

“PRESENTE, PROFESSOR!” – POR QUE ENSINAR E APRENDER SOBRE O PASSADO, QUANDO SE VIVE NUM “ETERNO PRESENTE”?

Jacson Cristiano do Amaral¹

Presentemente, vivemos a conjuntura em que a noção de haver a necessidade de otimizar o investimento em educação assume novas expressões, desdobradas daquelas bastante conhecidas de senso comum, nas quais estes “investimentos” representam obrigações orçamentárias de Estados e famílias.

Argumenta-se, comumente, que as políticas de governo devem ser responsabilizadas pelo incremento dos equipamentos, instituições e processos educativos para o bem do progresso nacional, e que as famílias precisam reconhecer a importância da educação para a garantia de inserção das novas gerações no mercado de trabalho, entendendo que este se encontra em constante transformação derivada das inovações tecnológicas, cujo domínio demanda construção subjetiva de conhecimento pertinente por parte dos postulantes aos postos de trabalho. Considera-se também, neste mote, que a necessidade de otimização dos investimentos em educação se complexifica na atualidade pelo advento da informática – com suas constantes inovações tecnológicas em função da interatividade entre homem e máquina, e da comunicação em termos de distância física entre co-enunciadores e volume de dados transmitidos – conjugado com a paulatina ressignificação dos valores sociais vigentes.

Não obstante a relevância destes argumentos de senso comum para uma aproximação à problemática da realidade educacional brasileira hodierna – mais precisamente em referência às cidades industrializadas da região metropolitana de Porto Alegre, e que assim me é mais proximamente dado a conhecer, se tornando o fulcro do presente trabalho – isto implica, creio, na sobrevalorização dos poderes econômico e coercitivo, na incompreensão generalizada das funções legítimas do poder político e no descentramento do poder simbólico de seus tradicionais detentores: religiões e sistemas de ensino.

Neste panorama, ensaio compor uma série de reflexões teórico-metodológicas referentes aos processos de ensino e aprendizagem escolar na Educação Básica, e mais pontualmente à pertinência do ensino do componente curricular História no Ensino Fundamental na atualidade, resultantes de minhas experiências docentes e de pesquisa historiográfica vivenciadas no período de minha graduação em Licenciatura em História da Universidade Feevale. Tais reflexões são articuladas aqui com dados concernentes à realidade educacional brasileira, e com descrições dos processos de ensino e aprendizagem vivenciados nas minhas práticas experimentais de docência, oportunizadas por programas de estágio

¹ Acadêmico do Curso de Licenciatura em História da Universidade Feevale

curricular e extra-curricular, junto a comunidades escolares na região de abrangência desta Universidade.

Assim, proponho que reconheçamos o protagonismo da História – enquanto componente curricular escolar mas também enquanto ciência – na fundamentação da produção e do incremento dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Isto, por um lado, devido a que cada outro componente curricular escolar tem sua própria história, seu desenvolvimento interno e sua inserção conjuntural, e que conhecê-los é o fundamento da identificação da importância e consequente valorização destes componentes, sem o que deixam de se apresentar aos educandos de modo significativo.

Por outro lado, e primordialmente, proponho reconhecer protagonismo do conhecimento escolar da História nos processos educativos devido a que o conhecimento historiográfico é capaz de situar os agentes da aprendizagem e do ensino escolar em função do tempo vivido e das modalidades de apropriação do espaço de suas comunidades, tanto cronológica quanto sociologicamente, o que por sua vez tem profundas implicações nestes processos de formação das novas gerações adultas, dos quais os processos de ensino e aprendizagem são partícipes.

Tal proposta, portanto, visa colaborar na análise e no cumprimento das demandas de otimização operacional e de resultados da educação formal, compreendendo as comunidades atendidas pelas escolas também como componente inextricável destas instituições de ensino.

Não quero com isso tecer apologias ao conhecimento historiográfico, confundindo o que chamei de “protagonismo”, significando execução de ações necessárias, com hierarquia curricular, nem consagrar a fragmentação ou compartimentação dos saberes, antes meu intuito é de ressaltar a imbricação e a interdependência destes saberes nas diversas conjunturas históricas, para com isso oportunizar aprendizagens significativas² para os educandos reais, nas situações presentes, para além de um ideal universal de “educando”.

Ainda, no mote da percepção da situação dos agentes da aprendizagem e do ensino escolar em função do tempo vivido e das modalidades de apropriação do espaço de suas comunidades, cabe refletirmos aqui com Dr. Edgar Morin sobre esta situação, no que refere às bases da organização do conhecimento escolar, a racionalidade moderna e a compartimentação dos saberes em disciplinas curriculares.

² Este conceito remete à obra de David Ausubel, à qual é possível uma aproximação bastante pragmática e produtiva utilizando as obras indicadas abaixo:

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. S. **Aprendizagem significativas**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. **Apriendendo a aprender**. Barcelona: Martínez Roca, 1999.

[...] o século XX viveu sob o domínio da pseudoracionalidade que presumia ser a única racionalidade, mas atrofiou a compreensão, a reflexão e a visão em longo prazo. Sua insuficiência para lidar com os problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas para a humanidade [e que já adentrados no século XXI ainda não nos aventuramos a enfrentar].

Daí decorre um paradoxo: o século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas.

Por que? Porque se desconhecem os princípios maiores do conhecimento pertinente. O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender “o que está tecido junto”.³

Pressupondo a inextricabilidade entre escolas e comunidades atendidas, é preciso compreender suas imbricações como necessárias e inevitáveis, remetendo à conceituação de “organização aprendente” apresentada pelo Dr. Hugo Assmann para a definição do ideal de “sociedade aprendente”, que dela deriva, contida em sua obra “Reencantar a educação”, como segue:

Essa terminologia surgiu nos anos 1980/90 no contexto das teorias gerenciais. Referia-se primordialmente ao contexto complexo das inter-relações humanas, incluindo as relações entre seres humanos e máquinas “inteligentes” em empresas tecnicamente sofisticadas. [...] Uma organização aprendente é aquela na qual as pessoas envolvidas procuram, *em todos os níveis*, individual e coletivamente, *aumentar a sua capacidade de resultados* pelos quais estão *efetivamente interessado*. Um envolvimento interessado é coisa muito diferente da eficiência quase-maquínica mediante a execução imposta por comandos externos aos agentes e prefixados numa única direção que não admite desvios. Por isso é fundamental incluir, nas premissas básicas do conceito de organização aprendente, a *criatividade individual e coletiva capaz de criar e assumir mudanças*. Sem isso faltaria precisamente aquela *dinâmica de mutações que justifica* que se fale na presença contínua de *processos de aprendizagem* [grifo nosso]. [...]⁴

O conceito de “sociedade aprendente”, ou “comunidade aprendente” como preferiremos aqui, dispõe sobre processos de ensino e aprendizagem, justificados pelo que Assmann referiu como “dinâmica de mutações” verificáveis em todos os níveis sociais, sincrônica e diacronicamente, que demandam resultados, os quais são obtidos conforme interesse e capacidade individuais efetivos.

Reconhecer como verdadeiro – ou pelo menos operacionalmente válido na análise que se pretende aqui – o pressuposto de que, definitivamente, exista certa inextricabilidade entre escolas e comunidades atendidas implica em reconhecer que a educação não se encerra

³ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002. p. 45.

⁴ ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 169.

nos muros e paredes das instituições de ensino, e que os problemas sociais das comunidades atendidas também são de responsabilidade das escolas.

Este reconhecimento, por sua vez, remete à compreensão de que – para além do fatalismo que aceita como dado as mazelas sociais, e das reclamações amiúde proferidas por uma expressiva parcela dos docentes de que não deveriam se responsabilizar por aquilo que estiver além dos conteúdos de sua disciplina e dos aspectos comportamentais dos educandos em aula – é preciso, necessário e urgente desenvolver as configurações sócio-culturais das comunidades atendidas visando o bem coletivo, que está na inclusão social ampla, e não como verificável na atualidade, em que nossa sociedade se afigura como um clube exclusivo, cujos membros são associados em categorias restritas, embora intercambiáveis, conforme os resultados individuais obtidos na competição capitalista.

Não se está, aqui, desprezando o modo de produção vigente em nossa sociedade, antes sim se está tecendo uma crítica à exclusão social nela verificável, justificada pela relativa ausência de resultados produtivos, monetários e de consumo. Ora, é mesmo preciso relegar gerações de famílias inteiras ao subdesenvolvimento físico, psicológico, afetivo e sócio-cultural, com base apenas em sua inserção no mercado de trabalho e de fruição bens de consumo? Quero crer que não.

Quero crer que pode ser alterada esta situação flagrante de exclusão social em nossa sociedade, que faz paupérrimos e riquíssimos coexistirem, mas sem conviver, nas regiões metropolitanas de nosso país. Ainda, repercutindo uma idéia cada vez mais enunciada, não é preciso tirar as crianças das ruas, mas é preciso mudar a rua.

Assumindo como dever das instituições escolares, notadamente de seus recursos humanos, trabalhar para a otimização da sociedade, em termos de qualidade de vida, tanto material quanto afetiva, de participação política responsável e de acesso à produção cultural por parte de seus “associados”, importa conceituar o que entendemos aqui por “escola”. Para tanto, utilizamos o conceito proposto por Dr. Jean-Claude Forquin, em sua obra “Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar”. Nela, apresenta detalhadamente um panorama do entendimento das funções das escolas enquanto instituições fundamentais de repasse do legado cultural, conforme diversos entendimentos do conceito “cultura”, utilizando como parâmetro sistemas escolares em nações de origem anglo-saxônicas, mas que nos convém pela abrangência de sua generalização.

[...] [escola] É um lugar específico, onde os membros das gerações jovens são reunidos por grupos de idade a fim de adquirir sistematicamente, segundo procedimentos e modalidades fortemente codificadas, *disposições e competências*

*que não são do mesmo tipo das que eles teriam podido adquirir ao acaso das circunstâncias da vida e em função de suas demandas espontâneas [grifo nosso]. Aqui [na escola] se obtêm respostas a questões que não seriam jamais colocadas em outros lugares. Aqui a herança da experiência humana é comunicada sob a forma a mais “universal” possível, isto é, também a menos “concreta”, a menos pertinente em relação às interrogações pontuais, aleatórias ou rotineiras suscitadas pelas situações triviais da vida. [...]*⁵

Forquin apresenta este conceito de “escola” enfatizando o desenvolvimento a ela cabível de “disposições e competências” especiais. Destaca, dentre as tentativas de desenvolver certas disposições e competências, o entendimento de que cabe à escola ensinar hábitos de homem culto, ou cultivado na cultura clássica eurocentrada. Ressalva haver nas tentativas de promoção de desenvolvimento, nestes moldes, como que uma inconcretude dos conteúdos do conhecimento escolares em relação àquilo que é mais proximamente vivido e imediatamente demandado pelas comunidades, isto é o entendimento de que as redes escolares devam agir de maneira pragmática em função do cumprimento destas demandas imediatas.

Os movimentos pedagógicos que enfatizaram a disciplina formal e forçaram o ensino das línguas clássicas, das civilizações antigas e da matemática, assumiram que apesar da irrelevância desses assuntos específicos para a vida diária, eles eram de grande valor para o desenvolvimento mental do aluno. Diversos estudos puseram em dúvida a validade dessa idéia. Demonstrou-se que o aprendizado numa área em particular influencia muito pouco o desenvolvimento como um todo. [...]

⁶

Põe-se em jogo, nesses termos, a própria definição do conceito “cultura”, ou melhor da transmissão cultural em função dos objetivos das práticas educativas. Suponho encontrar, nesta definição, o ponto nevrálgico dos processos educativos hodiernos, que entendo dever-se ao descompasso entre objetivos individuais e sociais, sendo refletida na disjunção entre cultura burguesa elitista e cultura burguesa massiva.

Então o que significa a palavra “cultura”, quando se fala da função de transmissão cultural da educação? Essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de *uma comunidade humana particular*, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo. Sendo obra coletiva e *bem coletivo objetivável* [grifo nosso], este patrimônio distingue-se da cultura no sentido subjetivo e “perfectivo”, ele não é monopólio do “homem cultivado”. [...]

⁷

⁵ FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. p. 169.

⁶ VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998. pp. 106-107.

⁷ FORQUIN, *op. cit*: 12.

Está se contrabalanceando aí críticas à “escola” compreendida como difusora de determinadas práticas culturais de fruição de uma cultura elitista – as grandes obras pictóricas, literárias e musicais clássicas, a frequência à ópera e ao teatro, etc. – em que a origem social dos sujeitos é vetor de sua identificação com os conteúdos escolares, e assim de seu sucesso escolar e consequente desenvolvimento social, com críticas à “escola” compreendida como treinadora de sujeitos para o cumprimento de funções na ordem social vigente – o treino para a obediência e cumprimento de ordens, visando a ascendência social e sua manifestação conforme determinados padrões de consumo⁸. Este autor se posiciona neste balanço, arrazoando de modo a considerar pouco produtora a valorização dos sistemas de ensino formal pela “avaliação do grau de utilidade social dos saberes destinados a serem ensinados”, como segue:

[...] Toda tentativa de subordinar a definição dos programas escolares a uma avaliação do grau de utilidade social dos saberes destinados a serem ensinados teria, aliás, implicações culturais devastadoras. Seria, em todos os níveis da educação, o que se chama nos países anglo-saxões de “retorno às aprendizagens de base”, isto é, a própria destruição de toda idéia de cultura e o triunfo de um neutralismo da insignificância.⁹

Tanto a compreensão das funções das escolas defendida por Forquin quanto aquela refutada em sua obra, entretanto, possuem características comuns, ou seja, são duas modalidades de compreensão das instituições escolares em seu caráter conservador.

Não obstante a pertinência da função conservadora das instituições escolares, que opera para a manutenção e a valorização de determinadas conquistas culturais e intelectuais humanas, importa para o presente trabalho considerar a função inovadora, ou mesmo revolucionária, de tais instituições, no que são seminais para o enfrentamento positivo dos desafios sócio-culturais e econômicos sem precedentes que se impõem na atualidade, com o advento das tecnologias de informação e comunicação, em que a interação entre pessoas distantes no espaço recrudescer, e se intensificou a interação entre seres humanos e máquinas eletrônicas aprendentes, pelas inovações em “inteligência artificial” e “realidade virtual”.

⁸ *** Quanto às relações entre princípios e objetivos individuais e sociais, importa considerar as proposições de Humberto Maturana, como em sua obra “Emoções e linguagem na educação e na política:

“[A] [...] coincidência entre propósito individual e propósito social não se dá, porque, no momento em que uma pessoa se torna estudante para entrar na competição profissional, ela faz da sua vida estudantil um processo de preparação para participar num âmbito de interações que se define pela negação do outro, sob o eufemismo: mercado da livre e sadia competição. A competição não é e nem pode ser sadia, porque se constitui na negação do outro.”

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p. 13.

⁹ FORQUIN, *op. cit*: 171.

Detenhamo-nos ainda um instante, buscando definir estes conceitos. Para o conceito “inteligência artificial” [IA] tomemos a conceituação elaborada por Hugo Assmann em sua obra “Reencantar a educação”:

A noção de inteligência artificial (IA) surgiu na informática e refere-se a teorias e programas que têm como objetivo conseguir que as máquinas se tornem capazes de comportamentos inteligentes, por exemplo, reconhecimento de formas, tratamento de linguagem, versatilidade inovadora [...] ¹⁰

Nesta mesma obra podemos encontrar também uma conceituação bastante para o termo “realidade virtual”, que nos convém no presente trabalho, por conjugá-la com questionamentos muito instigantes sobre o conceito mais inclusivo de “realidade”:

[...] No sentido comum criado pela mídia eletrônica, os termos supracitados se aplicam a praticamente tudo aquilo que tem o eletrônico (a digitalidade) como sua base de existência e reprodutibilidade; em suma, aquilo que existe eletronicamente. Essa existência virtual (de dados, informação, imagens, simulações, etc.) se entrelaça com a experiência (bate-papo eletrônico, *chat*, teleconferências, etc.). Percebemos, assim, que o virtual realmente existe a sua maneira e interfere fortemente em nossa vida atual. [...] A chegada do *virtual eletrônico* nos possibilita reavaliar as sensações de “*realidade*” proporcionadas por tantas outras *realidades virtuais*: crenças, transe, entusiasmos, empolgações, fenômenos de massas, credos de toda índole... Muitas coisas totalmente virtuais são vividas como profundamente reais. Que aspectos do que chamamos *realidade* não passam de “alucinações consensuais”? É inegável a virtualização da economia, especialmente o sistema financeiro. O dinheiro está reduzindo ao fluxo de *bits* [grifo do autor]. [...] ¹¹

Temos posto, então, uma panorâmica em que se vislumbram os principais aspectos da problemática dos processos de ensino e aprendizagem na atualidade: a indefinição dos objetivos culturais escolares, em função de disputas e partilhas de poderes econômico, político, simbólico e coercitivo ¹², a inserção dos equipamentos de informática nas práticas sociais, mais precisamente nas instituições de ensino, e acima de tudo, o processo de individuação, de formação do *self*, de identificação social pelo sentimento de pertença, e de auto-organização do educando, enquanto sujeito do conhecimento, e enquanto componente da nova geração na continuidade social e no devir circunstancial.

¹⁰ ASSMANN, *op. cit.* : 159.

¹¹ *idem* : 187-188.

¹² Para bem da definição destes “poderes” importa considerar os arrazoados do Dr. John B. Thompson, constantes em sua obra “A mídia e a modernidade”, em que articula proposições teóricas sociológicas, como segue: “[...] Estas distinções são de caráter essencialmente analítico. Elas refletem os diferentes tipos de atividades nas quais os seres humanos se ocupam, e os diversos tipos de recursos de que se servem no exercício do poder. Mas na realidade estas diferentes formas de poder comumente se sobrepõem de maneiras complexas e variadas. [...]”

THOMPSON, John B. **A Mídia e a Modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 22.

Aqui, nos convém abordar mais detidamente o tema da formação da personalidade individual pelo sentimento de pertença, tanto de educandos quanto de professores, na conjuntura atual, caracterizada pela hipertrofia dos veículos de mídia massiva na definição do capital simbólico. Para tanto, tomemos o conceito de identidade tal como o apresenta o Dr. Juan José Mouriño Mosquera, em sua obra “Psicodinâmica do aprender”.

A identidade se apresenta como um *vínculo intra-humano*, que envolve vários movimentos psíquicos, sendo uma atitude ativa, como outorgar uma identidade a algo ou alguém, e também uma atitude reflexiva, como *identificar-se com alguém*. Neste sentido, a identidade na idéia de vínculo, desenvolve uma estrutura geral desde o nascimento, e vai até a morte, apresentando-se em todos os estágios da vida humana e tendo o sentido de reconhecimento, estruturação, afetividade e sentimento da própria pessoa para consigo mesma [grifo do autor].¹³

É no processo de individuação dos componentes das novas gerações das sociedades que se inserem os processos de ensino e aprendizagem tipicamente escolares, que se apresentam assim em seus caráter relacional, de identificação interpessoal e de cultivo de sentimentos de pertença, no qual educador e educando são, antes de mais, seres intencionais filogeneticamente co-específicos interagindo em função da re-atualização de valores. A esse respeito, compreende-se aqui os processos educativos, entendidos de modo amplo e incluindo aí também o ensino escolar formal, como especificidade fundamental humana, a qual é preciso considerar.

[...] a capacidade sociocognitiva fundamental que sustenta a cultura humana é a capacidade e tendência de cada ser humano de se identificar com outros seres humanos. Essa capacidade é a herança biológica exclusiva da espécie *Homo Sapiens*. [...] para que as crianças se tornem significativamente diferentes dos outros primatas em termos cognitivos, essa habilidade singular tem de interagir, durante a ontogênese, com outras habilidades cognitivas em desenvolvimento – tem de interagir, sobretudo, com o desenvolvimento da própria intencionalidade da criança, da maneira como isso se evidencia na diferenciação entre objetivos e meios comportamentais nas suas ações sensório-motoras sobre o meio. [...] Isso inaugura a possibilidade de a criança se envolver em aprendizagens culturais através dessas outras pessoas. [...] antes de entenderem os outros como seres intencionais com quem podem compartilhar a atenção para as entidades externas, estão apenas aprendendo individualmente sobre o mundo no qual nasceram. Depois de entenderem os outros como agentes intencionais iguais a eles mesmos, todo um novo mundo de realidades intersubjetivamente partilhadas começa a se abrir. É um mundo povoado de artefatos e práticas sociais, materiais e simbólicos, que os membros de sua cultura, tanto os passados como os presentes, criaram para que os outros usassem. A fim de ser capaz de usar estes artefatos como foram feitos para ser usados, e de participar destas práticas sociais da forma como elas foram

¹³ MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Psicodinâmica do aprender**. Porto Alegre: Sulina, 1977. pp. 39-40.

concebidas, as crianças têm de ser capazes de imaginar a si mesmas na posição dos usuários e participantes adultos quando os observam.¹⁴

Pois bem, alinhavando tais conceituações e considerações, respaldamos uma abordagem mais pontual sobre os processos educativos – ou melhor, processos de partilha intersubjetiva de realidades – realizados no espaço delimitado para a análise aqui proposta, a saber, periferia de cidade industrial na região metropolitana de Porto Alegre, cidade capital do Estado mais meridional do Brasil.

Importa, neste ponto, considerarmos pontualmente o conhecimento historiográfico, tanto pertinente às pesquisas acadêmicas da História, enquanto ciência humana, quanto pertinente ao “questionamento reconstrutivo”¹⁵ nas pesquisas escolares de História, enquanto componente curricular. Para tanto tomemos aqui o entendimento do conhecimento historiográfico que enfoque a “cultura” – enquanto conjunto de saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social [MORIN, 2002] – conforme os arazoamentos do eminente historiador Dr. Roger Chartier, em sua obra “A História Cultural: entre práticas e representações”.

A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. [...] São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado.¹⁶

Assim, educar e educar-se é construir, pensar e dar a ler a realidade, de modo datado e estritamente localizado – foram positivamente nestes locais, nestas comunidades e com estas pessoas com os quais trabalhei em minhas experiências como educador, apesar de não nomeá-los precisamente. Convém, portanto, guiar as abordagens do presente trabalho às situações reais vividas nos processos de ensino e aprendizagem em que fui partícipe.

¹⁴ TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 126.

¹⁵ Entendemos este conceito conforme apresentado por Pedro Demo em sua obra “Educar pela pesquisa”, em que propõe que o “questionamento reconstrutivo” seja o fundamento da pesquisa escolar – compreendida como oportunidade de descoberta e construção de conhecimento significativo – pela capacitação formal de aquisição, disposição e interpretação de dados, e pela capacitação política de promoção da cidadania dos sujeitos do Direito: “[...] não se pode reduzir o questionamento reconstrutivo à simples competência formal da aprendizagem, mas é crucial compreendê-lo como processo de construção do sujeito histórico, que se funda na competência advinda do conhecimento inovador, mas implica [...] a ética da intervenção histórica. [...]”.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 7.

¹⁶ CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 2002. pp. 16-17.

Tomemos o título elaborado para o presente trabalho, a fim de conduzir nossos arrazoamentos a tal abordagem dos processos educativos locais. O título se inicia por um enunciado entre aspas, representando os educandos, em sua resposta comum à prática de chamada dos presentes à aula, que serve para controle institucional da frequência individual aos atendimentos escolares. “-Presente, professor!” aparece aí também como ilustrativo de um possível, e na verdade verificável, apelo dos educandos por conhecimentos que lhes sirvam presentemente. Igualmente, este enunciado remete à necessidade pedagógica de se incorporar instruções e reflexões concernentes diretamente ao tempo vivido mais imediato, e à história do tempo presente, às práticas educacionais escolares.

O enunciado “-Presente, professor!” é acompanhado por uma pergunta capciosa por ser composta por falácias, constando aí somente para efeitos retóricos, que questiona sobre a validade dos conteúdos historiográficos em função das práticas sócio-culturais da atualidade: “Por que ensinar e aprender sobre o passado quando se vive num ‘eterno presente’?”.

Ora, conquanto a entropia¹⁷ impeça o trânsito cronologicamente irregular entre passado, presente e futuro – que por sua vez nunca deixa de ser o devir, o potencial, o projetado e a surpresa – a princípio ninguém vive num “eterno presente”. O presente é um momento fugidio e inapreensível, e que quando pretendemos identificá-lo já se passou. Portanto, creio poder dizê-lo como uma provocação, a existência mesmo só pode ser verificada em seu caráter de re-atualização do passado; é o que se nos passou que nos define, é mais pelo que fizemos e menos pelos nossos planos que somos identificados, e o passado enquanto legado cultural, conjuntural e estrutural pode estar presente, e compor as certezas do que está por vir.

¹⁷ Julgo oportuno reproduzir aqui o entendimento do conceito “entropia”, conforme proposto pelo ecologista Enzo Tiezzi em sua obra “Tempos históricos; tempos biológicos”, como segue:

A primeira lei da termodinâmica trata apenas do balanço geral da energia e nos declara que esta não pode ser criada nem destruída. A segunda lei, por sua vez, trata do uso da energia, da sua disponibilidade de realizar trabalho e da sua tendência na natureza a encaminhar-se para formas degradadas, inúteis, não mais utilizáveis. No universo o que diminui não é a energia, mas a sua capacidade de realizar trabalho.

[...] Tendência à forma calor, portanto, mas também tendência à dispersão. A função termodinâmica entropia [...] mede esse grau de dispersão da energia: as transformações tendem a se verificar de modo espontâneo na direção da entropia crescente, do máximo grau de dispersão. É inerente ao conceito de entropia a idéia do tempo, que decorre da direção da transformação.

[...] O máximo de entropia, que corresponde ao estado de equilíbrio de um sistema, é um estado em que a energia está completamente degradada e não pode mais fornecer trabalho.

TIEZZI, Enzo. **Tempos Históricos, tempos biológicos**: a Terra ou a morte - problemas da “nova ecologia”. São Paulo Nobel, 1988. pp. 23-24.

Se acordarmos que aquilo que se nos passou nos define, tornam-se claros dois posicionamentos extremos, bastante correntes em nossa sociedade, na compreensão do conceito “tempo”.

Há o posicionamento que compreende o passado como se tivesse sido uma era ideal, uma era de ouro que se perdeu, pois aquilo que julgou-se válido e desejável já deixou de sê-lo, devido às constantes inovações técnicas e modernização dos hábitos, considerados perniciosos; ou no dizer de um ancião: “As carroças vão parar de funcionar porque ninguém mais sabe criar mulas”.

Há em oposição quase diametral o posicionamento que compreende o passado como era de obscurantismo, pois apregoa moderna e otimistamente que as conquistas tecnológicas são o fulcro de uma verdadeira era de ouro ideal, que está por vir, quando as técnicas levarão a humanidade à conquista do domínio da Vida e das soluções dos problemas gerais, que se verificam e se impõem em nosso presente. Concordam, os adeptos destes posicionamentos, que o presente está muito distante dos seus ideais.

Cabe às instituições educacionais, e dentre elas especialmente às escolas de Educação Básica, assim como aos recursos humanos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, operar pela superação destes posicionamentos antagonistas, pela atualização de seus valores em consonância com o bem coletivo, deixando de se colocar encastelados em suas pretensões intelectuais e de distinção social exclusivista, e pela re-significação de suas práticas conforme as soluções dos problemas reais que se impõem.

Dentre estes problemas que se impõem, destacamos aqui aquele que se afigura como o mais abrangente, no qual muitos outros estão enraizados, a inexistência de um projeto nacional de longo prazo, de projetos de Estado que visem o bem comum, pois a vida política nacional se encontra limitada a projetos de governo que objetivam a manutenção de setores de elite no poder político pela demagogia, contrapostos por estratégias de truncamento das pautas políticas pelos grupos de oposição, para minimização dos resultados eleitorais de seus adversários. Faço minhas, com relação à nação brasileira, as considerações do Dr. Humberto Maturana relacionadas a sua nação chilena:

Penso que não se pode refletir sobre a educação sem antes, ou simultaneamente, refletir sobre esta coisa tão fundamental no viver cotidiano que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre educação. Temos um projeto de país? Talvez nossa grande tragédia atual é que não temos um projeto de país. [...] ¹⁸

¹⁸ [MATURANA, *op. cit.* : 12.]

É aqui que se encontra, no meu entender, a baliza pela qual se deva orientar o trabalho em educação: a construção de processos identitários que promovam o sentimento de pertença coletiva à nação.

Obviamente as formações sociais de Estados-nacionais, como a nossa república brasileira, não são ideais e nem naturalmente dadas – sendo antes historicamente situadas em seu advento e, assim, possivelmente encontrarão alterações em suas configurações que significarão sua superação – e mesmo se distanciam tristemente de ideais de justiça e inclusão social. Não obstante, e também obviamente, são as pessoas que compõem a coletividade da Nação, e é na formação de pessoas, na educação das novas gerações de associados ao pacto social, que os educadores podem agir de modo produtor para a superação desta realidade perniciosa.

Remete-se, assim, novamente à imbricação entre objetivos individuais e sociais, que precisam estar harmonizados visando o bem comum – em oposição à "harmonia" dissonante da atualidade, calcada no individualismo, no exclusivismo, e na maximização dos rendimentos dos capitais, opondo-se também a outros modos de definição e apropriação dos ditos excedentes econômicos, coletivamente produzidos, pelas elites dominantes de outros tempos e espaços históricos.¹⁹

Entretanto, não podemos, nós educadores, tentar solucionar as mazelas sociais com soluções individuais, por maior que sejam nossos ideais e boa-vontade. É preciso que as instituições educacionais, desde o poderoso Ministério da Educação até a mais remota escola de interior, bem como seus recursos humanos, reconheçam a inadequação dos resultados obtidos com os modelos de educação vigentes, e operem para que haja uma real alteração deste panorama para melhor, contemplando o bem coletivo.

[...] Define-se o que é incluído ou excluído das aprendizagens através de processos seletivos socialmente produzidos e historicamente situados. [...]

É importante acrescentar que aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação, mas promove a produção ativa de sensibilidades, modos de percepção de si e dos outros, formas de agir, sentir, operar sobre si e sobre o mundo.[...] ²⁰

Nesta definição é que as escolas se tornam atrativas, em maior ou menor grau, para os jovens educandos. Não obstante a força de imposição do ensino pela obrigatoriedade da

¹⁹ "Pensar assim a individualidade nas suas variações históricas equivale não só a romper com o conceito de sujeito universal, mas também a inscrever num processo longo – caracterizado pela transformação do Estado e das relações entre os homens – as mutações das estruturas da personalidade." [CHARTIER, *op. cit.* : 25.]

²⁰ STEPHANOU, Maria. **Currículos de História: produzindo concepções de si e do mundo** in SEFFNER, Fernando; BALDISSERA, José A. **Qual História? Qual ensino? Qual cidadania?.** Porto Alegre: ANPUH, Ed. Unisinos, 1997. p. 55.

frequência juvenil à escola, os processos de ensino e aprendizagem correntes, em sua ênfase no repasse de informações de modo vertical, assimétrico e hierárquico, com preponderância naquilo que “o professor sabe”, promoveu a produção ativa de sensibilidades, modos de auto-percepção e de percepção da alteridade, formas de agir, sentir, operar sobre si mesmo e sobre o mundo, que acabam por afastar a juventude das escolas; pois não se reconheceu partilhando, num primeiro momento, e em seguida disputando o poder simbólico, poder de fazer crer, de explicar a realidade, com os meios de comunicação de massas²¹.

É que a aprendizagem humana se dá pela construção subjetiva de estruturas de assimilação, no que pouco podem os professores, em seus tradicionais e parcos recursos de representação, contra as influências dos produtos de *mass media* carregados de estímulos sensoriais ininterruptos, resultando que desde a gerações as estruturas de assimilação construídas subjetivamente e confirmadas inter-subjetivamente estão em função da fruição destas constantes alterações de estímulos sensoriais extremados; ou seja, a educação moderna conseguiu pouco mais que instruir sujeitos a se deixarem coagir para conformar-se aos padrões de consumo divulgados comumente nos veículos de mídia de massa. Mas toda esta obra de capitalização no mercado de bens simbólicos é feita de maneira que se afigurem os ditames consumistas como expressão individual, e que os sujeitos estão a agir plenos de consciência.

[...] [é preciso] definir o consumo não só estruturalmente como sistema de troca e de signos, mas estrategicamente como mecanismo de poder. Ora, é claro que ele não se define nem pelas necessidades, nem pela sua mudança qualitativa, nem pela sua extensão massiva: tudo isso não passa do efeito característico, a nível dos indivíduos, de uma certa estrutura de produtividade monopolista; [...] [o consumo vem a ser] a própria realização do indivíduo privado como força produtiva [...].
[...] Neste sistema, a “libertação” das necessidades, dos consumidores, das mulheres, dos jovens, do corpo, etc., é sempre simultaneamente a mobilização das necessidades, dos consumidores, do corpo... Nunca se trata de uma libertação explosiva, mas de uma emancipação dirigida, uma mobilização com vista à exploração concorrencial.²²

O ensino escolar da História é, assim, alvo de questionamentos por parte dos educandos, certos de que lhes importa somente o que há de vir, já que seu tempo vivido é curtíssimo em relação aos conteúdos das dimensões conjunturais e estruturais das realidades históricas estudadas, permitindo-se compreender pouco além de realidades factuais do passado. Sua sensibilidade permite que vejam no conhecimento historiográfico, não o legado

²¹ Podemos considerar que também os sistemas religiosos como um todo, e não apenas suas instituições educacionais, perderam postos de detentores do poder simbólico para os *mass media* na atualidade. Isto ainda recrudescer com o advento das ferramentas tecnológicas de interatividades

²² BAUDRILLARD, Jean. Para uma crítica da economia política do signo. Lisboa: Edições 70, 1995. p. 77.

sócio-cultural, nem a origem da atualidade ou lições pragmáticas para a política e a vida cotidiana, mas sim, devido à construção subjetiva desta sensibilidade baseada nos conteúdos dos *mass media*, selecionados geralmente em função da demagogia e/ou da maximização de lucros, com os quais o conhecimento das realidades passadas se dá no máximo como modalidade de entretenimento, em obras cinematográficas ou jogos eletrônicos interativos, e no limite com enunciados bastante comuns, como segue: “Por que devo aprender sobre gente morta, coisas velhas e idéias ultrapassadas?”

Entretanto, nossos jovens não são autômatos incondicionalmente manipulados para o consumo pelos conteúdos de peças publicitárias, ou demagogicamente guiados para desinteressar-se pela atividade política. Pelo contrário, sendo tratados como parceiros de trabalho pelos educadores nas atividades escolares, ainda que sua estadia no ambiente pertinente se dê de forma obrigatória, os jovens se mostram solícitos, atenciosos e curiosos, bastando que se lhes convença que os objetivos educacionais que a escola tem para eles são também bons objetivos para si mesmo. Este convencimento, quando se efetiva, resulta em que o educando se assume como sujeito ativo de seu desenvolvimento individual

Se a aprendizagem humana ocorre por força da ação do sujeito, do indivíduo concreto, ela não pode mais ser debitada ao ensino – nem dos pais, nem dos professores, nem dos governantes... Reside, aqui, um desafio que não pode ser subestimado. Piaget define a aprendizagem humana como a construção de estruturas de assimilação. Em outras palavras, aprende-se porque se age para conseguir algo e, em um segundo momento, para se apropriar dos mecanismos dessa ação primeira. [...] Significa, no mínimo, que o ensino não pode mais ser visto como a fonte da aprendizagem. A fonte da aprendizagem é a ação do sujeito. [...]

Se, por um lado, o ensino deixa de atrair sobre si o mérito da aprendizagem, por outro lado, a proposta de um novo ensino não contemporiza com qualquer passividade ou omissão do professor. [...] Portanto, o ensino deve ser repensado em função dessa nova concepção de aprendizagem.²³

Minhas experiências de trabalho nos processos de ensino e aprendizagem, enquanto educador-professor de História, tem revelado a justeza destas proposições. Estas experiências revelaram, em seus fracassos, a caducidade do modelo vigente, do qual é extremamente difícil se desvencilhar, e em seus sucessos, a necessidade de novos paradigmas operacionais para os trabalhos em educação.

Tais experiências que proponho serem de sucesso se deram em quatro modalidades distintas: a concretude da utilização de materiais representando diversos tópicos dos conteúdos pertinentes à disciplina, como a degustação de especiarias, a apreciação de obras

²³ BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003. pp. 13-14.

musicais de época, a produção de tecidos rudimentares desde o beneficiamento de algodão – e posterior distribuição e plantação das sementes resultantes – o arremesso de flechas com arcos, etc., favorecendo a construção de conhecimentos conceituais; a ludicidade na organização de jogos teatrais e colaborativos, e também a execução de músicas, favorecendo a construção de conhecimentos atitudinais; e o questionamento reconstrutivo no qual se aplicam a prospecção e as críticas documentais, bem como outras práticas de pesquisa, favorecendo a construção de conhecimentos procedimentais.

Dentre estas críticas documentais, importa destacar aqui meu trabalho incipiente junto às séries finais do Ensino Fundamental de análise de fontes jornalísticas e produtos de *mass media* análogos, relativizando a impressão de realidade causada pelos enunciados apresentados nestes produtos. Incipiente porque esta prática está carregada de profundas implicações políticas, e não me foi possível assumir as responsabilidades desta crítica junto aos educandos pois, por um lado, assim acaba-se por questionar interesses corporativos alicerçados na falácia da “liberdade de imprensa”, que é o travestimento da associação demagógica de ocultação de interesses venais em justo direito à livre expressão da opinião.

Por outro lado, questiona-se também a inserção obstinada de veículos de mídia massiva no ambiente escolar, como num projeto corrente localmente de pretensão fomento à leitura e disponibilidade de informações noticiosas, que é pouco mais do que *branding* de determinada marca de periódico, ou ainda como os projetos de pretensa inclusão digital, que drenam recursos financeiros de diversos setores das instituições educacionais públicas para a aquisição de equipamentos de informática, sucumbindo à cantilena do aparelho “top de linha” e da valorização da inovação tecnológica por si mesma, sem apreciação estratégica da relação custo benefício deste investimento.

Finalmente, é preciso ainda remeter às atividades de educação para a inclusão de portadores de necessidades especiais em classes de ensino regular, que eu desconhecia antes de me ser oportunizado colaborar nestes processos escolares, onde obtive experiências intersubjetivas cativantes e resultados de trabalho bastante proveitosos, nas quais se evidencia que a aprendizagem se faz de modo pontual, com objetivos e táticas destinados àquela determinada pessoa, conforme suas necessidades – o que é preciso estender para os demais educandos – e que é toda a comunidade que aprende e ensina, sendo os educadores pouco mais que agentes de imbricação da sociedade nestes processos.

Este é um exemplo palpável para os educandos de que as circunstâncias não foram sempre assim como o são atualmente, de que há historicidade nas práticas sócio-culturais, e nunca se está sempiternamente no presente.

Importa referir aqui, ainda que sumariamente, algumas considerações de William e Susan Stainback, constantes na obra coletiva que organizaram “Inclusão: um guia para educadores”, e que servem para indicar à sociedade a justeza da proposição de que deve haver cada vez maior imbricação entre escolas e as comunidades por elas atendidas:

Professores, pais e alunos nas escolas inclusivas tem consistentemente declarado em entrevistas, em apresentações de conferências e em várias publicações que uma razão importante para o sucesso dessas escolas é o envolvimento de alunos, professores, especialistas e pais trabalhando em colaboração. [...] ²⁴

Assim, concludo que a educação pode ser atividade libertadora e auto-reveladora tanto para os educandos quanto para os educadores, por promover e incrementar a construção inacabável das subjetividades, mas acima disso, por ser a prática efetiva de re-atualização social, que pode guiar as comunidades a níveis de desenvolvimento sócio-econômico e cultural nos quais a exclusão social não seja a regra, como é perceptível nas periferias das cidades industriais do Brasil meridional.

Referências:

- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BAUDRILLARD, Jean. Para uma crítica da economia política do signo. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002.
- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. S. **Aprendizagem significativas**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

²⁴ STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (org.) **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 223.

- MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Psicodinâmica do aprender**. Porto Alegre: Sulina, 1977.
- NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. **Apriendendo a aprender**. Barcelona: Martínez Roca, 1999.
- STAIBACK, Susan; STAINBACK, Wiiliam (org.) **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- STEPHANOU, Maria. **Currículos de História: produzindo concepções de si e do mundo** *in* SEFFNER, Fernando; BALDISSERA, José A. **Qual História? Qual ensino? Qual cidadania?**. Porto Alegre: ANPUH, Ed. Unisinos, 1997.
- THOMPSON, John B. **A Mídia e a Modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- TIEZZI, Enzo. **Tempos Históricos, tempos biológicos: a Terra ou a morte - problemas da “nova ecologia”**. São Paulo Nobel, 1988.
- TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. pp. 106-107.