

ELEMENTOS CONSTITUINTES DA CRISE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Jaime Bezerra do Monte¹

Resumo: Este texto aponta três elementos que contribuem para a crise da educação brasileira. A reflexão aqui feita busca embasamento nas teorias de currículo, na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e na evolução do conceito de ciência em Descartes, Comte e Thomas Kuhn. Esse artigo é resultado de uma pesquisa realizada em uma escola do município de Florianópolis, Brasil, e teve a pesquisa-ação como método de investigação. Verificou-se que a crise da educação na prática está relacionada à contradição resultante da coexistência de modelos teóricos no interior da escola que atuam como forças sobre a cultura escolar e a prática pedagógica. Outros elementos que contribuem para a crise da educação são as mudanças no ensino brasileiro nas últimas décadas e a imprecisão do objeto de estudo da pedagogia.

Palavras-chave: Educação, Crise, Currículo, Ciência, Modernidade.

COMPONENTS OF THE CRISIS OF BRAZILIAN EDUCATION

Abstract: This paper outlines three elements contributing to the crisis of the Brazilian education. The discussion here looks rock made in the theories of curriculum, the cultural-historical theory of Vygotsky and the evolution of the concept of science in Descartes, Comte and Thomas Kuhn. This article is the result of a search in a school in the municipality of Florianópolis and took action research as research method. It was found that the education crisis in practice is related to the contradiction resulting from the coexistence of theoretical models within schools that act as forces on the school culture and pedagogical practices. Other elements contributing to the education crisis are the changes in Brazilian education in recent decades and the imprecision of pedagogy object.

Key words: Education, Crisis, Curriculum, Science, Modernity.

COMPONENTES DE LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL

Resumen: Este texto apunta tres elementos que contribuyen a la crisis de la educación brasileña: la coexistencia de modelos teóricos en el interior de la escuela, la enseñanza de masa y la imprecisión del objeto de estudio de la pedagogía. La reflexión hecha tiene su base en las teorías del currículo, en Teoría Histórico-Cultural de Vygotsky y en la evolución del concepto de ciencia de Descartes, Comte e Thomas Kuhn. Este artículo es el resultado de una investigación realizada en una escuela de la ciudad de Florianópolis, Brasil, y tuvo la investigación-acción como método de investigación. La constatación es

¹ Datos del autor al final del artículo.

que la crisis de la educación en la práctica está relacionada a la contradicción resultante de la coexistencia de modelos teóricos en el interior de la escuela que actúan como fuerzas sobre la cultura escolar y la práctica pedagógica. Otros elementos que contribuyen a la crisis de la educación son los cambios en la enseñanza brasileña en las últimas décadas y la imprecisión del objeto de estudio de la pedagogía.

Palabras clave: Educación, Crisis, Currículo, Ciencia, Modernidad.

Introdução

A educação formal brasileira tem vivido uma crise, ao longo de sua história, evidenciada pela “precariedade” do ensino regular. Com o objetivo de superar a crise educacional, surgiram movimentos teóricos pedagógicos que buscaram promover a qualidade do ensino, o que resultou em inúmeras pesquisas em educação acerca de modelos teóricos que influenciam o fazer pedagógico cotidiano.

A realização de uma pesquisa teórica, subsidiada por um estudo emprírico realizado em uma escola brasileira, possibilitou a identificação de alguns componentes da “crise” do sistema educacional. Observou-se que a crise da educação está relacionada à contradição resultante da coexistência de modelos teóricos no interior da escola que atuam como forças sobre a cultura escolar e a prática pedagógica. Outros elementos que contribuem para a crise da educação são a mudança no ensino brasileiro nas últimas décadas e a imprecisão do objeto de estudo da pedagogia.

A fim de fomentar a discussão sobre a crise da educação, realizou-se uma reflexão ao longo do presente artigo com o objetivo de relacionar teoricamente cada elemento identificado durante a pesquisa como agente da crise do ensino.

A coexistência de modelos teóricos e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem

No ano de 2006, realizou-se um trabalho como consultor educacional na Escola Municipal de Ensino Básico João Gonçalves Pinheiro, localizada no bairro Rio Tavares, em Florianópolis. Ao longo desse trabalho, optou-se por fazer uma pesquisa-ação, uma vez que participar-se-ia do cotidiano escolar da instituição por meio de reuniões periódicas, marcadas mês a mês. Foram realizados oito encontros durante aquele ano, com duração de quatro horas cada um. Antes das reuniões, mais especificamente no intervalo das aulas, os alunos e professores foram observados. As reuniões ocorreram em turnos diferentes para que todos os professores e funcionários pudessem participar do processo de discussão.

O corpo docente era composto de quarenta professores, entre eles, efetivos e de contrato temporário. A escola contava com uma equipe técnica (direção, orientador,

supervisor pedagógico e secretárias) composta por professores efetivos que estavam afastados da sala de aula para gerir a escola. No quadro de funcionários, havia também um bibliotecário e os auxiliares de serviços gerais. Dentre os professores, havia dois mestres, oito especialistas e os demais eram graduados em nível superior. A escola pesquisada trabalhava com educação infantil de primeira a quarta série, e quinta a oitava série nos turnos matutino e vespertino. A população de alunos era heterogênea, composta de filhos de pedreiros, pescadores, diaristas e alguns poucos filhos de pessoas com nível superior, totalizando 520 alunos.

Na primeira reunião com a direção da escola, acordou-se que seria feito um trabalho de capacitação dos professores e dos funcionários com base na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.

A primeira contradição enfrentada durante a execução do trabalho surgiu logo no primeiro encontro com os funcionários da escola: o grupo de professores sugeriu que o trabalho fosse iniciado através da recapitação das teorias psicológicas que fundamentavam o trabalho educacional, ao invés de se começar por Vygotsky. Foi possível observar que não havia consenso entre os professores quanto à teoria que embasava o trabalho pedagógico naquela escola. Parte dos professores afirmava que a teoria que norteava o trabalho de ensino era a de Vygotsky e uma pequena parte defendia o trabalho com alunos a partir da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Sugeriu-se que o grupo consultasse o Projeto Político Pedagógico da escola com a finalidade de verificar o que estava registrado no documento sobre a teoria educacional que orientava o trabalho pedagógico naquela instituição. De acordo com o documento, a teoria que dava sustentação ao trabalho educativo era a de Vygotsky.

Nos encontros que se seguiram, trabalharam-se as concepções inatistas e ambientalistas. Foram apresentadas as teorias de Vygotsky, Leontiev, Wallon e Piaget. Em seguida, sugeriu-se que o grupo fosse dividido em pequenos grupos e escrevessem a respeito do que pensavam sobre o professor, o aluno, a avaliação e a finalidade da educação. Cada grupo apresentou sua visão. As falas dos subgrupos foram registradas à maneira de uma entrevista. Ao retomar os registros do trabalho supracitado, percebeu-se que era necessário um instrumento de análise para sistematizar os dados obtidos das falas dos subgrupos e analisá-los. Buscou-se em Aguiar e Ozella (2007) esse instrumento.

Aguiar e Ozella (2007) propõem a teoria dos “Núcleos de Significação” como instrumento de análise. Vale ressaltar que a teoria dos Núcleos de Significação foi elaborada por Wanda Maria Junqueira de Aguiar, orientadora de doutorado do autor, com a colaboração de Sergio Ozella, professor da PUC-SP entre 2006 e 2007. Para os autores, os núcleos de significação são formados a partir das expressões dos sujeitos pesquisados. A finalidade de criação dos núcleos de significação é captar a essência da fala do sujeito em sua totalidade de maneira que cada núcleo seja o resultado das apropriações realizadas pelo sujeito em relação ao contexto em que vive.

De acordo com esses autores, a formação dos núcleos de significação passa pelas seguintes etapas: 1) identificação dos pré-indicadores; 2) organização dos indicadores e conteúdos temáticos e 3) construção e análise dos núcleos de significação. A identificação dos pré-indicadores ocorre a partir de leituras flutuantes da transcrição, o pesquisador se familiariza com o conteúdo transcrito e se apropria dele. Os pré-indicadores são identificados por meio das repetições, das reiterações, da ênfase, da carga emocional, da ambivalência nas expressões e contradições no discurso apresentado pelos sujeitos da pesquisa.

Após identificar os pré-indicadores, o pesquisador realiza nova leitura com vistas a realizar a aglutinação que dará origem aos indicadores:

Uma segunda leitura permitirá um processo de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a uma menor diversidade, no caso já dos indicadores, que nos permita caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação. Estes critérios para aglutinação não são necessariamente isolados entre si. Por exemplo, alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição: um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo fato pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise (Aguiar & Ozella, 2007, p. 16).

Uma vez identificados os indicadores, eles são agrupados e articulados dando origem aos núcleos de significação. Para Aguiar e Ozella (2007), os indicadores apresentam um potencial de significação de acordo com a história dos sujeitos. O verdadeiro significado do indicador só poderá ser compreendido pelo pesquisador se for inserido e articulado na totalidade dos conteúdos temáticos expressos pelo sujeito, e esse processo ocorre da seguinte forma:

A partir da re-leitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciamos um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. Neste processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios – é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. Espera-se nesta etapa um número reduzido de núcleos,

de modo que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores. É neste momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo (apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo). Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as determinações constitutivas do sujeito (Aguiar & Ozella, 2007, p. 18).

Monte (2008, p.109) explica que:

A análise dos núcleos de significação tem por finalidade revelar o fenômeno psíquico em movimento, cujo movimento deve estar articulado ao discurso do sujeito, ao contexto histórico e social e embasado teoricamente. O objetivo máximo da análise é captar o sentido, a partir da fala exterior, avança-se para o plano interior, para o pensamento. É preciso identificar as necessidades reveladas a partir dos indicadores. Tais necessidades impulsionam o sujeito para a atividade, historicamente constituída, que determina a dinâmica do seu psiquismo, o sentido dado pelo sujeito aos eventos de sua vida.

Aguiar e Ozella (2007) definem que o processo de análise do núcleo de significação é realizado de dentro para fora do núcleo, em outras palavras, o processo se inicia intranúcleo e avança para a articulação internúcleos. O objetivo é revelar semelhanças e/ou contradições que explicitem o movimento das apropriações realizadas pelo sujeito. As semelhanças e contradições não estão explícitas de imediato no discurso, são apreendidas a partir da análise do pesquisador e são articuladas ao contexto social, político e econômico nos quais o indivíduo está inserido, e que permite a compreensão do sujeito em sua totalidade.

A partir da análise das falas dos grupos, foram identificados os núcleos de significação do grupo de professores da escola estudada, conforme descritos a seguir.

1) Primeiro núcleo: para os grupos, os professores não devem agir pelo aluno, o papel deles é criar condições para que o aluno realize de forma livre e autônoma as atividades propostas por eles. Deve-se favorecer a expressão livre do aluno em uma relação democrática de igualdade e contribuir para o desenvolvimento contínuo do aluno, favorecendo a consciência de suas ações e de seu meio social. O objetivo é passar os conteúdos escolares de maneira que o aluno perceba que seu processo de crescimento não se encerra com o final da escolarização.

2) Segundo núcleo: do ponto de vista dos grupos, o aluno é um sujeito em processo de desenvolvimento contínuo que precisa exercitar a autonomia por meio de uma relação democrática com os professores e a escola. Ele se descobre a partir da relação com a aprendizagem e com o grupo social que está inserido. O objetivo do

aluno deve ser o desenvolvimento contínuo e, ao expressar-se, ele permite que o professor o conheça além dos “rótulos” escolares. Desta forma, o docente pode identificar os pontos positivos e negativos do seu processo de aprendizagem com a finalidade de auxiliar o educando na superação das dificuldades encontradas durante esse processo, bem como, evitar a baixa autoestima impeditiva do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

3) Terceiro núcleo: para os professores, a avaliação não pode ser excludente. O objetivo da avaliação é identificar as dificuldades do aluno a fim de perceber o seu desenvolvimento e não nivelar o seu conhecimento a partir da turma, mas perceber a pessoa por traz do produto. A prova revela o momento do desenvolvimento e da compreensão do sujeito e não o determina.

4) Quarto núcleo: a educação é vista como um processo que favorece o desenvolvimento do sujeito no plano individual e social. A educação deve ser democrática, organizada para o desenvolvimento da responsabilidade quanto aos direitos e deveres do aluno. Os elementos que impedem o processo educacional de qualidade estão presentes nas políticas educacionais de inclusão social, no cotidiano escolar, com salas que apresentam um número excessivo de alunos e no uso da tecnologia de maneira inadequada (celulares, computadores, etc.).

A partir dos supracitados núcleos, identificou-se outra teoria pedagógica na fala dos profissionais da instituição estudada. Teoria essa que atravessava o discurso daqueles profissionais e, consequentemente, o trabalho educacional de cada dia: a teoria Humanista de Carl Rogers e Alexander S. Niell.

Dentre as teorias psicológicas que embasam o trabalho educacional, a teoria Humanista apresenta uma proposta de educação de maneira clara, diferentemente das teorias de Vygotsky e Piaget que foram pesquisadas, apropriadas pelos educadores e aplicadas à educação.

Na teoria humanista de Rogers, o objetivo máximo do homem é o “vir a ser”, o tornar-se pessoa, por isso o homem se desenvolve em movimento constante, está em permanente mudança. Nesse movimento, ele se atualiza. O homem é uma totalidade em processo de integração, é independente, autônomo e deve ser aceito e respeitado em sua dimensão individual: “Na terminologia rogeriana, o homem é o “arquiteto” de si mesmo. É consciente de sua incompletude tanto no que se refere ao mundo interior (*Self*) quanto ao mundo exterior, ao mesmo tempo em que sabe que é um ser em transformação e um agente transformador da realidade” (Mizukami, 2005, p. 41).

Para a teoria Humanista, o homem é o configurador do mundo, ele se historiciza em relação ao projeto humano em um dado momento do tempo. A única autoridade nas relações humanas é a possibilidade de estabelecer qualidade no relacionamento interpessoal. Nessa proposta teórica, a ênfase está no processo, não no produto, e tem como foco a responsabilidade do homem por seu conhecimento e suas decisões. Por isso, a educação tem por finalidade educar o sujeito para além dos conteúdos escolares,

a educação é centrada no sujeito em um processo em que professor e aluno são empáticos e congruentes.

O processo de aprendizagem deve promover mudanças nas pessoas que estão envolvidas nele e primar pela liberdade. No processo de ensino-aprendizagem, o método de ensino e a avaliação adquirem papéis secundários, porque no processo educacional estão envolvidas personalidades que apresentam diferenças e que se estabilizam ao longo das experiências vividas (Mizukami, 2005).

Ao serem identificadas as três teorias que coexistiam na instituição pesquisada, observou-se que não havia uma zona de intersecção entre essas teorias que pudesse embasar a prática profissional no interior da sala de aula, dito de outra maneira, não havia um axioma teórico que mantivesse a coerência entre o discurso, as ideologias e as crenças do grupo durante o trabalho cotidiano na escola, cada profissional daquela instituição trabalhava do “seu jeito”.

A coexistência de teorias gerava um movimento de anulação de cada teoria apresentada pelo grupo estudado, de maneira que teorias com bases epistemológicas diferentes aplicadas na prática dificultavam o planejamento do trabalho, não definiam um critério de avaliação para a instituição e geravam conflitos entre os membros da escola, porque cada educador fazia a defesa do seu posicionamento teórico ideológico ao invés de buscar um eixo comum para realizar o trabalho educativo. Nesse caso, tem-se a contradição, mas não se chega à síntese quanto ao funcionamento da escola e não se define o currículo da instituição.

O currículo escolar está para além do conteúdo previsto na matriz curricular de cada curso. O currículo é o elemento que procura romper com a dicotomia teoria/prática, pois ele indica o que ensinar, como ensinar, como avaliar, para quem ensinar a partir de uma teoria educacional (Coppete, 2003). A formação do currículo pela instituição de ensino implica, necessariamente, a filosofia da escola em relação à concepção de homem que se pretende formar, define o conteúdo pertinente a cada disciplina de um dado curso relacionado à cultura do sujeito. A filosofia da escola é o eixo central a partir do qual todas as ações educativas devem ocorrer e confluir para o embasamento de uma prática escolar única por parte de todos os membros da instituição de ensino.

Uma vez definida a filosofia da escola, tem-se o tipo de homem que se quer formar. O perfil de saída do aluno, ao concluir o curso, será o referencial para a ação: o como ensinar. O que ensinar, como ensinar, a maneira de avaliar o aluno devem ser orientados para um único eixo teórico/filosófico que vise eliminar a contradição que afeta o aluno e confunde-o no processo educacional, ao invés de orientá-lo para um desenvolvimento tranquilo. O objetivo não é eliminar as contradições existentes no meio social, necessárias ao desenvolvimento do sujeito, o objetivo é eliminar as contradições no processo educativo para que os educadores tenham um único posicionamento frente ao aluno no que se refere ao funcionamento da escola (regras,

sistema de avaliação, direitos e deveres da comunidade escolar) para garantir a efetivação do processo educativo.

É interessante observar que a coexistência de teorias educacionais no interior da escola não se dá ao acaso, faz parte da história da educação brasileira, pois as teorias que embasam o currículo escolar modificaram-se ao longo dos anos de acordo com cada período histórico. De acordo com Silva (1999), as teorias de currículos são classificadas como: Teorias Tradicionais, Críticas e Pós-críticas.

Saviani (1982), ao dissertar sobre o sistema de ensino brasileiro nos anos 80, evidencia a coexistência de escolas pedagógicas. Para ele, a Pedagogia Tradicional nasceu no século XIX e sua ênfase recaiu sobre a responsabilidade do professor e sobre a transmissão do conhecimento, e é papel do aluno assimilar o conhecimento. A relação professor e aluno é vertical, na qual o professor é autoridade máxima e o aluno é um receptáculo do conteúdo de ensino. A educação é baseada no rigor da disciplina, é dever do Estado promovê-la e o objetivo é situar o indivíduo na sociedade para diminuir a marginalização. Essa pedagogia foi e é duramente criticada, considerada inadequada para o trabalho pedagógico no interior da escola e, dessa forma, cedeu lugar à Escola Nova.

A Escola Nova se apresenta como uma inovação no processo educativo, defende a escola pública e gratuita. A educação deveria ser igual para todos e dissociada de orientação religiosa; pretendia ser igualitária, todos receberiam o mesmo tipo de educação e as diferenças entre os indivíduos se dava por características particulares de cada um. O papel da educação era promover a livre expressão, possibilitando, assim, a formação do cidadão livre e consciente que pudesse se adequar ao país que passava por transformações. Almeida (2007) afirma que a Escola Nova foi inspirada no conhecimento da psicologia, a partir das pesquisas sobre o ensino e aprendizagem e o fracasso escolar:

Muitos educadores brasileiros, entre eles o reconhecido mestre Anísio Teixeira, entusiasmados com os princípios da Escola Nova e inspirados na psicologia norte-americana funcionalista-pragmática, redigiram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, referendado por ilustres educadores e consagrando assim os seus princípios em nosso país.

Deste modo, reafirmou-se na Escola Nova a importância da Psicologia como uma das mais importantes ciências. As transformações propostas para a escola estavam calcadas, neste ideário pedagógico, em conhecimentos advindos dos conhecimentos psicológicos referentes, sobretudo à prática pedagógica do educador (Almeida, 2007, p. 02).

Na Escola Nova, a educação coloca ênfase no aluno, procura valorizar a curiosidade e o estimula a buscar o conhecimento. Cabe ao aluno a iniciativa para a

aprendizagem e as salas de aula contêm recursos para facilitar a aprendizagem, de cujo processo, o professor é um facilitador. As diferenças de aprendizagem estão nas diferenças individuais que se justificam nas diferenças sociais, étnicas e cognitivas. Essa pedagogia acabou por se restringir aos experimentos pedagógicos que favoreceram e se voltaram para as classes dominantes (Silva, 2003).

Saviani (1982) aponta a Pedagogia Tecnicista como outra tendência pedagógica que procura solucionar os problemas da educação. Essa pedagogia elimina a subjetividade do processo educativo, valoriza a objetividade operacional e a ênfase estava na organização e utilização das tecnologias de ensino. Para o autor, a Pedagogia Tradicional, a Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista são classificadas como pedagogias não-críticas.

Com o objetivo de combater as pedagogias não-críticas, surgem as pedagogias Crítico-Reprodutivistas, afirmando que a escola reproduz os aparelhos ideológicos do Estado e as relações sociais do capitalismo. Essa pedagogia entende que as diferenças sociais no interior da escola são reflexos da divisão social em que o aluno marginalizado é resultado da impossibilidade de ascender à classe dominante. Saviani (1982) explica que as instituições de ensino procuram perpetuar o ideal burguês ao reproduzir e reafirmar a dominação de uma classe sobre a outra.

No contexto da educação na década de 80, surge a Pedagogia Histórico-Crítica. Essa pedagogia tem como objetivo a transformação social a partir da educação, valorizando as relações históricas, a dialética no processo de ensino-aprendizagem e apropriação do conhecimento. Nessa proposta pedagógica, a educação tem o compromisso de transformar a realidade social por meio da transformação da consciência. É nesse contexto histórico que a teoria de Vygotsky passou a ser utilizada no processo educativo (Silva, 2003).

Libâneo e Freitas (2004), ao falarem da educação brasileira, entre as décadas de 80 e 90, esclarecem que as teorias de Vygotsky e Leontiev tiveram um papel fundamental na reorganização do processo de ensino no interior das instituições escolares. Para eles, alguns elementos da Teoria Histórico-Cultural são fundamentais na reorganização da didática e na relação do ensino-aprendizagem. Esses elementos são a visão de que a aprendizagem é constituída em ações coletivas e a visão de que toda aprendizagem é mediada. Por isso, é preciso considerar o conhecimento prévio do sujeito, através do conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial.

A ideia de que a aprendizagem é uma ação coletiva, em que o aluno se apropria do conhecimento historicamente acumulado, resgata o homem como sujeito coletivo e modifica as relações no interior da sala de aula. O planejamento da atividade escolar, pelo professor, passa a ter outro foco. O professor passa a considerar o nível de desenvolvimento do aluno para criar relações de mediações entre os alunos no contexto da sala de aula. Outro aspecto é o de que o professor é o principal mediador do conhecimento historicamente acumulado e sistematizado por meio da ciência.

O professor, ao mediar o conteúdo em sala de aula, cria situações coletivas que favorecem a interação social de forma a ampliar o conhecimento de todos os envolvidos no processo, no contexto de aprendizagem. A ideia de um trabalho coletivo pressupõe a mediação de conteúdos – mediar significa que o processo de apropriação do conhecimento pelo sujeito se dá de forma indireta; o sujeito não entra em contato direto com o objeto de aprendizagem. É através do processo de mediação que o sujeito se apropria do conhecimento, põe-se em contato com os objetos e fenômenos circundantes transformando-os, ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo.

Outro conceito importante, porque valoriza a experiência prévia, o conhecimento prévio e a história do sujeito no processo de ensino e aprendizagem, é o de Zona de Desenvolvimento Potencial que abrange o conhecimento real do sujeito e sua possibilidade de realizar novas aprendizagens a partir da intervenção de outrem. O conhecimento real é aquele que o aluno traz consigo para a sala de aula, ele tem uma dimensão histórica particular e permite ao sujeito resolver problemas, realizar tarefas sem a interferência do professor ou de outra pessoa no contexto da sala de aula. O desenvolvimento potencial refere-se à possibilidade que o sujeito tem de realizar aprendizagens a partir da intervenção de outra pessoa, constituindo assim o processo de mediação.

Para Libâneo e Freitas (2004, p.03), Vygotsky evidenciou a dimensão social do psiquismo e retirou do sujeito da aprendizagem a inteira responsabilidade pelo seu processo de conhecimento.

Ao realçar a atividade sócio-histórica e coletiva dos indivíduos na formação das funções mentais superiores, essa concepção afirma o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a dimensão individual da aprendizagem pela qual o indivíduo se apropriaativamente da experiência sócio-cultural. Os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, sendo que sua apropriação implica a interação com outros sujeitos já portadores desses saberes e instrumentos. Dessa forma, a educação e o ensino se constituem como formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos.

Libâneo e Freitas (2004, p.09) afirmam que a teoria Histórico-Cultural evidencia a dimensão histórica e o caráter coletivo da relação ensino-aprendizagem e permite ao professor reorganizar sua atividade profissional por meio de uma nova forma de encarar o trabalho didático pedagógico:

As considerações apresentadas nos permitem conceber a atividade profissional dos professores como o desenvolvimento simultâneo de pelo menos três aspectos: 1) a apropriação teórico-crítica dos objetos de conhecimento, mediante o pensamento teórico e considerando os contextos concretos da ação docente; 2)

a apropriação de metodologias de ação e de formas de agir facilitadoras do trabalho, a partir da explicitação da atividade de ensinar; 3) a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais – práticas contextualizadas - na configuração das práticas escolares.

A pesquisa em Teoria Histórico-Cultural ampliou-se a partir dos anos oitenta e abrangeu outras áreas do conhecimento, como a psicologia, e continuou a ser o objeto de estudo na psicologia da educação e nos programas de pós-graduação em educação, passando a nortear o trabalho educativo no Paraná e em Santa Catarina.

Silva (1999) afirma que, após as teorias críticas da educação, surgiram as teorias Pós-críticas que discutem o Multiculturalismo e as relações de Gênero no contexto escolar. O Multiculturalismo, enquanto área de estudo, surgiu a partir da Antropologia. A ideia de multiculturalismo tem como base epistemológica o materialismo dialético, está relacionada às relações de poder de uma cultura sobre a outra, é consequência do fluxo migratório de uma nação para outra em busca de riqueza durante o processo de colonização dos europeus. Atualmente, o multiculturalismo se constitui sobre as mesmas bases: as relações de poder. O poder econômico dos países ricos atrai homens e mulheres dos países pobres para seu território em busca de qualidade de vida, o que resulta em diferenças sociais e culturais. No Brasil, o multiculturalismo tem-se voltado para os problemas dos grupos raciais e dos grupos étnicos, e seu objetivo é romper com a hegemonia de uma cultura sobre as outras – a cultura do branco sobre o negro e o índio, e a cultura dos países desenvolvidos sobre os latino-americanos. O multiculturalismo coloca-se como um instrumento de força política que questiona a superioridade de uma cultura sobre a outra:

As diferenças culturais seriam apenas manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam igualados por sua natureza humana. Nessa visão, as diversas culturas seriam resultados de diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano por sua comum humanidade (Silva, 1999, p. 86).

Os estudos sobre as relações de gênero têm o mesmo objetivo que o multiculturalismo: romper com a hegemonia e com o predomínio da cultura heterossexual masculina patriarcal. As teorias de gênero vão em busca de explicações para a constituição da feminilidade, da homossexualidade, da bissexualidade. Seu objetivo é explicar as identificações sexuais a partir de um processo histórico-cultural, visando à cidadania e a igualdade de direitos dos sujeitos, independente de sua orientação sexual. Os estudos de gênero buscam a igualdade de direitos com a

finalidade de eliminar o preconceito que há em relação às diferentes orientações sexuais.

O impacto da coexistência das teorias, anteriormente citadas, sobre o trabalho pedagógico no cotidiano escolar colabora para a crise da educação, de maneira que alimenta o conflito quanto ao fazer pedagógico cotidiano; no entanto, a crise da educação não se constitui apenas da coexistência dessas teorias, outro fator que contribui para a crise são as mudanças na educação ao longo da história.

Mudanças no contexto educacional

O quarto núcleo de significação apresenta a visão dos professores acerca do atual cotidiano escolar, que é o excessivo número de alunos na sala de aula, o processo inclusivo e a inserção da tecnologia da informação na vida diária dos sujeitos que despontam como elementos da história da educação.

A partir dos anos oitenta da nova república, ocorreram mudanças no contexto da educação que obrigaram os educadores a reverem e reorganizarem o seu trabalho. Essa tentativa de reorganização veio carregada de conflitos ideológicos e de inseguranças. A primeira grande mudança foi a transformação da educação: passou de ensino da elite para o ensino de massa. O aumento frequente de alunos nas escolas brasileiras trouxe a reboque problemas sociais que anteriormente eram exceções e passaram a ser regra no contexto escolar, como a violência no interior da escola.

A violência se apresenta nas seguintes situações: no educando - vítima de violência doméstica, na heteroagressividade, na violência contra os educadores dentro da escola e nas condições de miséria econômica em que vive a maioria da população brasileira. A compreensão de violência está relacionada diretamente ao contexto histórico e social, à localização geográfica e aos valores de uma dada sociedade. No contexto do ensino tradicional, na primeira metade do século XX, era natural o professor impor sua vontade ao aluno e puni-lo física e psicologicamente sem que isso fosse considerado arbitrário ou agressor.

A partir da compreensão da criança e do adolescente como categoria social, foram formuladas leis que têm como objetivo protegê-los de qualquer tipo de violência no âmbito doméstico, escolar e demais esferas sociais. Em 13 de julho de 1990, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Brasil, baseado na constituição de 1988, com o objetivo de garantir os direitos e o aumento da qualidade de vida da população a qual se destina.

O ECA trouxe para os educadores uma nova função de zelar pelos direitos da criança e do adolescente: passou a ser função da escola diagnosticar os casos de violência contra os alunos e denunciá-los ao Conselho Tutelar do menor. Essa nova função da escola gera novas contradições e leva a escola à discussão sobre como

identificar os casos de violência e quando e como se posicionar de maneira ética e justa frente ao crescente fenômeno da violência.

Para Castro, Neiva e Lima (2002) o aumento da violência na escola está relacionado ao contexto social e econômico brasileiro. Conforme as autoras, a violência se caracteriza de dois modos: a violência branca e a violência vermelha; e ambas as formas de violência mantêm uma conexão entre elas, uma pressupõe a outra. A violência branca está relacionada ao processo de desumanização do homem em virtude das condições subumanas em que vive a maioria da população brasileira. A violência vermelha é aquela que fere os direitos do outro e culmina na violência física, banaliza o corpo e a vida por meio de um distúrbio de personalidade ou pela naturalização da agressão que se desloca de outras esferas sociais para a escola.

Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1991), não podemos compreender as ações humanas desvinculadas do contexto social, histórico e econômico no qual o sujeito se constitui; a partir desse ponto de vista podemos inferir que o aumento da violência está relacionado às condições materiais dos sujeitos. Para se constituir, o sujeito apropria-se dos significados e do conhecimento produzido historicamente ao longo de sua vida, o que lhe confere humanidade. Apropriar significa incorporar, tornar seus os significados produzidos coletivamente. Ao apropriar-se dos significados culturais, estes passam a ter um sentido particular para o sujeito, fazem parte dele, constituem-no. O conteúdo apropriado pelo sujeito é objetivado por ele, objetivar significa que o sujeito exterioriza o conteúdo apropriado em forma de ação no meio social. Objetivação e apropriação constituem uma unidade dialética, são interdependentes; o processo de apropriação só existe em virtude da existência do processo de objetivação e vice-versa.

As diferenças econômicas, em que vive mergulhada a sociedade brasileira, as precárias condições de vida, nas quais é inserido o brasileiro desde o nascimento, impedem sua humanização e seu desenvolvimento saudável e equilibrado. A miséria esvazia o sujeito da humanidade que é característica do homem. As marcantes diferenças sociais provocadas pelo poder hegemônico da classe dominante levam os sujeitos a se apropriarem da ideologia dominante de maneira alienada e o seu objetivo passa a ser ascender à classe dominante por meio do trabalho, porém, isso torna-se impossível; alia-se a esse fator a “educação” provocada pelos veículos de comunicação de massa que define padrões estéticos e de qualidade de vida distantes da realidade das classes populares, acarretando, nos sujeitos dessas classes, um sentimento de impotência diante da vida, que tem, como consequência, a violência em suas várias formas de expressão (Monte, 2008).

A escola, como instituição social, não escapa do efeito das diferenças sociais e passa a conviver com a violência. Nesse sentido, instala-se outra contradição: o discurso oficial, acadêmico. É que a educação é o caminho para diminuir as diferenças sociais e tirar a criança e o jovem do contexto em que a violência ocorre, entretanto, a escola não

está preparada para educar os sujeitos em sua totalidade. Os profissionais da educação estão preparados para ensinar conteúdos e passar valores particulares aos alunos cada um do “seu jeito” de maneira individualizada e não coletiva, como apontado anteriormente. Esse fazer pedagógico aliado à falta de consenso de como educar no interior da escola afeta diretamente o aluno em desenvolvimento e pode tomar os seguintes caminhos: a exclusão do aluno do sistema de ensino ou o abandono da docência por parte do professor, porque o professor não foi preparado para lidar com a situação de violência, mas foi preparado para trabalhar com um tipo de aluno idealizado, que é a minoria na rede pública de ensino.

As políticas de inclusão dos excluídos socialmente, como os deficientes, os índios, os negros, os superdotados e outros contribuem também para a mudança do ensino e a reorganização da escola. A inclusão escolar do deficiente é a que mais ocorre no sistema de ensino brasileiro e, para atendê-lo, o contexto escolar pressupõe a adaptação do ambiente físico e do método de ensino. O objetivo da inclusão é educar os sujeitos respeitando suas diferenças, limitações, tornando-os iguais no exercício da cidadania. A inclusão escolar toma como base os princípios da inclusão social, de acordo com os princípios da Declaração Mundial de Direitos do Homem, de 1948, educação para todos, como foi convencionado na declaração de Salamanca, em 1994 (Vargas, Beche & Silva, 2006).

No Brasil, as leis que regem a educação garantem o ingresso do deficiente na rede regular de ensino por meio dos artigos 58 e 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2003):

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas

deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Antes de prosseguir com o assunto, faz-se necessário evidenciar o quanto benéfico é a inclusão do deficiente na rede regular de ensino ou qualquer movimento social que tenha como objetivo respeitar as diferenças humanas e eliminar quaisquer formas de preconceito. Contudo, diante dos diferentes fazeres pedagógicos, no processo de inclusão, julga-se necessário fazer algumas considerações que, inicialmente, aos olhos do leitor, podem parecer tratarem-se da contramão da inclusão, mas não é esse o objetivo aqui. Mas, sim buscar fomentar, por outro viés, a reflexão sobre a inclusão.

Não é ao acaso que os professores da rede regular de ensino e a escola, com toda sua boa vontade, não se sentem preparados para a inclusão do deficiente e oferecem resistência ao processo inclusivo. A ideia de inclusão tomou força no início do século XXI, isso significa que a maioria dos educadores, pedagogos, que não optaram pela habilitação em educação especial, tiveram pouco ou nenhum contato com o deficiente; isso se agrava em relação aos professores licenciados que não possuem horas de estágio escolar durante a graduação junto a pessoas com deficiência. Por isso, esses profissionais, ao receberem o deficiente em sua sala de aula, apresentam inseguranças e se opõem à inclusão:

Os professores alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto aceitam para não criarem áreas de atrito com a direção da escola (Carvalho, 2006, p.27).

A reação desses professores denuncia que o processo de inclusão na maioria das escolas brasileiras está ocorrendo por imposição da lei; ela ocorre de forma intuitiva e experimental em virtude do desamparo da escola por parte do governo. Grande parte das instituições de ensino não atende às exigências dos artigos supracitados no que se

refere ao serviço de apoio especializado ao aluno e aos professores; elas não possuem profissionais com especialização adequada em nível médio e superior, o que torna compreensível a resistência dos professores à inclusão.

Nesse caso, o que fazer? A resposta é exigir do governo, junto às secretarias municipais e estaduais, a capacitação e formação continuada dos educadores para que a inclusão dos deficientes seja adequada, dessa forma, evita-se a violência psíquica dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão.

Outro fator a ser considerado são os sujeitos envolvidos no processo inclusivo: professor e aluno. Parte-se do pressuposto que o professor que não optou, durante a graduação, pelo trabalho com o deficiente ou não fez nenhum estágio nessa área, é porque nunca pensou em trabalhar com essa população. Nesse caso, o profissional precisa, inicialmente, internalizar a ideia de ensinar uma pessoa diferente, ser capacitado e instrumentalizado pedagogicamente para iniciar o trabalho educativo partindo dessas necessidades. É importante considerar o acompanhamento durante o processo, pois o trabalho com o deficiente não é uma viagem a lugar desconhecido em que ora se retiram pedras do caminho, ora descobrem-se encantamentos; o deficiente é uma pessoa e o trabalho com ele requer, do educador, bom senso e equilíbrio constante.

No quarto núcleo de significação apresentado anteriormente, o grupo de professores da escola pesquisada citou a utilização da informática por parte dos docentes e alunos. De acordo com os membros dessa instituição escolar, os alunos usavam a sala de informática ali disponível para jogar e acessar a internet. A maioria dos professores se posicionava a favor do uso pedagógico da sala de informática, alguns consideravam que era melhor o aluno utilizá-la, pois esse ambiente era monitorado por um educador, do que frequentar as *Lan House* onde não há controle do conteúdo acessado pelo aluno. Diante de tal conflito, pergunta-se: qual a solução para isso? Todos concordaram que a sala de informática poderia ser utilizada tanto pedagogicamente quanto para outras finalidades por professores e alunos, de acordo com a disponibilidade de horários para uso dos equipamentos.

Uma nova questão surgiu, especialmente por parte dos professores de quinta a oitava série: como compreender a função da informática na educação fundamental? Diante da referida questão, afirmou-se aos professores que, para que o trabalho pedagógico aliado à informática obtivesse êxito, foi necessário a escolha de uma teoria pedagógica entre a multiplicidade de teorias que se apresentavam naquele contexto. O trabalho educativo na escola precisaria ser conduzido sobre o mesmo axioma teórico, desta forma, seria possível definir a função da informática no processo educativo.

Depois de várias discussões nos sub-grupos, o grupo optou pela teoria Histórico–Cultural de Vygotsky para embasar o trabalho educativo naquela instituição, pois a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina era orientada por essa teoria, além de ser a teoria com a qual a maioria dos professores tinha maior familiaridade. A

escolha da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky pelos professores fez com que se definisse a função mediadora do processo educativo.

Para Vygotsky (1991), a aprendizagem ocorre a partir da interação entre o sujeito e o meio cultural por meio da mediação social. A mediação pressupõe que o sujeito, ao se apropriar do conhecimento social, não entra em contato direto com o objeto da aprendizagem, o sujeito precisa de um elemento intermediário entre o conhecimento que traz consigo e o objeto a ser apreendido por ele.

De acordo com Monte (2008), a mediação se apresenta na forma instrumental e simbólica, por meio dos signos culturais, de maneira que ambas não se excluem. Os instrumentos são elementos externos ao sujeito, como as ferramentas de trabalho. Eles permitem a apropriação do conhecimento acumulado historicamente contidos na função e no próprio instrumento mediador. Os signos compreendem os significados culturais apropriados pelo sujeito, eles permitem-no operar mentalmente. Os signos são orientados para o próprio sujeito e seus significados possibilitam a ele o controle de sua conduta.

O conceito de aprendizagem por mediação nos permite associar, ou ainda, entender a informática - o computador e os sistemas de rede - como instrumento de mediação social que deve ser utilizado com a finalidade e função de mediar os conteúdos educacionais e otimizar o sistema de comunicação da comunidade escolar. Nesse sentido, o professor precisa se apropriar das tecnologias de informação e ser criativo ao planejar as atividades para os educandos.

Nas escolas públicas, de ensino fundamental e médio, a criação de uma plataforma virtual que permita ao professor disponibilizar o material didático para os alunos, a criação de fóruns e salas de discussão de conteúdo à moda do ensino a distância é uma realidade distante, entretanto, com criatividade, é possível o uso do computador como instrumento de mediação educacional se professores e alunos souberam utilizar, de maneira adequada, as ferramentas tecnológicas disponíveis na atualidade.

Outrossim, urge que os educadores busquem a atualização de conhecimentos a respeito das tecnologias, para que seus conhecimentos não fiquem obsoletos em relação ao perfil do aluno que ingressa no sistema de ensino nos dias de hoje. Para Martins (2001), o acesso à informação por meio da internet permite ao aluno questionar o conhecimento do professor e obriga-o a atualizar o seu conhecimento para se manter na profissão. No mundo das tecnologias, não há lugar para o professor acomodado, é preciso acompanhar a velocidade das informações para atender à população que ingressa na escola atualmente.

A imprecisão do objeto de estudo da pedagogia

Nesse momento do texto, falar-se-á da pedagogia como área de conhecimento, porque é papel do pedagogo, no interior da escola, organizar o processo educativo de

forma coerente para que a educação ocorra. Todas as outras disciplinas da matriz curricular seguirão o caminho educacional apontado pelo pedagogo.

O problema que se coloca à pedagogia como área de conhecimento está relacionado ao seu objeto de estudo, o que ocorre com a maioria das ciências humanas. A imprecisão do objeto de estudo da pedagogia influencia a sua expressão no contexto escolar. O conhecimento pedagógico se constitui a partir da associação dos campos de saberes como a História, a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia. Daí pode-se dizer que o conhecimento produzido pela pedagogia traz características de outras ciências, e aliada a essas características, a pedagogia apresenta dicotomias na produção do conhecimento. Ela produz conhecimento sobre o contexto escolar, a história da educação, a formação de currículos, a formação do professor, a relação ensino-aprendizagem, professor-aluno, gestão escolar, problemas e distúrbios de aprendizagem, etc. A imprecisão do objeto de estudo da pedagogia pode ser explicada por meio da história das ciências.

Na Idade Moderna, o teocentrismo cedeu lugar ao antropocentrismo e colocou, no homem, a responsabilidade de explicar os fenômenos da natureza a partir do conhecimento. O homem, na busca pelo conhecimento verdadeiro através do distanciamento do misticismo da Idade Média, inaugurou o método científico de produção do conhecimento. A ciência moderna sofreu e sofre a influência de René Descartes e Auguste Comte. Descartes (1987), ao afirmar que corpo e mente possuem essências diferentes, provocou a dicotomia nas ciências, por isso temos ciências voltadas para o estudo do corpo e ciências voltadas para os fenômenos mentais.

Descartes (1987) explica, em sua teoria, que o homem é dotado de mente e matéria: a substância pensante e a extensa. A substância pensante é a mente e a extensa é o corpo. Ao fazer tal afirmação, o autor deparou-se com um problema: como explicar a inteligência humana, uma vez que, para ele, corpo e matéria possuem essências diferentes, e o homem possui corpo e mente e pensa, enquanto os animais também possuem estrutura semelhante a do homem e não pensam? Para explicar a diferença entre o homem e o animal sem contradizer o seu dualismo, Descartes afirmou que o homem pensa porque possui *res cogitans* – substância pensante.

Para Heidbreder (1981), o pensamento de Descartes sofreu influência do mecanicismo e expressou-a em sua teoria ao explicar a diferença do funcionamento do corpo em relação à mente: “Descartes foi, na realidade, um completo mecanicista em referência a todo o mundo material. Acreditava que todas as ações do corpo humano – os movimentos dos músculos e tendões, as atividades de respiração, mesmos os processos da sensação, podem ser explicados de acordo com princípios mecânicos” (p. 42).

Para Descartes, embora corpo e mente apresentem substâncias diferentes, o homem não é um mero autômato. Para ele, cada pessoa era provida de alma, de razão, que permite ao homem dirigir e alterar os rumos mecânicos dos acontecimentos, dito de

outra forma, a mente dirige o corpo de maneira que “Esta alma age através da glândula pineal na base do cérebro, e influencia o movimento do corpo, agindo sobre os espíritos animais no sangue, o qual, entrando por um nervo ou outro determina que movimento deve ser efetuado” (Heidbreder, 1981, p. 41).

O pensamento de Descartes apresenta outro elemento que influencia as ciências, além do dualismo, trata-se da sua crença nas ideias inatas. Para Descartes, a origem das idéias são inatas, vem com o indivíduo ao nascer. Afirma ele, que a mente não é matéria como o corpo, e se constitui de dois tipos de idéias: as inatas e as derivadas. As idéias inatas não são produzidas por objetos do mundo exterior ou pelos órgãos dos sentidos elas partem da mente ou da consciência, que são heranças genéticas. As idéias derivadas são produtos dos estímulos externos, que são produzidos no meio ambiente (Monte, 2008, p. 05).

O pensamento cartesiano sobre o dualismo e a origem das ideias determinou o rumo das ciências na modernidade em relação ao método de produção do conhecimento. Para se conhecer corpo ou mente, fazem-se necessários percursos metodológicos diferentes. Embora corpo e mente interajam, eles são diferentes entre si, por isso o método de conhecimento de um não pode ser aplicado ao outro. O resultado disso é o surgimento das ciências do corpo, como, por exemplo, a medicina e a fisioterapia, e as ciências da mente, como a psicologia e a pedagogia.

O inatismo cartesiano tem forte impacto sobre a produção do conhecimento moderno. Há uma predominância do inatismo em algumas correntes teóricas na pedagogia; a crença de que o potencial de aprendizagem do sujeito já vem com ele ao nascer está presente em teorias como a de Montessori e também no cotidiano escolar.

A filosofia de Descartes contribuiu, ao longo da história das ciências, para a percepção do homem na atualidade. Essa filosofia formulou a ideia de disciplina, que separa os campos de conhecimento; ela delimita o campo do saber de cada ciência a partir da diferença de objetos de estudo.

Outro pensador moderno que influencia de forma decisiva os rumos das ciências é Auguste Comte. Para Comte (1983), o conhecimento só poderia ser verdadeiro por meio do método positivista. O autor divide as ciências em positivas e negativas. As ciências negativas são aquelas cujo método difere das ciências naturais. São consideradas ciências naturais a Matemática, a Física, a Química e a Biologia, que têm como método de conhecimento a experiência e a observação direta do fenômeno estudado. De acordo com o pensamento de Comte, toda produção de conhecimento que não utiliza o método experimental não pode ser considerada como verdadeira. “O estado positivo caracteriza-se, segundo Comte, pela subordinação da imaginação e da argumentação à observação. Cada proposição enunciada de maneira positiva deve corresponder a um fato, seja particular, seja universal” (Arbousse, 1983, p.04).

O positivismo de Comte tem como objetivo principal combater o conhecimento teológico ou metafísico, que predominou durante a Idade Média como verdadeiro

conhecimento e ainda hoje faz parte do imaginário social. Arbousse (1983) explica que o positivismo tem como objetivo de pesquisa determinar as leis e as relações constantes que regem um fenômeno.

Para Comte (1983), o conhecimento que não é positivo, pode ser metafísico ou técnico. O conhecimento metafísico é considerado abstrato, ou seja, não encontra correspondência observável no mundo real. O conhecimento técnico é aquele que está no plano da razão, apresenta lógica, no entanto, seu objeto não pode ser reconstituído através da experiência.

O pensamento de Comte (1983) definiu o conceito moderno de ciência, gerou conflitos entre os campos dos saberes acadêmicos e dividiu opiniões acerca do conhecimento científico: por um lado, têm-se as ciências naturais que consideram o conhecimento das ciências humanas superficiais e, por outro lado, as ciências humanas que se opõem ao conhecimento positivo, porque mecaniza o homem e não considera o contexto em que ele está inserido.

É possível observar o positivismo na educação. Ele se apresenta na psicologia do comportamento, que foi assumida como teoria educacional na primeira metade do século XX e possui ressonância no trabalho pedagógico até hoje, no conceito de disciplina e indisciplina por parte do aluno e na quantificação do produto do aluno no sistema de avaliação escolar.

Outra forma de explicar a condição do conhecimento da pedagogia é por meio da teoria de Thomas Kuhn. Para Kuhn (1962), uma disciplina, para ser considerada ciência, precisa ter paradigma. O autor entende como paradigma o consenso entre os pesquisadores acerca do objeto a ser investigado por uma dada ciência. Entretanto, uma disciplina não se inscreve no contexto das ciências da noite para o dia, antes, passa por um processo evolutivo, de ciência pré-paradigmática para ciência paradigmática ou normal.

Na década de 60, Thomas Kunh publicou o livro “A estrutura das Revoluções Científicas” que provocou inquietações na comunidade científica mundial. Para alguns, o trabalho de Kuhn anunciaava a superação do conceito de ciência moderna desenvolvido por Descartes e Comte. Em seu trabalho, Kuhn traz o conceito de paradigma para o contexto científico. O paradigma se apresenta como o conjunto de procedimentos metodológicos que permitem a investigação de um dado fenômeno. O paradigma também é compreendido como o limite estabelecido por uma disciplina quanto ao seu objeto e método de estudo.

Segundo Kuhn (1962), uma disciplina verdadeiramente científica possui paradigmas, e o desenvolvimento dessa disciplina ocorre a partir da emergência de novos paradigmas. A descoberta de novas formas de investigação de um dado fenômeno, em uma disciplina, provoca um movimento em direção à ampliação do conhecimento sobre o objeto estudado pela disciplina, simultaneamente, coloca em xeque o paradigma vigente, nesse sentido, ocorrem resistências, discordâncias até que o

paradigma vigente seja substituído pelo paradigma emergente, ocasionando o que Kuhn chamou de revolução científica (Carone, 2003).

Kuhn (1962) afirma que, antes de emergir um paradigma, o conhecimento passa pelo estágio pré-paradigmático. A ciência é considerada pré-paradigmática quando ocorrem divergências entre os pesquisadores quanto aos fenômenos que a disciplina deve estudar, quanto aos recursos metodológicos de investigação do fenômeno, em relação ao *corpus teórico* que embasa o conhecimento e a maneira como o fenômeno é categorizado e descrito. É o estágio em que várias teorias explicam o mesmo fenômeno e vários fenômenos são considerados objeto de estudo de uma disciplina. Enquanto predominar divergências acerca do objeto e do método de estudo de uma determinada disciplina, ela não pode ser considerada científica. Uma disciplina é considerada científica quando se eleva do estagio pré-paradigmático para o estágio paradigmático.

De acordo com Kuhn (1962), um paradigma científico se configura quando a disciplina desenvolve fundamentos específicos para a investigação de um fenômeno, quando apresenta teoria e método harmônicos que correspondem à natureza de seu objeto de estudo. Outro fator que confere ao conhecimento o *status* de paradigma é o reconhecimento dos elementos integrantes do paradigma pela comunidade científica. Esses elementos são: o objeto de estudo, a teoria geral e auxiliares que expliquem a realidade, as leis que regem o objeto do conhecimento, método específico de investigação do objeto e aplicabilidade do conhecimento à realidade.

A partir da teoria de Kuhn (1962), podemos inferir que a pedagogia e a maioria das ciências humanas ainda não se inscreveram no contexto das ciências, estão em um estágio pré-paradigmático em virtude da imprecisão do seu objeto de estudo, dos vários métodos de investigação dos fenômenos educacionais e da falta de consenso no processo de explication da realidade educacional.

Considerações finais

Apontou-se neste texto a coexistência de teorias pedagógicas no contexto escolar e ressaltou-se que essa coexistência está relacionada à evolução histórica da educação brasileira. A mudança do Ensino Tradicional para a Escola Nova se deu, entre outros fatores, em virtude da evolução da ciência, naquele momento histórico, que trouxe uma nova percepção de sujeito. A intenção era conferir ao sujeito um novo olhar a partir de ciências auxiliares como a Psicologia e a História. Tratava-se de uma visão para o processo de desenvolvimento do sujeito, para a forma de apreensão e compreensão do mundo de acordo com a faixa etária e o estágio do desenvolvimento cognitivo em que o aluno se encontrava. A educação resignificou a infância e a juventude. Segundo os ideais da escola nova, o sujeito passou a ser ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Ao resignificar a infância, a educação atribuiu novos papéis ao professor, aos pais e à sociedade em relação à criança. O professor passou a ter uma relação de

horizontalidade em relação ao aluno, precisou rever sua didática e o seu planejamento de trabalho. A educação revelou à sociedade que o homem é um ser em desenvolvimento do nascimento à morte, e cada momento do seu desenvolvimento requer uma nova compreensão do sujeito. No movimento dialético entre educação e sociedade, a escola se reestrutura à medida que a sociedade muda e vice e versa.

A inserção das teorias críticas na educação tem como pano de fundo a superação do estado de alienação em que se encontrava o povo brasileiro durante o regime militar. As teorias críticas na educação visam educar o sujeito para uma nova ordem social, mais igualitária; procuravam romper com a ideologia dominante reproduzida no interior da escola, ao mesmo tempo em que se apresentavam como uma resistência à ditadura militar que desconsiderava o sujeito em favor da manutenção do poder ditatorial.

A coexistência de teorias no contexto escolar significa que não houve uma ruptura de fato entre uma e outra forma de ensino. O Ensino Tradicional não cedeu lugar à Escola Nova, e a Escola Nova não foi substituída pelas teorias críticas. Cada movimento, no sentido da reforma do ensino, trouxe a reboque valores, crenças e práticas pedagógicas do modelo educativo anterior e tem como produto a indefinição do ensino e da prática pedagógica cotidiana.

A transformação da educação da elite social em educação de massa veio em resposta às necessidades sociais e aos apelos dos educadores, no entanto, não se esperava que a escola se tornasse refém dos problemas sociais. O discurso oficial afirma que a educação é a solução para os problemas sociais. Devido a esse ponto de vista, ocorre o aumento de instituições educativas não-escolarizantes que têm como objetivo amenizar os efeitos das condições depauperadas de vida da maioria dos brasileiros. Porém, ao mesmo tempo em que a educação é apontada como a alternativa para a superação dos problemas sociais, ela é responsabilizada por esses problemas por meio do discurso da ineeficácia do ensino no Brasil.

A contradição supracitada atribui à escola um novo papel: o de bode expiatório dos problemas sociais brasileiros. Tal discurso encobre o descaso do Estado com a educação e o sucateamento do ensino público que se apresenta na falta de verba e de políticas educacionais consistentes que possam criar condições educacionais favoráveis ao desenvolvimento do sujeito e da sociedade.

A manutenção da precariedade do ensino é interessante do ponto de vista do político; para ele, não é interessante criarem-se políticas educacionais que elevem o ensino a sua eficiência máxima: fazer o sujeito apropriar-se do conteúdo escolar e transformar o aluno em cidadão consciente do contexto social no qual está inserido. A manutenção da precariedade do ensino, por um lado, mantém o estado de alienação social e, por outro, alimenta o discurso político eleitoreiro da constante busca por melhoria no ensino.

A partir dos apontamentos feitos neste texto acerca da ciência moderna, pode-se inferir que a imprecisão do objeto de estudo das ciências humanas e, por consequência,

da pedagogia, está relacionada à evolução histórica da ciência moderna. A ciência moderna teve como objetivo instituir o saber científico como o único saber capaz de orientar as ações do homem em todas as esferas da vida humana. Através da reflexão acerca da educação e da pedagogia como área do conhecimento científico, identificaram-se traços da ciência moderna na constituição desses saberes. A dicotomia cartesiana está presente nas cisões entre professor e aluno, escola e sociedade, disciplina científica e não-científica, e na compreensão de que a escola precisa dar conta da evolução cognitiva do aluno ao invés de tomá-lo como uma totalidade.

O positivismo de Comte é evidenciado nas ciências consideradas naturais, como a biologia, a química, a matemática e a física, presentes nas instituições escolares. No interior da escola, seus representantes se posicionam de maneira radical em relação ao como ensinar o conteúdo de uma dada disciplina e aos saberes nela produzidos, ocasionando discussões infecundas, nas quais, cada um defende uma forma de saber. Tal inflexibilidade desloca para o aluno as dificuldades inerentes ao processo educativo.

Do ponto de vista de Kuhn (1962), a maioria das ciências humanas são consideradas ciências pré-paradigmáticas, porque seu objeto de estudo é amplo e indefinido. A multiplicidade de teorias e métodos de investigação que procuram explicar os mesmos fenômenos, no caso da pedagogia, os fenômenos educativos, contribui para essa visão.

A pedagogia, enquanto ciência pré-paradigmática, tem a sua origem no pensamento moderno; a crise da modernidade é a mesma crise da educação. A imprecisão do objeto de estudo da pedagogia justifica-se na contradição do próprio conceito de ciência. O positivismo afirma que o conhecimento para ser verdadeiro precisa ser experimental, por outro lado, Kuhn (1962) coloca a ciência como evolutiva e revolucionária; evolui no sentido de um paradigma e revoluciona quando rompe com um dado paradigma em detrimento de um novo paradigma.

O pensamento científico moderno se estende para o processo educativo. A delimitação dos campos de conhecimento é reproduzida no processo de formação do professor na universidade e tem como consequência a fragmentação do ensino. O professor, ao sair do ensino superior, reproduz sua formação fragmentada no interior da escola de ensino fundamental e médio e contribui para a crise da educação.

A delimitação dos campos do saber, a tentativa de soberania de uma disciplina ou vertente teórica sobre a outra tem como produto a coexistência de teorias e modelos pedagógicos no interior da escola, o que gera problemas e conflitos em relação ao fazer pedagógico cotidiano. Os problemas e os conflitos, quanto ao fazer pedagógico, retornam à academia como proposta de pesquisa nos cursos de pós-graduação em um processo de retroalimentação constante, que caracteriza a indefinição do sistema de ensino brasileiro.

A solução para a indefinição do ensino brasileiro está em uma reforma educacional que permita a continuidade do processo educativo do ensino infantil ao

ensino superior; de maneira que atenue as contradições negativas do processo educativo e tenha como objetivo a eliminação da fragmentação do ensino e, consequentemente, do sujeito.

Referências

- Aguiar, W. M. J., Ozella, S. (2007). *Apreensão dos sentidos: uma proposta metodológica*. São Paulo: PUC. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Almeida, I. M. de. (2007). *Psicologia e Educação*. Brasília: UNB.
- Arbousse, B. P. (1983). La doctrine de l'éducation universelle dans la philosophie d'Auguste Comte. In: *Comte*. Col. Os pensadores. São Paulo: Victor Civita. 1983.
- Brasil. (2003). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Passo Fundo: UPF.
- Carone, I. (2003). *A Psicologia tem paradigmas?* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, R. E. (2006). *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- Castro, C. C., Neiva, D. R., & Lima, R. M. P. (2002). Violência na escola pública: processo de resistência. *Revista de Pedagogia*, ano 3, número 6. Brasília: UNB.
- Comte, A. (1983). *Curso de Filosofia Positiva*. São Paulo: Abril Cultural.
- Coppete, M. C. (2003). *Curriculum*. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina - UDESC.
- Descartes, R. (1987). *Discurso do Método*. São Paulo: Nova Cultural.
- Heidbreder, E. (1991). *Psicologias do século XX*. São Paulo: Mestre Jou.
- Kuhn, T.S. (1962). *A estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: ADS.
- Libâneo, J. C., Freitas, R. M. A. (2004). *Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Didática*. Goiânia: UCG.
- Martins, L. M. (2001). Análise Sócio-Histórica do Processo de Personalização de Professores. *Tese* (Doutorado em Psicologia da Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.
- Mizukami, M. G. N. (2005). *Ensino: abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Monte, J. B. (2008). *Psicologia e Dialética: um estudo sobre a aplicação do método dialético à pesquisa em Psicologia*. Tese de doutoramento não-publicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Saviani, D. (1982). As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo.

- Silva, F. G. (2003). *Os conceitos de Vygotsky no Brasil: uma análise da produção divulgada nos cadernos de pesquisa*. Dissertação não publicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vargas, G., Beche, R.S., & Silva, S. (2006). *Educação especial e aprendizagem*. Florianópolis. Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina - UDESC.
- Vygotsky, L.S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Datos del autor

Jaime Bezerra do Monte. Psicólogo, mestre em Psicologia, doutor em Educação, professor da Universidade do Estado de Santa Catarina e da Faculdade Municipal de Palhoça-SC, Brasil.

Fecha de recepción: 20/01/2010

Fecha de revisión: 17/05/2010

Fecha de aceptación: 06/07/2010