



A PRÁTICA DOCENTE COMO AÇÃO POLÍTICA: UM OLHAR HISTÓRICO

Terezinha Oliveira
UEM

Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007

p. 327-340

Claudinei M.M. Mendes
UNESP

Resumo: Este artigo tem como propósito discutir as tendências contemporâneas da Educação que apontam caminhos para a prática pedagógica do docente. O intuito é explicitar que a existências dessas tendências não constitui uma particularidade de nossa época, mas, ao contrário, em todas as épocas históricas existiram projetos buscando soluções para a educação. Contudo, o que ora se apresenta no texto é uma breve retrospectiva de propostas educativas na modernidade para, em seguida, analisarmos com vagar, as contemporâneas, especificamente aquelas que surgiram a partir do século XIX. O fio condutor que norteia nossa abordagem é o entendimento das idéias educacionais dentro de seu contexto histórico e, efetivamente, analisá-las como expressão de tendências políticas de um dado momento.

Palavras-chave: História da Educação; Prática Docente; Tendências Pedagógicas; Ação política.

TEACHING PRACTICE AS POLITICAL ACTION: AN HISTORICAL VIEW

ABSTRACT: This article discusses contemporary educational trends regarding teaching and that points ways to teacher pedagogic practice. The objective is to make clear that the existence of these trends does not constitute a particularity of our time, but, in the contrary, that in all historical periods there have been projects aiming at finding solutions for education. However, what is now presented is a brief retrospective of modern educational proposals, after that an analysis of contemporary proposals, especially those that have appeared since the XIX century. The theme which guides our approach is the understanding of educational ideas within their historical context and, effectively, to analyze them as an expression of political trends at a given time.

Keywords: history of education; teacher practice; pedagogical trends; political action.

A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo.

(Libâneo, 1992)

Ao iniciarmos a análise acerca das tendências pedagógicas na prática docente faz-se necessário delimitar, de forma explícita, o caminho que pretendemos percorrer nos limites desse artigo.

Em primeiro lugar, observamos que por princípio toda prática docente encontra-se imbuída de uma identidade política, seja ela conservadora ou transformadora. Não existe, por conseguinte, uma prática docente que seja apolítica. Em segundo lugar, como conseqüência da primeira observação, salientamos que a prática docente encontra-se inserida, e mais do que inserida, comprometida, com a realidade vivida do presente.

Colocadas essas duas premissas das nossas considerações e que são, saliente-se, faces de um mesmo processo, passaremos à análise de algumas tendências teóricas que têm norteadado a educação.

Em todas as épocas históricas existiram ações educativas que poderíamos denominar de prática docente. Se considerarmos autores como Sócrates (470-399 a. C.), Santo Agostinho (354-430), Boécio (480-525), Alcuino (735-804), Jean Erigène (século IX), Pedro Abelardo (1079-1142), Tomás de Aquino (1224/25-1274), entre tantos outros mestres-professores da Antigüidade e da Idade Média, em suas relações com seus discípulos, constataremos que suas práticas pedagógicas estavam inseridas em suas realidades sociais e, por conseguinte, dentro de uma perspectiva política. Poderíamos multiplicar os exemplos, mas, dado os limites de um artigo e do próprio tema proposto, não dedicaremos à análise desses grandes mestres. Além disso, o próprio termo “prática” docente nos encaminha para a discussão das questões da modernidade e, principalmente, da contemporaneidade.

Uma das primeiras práticas docentes realizadas na modernidade foi efetuada por Erasmo de Roterdã (1469-1536), especialmente nas duas obras destinadas à educação do filho de um príncipe. Trata-se de *De Pueris* e *Civilidade Pueril*, nas quais procura ensinar como a criança deve se comportar no convívio social. Essas duas obras, ou manuais, tinham como objetivo mostrar que o comportamento social necessita de polidez, etiqueta e requinte³.

Outra obra importante desse período é o manual de Giovanni Della Casa (1503-1556), *Galateo*. Nela, o autor insiste na necessidade de se ter “bons modos” à mesa, nos salões; enfim, deve-se aprender a conviver socialmente⁴.

Esses dois autores expressam uma nova exigência histórica, a de que os homens tinham que aprender a se comportar dentro de novas condições sociais. Com efeito, o mundo feudal findara-se e com ele a forma social de comportamento que o expressava. A educação estava voltada, assim, para preparar o indivíduo para a nova sociedade que estava sendo produzida.

No século XVII, com a obra *Didática Magna*, de Comênio (1592-1670), inaugura-se uma nova concepção de ação pedagógica. Não se tratava mais de ensinar príncipes e nobres, mas todos os indivíduos. Nessa época, não apenas os filhos da nobreza precisavam mudar o comportamento, mas toda a sociedade. Comênio inaugura, de fato, a escola moderna. Inclusive, ele pensa a escola nos moldes de uma oficina. É Gilberto Alves quem atenta para isso: “Essa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma oficina de homens; foi tomado pela convicção de que a escola deveria fundar a sua organização tendo como parâmetro as artes” (ALVES, 2000, p. 3).

Na verdade, a *Didática Magna* mostra que os conhecimentos local e artesanal dos homens medievais não eram compatíveis com a realidade das manufaturas do século XVII. O saber, o conhecimento e as atividades a serem realizadas nesse novo momento da produção social requeriam uma “prática” pedagógica própria. Não comportava mais, portanto, o preceptor e o mestre, isto é, o conhecimento individual. A *Didática Magna* inaugura uma nova realidade educativa na qual todos precisavam aprender – mesmo que esse conhecimento fosse mecânico. De fato, é uma proposta que acena pela primeira vez na história para uma tendência universalizante do conhecimento. Era um conhecimento que poderia ser ministrado por pessoas comuns, pois ele precisava tornar-se comum.

Embora Comênio já apontasse para a tendência de uma educação voltada para os homens comuns e a todos, é somente em fins do XVIII, com Rousseau, que encontramos a propagação dos ideais da Revolução Francesa de igualdade, fraternidade e liberdade. De acordo com os ideólogos burgueses, esses ideais seriam atingidos por meio da educação. A educação e o conhecimento seriam os elementos propulsores da equalização social, pois, por meio deles, todos teriam as mesmas condições de ascensão social.

Segundo Luckesi, na obra *Filosofia da Educação*,

É nessa perspectiva que se consagra na legislação burguesa a garantia de que ‘todo cidadão tem direito ao ensino’; garantia esta que nunca fora cumprida, no seu todo. A burguesia, desde que vitoriosa, não trabalha para que ‘todos’ tivessem acesso e permanência na escola, porque descobrira que a escola era revolucionária” (LUCKESI, 1991, p. 134).

As palavras de Luckesi são bastante elucidativas a respeito da escola para todos que fora criada pela burguesia e que ficou conhecida como Escola Tradicional, ou seja, essa escola precisava ser antes de tudo anti-revolucionária. Essa escola caracterizou-se por um ensino voltado mais para uma formação clássica, pautada na

Filosofia da Antigüidade, no Renascimento, ou seja, em uma cultura universalista, elitizante. Essa tendência dominou a Europa e os EUA. Também os quadros políticos brasileiros foram amplamente influenciados por ela.

Nos EUA, por exemplo, temos, na obra de Horace Mann, *A educação dos homens livres*, a defesa da escola única ou escola para todos.

Em linhas gerais, a escola comum estaria aberta a todos e teria por obrigação formar moral, intelectual e civicamente os indivíduos até o “secundário”, independentemente de sua origem social. Somente a partir de então é que o indivíduo ocuparia um lugar na sociedade de acordo com seu espírito e aptidão.

Essas escolas seriam subsidiadas pelo Estado ou pelas comunidades, por meio da criação de impostos próprios, ou então se retiraria parte da renda de impostos já existentes para destiná-la à educação. Segundo Mann, isto seria o exemplo maior de democracia porque o Estado e a comunidade estariam contribuindo para a formação do cidadão. Esse cidadão, diga-se de passagem, estaria apto a aceitar as desigualdades sociais e subordinar-se ao mundo do trabalho burguês.

Mencionamos esse autor em função da sua grande influência nas propostas educacionais brasileiras. A educação seria, na Escola Tradicional, a condição para atingir a igualdade social, a cidadania, uma vez que, pela via econômica, isto não seria possível. Essa tendência organiza seu conteúdo a partir de grandes modelos – obras literárias, na maioria das vezes. Esses modelos seriam transmitidos aos alunos através de professores “capacitados”, detentores do conhecimento elaborado. Aos alunos caberia a função de assimilar esses conhecimentos transmitidos.

Desse modo, a Escola Tradicional teria como objetivo transmitir um conhecimento elaborado e universal, impossível de ser obtido no cotidiano do aluno. Seria, por conseguinte, esse conhecimento o elemento capaz de produzir a igualdade social.

É importante salientar uma questão que, a nosso ver, norteia essa prática pedagógica. Se nos primórdios do capitalismo, os mentores da burguesia consideravam como fundamento da educação o controle do comportamento, no século XIX, com as escolas organizando o conhecimento universal a partir de disciplinas específicas, atualmente procura-se disciplinar a mente, o intelecto. Trata-se de uma nova perspectiva educacional, comprometida, evidentemente, com os interesses da sociedade burguesa. Cuida da educação da perspectiva do indivíduo e da liberdade individual. Assim, a igualdade social seria alcançada por meio da educação.

Segundo Saviani, esses objetivos não foram atingidos, pois nem conseguiu produzir um conhecimento universal e, tampouco, que todos fossem, nela, inseridos.

Em fins do século XIX, vemos surgir na sociedade burguesa, respondendo às suas expectativas, uma nova tendência educacional, com forte influência no mundo todo, especialmente, no Brasil. Estamos nos referindo à Escola Nova.

Segundo essa nova corrente de educadores, o marginalizado não é mais o ignorante, mas o rejeitado pela sociedade. Todo aquele que é “diferente”, seja pela cor, pela nacionalidade, por alguma anomalia, precisa ser incorporado, pela educação, à sociedade. Essa nova pedagogia prega que todos os indivíduos aceitem uns aos outros e, ao mesmo tempo, respeitem a individualidade específica.

A Escola Nova, em relação à Escola Tradicional, deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não-diretívismo.

O método da pedagogia nova é reunir os alunos em grupo, de acordo com as áreas de interesses, interesses esses decorrentes de atividades livres. A aprendizagem seria espontânea, o professor seria um orientador e um estimulador.

Para a prática pedagógica escolanovista, o importante é que o aluno aprenda a aprender e não ser um mero receptor ou assimilador de conteúdos, como na Escola Tradicional. Exatamente por isso o ponto de partida da Escola Nova é que o processo de aprendizagem parta de interesses concretos da criança.

No Brasil, a tendência escolanovista influenciou em grande medida os movimentos educacionais através da criação de leis e reformas. Um dos movimentos mais importantes foi o que redundou no Manifesto dos Pioneiros, de 1932 (GHIRALDELI, 1990).

Os signatários do Manifesto, dentre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, afirmavam explicitamente que a educação nova era uma reação categórica, intencional, contra a velha estrutura do serviço educacional. Para eles, a educação tradicional caracterizar-se-ia pelo seu perfil artificial e verbalista, vinculada a interesses de classes.

É preciso observar que a Escola Tradicional responde aos interesses da sociedade burguesa no momento da sua consolidação. Todavia, no momento em que a sociedade burguesa principia a conter as forças produtivas, onde seus interesses passam a ser limitados pelas crises de superprodução e pelas manifestações operárias, vemos despontar uma nova proposta pedagógica. Essa nova proposta está também vinculada aos interesses de classe.

A principal crítica que os educadores do Manifesto fazem à Escola Tradicional é que nessa faltavam continuidade e articulação no ensino, em seus diversos graus. Na Escola Tradicional, o primário estava destinado aos filhos dos operários, à massa em geral, e o ensino secundário e superior estavam voltados para a elite. Esse sistema teria provocado um dualismo muito grande no sistema de ensino e acentuado ainda mais a divisão das classes sociais.

Em oposição à Escola Tradicional, a Nova defende uma educação voltada para a coletividade em geral, reconhecendo o direito de todos à educação. Essa escola dá à educação um caráter pragmático, adaptando as escolas às necessidades regionais e

às profissões e indústrias nascentes. Essa escola precisaria ser única; necessitaria ter um plano geral de educação; necessariamente teria que ser acessível a todos os cidadãos, independentemente de sua classe social, mas de acordo com suas aptidões.

Na verdade, os pioneiros da educação estavam colocando na ordem do dia a necessidade de que os novos quadros políticos fossem formados entre todas as classes. Pretendiam ainda que o intelectual não fosse somente o representante da classe dominante, das oligarquias. O coroamento desse movimento foi a fundação da USP, em 1934. Assim, fica para nós que esse movimento estava vinculado à realidade brasileira da década de 30. Por isso, era necessário mudar a educação, em função das modificações ocorridas na sociedade.

Independentemente do fato de as suas propostas terem ou não sido concretizadas, o fato é que esse movimento representa pela primeira vez uma ação coletiva de educadores no sentido de se fazer uma proposta pedagógica nacional, a da escola única.

Para além do movimento de 1932, essa nova tendência pedagógica denominada escolanovista influenciou significativamente outras tendências educacionais no Brasil e no mundo, a partir das décadas de 20 e 30.

Temos, a partir da proposta escolanovista, com maior ou menor influência dessa tendência, a psicologia funcionalista de Claparède, a fenomenologia de Freinet (1896-1966), a escola nova popular de Paulo Freire, a educação compensatória e a pedagogia tecnicista.

No Brasil, vemos ganhar destaque e influenciar de forma significativa as tendências tecnicistas dadas as necessidades industriais emergentes no período.

Segundo autores como Saviani, Guiomar N. de Mello e Danilo Gandin, a pedagogia tecnicista veio responder a uma necessidade de especialização da mão-de-obra. Ela estaria diretamente vinculada ao processo de industrialização; enfim, estaria voltada para atender as necessidades do sistema capitalista. Dentro do movimento pedagógico, o tecnicismo implicou em uma reorganização do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo, operacional e racionalizante. Trata-se, em última instância, de uma mecanização do processo educativo. Com a pedagogia tecnicista, são criados o tele-ensino, a instrução programada e as máquinas de ensinar.

Nessa tendência, a prática pedagógica é retirada das mãos dos professores e dos alunos. O saber passa a ser monopólio de especialistas habilitados, neutros e imparciais.

Necessariamente, o tecnicismo produz uma inversão nas relações educacionais. Se na Escola Tradicional era o professor quem detinha o saber e transmitia aos alunos; se na Escola Nova era o aluno e o professor quem decidiam o que, como e quando estudar, na pedagogia tecnicista é o processo que define o que e quando o aluno deve aprender. Se na Escola Tradicional o excluído é o ignorante e na Escola Nova é o rejeitado, na Escola Tecnicista o excluído é o ineficiente, o incompetente, o improdutivo.

Desse modo, a pedagogia tecnicista só resolverá o problema da equalização social quando ensinar o aluno a fazer, quando inseri-lo no processo produtivo e, com isso, propiciar o equilíbrio social do sistema capitalista.

Cumprir observar que as leis educacionais do Brasil de um modo geral sempre privilegiaram essa prática pedagógica. Ela se encontra presente nas diretrizes de 1946, na Lei 4.024/61, na 5.691/71 e até mesmo na 9.394/96. Em todas elas, os nossos dirigentes procuraram formar profissionais, ou seja, formar mão-de-obra para o capital. Há que se fazer uma ressalva. Na última LDB, há uma substituição, colocando-se educar profissionais. Torna-se, pelo menos na lei, uma formação mais geral.

Como expusemos até o momento as práticas pedagógicas estiveram, até fins da década de 70 e início de 80, vinculadas às necessidades do capital. Daí inclusive o domínio das tendências tecnicistas. Isto não quer dizer, no entanto, que não houve, por parte dos educadores, movimentos de combate a essa estrutura dominante. Entretanto, esses movimentos só vieram se tornaram relevantes e apresentaram uma proposta diferenciada de educação após o início da abertura política.

Após esse momento, vemos despontar uma série de congressos, debates, publicações de obras buscando discutir a prática pedagógica sob um novo ângulo, o da perspectiva da transformação social, a partir de uma perspectiva metodológica dialética.

Temos, pois, inúmeros autores colocando a necessidade de que a prática pedagógica seja transformadora, revolucionária mesmo. Indubitavelmente, esses autores marcaram uma cisão dentro do ensino brasileiro. Dentre esses autores, devemos mencionar Saviani, Paulo Freire, Vera Lúcia Gandau, José Carlos Libâneo, Carlos Luckesi. Salientamos, no entanto, que há divergências entre eles, mas, na essência, a questão que colocam é que a educação deve estar voltada para os interesses da população. A prática pedagógica deve estar vinculada à realidade vivida dos homens, mas, fundamentalmente deve ser instrumento de modificação desse real.

Desse modo, a pedagogia histórico-cultural/revolucionária está imbuída de um ideal transformador que leva em consideração o conhecimento produzido pela humanidade bem como o conhecimento concreto do aluno. A aprendizagem transformadora dar-se-ia nessa zona proximal, entre a cultura da humanidade e a do educando.

Essa tendência pedagógica considera que é preciso romper tanto com a perspectiva tradicional quanto com a Escola Nova. É dessa época a importante obra de Saviani, mencionada anteriormente, *Escola e democracia*, onde o autor coloca a questão da curvatura da vara na Educação, ou seja, a questão dos radicalismos das práticas pedagógicas da Escola Tradicional e da Escola Nova.

Para ele, na pedagogia revolucionária há que defender a prioridade dos conteúdos no ensino destinado às camadas populares. Com efeito, sem conteúdos relevantes a aprendizagem deixa de existir e transforma-se numa farsa. Segundo

Saviani, os conteúdos são fundamentais porque o domínio da cultura é o elemento indispensável à participação política das massas. Se as massas não dominarem o conteúdo cultural, acumulado historicamente, elas não poderão fazer valer seus interesses, pois ficarão desarmadas diante da classe dominante que se serve desses conteúdos para legitimarem e consolidarem sua dominação.

No entanto, esse conteúdo não poderá ser desprovido de seu caráter político. Como já afirmara Paulo Freire, todo ato pedagógico, transformador ou conservador, é um ato político.

Desse modo, o método histórico cultural, a Escola Progressista, deve, necessariamente, estar inserido na sociedade, na vida real dos educandos. O conhecimento precisa, necessariamente, estar contextualizado no seu cotidiano, para que o educando possa realizar o processo de aprendizagem.

Vera Lúcia Candau faz a seguinte observação a respeito dessa tendência pedagógica:

Trata-se em geral de estudos de caráter filosófico e sociológico que se tem realizado principalmente a partir da Segunda parte da década de 70. Nesta linha, a educação é vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político vigente. Somente a partir deste pode ser compreendida e analisada. Portanto, o educador deve possuir uma sólida formação em ciências sociais e humanas. Sua prática não é jamais “neutra”. Está a serviço da manutenção do “status quo” ou da transformação social (CANDAU, 1988, p. 47).

Com efeito, a prática pedagógica histórico-cultural coloca na ordem do dia o caráter eminentemente político da ação educativa.

Contudo, nas décadas de 70 e 80 ocorreram transformações significativas no sistema sócio-político-econômico em termos mundiais. A globalização econômica produzida a partir de fins dos anos 80 e principalmente nos 90 produziu um cenário novo dentro das relações burguesas. Isso impôs a todos os homens e, especialmente, aos educadores, uma nova questão, uma nova forma de ser, de se relacionar, de conhecer e de aprender.

Dentro dessa nova perspectiva, as relações sociais não podem ficar restritas à luta entre capital e trabalho ou entre dominantes e dominados. As relações humanas assumem uma complexidade até então nunca vista. Não queremos com isso afirmar que não existem mais conflitos sociais. Ao contrário, mais do que nunca, as divergências sociais, os antagonismos explodem no cotidiano. As diferenças econômicas, culturais, raciais, políticas e religiosas afloram a todo o instante e em todas as relações. Os fenômenos que atingem uma parte do planeta afetam o restante dele.

Dada a complexidade das relações entre as pessoas, faz-se necessária uma nova prática pedagógica inserida nessa mesma complexidade global. A educa-

ção, mais do que em qualquer outra época, deve estar amalgamada às questões diversificadas dos homens e mulheres das mais distintas culturas e etnias.

Como observa Delors, no relatório apresentado à Unesco para a educação do século XXI, intitulado *Educação, um tesouro a descobrir*, o fato de cada vez mais pessoas terem acesso às informações fora do sistema formal de ensino não implica que esse possa ser substituído. A escola deve transmitir o saber, o saber-fazer, despertar o gosto pelo aprender e contribuir para que se alcance a independência e a autonomia.

Queiramos ou não, concordemos ou não, a realidade social do sistema globalizado está posta. A tendência é acentuar cada vez mais as diferenças de classe, etnia e cultura. Qual seria, então, o papel da educação nesse cenário? É preciso considerar que as práticas pedagógicas não podem desconhecer essa realidade histórica e, ao mesmo tempo, precisam estar preparadas para despertar nos educandos(as) o espírito crítico.

Esse espírito crítico não está apenas no conteúdo do currículo. Esse conhecimento crítico deve passar pela contextualização do seu cotidiano. E esse cotidiano não é apenas o da comunidade, mas da Terra. Os homens e as mulheres precisam ter clareza que a realidade de suas vidas não passa mais apenas pelo seu local; ela é global.

O artigo de Michel Apple, intitulado *Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas* (2000), é um exemplo bastante elucidativo da influência global. Ele narra uma história que ouviu quando estava em um país asiático. Ao chegar a esse país e ser conduzido por uma amiga notou que em uma planície havia uma infinidade de placas com o nome de um fast-food americano. Curioso, indagou se havia esse restaurante nos arredores. A amiga disse-lhe que não, que se tratava de uma agro-business. Explicou que a vinda dessa empresa, como de muitas outras, fazia parte de um pacote do seu governo para atrair capitais estrangeiros. A respeito dessa planície, a amiga relatou que antes ela era habitada por camponeses havia centenas de anos. Como não possuíam registro, foram expulsos para que o capital estrangeiro pudesse produzir batatas baratas para o mercado americano. São os interesses do branco sobrepondo-se aos de uma etnia, considerada inferior, a asiática. O artigo de Apple é muito importante, mas não temos aqui espaço para reproduzi-lo. Nossa intenção é mostrar que, atualmente, os acontecimentos têm uma repercussão global.

Um outro exemplo que também podemos mencionar dessa nova realidade mundial é a intolerância religiosa que assola com grande intensidade regiões como o Oriente, a antiga União Soviética e até mesmo na Europa ocidental. Os conflitos étnicos, culturais, religiosos tornam-se cada vez mais freqüente, ameaçando os homens, as mulheres, as crianças e a ecologia.

Aliada a essa situação complexa, temos igualmente uma profunda crise nos paradigmas teórico-social. Não temos mais uma metodologia (se é que a tivemos algum dia) única, que encaminhe nossos horizontes. A falência da experiência socialista na URSS, as transformações tecnológicas, científicas, contribuem também para essa mudança na ação do professor. A prática pedagógica dentro dessa perspectiva precisa estabelecer um novo caminho para enfrentar essa realidade social.

A educação não pode mais cuidar somente do aspecto formal do conhecimento. Ela precisa, antes de mais nada, cuidar da pessoa. É preciso, primeiramente, estabelecer preceitos éticos de comportamento, que passem pelo respeito ao diferente.

Mais uma vez nos remetemos a Apple para observar quanto as questões atuais passam por essa formação da pessoa. Na sua obra *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*, ao discutir a questões dos conceitos e sua volatilidade, Apple coloca o exemplo da propriedade. Segundo ele, sempre fora consenso na sociedade burguesa (Locke (1632-1704) estabelece isso claramente⁵) que todo indivíduo tem direito à propriedade privada dos bens e esse direito permite a participação nas decisões políticas. Entretanto, na atualidade não é esse direito que deve legitimar a igualdade, mas, antes de tudo, o direito da pessoa, ou seja, o direito de ser pessoa.

[...] o poder de participar destas relações sociais com base nas simples condições de membro da coletividade social. Portanto, os direitos da pessoa envolvem igual tratamento aos cidadãos, liberdade de expressão e movimento (Apple, 1997, p. 36).

É a pessoa que precisa ser respeitada e ter reconhecidas sua cultura, sua religião e sua etnia. A prática docente precisa lutar para dar esse caráter de pessoa ao educando(a)⁶.

Edgar Morin explicita, também, esse novo contexto social que deve alterar a prática pedagógica. Na sua obra *Os sete saberes necessários da educação do futuro* ele aponta para a necessidade de as ações educativas cuidarem primeiro de ensinar a condição humana. Esse seria o terceiro saber.

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível apreender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (Morin, 2000, p. 15).

Na verdade, a discussão de Morin retoma uma questão extremamente cara quanto à conservação da cultura, do conhecimento. Sua questão é eminente-

temente filosófica, pois o homem precisa, antes de tudo, conhecer a si próprio. É a partir dessa concepção de educação que Morin critica o conhecimento fragmentado das disciplinas isoladas nos currículos.

Sua proposta pedagógica para o século XXI está inserida, como não poderia deixar de ser, no seu entendimento de educação. Ou seja, uma educação antro-po-ética, que considere o caráter ternário da condição humana, isto é, o fato do homem ser, a um só tempo, indivíduo, sociedade e espécie.

Desse modo, nessa educação o homem teria que saber que ele é, ao mesmo tempo, um ser único, com identidade própria, mas que, no entanto, só existe se inserido na sociedade e sendo um representante vivo da espécie animal. Uma educação que pretende dar ao educando(a) a sua condição humana precisa estabelecer essa compreensão conjunta entre o homem físico, social e natural. Por isso, ela precisa conceber, a um só tempo, o homem antropológico, ético e ecológico.

Um outro aspecto dentro dos saberes muito relevante em sua abordagem diz respeito à importância do aspecto afetivo para o desenvolvimento do intelecto humano. Do seu ponto de vista, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade. Haveria estreita relação entre inteligência e afetividade.

O conhecimento precisa estar atrelado à afetividade. A afetividade faz parte, inclusive, do próprio mundo animal, portanto, da natureza. É por meio da afetividade que nos tornamos tolerantes, compreensivos.

Os sete saberes apontados por Morin para a educação do século XXI (1. As cegueiras do conhecimento; 2. Os princípios do conhecimento pertinente; 3. Ensinar a condição humana; 4. Ensinar a identidade terrena; 5. Enfrentar as incertezas; 6. Ensinar a compreensão e 7. A ética do gênero humano) estão relacionados com a realidade do mundo, especialmente do continente europeu.

O docente, dentro da realidade do individualismo exacerbado, da perseguição aos imigrantes, à ascensão de movimentos neo-fascistas e neo-nazistas, das guerras étnicas nos Balcãs, dos preconceitos e perseguições às minorias, da poluição que ameaça a biodiversidade, precisa necessariamente mostrar aos educandos(as) que é, em primeiro lugar, um ser humano e que pertence a um planeta que precisa ser cuidado, protegido.

Em última análise, o que Morin coloca como prática docente diante da realidade do século XXI é que ela seja, por princípio, antro-po-ética.

Desse modo, considerando as tendências que apontam a prática docente nos textos de Apple e Morin e no relatório de Delors, observamos que as tendências pedagógicas no Brasil para o século XXI coadunam-se com o que está acontecendo na aldeia global que é a Terra.

Essa nova realidade do mundo atinge o Brasil da mesma forma que atinge o país asiático mencionado por Apple. As reformas postas na LDB 9.394/96 explicitam isso já nos seus três primeiros artigos e, especialmente, nos onze incisos do artigo 3º, onde se

coloca que os princípios do ensino a serem dados estão o da igualdade de condições, o de liberdade de aprender, o da tolerância, o de garantia do padrão de qualidade.

Cumpre observar que há uma estreita relação entre essa lei e as propostas mundiais de educação, independentemente de a mesma sofrer reformas, de concordarmos com as palavras de Iria Brzezinsli (1998), de que as leis no Brasil nunca correspondem ao real vivido, é inegável a influência do Relatório da UNESCO na sua elaboração. Mais nítido ainda está a influência nos Parâmetros curriculares.

Segundo o relatório, uma das chaves de acesso ao século XXI é o conceito de educação ao longo de toda a vida. É a idéia de educação permanente, a fim de evitar o aumento do desemprego, a exclusão social ou as desigualdades de desenvolvimento. Ela deve ser vista como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir.

Essa formação contínua deverá, de acordo com a Comissão, estar centrada nos quatro pilares básicos da educação: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Esses pilares estão dados já no caderno introdutório dos PCNs, ficando patenteado na elaboração dos Temas Transversais: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural. Através desses temas, o governo tem como proposta inserir o educando nessa nova realidade de uma sociedade de informação.

Entretanto, se a LDB e os Parâmetros apontam, em nível de governo, os caminhos que a educação deve seguir, nós educadores precisamos pensar a prática docente a partir das perspectivas apontadas por Apple, Morin, Mafesoli, ou seja, precisamos retomar a qualidade humana dos homens; precisamos lutar pelo direito de conscientização das minorias sociais excluídas e isso somente será possível por meio de uma educação ética, antropológica, histórica e, fundamentalmente, capaz de integrar o indivíduo/espécie e a sociedade. Contudo, não podemos, também, na medida em que entendemos a educação como uma ação política, excluir os grandes homens de outros tempos que apresentaram propostas educativas para os seus respectivos presentes e, a partir de seus ensinamentos, conservar e aprender lições fundamentais. Em última instância, precisamos atentar sempre para que, no afã de cuidar do presente, não esqueçamos dos alicerces teóricos dos quais somos herdeiros diretos.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. Organização do Trabalho Didático na Escola: análise histórica. IN: **I Congresso Brasileiro de História da Educação**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

ALVES, N. Linguagens, espaços e tempos de ensinar e aprender. IN: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- APPLE, M. W. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- APPLE, M. W. **Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas**. São Paulo, 2000
- AZANHA, J. M. P. Planos e Políticas de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. IN: **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. IN: BRZEZINSKI, I. (Org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1998.
- CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- COMÊNIO. **Didática Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, [s.d.].
- DELLA CASA, G. **Galateo ou dos costumes**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.
- DELVAL, J. **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola**. São Paulo: Artes Médicas, 1994.
- DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **Lei, nº. 9.394/96**.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. Uma história dos Costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1990, 2 v.
- ENQUITA, **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GANDIN, D. **Escola e transformação social**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- GHIRALDELI, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- KINCHEOLOE, J. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LITTO, F. M. Um modelo para prioridades educacionais numa sociedade de informação. **Pátio**, ano I, n.º 3, nov 97/jan 98.
- LOCKHE, J. Segundo Tratado sobre o Governo. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MAFFESOLLI, **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MANN, H. **A educação dos homens livres**. Brasília: IBASA, s/d.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

SEVERINO, A J. **Filosofia da Educação**. São Paulo, FTD, 1994.

SEVERINO, A J. Os embates da cidadania: ensaio de um abordagem. IN: BRZEZINSKI, I. (Org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1998.

THUROW, **O futuro do capitalismo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

VEIGA, I. P. A. **Repensando na Didática**. Campinas: Papirus, 1990.

YUS, R. **Temas transversais em busca de uma nova escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALA, A. **A prática educativa. Como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

NOTAS

¹ E-mail: teleoliv@gmail.com

² E-mail: mendes.claudinei@gmail.com

³ Norbert Elias discute, com propriedade, esses aspectos das obras de Erasmo em *O processo civilizador*. Uma história dos costumes. “O tratado de Erasmo, o ponto alto de uma série de trabalhos humanistas sobre o assunto, apresentava também essa dupla face. Em muitos aspectos, situa-se inteiramente na tradição medieval. Um boa parte das regras e preceitos dos escritos cortesões reaparece em seu tratado. Mas, simultaneamente, este anuncia com clareza alguma coisa nova. [...] O *De civilitate morum puerilium*, de Erasmo – para limitar por ora a discussão a este trabalho – situa-se em muitos aspectos conforme dito acima, na tradição medieval. Nele praticamente reaparecem todas as regras da sociedade cortês. Ainda se come carne com a mão, mesmo que Erasmo enfatize que deve ser apanhada com três dedos, e não com a mão toda. É repetido ainda o preceito de não cair como glutão sobre a comida, bem como a recomendação de lavar as mãos antes do jantar [...]” (Elias, 1990, p. 83).

⁴ “Por isso não somente não deve fazer na presença dos homens coisas sujas e fétidas, nojentas, como nomeá-las é inconveniente; e não apenas faze-las e recorda-las desagradam, mas ainda repô-las na imaginação alheia com algum ato costuma aborrecer muito as pessoas. E por isso é vergonhoso costume que têm alguns de abertamente colocarem as mãos em qualquer parte do corpo quando o queiram. E igualmente não convém ao gentil-homem educado preparar-se para as necessidades naturais diante dos homens;” (Della Casa, 1999, p.7).

⁵ A respeito desta discussão acerca da propriedade privada em Locke, ver especialmente o *Segundo Tratado Sobre o Governo*.

⁶ Ao fazermos isso, evidentemente, também estamos nos inclinando para um lado da história que resulta no abandono da compreensão das coisas humanas a partir de uma perspectiva de totalidade, tão cara aos grandes mestres do passado.