

**Carmen Sílvia
Nóra Dias Quintieri**

Mestre em Educação pela
UERJ e professora do INES

Refletindo sobre a nossa Escola*

A partir deste número estaremos criando esta seção sobre educação geral, sintonizada com a linha de nossa revista, buscando ampliar nossos paradigmas, entendendo o ensino especial indissociável das práticas e discussões da educação geral.

Como defensora da criação deste espaço destinado à educação geral nesta revista, em que o principal foco é a educação especial, sinto-me bastante gratificada de poder contribuir de alguma forma, trazendo reflexões mais amplas do campo educacional que, acredito serem de fundamental importância para todo e qualquer educador.

Faz-se necessário que, como educadores, estejamos conscientes do percurso histórico pelo qual passou nosso sistema educacional. Conhecedores destes caminhos, só então poderemos avaliar e refletir sobre nossa escola de hoje, que necessita com urgência, preparar-se para acompanhar as rápidas e abruptas transformações já iniciadas nesta passagem para o terceiro milênio.

Refletindo sobre esta história, vamos verificar que exatamente há quinhentos anos, começava a se processar uma mudança radical na maneira do homem se posicionar no mundo. Pois, se primeiramente

te ele foi dominado pela natureza, esta situação se reverte ao extremo, passando, pela razão iluminista, a ser ele o dominador, o senhor do mundo que está à sua volta. A grande esperança da solução dos problemas humanos foi, neste momento, depositada na ciência.

Com a proximidade de um novo século, a humanidade entra em crise e, negando de certa forma tanto a ciência quanto a razão, começa a buscar de várias maneiras uma mudança de paradigma, um espaço para grandes transformações.

O novo tipo de racionalidade a que o homem se submeteu, deixou-o à margem de tudo que estivesse ligado aos sentimentos: intuições ou até mesmo pensamentos que não estabelecessem um elo de ligação com as sólidas bases científicas. Baseada em seu paradigma mecanicista cartesiano-newtoniano, a modernidade, cujo valor supremo foi o "ser racional", modelou um tipo de homem que, afastando-se de sua pró-

pria natureza, caminhou numa busca, cada vez maior, de aprimoramento do seu poder de dominação sobre o seu habitat, instrumentalizando-se de tal forma, a ponto de confundir-se ou até mesmo julgar-se, uma continuidade das próprias maquinarias que criou. Supostamente então, deixando de ser parte da natureza, e com o objetivo de dominá-la cada vez mais, o homem passou a ser puro raciocínio. Esta razão, que num primeiro momento, teve como objetivo a sua emancipação, acabou por torná-lo limitado, impossibilitado de perceber a totalidade de sua própria constituição, a unidade da vida. "Como nunca antes o homem encontra-se esfacelado no seu conhecimento, atomizado no seu coração, dividido no seu pensar e sentir, compartimentalizado no seu viver". (Crema, 1989, p.22)

Com a proximidade de um novo século, a humanidade entra em crise e, negando de certa forma tanto a ciência quanto a razão, começa a bus-

* Este texto é uma adaptação de parte da dissertação de mestrado da autora: *Imaginação e razão: em busca da totalidade do homem*.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JUN/97

48

car de várias maneiras uma mudança de paradigma, um espaço para grandes transformações. As questões espirituais que, durante tanto tempo estiveram fora do mundo humano intelectual, começam agora a ser retomadas numa dimensão humana. Retoma-se por conseguinte as questões ligadas à sensibilidade e à imaginação humana. Presenciamos sem dúvida a busca de um novo modelo que fuja ao dualismo cartesiano e que abra, conseqüentemente, um maior espaço para a reintegração do homem através do reencontro com sua própria subjetividade.

Nós, educadores, temos que estar atentos a estas mudanças, e nos inserirmos por inteiro nestas questões; não podemos permanecer alheios ao mundo que pulsa além-muros da Escola.

Vivemos num mundo caracterizado pelo sentido do efêmero. A tecnologia desenvolve-se assustadoramente, trazendo modificações constantes que interferem em todos os setores da vida humana. A "indústria cultural", como nomearam os filósofos da Escola de Frankfurt, produz a mercantilização da cultura, passando esta a ser estruturada dentro da lógica da produção e do consumo. Produz-se, então, não só objetos materiais como também a subjetividade humana através da manipulação dos desejos que acabam por se converter em necessidades. Recai sobre nós um bombardeamento de complexas informações sem que

estejamos atentos ou tenhamos tempo suficiente para selecioná-las e criticá-las antes de "ingeri-las". As leis universais, que poderíamos chamar de valores máximos da vida do homem em sociedade, vem sendo relativizadas, esvaziadas, diluídas com toda esta aceleração. Desta forma, o processo de dessensibilização torna-se um fenômeno cotidiano, passando-se já por despercebido.

Há algumas semanas, nossa nação se viu perplexa dian-

te da atitude de quatro jovens que resolveram "brincar" de colocar fogo num ser humano. Não importa as características étnicas, sociais ou culturais da vítima. O que importa é que estes rapazes não puderam identificar nesta pessoa, um ser vivo, e ainda mais, um semelhante da sua própria espécie.

Este é, talvez, um exemplo extremo; entretanto, nós mesmos somos sujeitos desta dessensibilização, quando já não nos indignamos diante da miséria e da fome que assola milhares de semelhantes nossos, com os quais "esbarramos" a toda hora, nas lanchonetes da esquina ou, em cada sinal fechado...

A escola não está à margem de tudo isto, ou pelo menos não deve permanecer nesta posição. Nós, educadores, temos que estar atentos a estas mudanças, e nos inserirmos por inteiro nestas questões; não podemos permanecer alheios ao mundo que pulsa além-muros desta instituição. Como nos disse tão bem Pasolini em "**Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas**" (1990, p. 125/136), "as coisas" mudaram de maneira radical e elas possuem um poder pedagógico imenso, que não pode ser comparado aos ensinamentos dos nossos pais ou da escola. Nas coisas, objetos, gestos, imagens, atos e palavras estão impressos os códigos da cultura; em torno delas existe um contexto semântico que age sobre nós de uma forma muito mais forte e incisiva que os ensinamentos formais. As "coisas modernas" na cultura contemporânea são aceitas de uma forma geral como valores absolutos e isto a escola não pode deixar acontecer inquestionavelmente. Mesmo conscientes de "estar remando contra a correnteza", precisamos provocar uma **postura crítica** em nossos educandos a fim de não criarmos seres passivos e deglutidores de um consumismo sem fim.

Tomando então, agora, a escola como objeto de discussão, veremos que, apenas neste último século, pautada em linhas filosóficas e psicológicas diversas, vivenciou diferentes abordagens em seu processo educativo que, em geral, não aconteceram de forma estanque, ou seja, muitas delas convivem até hoje em nosso dia a dia escolar. Segundo Mizucami (1986), as teorias do conhecimento trabalham basicamente com três categorias diferentes:

o primado do objeto, o primado do sujeito ou, a priorização da interação sujeito-objeto. Passaremos agora a uma rápida análise de cada uma delas, a fim de contextualizarmos as diferentes abordagens educacionais e poderemos refletir com mais clareza sobre “qual” escola queremos para nossos alunos.

Na primeira, **concepção objetivista**, temos por base a perspectiva empirista onde se acredita que, não há nada que se aprenda que não tenha passado primeiro pela experiência; o conhecimento conseqüentemente é uma descoberta, mas que já se encontrava na realidade exterior. Desta forma, o objeto determina o sujeito e o conhecimento se dá de fora para dentro. Nesta perspectiva **o sujeito** (aluno), é bastante **passivo** e enquanto o professor transmite (algo externo), a sua função é de apenas receber. Tendo por base a psicologia comportamental, a concepção mecanicista de homem permeia toda prática educativa. Assim, o aluno pode ser representado pela máquina, cuja “totalidade” é a soma de suas partes. A ação está centrada no professor, que é o dono do conhecimento e do poder. Por conseqüência, sendo o aluno considerado uma “tábula rasa” ou um “saco vazio”, a importância dada aos conteúdos é bastante contundente. Nesta relação autoritá-

ria, obviamente, o aluno sempre será o detentor da dificuldade de aprendizagem: a falha é sempre da máquina. Considerando desenvolvimento e aprendizagem em patamar de igualdade, a segunda é tida como a formação de hábitos em seres passivos. Em relação à linguagem, consideram que há uma disposição inata para sua aquisição. Esta concepção está presente na velha Escola tradicional e na Escola tecnicista.

A segunda, **concepção subjetivista**, caminha numa perspectiva idealista e, ao contrário da anterior, considera que o conhecimento antecede à experiência, ou seja, ele já

Mesmo conscientes de “estar remando contra a correnteza”, precisamos provocar uma postura crítica em nossos educandos a fim de não criarmos seres passivos e deglutidores de um consumismo sem fim.

existe internamente no sujeito, bastando apenas canalizar adequadamente a estimulação sensorial. Tendo por base máxima do tipo “penso, logo existo”, nesta abordagem **o sujeito é um ser ativo** que vai agir para conhecer e construir seu conhecimento. Segundo Freitas(1994), na psicologia predominam as tendências humanistas de Rogers, (onde o professor é um facilitador, um estimulador do processo de aprendizagem) e da Gestalt, onde a percepção do mundo se dá pelas perspectivas internas do sujeito, ou seja, a realidade existe como cada um a percebe. O processo ensi-

no-aprendizagem encontra-se centrado no aluno, o conhecimento é tido como vindo de dentro para fora e há perspectivas de relações democráticas neste processo. Entretanto, com a priorização do subjetivo, percebe-se a presença de uma dicotomia entre a vida interior e a vida exterior. No Brasil a Escola Nova enfatizou estes aspectos.

A terceira e última concepção a que me referi anteriormente, é a **concepção Intencionista** que, pautada numa perspectiva estruturalista acredita que o conhecimento provém da interação do sujeito com o objeto. Segundo Mizukami(1986), temos como seus principais representantes o suíço Jean Piaget e o americano Jerome Bruner, tendo sido o primeiro mais difundido em nosso país. Em termos pedagógicos prevalece o interacionismo-construtivista de Jean Piaget que, considerando o processo de aprendizagem subordinado ao de desenvolvimento, submete o primeiro aos estágios ou níveis do processo de desenvolvimento. Numa perspectiva organicista e não mais mecanicista, o homem passa a ser visto como um organismo, um ser vivo, estando portanto sujeito às leis biológicas, não mais às leis mecânicas. Sua pedagogia é centrada no aluno, sendo este um sujeito ativo, que constrói o seu próprio conhecimento. O vetor do conhecimento ca-

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

JUN/97

50

minha do individual para o social. Os processos de assimilação e acomodação são considerados básicos no processo de conhecimento e este (o processo) é mais valorizado que os conteúdos a serem transmitidos.

Hoje o interacionismo genético tem recebido algumas críticas... Segundo Jobim e Souza & Kramer (1991), e ainda Nunes & Kramer (1993), Piaget, fortemente marcado pela biologia, defendia a constituição de uma epistemologia científica livre de influências filosóficas ou ideológicas (a epistemologia genética), com o objetivo central de elucidar a atividade científica a partir de uma psicologia da inteligência. Sua preocupação estava voltada para a construção do conhecimento científico e não para o conhecimento social. Não se encontrando inserido num meio cultural, social e histórico, o sujeito era para ele um sujeito individual e cognitivo, uma vez que o pensamento, a inteligência e a razão comandam o seu desenvolvimento. Em relação à linguagem, acreditava serem as estruturas lógicas (o pensamento, o raciocínio), responsáveis pela compreensão da linguagem que vem do exterior, descartando a possibilidade dos dois (pensamento e linguagem) caminharem juntos e constituírem a consciência humana. Não percebendo a interferência do social no cognitivo, a perspectiva piagetiana considerou apenas a interação que se dá entre o sujeito (individual) e o meio (físico e social), ficando

do excluída a possibilidade de uma interação entre um sujeito histórico, cultural e social e um meio igualmente histórico, social e cultural.

Assim, Freitas(1994), vislumbrando uma perspectiva mais adiante, afirma que as três concepções abordadas até então, constituem uma pedagogia liberal que sofreu influências kantiana, estruturalista e ainda positivista. Assim, nos apresenta uma quarta concepção: sócio histórica (*), cujo sujeito é um homem concreto, situado em um tempo e um espaço, inserido num contex-

tro, mantém uma relação dialética.

Segundo Freitas(1994), para Vygotsky, o grande teórico desta concepção, essa interação entre o sujeito e o objeto se dá através de "um outro" sempre mediada pela linguagem. Assim, para ele, todo conhecimento é construído numa relação dialética entre o sujeito e o meio, através da linguagem. É importante observar que o meio para Vygotsky engloba não só o ambiente físico mas também as idéias, as pessoas,

Para Vygotsky todo conhecimento é cumulativo e histórico à medida que foi construído coletivamente por toda a humanidade.

to sócio-econômico-cultural e político. Este sujeito histórico constrói sua individualidade através da interação com os outros, ou seja é um sujeito inter-ativo. Tendo então por base, a concepção de homem como um ser social, a centralidade do processo de aprendizagem recai na relação que se estabelece pelo diálogo entre o professor e o aluno e os alunos entre si; são valorizados tanto o processo quanto o conteúdo e, quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem, estes são vistos como processos diferentes, que fazem parte de um processo unitário e que não se encontrando um subjugado ao ou-

a cultura etc. O vetor do conhecimento direciona-se do social para o individual, ocorrendo de forma interpessoal que posteriormente internalizada passa a ser intrapessoal. Para Vygotsky todo conhecimento é cumulativo e histórico à medida que foi construído coletivamente por toda a humanidade. A pedagogia vygotskyana está voltada para a construção de cidadãos (sujeitos), responsáveis pelo seu meio, pela sua cultura, pela sua sociedade. Segundo Freitas(1994), tendo feito a ponte entre a instrução e a educação, para Vygotsky, o indivíduo é visto como um todo. À medida que postula a

(*) Além de Vygotsky, podemos citar como representantes desta concepção, Wallon, Lúria e Leontiev. No Brasil, quem se destacou, tendo sua teoria baseada no modelo do sujeito histórico e cultural foi Paulo Freire.

construção do conhecimento por meio da interação, aboliu o monologismo de nossas Escolas propondo uma pedagogia dialógica centrada no diálogo não só entre professor e aluno, mas também entre aluno e aluno.

Como pudemos perceber, das quatro concepções aqui descritas, é apenas a última que nos apresenta o homem, como um ser envolvido num contexto sócio-cultural. É apenas esta que percebe a consciência humana constituída e impregnada pelo social e pela linguagem, instrumento que funciona como mediador entre o "interior" e o "exterior". Presupondo que a imaginação caminha junto à realidade, não abre espaço para a velha antítese imaginação x razão.

Permitam-me os leitores, mas não é de meu feitio deixar de fora minhas colocações. Como já foi dito, vivemos num mundo de constantes e rápidas transformações e por isso, precisamos "pensar" uma escola possuidora de uma multiplicidade de visões de mundo; que abandone a formação da perspectiva homogeneizadora que buscava o ideal iluminista. ***"A nova escola que se está construindo tem que ter na imaginação, em vez da razão, o seu elemento mais fundamental"***. (Preto, 1996, p. 102)

A educação especial, que é nossa área específica, até bem pouco tempo encontrava-se totalmente mergulhada no modelo clínico que, tendo por base a psicologia behaviorista (comportamental), está intimamente ligada à concepção objetivista, onde o aluno é um ser passivo, devendo apenas ser bem treinado. Ora, o passar dos anos já nos deu provas que os resultados não estão

Vejo a concepção sócio-histórica como possível caminho de resistência aos males do processo de dessensibilização crescente.

sendo os que esperávamos... Não temos tempo a perder!

Numa sociedade em que a palavra de ordem é a globalização, há que se priorizar uma teoria que tome por base a história e a cultura dos povos, como pontos fundamentais no processo cognitivo. Há que se preservar um espaço para as diferenças. Assim, vejo a concepção sócio-histórica como possível caminho de resistência aos males do processo de dessensibilização crescente. Não só pelos seus postulados já citados anteriormente, mas também, porque Vygotsky, seu principal representante, defende e acredita na força e no

poder da imaginação, como elemento que irá facilitar e aprimorar o conhecimento humano. ***"Tudo que nos rodeia, que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, se diferencia do mundo da natureza, pela produção da imaginação e da criação humana"***. (Vygotsky, 1987, p. 10)

Teríamos ainda muito que conversar sobre os caminhos da educação no terceiro milênio... A realidade nos aponta a necessidade de uma educação ética e estética, que encontrando o tão necessário equilíbrio entre o lado racional e o lado sensível do homem, possibilite a formação de cidadãos plenos.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, W. Obras Escolhidas I e II. São Paulo, Brasiliense, 1987, 1993.

CREMA, R. Introdução à Visão Holística: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma. São Paulo, Summus, 1989.

FREITAS, M.T.A. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo, Atica, 1994.

_____. O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil. Campinas, Papyrus, 1994.

JOBIM e Souza, S. e KRAMER S. O Debate Piaget/Vygotsky e as Políticas Educacionais Caderno de Pesquisa n° 77, Fundação Carlos Chagas, mai. 1991, p. 69-80.

MIZUKAMI, M.G.N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo, EPU, 1986.

NUNES, M.F.R. e KRAMER S. Teorias do conhecimento e alfabetização: O bebê e a água do banho. Cadernos ESE, Faculdade de Educação da UFF, n° 1, novembro, 1993.

PASOLINI, P.P. Os Jovens Infelizes: Antologia de Ensaios Corsários. São Paulo, Brasiliense, 1990..

PRETO, N. L. Uma escola sem/com futuro. Campinas, S.P., Papyrus, 1996.

VYGOTSKY L. S. La Imaginación y el Arte en La Infancia México, Ediciones y distribuciones Hispánicas, sa. de C.V., 1987.