
DEPOIMENTOS

MUDANÇAS (1)

Flávio Brayner (2)

-
- (1) Texto/depoimento originalmente apresentado no Encontro Latino-Americano de Alfabetização. México, outubro de 1987.
- (2) Professor-Assistente do Departamento Fundamentos Sócio-Filosófico da Educação do Centro de Educação da UFPE.

Tóp. Educ. Recife, UFPE 6 (1-2) 91-98, 1988

MUDANÇAS

Este depoimento se refere a uma experiência de Estudos Sociais que vem se realizando a partir de abril de 1986 no Ciclo de Alfabetização da Prefeitura do Recife.

A experiência tomou como referência inicial algumas tentativas realizadas em escolas públicas da cidade de Campinas, São Paulo, onde se procurava aproximar conteúdo da disciplina da realidade social cotidiana que as crianças, alvo da tentativa, experimentavam. Falamos em tentativa porque a experiência não teve continuidade, além de ter sido marcadamente localizada e circunscrita à “vontade política” de alguns poucos e articulados professores daquela Rede. Não chegou a se institucionalizar e alcançar dimensões que ultrapassassem o compromisso individual de alguns professores. Um aspecto importante naquele projeto era o fato de se trabalhar com documentos cotidianos (Jornais, revistas, avisos, etc.), além de se estimular os alunos a confeccionarem suas pesquisas, textos, entrevistas para serem discutidas em sala de aula.

Tomada apenas como uma remota demarcação inicial, o projeto de Estudos Sociais do Ciclo de Alfabetização vai, aos poucos, se afastar desta referência, em função das injunções próprias que impõe a realidade de se trabalhar com toda uma Rede Pública.

Em primeiro lugar, procuramos incorporar à dinâmica que iríamos imprimir ao trabalho da área, aquilo que já representava uma prática conhecida e tradicionalmente trabalhada pela professora: o uso dos temas sugeridos pelo calendário cívico-escolar, que foram reaproveitados para um tratamento teórico e metodológico que conduzisse, à reflexão sobre a própria experiência social em que os alunos da Rede Municipal estão envolvidos. Em resumo, agrega uma maior

substantividade crítica aos temas tradicionalmente utilizados.

Os textos, para uso pela professora em sala de aula, foram inicialmente confeccionados pela assessoria de Estudos Sociais, Língua Portuguesa, Artes, Matemática, Ciências, e tinham, originalmente, uma matriz básica que obedece à seguinte orientação:

1. **QUESTÕES INTRODUTÓRIAS**, versando sobre o tema que iria ser trabalhado durante o período (semana, quinzena) e que tinha como objetivo resgatar do aluno aquilo que ele já conhecia, a partir de sua própria vida, sobre o tema.

Os temas (é preciso que nos detenhamos um pouco sobre isto) com os quais trabalhamos a área de estudos sociais e que compõem uma espécie de programa, tiveram seus itens extraídos, como dissemos, de calendário cívico-escolar e de uma ampla consulta aos alunos, professores e instrutores (supervisores), compondo um temário em que os pontos relacionados com as condições de existência de nossos alunos dominaram amplamente nossa programação.

2. **TEXTOS PARA OS ALUNOS**, trabalhando, inicialmente, sobre temas sugeridos pelo calendário; estes textos procuraram aproximar o conteúdo da Área de Estudos Sociais da realidade individual e social de nossos alunos, sugerindo problemas e reflexões acerca do contexto societário próprio da cidade do Recife. Assim, aos poucos fomos perpetrando um importante deslocamento, na medida em que a data cívica tornou-se um mero pretexto para discussões mais adjetivas e que quase nunca eram trazidas para o interior de fazer pedagógico.

3. **QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS**. Este item pertinente à grande maioria dos textos, representou a tenta-

tiva de articularmos, numa perspectiva de totalidade, os aspectos tópicos, pontuais, localizados no texto com a dimensão maior e mais inclusiva da sociedade em sua malha articulatória. Privilegiávamos aqui, a própria questão das **RELAÇÕES SOCIAIS** e como estas relações eram vividas, sentidas, pensadas e representadas pelos nossos alunos. Por muito tempo pensamos ser este tópico, o ponto arqui-médico de todo o trabalho, mas o desenrolar da experiência apontou para caminhos e práticas que até então insuspeitávamos. Sobre este ponto, voltaremos mais adiante.

4. TEXTO PARA A PROFESSORA. Em função da sistemática que estávamos adotando, impusera-se a necessidade de se oferecer à professora, subsídios teóricos e metodológicos que a qualificasse e desse suporte a seu trabalho de articulação e problematização dos temas. Preocupamo-nos, então, em elaborar um vasto conjunto de reflexões sobre as principais categorias que jaziam sob os textos, que ampliassem a visão sobre a problemática que iria ser tratada em sala de aula. Pensávamos, aqui, quando da elaboração deste material subsidiário, nas dificuldades de natureza teórica do conjunto de nossos professores, e do difícil acesso a textos, livros ou produções que viessem atender a uma demanda quase urgente, requerida pelo trabalho com os alunos. Assim, a arrumação conceitual da professora se fazia contemporaneamente à sua prática em sala de aula e em função das necessidades surgidas no interior de sua ação educativa.

5. SUGESTÕES DE ATIVIDADES. Neste item, procurávamos sugerir à professora certas práticas que auxiliassem uma re-flexão (retorno ao já pensado, ao já trabalhado) sobre a temática. Estimulando os alunos a desenharem, a organizarem entrevistas, a confeccionarem cartazes, avisos, panfletos, etc., (com a ajuda da professora, que assim veio a se tornar co-autora de toda a produção didática) e buscarem informações na sua própria comunidade. O que se propunha

em certa medida, era uma ampliação da temática e um nível de confronto em que o saber dominado abrisse os canais de construção de sua própria fala.

Esta era, em rápidas pinceladas, as linhas gerais do esforço coletivo que empreendemos (alunos, professores, assessores, direção) no sentido de viabilizar uma atuação pedagógica voltada para a alfabetização, que construísse um espaço político substantivo onde se agregassem os mais diversos segmentos interessados na socialização de saberes e poderes.

No entanto, exposto desta forma, fica-nos a impressão de que os agentes detinham largo controle e consciência do processo. E que este processo, uma vez desencadeado seguiu uma trajetória linear, cujos percalços foram facilmente absorvidos por um corpo teórico totalizante, capaz de compreender e fornecer o estatuto conceitual de toda a urdidura desta complicada malha pedagógica. Absolutamente falso.

RESISTÊNCIAS

Talvez a primeira e mais visível forma de resistência manifestada ao longo da implantação do projeto Ciclo de Alfabetização tenha sido a desconfiança, talvez ancorada num largo sentimento de descrença, alçada, hoje, à condição de um lugar comum de nossa vida político/societária. Desconfiança de professores e supervisores em função mesmo daquilo que a área de Estudos Sociais se propunha: uma revisão ideológica de toda a prática encetada até então. Mas a desconfiança também se justificava na medida em que se tratava de um grupo externo à Rede Municipal, egresso da Universidade e sem grandes conhecimentos práticos sobre o dia-a-dia do funcionamento do sistema. Além do que, a alternância de grupos políticos no poder, saudável exercício da democracia, significava sempre ruptura e descontinuidade quando não desrespeito com tudo o que anteriormente se fazia. O es-

paço, portanto, da desconfiança é, seguramente, uma prática de autonomia, quando não se está disposto a flutuar segundo as marés conjunturais. Mas, certamente, ela também impede o acesso a novas formas de pensar e trocar saberes.

O que poderíamos chamar, aqui, de resistência ideológica precisa ser detidamente refletida, o que não podemos fazer no restrito espaço deste depoimento. Mas podemos, pelo menos, levantar algumas interrogações.

Se, por um lado, é contundentemente manifesta a acomodação de muitos professores e supervisores a uma prática reiterativa, repetitiva e escassa em densidade crítica, onde os aspectos técnicos da educação se sobressaem, dominando e escondendo sua natureza política; onde o esvaziamento dos conteúdos acompanha como uma sombra a desqualificação do professor, promovendo vertiginosas quedas em seus níveis de compromisso com a população demandante, por outro lado creio ser necessário pensarmos a própria relação que o intelectual tem com as camadas populares. Refiro-me, aqui, ao intelectual “de esquerda”, na falta de uma referência menos ambígua.

Retornemos, um pouco, a temática foucaultiana da Consciência e Eloquência. Pode-se observar, com relativa facilidade, como o poder exercido pelo intelectual “progressista” passa pela atribuição de uma qualificação que lhe confere o direito de falar em nome das camadas populares, direito este adquirido no momento em que produz uma “verdade”: a de detentor da chave da inteligibilidade da história (consciência) e da trama social. A posse dessa fala e dessa consciência confere a quem as manipula um poder de representação (representantes de uma razão iluminada e iluminista capaz de apontar para a construção de um novo Reino: o da Liberdade! Além de atribuir igualmente o poder da desqualificação: o discurso não concordante com es-

tas premissas é, por definição, conservador, reacionário, etc., em suma: desqualificado.

Assim, quando estabelecíamos antecipações teóricas totalizantes, e a partir delas tentávamos dirigir todo o processo de problematização, impondo antolhos teóricos e ideológicos ao questionamento que queríamos ver realizado na área de Estudos Sociais, terminávamos por perder de vista a riqueza de uma diversidade discursiva (e sobremaneira problematizadora); que, muitas vezes, nos deparávamos com textos produzidos pelas crianças cuja densidade crítica, fundada na própria vida, colocavam sob suspeição nossas formulações acadêmicas, de ordinário, autoritárias. Afinal, confirmávamos com Castoriadis que “toda dialética racionalista é fechada”.

Estas reflexões, acima tão apenas sugeridas, forçaram o trabalho de Estudos Sociais a estabelecer novas demarcações, mais ricas, por certo. Percebemos isto, no momento em que a idéia de “problematização” foi interrogada. A partir daí nossa orientação passou a residir mais em questões de ordem metodológica, abandonando um pouco o caráter normativo dos textos dirigidos ao professorado e buscando mais a pluralidade de visões e interpretações, sem necessidade de estabelecer um padrão conceitual de reflexão. Pouco acostumados ao exercício da diversidade, vemo-nos muitas vezes flagrados diante de nossos próprios preconceitos teóricos.

Outro ponto que parece moeda corrente no pensamento pedagógico “progressista” e que de forma muito direta nos atinge, é a idéia do **confronto (síntese) entre o saber sistematizado e o saber produzido pelas camadas populares**.

Quando falamos em saber sistematizado fazemos uma clara referência a um saber de valor “científico”. Quando alcançamos, pelo discurso, ao patamar científico o nosso saber,

estamos, na verdade, produzindo um efeito de poder. Assim, antes de nos perguntarmos se nosso saber tem, efetivamente, este estatuto (científico) não seria melhor perguntarmos que tipo de saber estamos querendo desqualificar no momento em que produzimos o discurso da “ciência”? Que sujeito falante, que experiências estamos querendo “diminuir”? Qual vanguarda teórico-política estamos querendo entronizar? E, afinal, neste confronto entre saber sistematizado e saber popular, qual o poder do discurso do saber dominado? Ele não corre o risco, neste confronto, de ser recodificado, recolonizado pelo discurso unitário, dominante, científico, que depois de tê-lo desqualificado pode agora anexá-lo ao padrão “sistematizador”?

Todas estas questões com as quais nos deparamos no Ciclo, tiveram evidentes ganhos políticos: não apenas porque se trataram de formulações coletivas, mas principalmente porque, formados dentro de uma cultura política autoritária (inclua-se aqui o pensamento de esquerda), estamos assistindo e ouvindo a sublevação da fala de nossos alunos, que começa a ocupar o vazio pedagógico da sala de aula. Mas, fundamentalmente, parece que estamos aprendendo (uns mais, outros menos) que democracia e diversidade não são categorias mutuamente excludentes, nem são sinônimos de cultura burguesa.