpretar o contexto, o silêncio se transforma em palavra e o não-verbal passa a ser uma linguagem falada conscientemente. A aula passa a ser um jogo de interpretações e críticas e, na medida em que se avança no processo, os alunos começam, inclusive, a fazer relação com os conhecimentos das outras disciplinas. Assim no trabalho com uma turma, quando se fazia algum elogio ao grupo, imediatamente alguém já respondia que se estava usando o "reforço positivo de Skinner", aprendido em Psicologia. Se alguns alunos saíam mais cedo da aula e a professora lhes dava falta, era discutido o problema das regras impostas na instituição que não são discutidas pelos alunos, mas estes devem obedecê-las, já que num processo social aquele que viola as regras é excluído do

quela utilizada anteriormente: a forma agressiva e emocional. Ele passa a se sentir mais seguro para interpretar comportamentos do grupo, utilizando-se de argumentos convincentes porque refletidos. Passa a utilizar-se, inclusive do humor, como forma de descaracterizar as formalidades ainda presentes no trabalho, imitando gestos e palavras da professora e dos colegas, ou mesmo representando dramaticamente as situações relatadas no texto.

A posse da palavra é algo que deslumbra. Ela dá ao sujeito a coragem do louco para dizer o que pensa, para criar um outro mundo e por isso ameaça a ordem estabelecida. Essa coragem pode despertar a ira dos deuses do templo universitário porque leva à rebelação, à ridicularização contra o poder onipotente do professor. Aquele que possui o saber exclusivo e único e, portanto, não pode ser contestado nem criticado. Talvez por isso muitos tenham temido a dramatização na Filosofia da Educação, porque permite que a sátira ao poder esteja presente como instrumento de crítica. Dessa forma, na relação com os textos sagrados dos clássicos da Filosofia, ela só poderia ser mesmo encarada como "atividade profana ou coisa de louco".

A vinculação do jogo dramático à vida acadêmica restaura, do estado de coma, um ensino quase morto, ainda que isso pareça descontextualizado e infantil, como é de se pressupor. Para se entender mais uma vez esse preconceito em relação à proposta de Filosofia da Educação faz-se necessário contextualizar o ensino nos moldes de racionalização e produtividade do trabalho na sociedade moderna.

A garantia de maior quantidade de informações e da eficiência do ensino cumulativo faz com que se estabeleçam limites entre períodos de trabalho e descanso em tempos previamente estabelecidos e programados na escola. É essa racionalização que também faz com que o trabalho de linguagem seja específico das aulas de Língua Portuguesa e o trabalho com o corpo das de Educação Física. O tempo escolar é dividido e controlado de forma a garantir a eficiência do trabalho, eliminando-se movimento que dispersem e interfiram na produtividade do aluno e do professor. Daí o porquê do ambiente de ensino ser formal e imobilista, porque a esco-

la tem o objetivo de fazer com que o aluno adquira maior quantidade de informações em menor tempo possível. Portanto, os jogos e brincadeiras são descontextualizados numa sala de aula, principalmente na universidade. "Para isso há os intervalos entre as aulas".

É na fábrica de conhecimentos, na instituição educacional, que o professor que produz é aquele que mais discursa, aquele que mais despeja conteúdos sobre o vazio de seus alunos. Por isso, certos procedimentos parecem ser descontextualizados desse ambiente porque fogem ao padrão do trabalho docente instituído. Eles excluem coação, passividade e submissão, ainda que se necessite partir disso para se estruturar o ensino, pois é essa a realidade do ensino atual. No entanto, ao se conquistar a palavra, o verbal e o não-verbal, conquista-se maior liberdade de participação e criação no contexto escolar. Mas como a ação, a vivência, não é saber cumulativo e não pode ser quantificado matematicamente, a proposta de Filosofia da Educação, com seu conteúdo e metodologias, pode ser considerada como desperdício de tempo ou capricho de louco. Então, ainda que os alunos aprendam a apreciar o trabalho e a desfrutarem de seus benefícios, explica-se o fato de se defenderem dele duvidando de seus resultados, devido a maneira como se dá a aprendizagem e a reflexão. Ela não está estritamente ligada à leitura de livros ou aulas expositivas.

A constantes dúvidas sobre a proposta da Filosofia da Educação faz com que a disciplina cumpra seu objetivo de provocar a reflexão sobre os rumos da educação, o que se dá não só na sala de aula, como também fora, pelos que estão como espectadores do processo. O que importa é que a crítica seja um fato, principalmente quando o aluno se apossa da palavra para falar a verdade, aquela que nem sempre se quer ouvir. Ela é como a verdade da criança que, ingenuamente, denuncia as arbitrariedades e as contradições do mundo adulto, antes de ser reprimida. A posse da palavra pelos alunos faz com que se reviva na sala de aula parte da infância que não foi exterminada totalmente pela vida adulta. Por isso, torna-se importante também a proximidade entre as pessoas adultas, como o é para as crianças, sem que se sinta vergonha de demonstrar afeto. "A razão funciona melhor quando a emoção está

presente; a pessoa vê com maior clareza e precisão quando as emoções estão comprometidas" (R.MAY, p. 48).

Foi o afeto que acabou sustentando o trabalho da disciplina em seus momentos mais difíceis de desgaste físico e emocional, característico da disciplina. Foi o afeto que reafirmou a compreensão e o respeito ao outro em seus limites e possibilidades. Por isso, se acabou trazendo para a sala de aula os alunos dos alunos. De forma representada, dramatizada, eles se fizeram presentes: nas discussões, nos textos e nas atitudes que se tomava em sala de aula. Na dependência da professora ou não, na necessidade de agredi-la ou agradá-la, de ouvi-la ou deixar que ela falasse, os alunos descobriram-se crianças. Aquelas crianças que chegam na escola como eles chegaram na universidade.

Assim, o aluno do aluno passava a fazer parte do contexto de aula de forma significativa. Ele era o outro do outro. Não era mais aquele aluno rebelde e preguiçoso, que "não queria saber de nada com nada". Ele era, sim, mais uma vítima do professor despreparado, de uma escola cega que não o ensinou a estudar porque não lhe deixou falar o que lia na sua existência. Esse aluno é resultado da educação familiar e escolar condicionadora que lhe está massacrando e moldando. É na doída volta à infância que se reconstrói então o adulto educador, passando a ter sentimentos de solidariedade e respeito para com a infância de seus alunos. Com isso, ele passa a ser mais humano e preocupado com a palavra e o silêncio de seus alunos na sua existência e na escola.

O aprendizado do método de Filosofia da Educação na qual o aluno aprende a pensar pensando, a criticar criticando e a fazer fazendo, foi um sustentáculo para preencher o vazio deixado quando se arrancou dele o processo habitual de ensino que lhe negou a posse da palavra, por não lhe ter alfabetizado adequadamente, já que lhe desconsiderou a existência. De posse do processo, começam a se fazer presentes, nas aulas de Filosofia da Educação, outros textos de outros alunos. Os alunos de outras escolas, de 1º e 2º graus que se fazem presentes quando seus professores, ali na faculdade, falam deles nos pequenos grupos, nos textos dos relatórios, dizendo que são carentes e com deficiências na leitura e

escrita etc. Por isso também são silenciosos. Daí a necessidade de multiplicarem a dinâmica da proposta com as crianças, para que mais tarde não se ressentam de sua educação como eles, seus professores, se ressentem.

"No outro dia ao enfrentar a realidade dos nossos alunos é que sentimos que para desenvolver a mente deles não é fácil. Para iniciar conteí-lhes uma história de um lavrador. Esta história eu mesma inventei enquanto ia falando para os alunos. Se tivesse que escrevê-la seria mais difícil. Após este momento pedi que os alunos inventassem uma outra história de um lavrador e que a escrevessem. Eles também no início acharam difícil, mas após a segunda vez que escreveram e trouxeram para eu corrigir, as histórias deles tinham outros enfoques e a melhora era progressiva.

Assim fui continuando todas as semanas e cada vez que ouvia um reclamando eu me lembrava das aulas de Filosofia da Educação e não desanimei. Continuei e continuarei até que eu poder fazendo descrições, redações e reflexões com os alunos, pois se hoje eles não reconhecem a sua importância sei que no amanhã eles irão lembrar disto com saudades porque precisarão escrever bem nas outras séries.(...) Pôr no papel o que pensamos é poder ler o que escrevemos, isto nos dá um enfoque todo especial e maior sentido à vida." (Fragmento de avaliação de aluno T 212-1)

1.5 - Os textos e as coletâneas: outros pretextos para se fazer Filosofia da Educação

A riqueza existencial contida nas discussões dos pequenos e grandes grupos, bem como nas produções dos textos é algo que desafia profundamente os pré-conceitos do professor em relação ao aluno passivo e confuso que não fala nem escreve com clareza. Esses pré-conceitos fazem com que se adote uma postura que predispõe ao não questionamento e à desmitificação dos problemas educacionais. Por isso se diz: "É a realidade... que se vai fazer?..." O educador e a escola sempre pressupõem um aluno idealizado, aquele que não lha causará problemas nem o fará questionar métodos, conteúdos, objetivos, etc. A postura acomodada, tão ca-

racterística na educação atual, impede que se empreenda um processo de reflexão dos problemas, pois o pré-conceito passa a ser utilizado como se fosse a própria reflexão sistemática e pronta. É aí que está assegurado o aspecto ideológico da educação. Aprende-se a pensar e a fazer as coisas sem refletir bem o porquê de tudo. "Todos pensam assim, por que então se pensar de maneira diferente? Por que criar problemas?... É melhor não complicar..." Com isso não se pensa e se impede o outro de pensar, pois tudo já está pensado e o que se tem que fazer é obedecer a regra e o consenso.

Como exemplo de como os pré-conceitos interferem na postura do educador, basta se observar como são tratados, na escola, os chamados alunos carentes ou problemas. Eles são desnutridos, re-voltados, com problemas psicológicos devido à organização familiar e social em que vivem. Por isso, terão mais dificuldades para aprenderem, já que a desnutrição, tão acentuada na infância, os defasou em termos de desenvolvimento físico e intelectual, em relação aos demais. Diante desse dado, o que resta ao professor? Quando muito, dispensa maiores atenções a estes alunos para recuperá-los, o que geralmente é coroado de pouco sucesso. Por isso, tais alunos acabam sendo marginalizado do processo educacional porque suas condições de vida já é um dado pronto que predispõem o professor a considerá-los inferiores aos outros. A desnutrição justifica e mascara a ineficiência do método, dos objetivos, da avaliação, dos programas, etc. Assim é melhor se individualizar o problema, atribuindo-o para o aluno, do que se reformular um trabalho que não está atendendo às suas necessidades de aprendizagem.

Será que quando se denuncia as deficiências dos alunos na universidade e não se busca meios de eliminá-las, não se está fazendo a mesma coisa? Por que é que se joga o problema para o ensino de primeiro e segundo graus, esquecendo-se que é na universidade que também se forma esse professor? O que fazer diante da situação problemática que se apresenta em relação às defasagens dos pré-requisitos do ensino elementar? Será que tais acusações farão com que o universitário retorne ao primeiro e segundo graus para se recuperar e ter condições de fazer um ensino de qualidade

na universidade?

Essa volta é impraticável, evidentemente. Por que então se entrega a responsabilidade de um problema para uma escola que neste contexto está morta? Como resolver o problema de escrita e leitura dos alunos, se se continua pensando na escola que entregou os alunos à universidade, (quando estes chegam até lá), como responsável pela falta do domínio dos pré-requisitos básicos para o ensino universitário?

De tanto se olhar para trás, acabou-se por não ver o que pode surpreender daqui para a frente... A realidade está aí, diante de todos, e trabalhar apenas com base nessas conclusões imobilistas impede que se procure dar um sentido mais realista para o ensino universitário. A volta do universitário ao primeiro e segundo graus se dá através do trabalho de educador que ele está realizando nas instituições escolares de 1º e 2º graus. Ele é educador que está sendo formado pelo curso de Pedagogia e por isso prepará-lo bem já é uma alternativa, ainda que a longo prazo, para se melhorar o ensino, pois a educação tem efeito multiplicativo. Multiplicar posseiros da palavra ou do silêncio é uma escolha a ser feita, uma opção política à qual o professor deve estar consciente quando define as experiências que viverá com seus alunos em sala de aula; quando propõe objetivos, metodologia, avaliação, textos didáticos, etc. É na consciência das relações de trabalho em aula que se prepara o indivíduo para ser consciente também nas relações de trabalho na sociedade.

A Filosofia da Educação, por isso, dá ênfase ao objetivo do aluno ler a própria existência dentro e fora da sala de aula, escrevendo-a e expondo-a aos outros. Ao voltar para seu local de trabalho ele tem, ao menos, condições de reler seu contexto para problematizá-lo melhor juntamente com seus colegas de trabalho e alunos. Assim, ao se conscientizar de suas deficiências de aprendizagem, ao elaborar as reflexões, desperta-se para o problema semelhante vivido por seus alunos no processo de aprendizagem. E nessa consciência de si e do outro, ao retornar para seu ambiente de trabalho estará atenta para perceber os problemas, para refletir sobre eles e tentar solucioná-los, com base na filosofia de

trabalho vivida e aprendida na faculdade. Problemas estes, vividos na realidade concreta de sua existência e não necessariamente aqueles que a escola lhe impõe.

Foi pensando nas crianças, vítimas das deficiências dos alunos do curso e do sistema educacional, que se teve a ousadia de assumir o compromisso com essa realidade, até certo ponto drástica. Por isso o estudo dos filósofos e pedagogos passou a ser colocado entre parêntesis porque atingir o problema filosófico da educação era acordar o espírito crítico dos alunos, fazendo-os perceberem o caminho a ser percorrido : caminhos já percorridos por filósofos e educadores. Na disciplina, eles não deveriam conduzir o trabalho, diretamente, com suas conclusões ou definições a respeito da existência e da educação. Eles estariam presentes de forma silenciosa e como expectadores porque eles seriam o ponto de chegada e não o ponto de partida do trabalho que se pretendia fazer. Queimar etapas numa situação dessas, querendo-se avançar diretamente para os estudos teóricos, seria provocar um acúmulo de fracassos e não contextualizar historicamente os procedimentos.

"Sabe o que é se sentir debilitada contra essa luta? Sinto-me sem razão de ser quando percebo um ou dois colegas que discutem, escrevem e ponderam sobre conteúdos que eu não entendo". (Palavras de aluno na auto-avaliação, T. 212-24)

Não se deter nas condições reais do ensino faz com que o educador perca a perspectiva de projetar a educação, de criar uma educação para o contexto. Então, sua prática pedagógica estará alimentando a seletividade da escola da classe dominante porque ela é para poucos, somente para os que "têm condições". Mesmo que se a negue no discurso, poder-se-á estar fazendo o mesmo jogo daquele que a defende quando se discrimina e seleciona alunos. Por isso, o silêncio é denunciativo. É o grito interior daquele que teve a palavra roubada. Ele significa a recusa e o impedimento da participação de todos, defendida no discurso democrático do ensino universitário, mas pouco praticada nesse contexto.

A iniciativa de não se utilizar os textos teóricos, num primeiro momento do trabalho da disciplina, tem uma intenção poli

tica: dar condições para que se restaure a posse da palavra, dando poder ao aluno do curso, para que este realize melhor seu trabalho pedagógico nas escolas onde trabalha, ou órgãos afins, como educador. Para que isso aconteça é preciso negar o saber dos filósofos e pedagogos, de forma que o aluno se convença que tem que produzir algum saber como conteúdo do curso. Foi o vazio do inesperado, deixado pelo conteúdo esperado por todos que levou o grupo de alunos a preenchê-lo com dados de sua experiência de vida, de sua realidade, isto é, de sua reflexão. Em poucas palavras, com sua filosofia de educação. O aluno necessariamente é levado, assim, a descobrir que sabe e que seu saber é tão importante quando o dos filósofos porque é a síntese da existência do pensamento de seu grupo.

"Para elaborar o conteúdo deste texto, que narra uma experiência educacional, já vivida por minha pessoa, lancei mão de todos os conhecimentos que já adquiri na minha vida de educando e de educador.

Nem por isso, posso afirmar que o texto possui idéias, pontos de vista e experiências que sejam exclusivamente minhas, porque as filosofias dos outros influenciaram profundamente em tudo que fazemos. Estes outros não são obrigatoriamente só os grandes filósofos que narram a história da humanidade, mas são todas as pessoas com as quais convivemos" (Fragmento de reflexão de aluno da auto-avaliação, T. 212-21.).

Como grande parte dos alunos do curso de Pedagogia o Regime Emergencial da FIDENE vêm da zona rural, (43,33% em 1982), trabalhar com o conteúdo de sua existência é uma forma de desmistificar o pré-conceito em relação ao saber do homem do campo. Se a adaptação à universidade é um problema para o aluno, de um modo geral, pode-se dizer que se ele for da zona rural o é em maior intensidade. Isso porque já traz introjetado o pré-conceito em relação ao saber do homem do campo como se fosse inferior ao do homem da cidade. A desvalorização do trabalho manual na sociedade e a supervalorização da atividade intelectual faz com que o professor da zona rural, por caracterizar-se como homem do campo, sintasse ainda mais deslocado do contexto universitário. No entanto, ele é considerado o intelectual em sua localidade. Mas mesmo assim, diante dos conteúdos teóricos e do linguajar acadêmico, sen-

te que mais uma vez a escola confisca o valor da sua realidade simples e de seu trabalho social. Recuperar este valor é a dimensão política da educação.

"Pela primeira vez, percebi que o trabalho humilde de nossas escolas do interior é muito rico e relatando nossa experiência, tivemos oportunidade de mostrar a nossa realidade através da escrita, coisa que não havíamos feito" (Fragmento do depoimento de ex-aluno).

A universidade, em geral, rejeita o simples por confundir-lo com o simplista, com o que baixa o nível do ensino. Nos altos níveis de abstração, complica-se então o processo de aprendizagem, selecionando-se uns poucos que podem falar. Na medida em que na Filosofia da Educação, indistintamente, todos os alunos têm que escrever, o espaço de cada um fica assegurado, pelo menos no texto escrito, já que há sempre uns que têm maiores dificuldades para falar em grande grupo. Por isso, sua palavra é dita através dos textos que produz. Dado o pouco tempo que se tem para a troca de experiências em grande grupo, devido o número de alunos e de aulas para se realizar este trabalho, a forma encontrada para que todos tenham acesso à palavra dos colegas foi reproduzir os relatos. Os textos finais, entregues juntamente com os rascunhos e as auto-avaliações, são mais uma vez revisados e encaminhados para o serviço de datilografia e reprografia da instituição para se produzir o livro didático da disciplina, usado pela turma ou por outras.

Ao retornar no final da etapa, o aluno se depara com sua reflexão revisada e, conforme o semestre, publicada em coletânea. É então orientado para fazer uma leitura crítica do texto individualmente e em grupo. Essa é a forma de se desenvolver a crítica, utilizando-se como texto de estudo o material produzido pelos próprios alunos. Os critérios apresentados para se fazer a crítica são os que constam no texto-avaliação nº 3, p. 220.

Atualmente se vem adotando uma estratégia diferente para o momento da crítica de texto. O aluno produz a reflexão, a professora faz a correção para que o trabalho seja reescrito com várias cópias para serem entregues e criticadas pelos colegas do grupo. O autor do texto não pode se pronunciar. Ele tem que ouvir

as críticas passivamente, anotando-as no caderno. Terminada a discussão em grupo, cada colega produz uma crítica individualmente e a entrega para o autor da reflexão. Este então assume a palavra para esclarecer as dúvidas dos colegas, respondendo as críticas feitas. O autor produz então um relatório que comenta o processo de análise de sua reflexão, a partir das anotações do caderno e das críticas faladas e escritas pelos colegas. Coloca também como se sentiu no grupo, enquanto necessitava permanecer silencioso ou quando pode assumir a palavra; o que aprendeu nesse processo e qual a contribuição do grupo para o conhecimento de si e seu aperfeiçoamento.

Esse processo faz com que o aluno viva a situação de confronto com o leitor, percebendo suas imperfeições ao comunicar-se com ele por escrito. Dessa forma, o sujeito escrevente se conscientiza das deficiências na comunicação escrita através das interpretações que ouve de seus colegas. No confronto com o leitor, passa a sentir necessidade de ser mais claro para ser melhor compreendido. Ao produzir os relatórios faz uma auto-crítica de seu trabalho. Dadas as críticas dos colegas começa a se preocupar com o leitor, contextualizando-o naquilo que reflete. Isso faz com que o aluno escreva a história da disciplina, ao relatar os trabalhos feitos, e as relações sociais vividas em sua execução. Registrar o histórico da proposta é uma forma de possibilitar que o aluno se apossa progressivamente do processo histórico da Filosofia da Educação, adonando-se mais uma vez do discurso, não só do discurso sobre sua realidade fora da universidade, mas aquela da sala de aula e do curso.

É na auto-descoberta, no ato de buscar significado coerente à existência que o aluno desenvolve sua autonomia crítica. No início ele rejeita a crítica porque esta lhe exige mais trabalho, reflexão e reformulação. No entanto, de posse dela, não há mais tanta necessidade do professor determinar a reescrita do texto, ou a transformação de seu trabalho, seja aquele da sala de aula na universidade, seja aquele de seu local de trabalho. O aluno quando se apossa do processo sabe por onde seguir e fica independente do professor para se aperfeiçoar. Por isso ele vai, aos pou

cos, superando as expectativas do objetivo de uma aprendizagem crítica e surpreende a professora. Adota critérios de qualidade às vezes mais rigorosas que os exigidos na disciplina.

A sistematização e a organização dos resultados desse processo, sob forma de coletânea, proporciona ao aluno a obtenção de um material didático inédito para reflexão, porque apropriado por ele durante o processo de criação. É um material que fala daqueles problemas do dia-a-dia do professor da zona urbana ou rural, da escola particular ou oficial, das instâncias de mando a nível de escola, município e região, ou de si. A posse das experiências do grupo como um todo, através das reproduções das coletâneas, se constitui, para o aluno, num acervo de sugestões para o trabalho educacional em diversos níveis. A leitura desse material possibilita-lhe não só aperfeiçoar seu trabalho, bem como lhe dá elementos para sugerir e orientar seus colegas e pais de alunos que não tiveram a oportunidade de frequentar a universidade e de discutir os problemas educacionais, como é feito no curso. Por isso, a preocupação com o outro na produção deste material didático não está só no compromisso com o colega de aula, mas com aquele que não é ou não pode ser um dos colegas de turma. Com aqueles indivíduos que, historicamente, devido suas condições sócio-educacionais, foram alijados do processo de discussões e reflexões da educação que se vem fazendo na universidade. Daí o sentido político de se produzir e reproduzir as reflexões para que os alunos levem o material para casa, para as escolas, possibilitando que outros participem do processo de reflexão, ao lerem o que consta nas coletâneas.

A elaboração das coletâneas de textos com experiências dos alunos tem, portanto, a intenção de fazer com que seus conhecimentos retornem à realidade; que sejam criticados e modificados por um outro: o outro ausente dos bancos da universidade. Conseqüentemente, produzir material didático, através da proposta de Filosofia da Educação, não quer dizer somente ensinar uma metodologia de se trabalhar a leitura e a escrita. É se adotar uma postura política de se democratizar o saber produzido no meio universitário. É levar o saber a quem ele pertence.

Portanto, produzir reflexões na Filosofia da Educação é formar educadores que saibam registrar a cultura do grupo em que vivem, educando seus leitores no ato de lerem o que foi escrito. Assim, o educador educa enquanto lê e escreve, despertando no outro a possibilidade de se apossar da palavra falada e escrita, como instrumento de luta para construir a própria História educacional do grupo. Uma história que até então vem sendo escamoteada, deturpada e negada pelos conteúdos didáticos escolares, registrados nos livros textos.

"Findo o trabalho de montagem do texto e crítica feita sobre ele pelos meus colegas, chego a algumas conclusões, que tiveram que levar seu tempo necessário para nascer.

Percebi que cada um tem a sua visão e concepção de mundo e por menor que ele seja tem o seu modo de pensar e agir. Em dado momento sentimos necessidade de refletir sobre este mundo e transmitir aos outros as novas idéias e descobertas. A cada dia que passa vamos adquirindo experiências novas, que vão se transformando em conceitos e formas de pensar.

Passei a entender que somos nós que fizemos a filosofia, que cada um é filósofo no momento em que reflete sobre sua realidade. Somos e devemos ser os pensadores de hoje, do nosso mundo, de nossa realidade que vivemos no dia-a-dia. Pude perceber que os grandes filósofos do passado refletiam sobre a sua realidade, sobre os problemas de seu mundo, sobre o seu meio.

Filosofar é observar, pensar, questionar o mundo que nos envolve, para depois partirmos para uma nova proposta, um novo rumo, para realizarmos nossos anseios e angústias. Nisso tudo é importante a reflexão e a comunicação, seja oral e escrita. Daí a importância da produção de textos e da crítica dos colegas leitores. Não podemos esquecer, portanto, que somos nós os filósofos da nossa sociedade de hoje, assim como foram os pensadores antigos que pensaram o seu mundo em outra época, em outra realidade, distante de nós" (Fragmento de crítica de aluno- T. 121-43).

BIBLIOGRAFIA

- BARTHES, Roland. Aula - aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França - pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo, Ed. Cultrix, 1978.
- _____ . Novos ensaios críticos - o grau zero da escritura. São Paulo, Cultrix, 1974.
- BASBAUM, Leôncio. Alienação e humanismo. 3.ed., São Paulo. Ed. Símbolo, 1977.
- BERTHERAT, Thérèse & BERNSTEIN, Carol. O corpo tem suas razões - antiginástica e consciência de si. 5.ed., São Paulo, Martins Fontes, 1977.
- BLANDLER, Richard & GRINDER, John. Sapos em príncipes - programação neurolingüística. São Paulo, Summus, 1982.
- BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. 2.ed. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1977.
- BORNHEIM, Gerd. A introdução ao filosofar. O pensamento filosófico em bases existenciais, 5.ed., Porto Alegre, Globo, 1980.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, J.C. A reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1975.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) Pesquisa participante. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1981.
- CHÂTELET, François. História da filosofia, idéias, doutrinas. Vol. 1, filosofia pagã. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.
- CHAUI, Marilena. Ideologia e educação. Educação e Sociedade, Revista Quadrimestral de Ciências da Educação, ano II, nº 5, São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, 1980.

- COOPER, David. A linguagem da loucura. Lisboa, Editorial Presença, Livraria Martins Fontes, 1978.
- _____ . Gramática da vida. 2.ed., Lisboa, Ed. Presença, 1974.
- COX, Harvey, A festa dos foliões, um ensaio teológico sobre a festividade e fantasia, Petrópolis, Vozes, 1974.
- DAVIS, Flora. A comunicação não-verbal. São Paulo, Summus, 1979.
- DESCARTES, R. Discurso do método. Publicações Europa-América Ltda, 1977.
- DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. 4.ed., São Paulo, Ed. Nacional, 1979.
- DUCROT, Oswald. Princípios de semântica linguística (dizer e não dizer) São Paulo, Cultrix, 1977.
- FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I - a vontade de saber. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1977.
- FRANÇA, Elvira Eliza. (Org.) Filosofia da educação: posse da palavra - (Coletânea de textos produzidos pelos alunos do 2º ano do Curso de Pedagogia do regime emergencial) Série CADERNOS da FIDENE, nº 25, Ijuí, FIDENE, 1984.
- _____ . Reflexão educacional: um projeto limitado ou imprevisível? Monografia de aproveitamento dos cursos do 2º semestre de 1980, dos cursos de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 1980.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler - em três artigos que se completam. São Paulo. Autores Associados: Cortez, 1982.
- _____ . Pedagogia do oprimido. 6.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- FROMM, Erich. Conceito marxista do homem. 8.ed., Rio de Janeiro, Zehar, Editores, 1983.
- FURTER, Pierre. Educação e reflexão. 11.ed., Petrópolis, Vozes, 1979.
- GILES, Thomas Ranson. Filosofia da educação. São Paulo, EPU, 1983.

- GORZ, Andre, MARGLIN, Stephen et alii. Divisão social do trabalho, ciência técnica e modo de produção capitalista. Porto, Publicações Escorpião, 1974.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 2. ed., Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira S.A., 1978.
- HALL, Edward T. A dimensão oculta. 2.ed., Livraria Francisco Alves Editora, São Paulo, 1977.
- HAYAKAWA, S.I. A linguagem no pensamento e na ação. 3.ed., São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1978.
- LANGER, Susanne K. Ensaio filosófico. São Paulo. Cultrix, 1971.
- LINS, Osman. Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros. São Paulo, Summus, 1977.
- LOWEN, Alexander. Bionergética. São Paulo, Summus, 1982.
- MARCUSCHI, Luiz. Linguagem e classes sociais, introdução crítica à teoria dos códigos lingüísticos de Basil Bernstein. Porto Alegre, Movimento, Ed. da URS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1975.
- MARQUES, Mário Osório. Universidade emergente: o ensino superior brasileiro em Ijuí (RS) de 1957 a 1983. Ijuí, FIDENE, 1984.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Vol. I, 3.ed., Portugal, Ed. Presença, Brasil, Livraria Martins fontes.(s.d).
- MAY, Rolo. A coragem de criar. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.
- MERANI, Alberto L. A conquista da razão. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.
- MERLEAU-PONTY, M. O visível e o invisível: reflexão e interrogação. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1971.
- MIEL, Alice (coord.). Criatividade no ensino. São Paulo, IBRASA, 1972.
- MOLES, Abraham. Teoria da informação e percepção estética. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1969.

- NIDELCOFF, Maria Tereza. A escola e a compreensão da realidade. São Paulo, Brasiliense, 1979.
- NOSELLA, Maria de Lourdes C.D. As belas mentiras - a ideologia subjacente aos textos didáticos. 3.ed., São Paulo, Ed. Moraes, 1981.
- ORLIC, M.L. A linguagem do corpo - um método para educação gestual e a reabilitação psicomotora. Lisboa, Livraria Socicultur LDA, 1975.
- PIGNATARI, Décio. Informação, linguagem, comunicação. São Paulo, Perspectiva S.A., 1979.
- PINTO, Álvaro Vieira. Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed., São Paulo, Paz e Terra, 1979.
- PLATÃO, Apologia de Sócrates. Rio de Janeiro. Ediouro, Editora Tecnoprint Ltda, (s.d.).
- _____. Diálogos - O banquete, fédon, sofista, político. Coleção Os Pensadores. III. São Paulo, Abril Cultural, 1972.
- KÖRNER, Konrad. Algumas considerações psicanalíticas sobre os distúrbios da comunicação. In: PAIVA, Antonio Firmino de, SPINELLI, Mauro, VIEIRA, Susana Magalhães M. (Org.). Distúrbios de comunicação: estudos interdisciplinares, São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1981.
- ROUANET, Sérgio Paulo. Imaginário e dominação. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1978.
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez Editora: Autores Associados, 1980.
- SCHÜTZENBERGER, Anne-Ancelin. Introdução à dramatização: o sociodrama, o psicodrama e suas aplicações nas empresas, na educação e na psicoterapia. Belo Horizonte, Interlivros, 1978.
- SILVA, Ezequiel, T. da. Leitura e realidade brasileira. Porto Alegre, Mercado Aberto. 1983.
- SOUZA FILHO, Danilo Marcondes de. Filosofia, linguagem e comunicação. São Paulo, Cortez Editora e CNPq, 1983.

- TAYLOR, Frederick Winslow. Princípios de administração científica, 7.ed., São Paulo, Atlas, 1980.
- TODOROV, Tzvedan. Simbolismo e interpretação. São Paulo, Livraria Martins Fontes, Edições 70, Signos 31, 1978.
- WALLON, Henri. As origens do caráter da criança - os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo. Difusão Européia do Livro, 1971.
- WEBER, Marx. Ação social e relação social. In: FORACCHI, Marialice M. & SOUZA MARTINS, José de. Sociologia e sociedade (leituras de introdução à sociologia) Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- WEIL, Pierre & TOMPAKOW, Roland. O corpo fala - a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. Petrópolis, Vozes, 1972.
- WEINGARTNER, Charles & POSTMAN, Neil. Contestação - nova fórmula de ensino. 4.ed., Rio de Janeiro. Ed. Expressão e cultura, 1978.
- ZILBERMANN, Regina (org.) Leitura em crise na escola: alternativas do professor. 2. ed., Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.