

3.8 Sintonia entre as concepções e as ações: rede	98
3.9 Consonância entre competências e instrumentos: espectro	106
3.10 Conclusão	111
4. Interdisciplinaridade e Contextuação	115
4.1 Interdisciplinaridade: consenso	116
4.2 Interdisciplinaridade: obstáculos	117
4.3 Interdisciplinaridade: sistemas filosóficos	118
4.4 A ordenação comteana	119
4.5 O círculo piagetiano	120
4.6 A árvore cartesiana	121
4.7 Contrapontos a Descartes	123
4.8 Síntese provisória: disciplinas x sistemas	124
4.9 Conhecimento: construtibilidade	125
4.10 Conhecimento: imagens	127
4.11 Conhecimento: linearidade	128
4.12 Conhecimento: a imagem da rede	131
4.13 A rede e as disciplinas	133
4.14 Interdisciplinaridade/transdisciplinaridade	135
4.15 Transdisciplinaridade: pessoas	136
4.16 Conhecimento: a dimensão tácita	138
4.17 A mediação das competências	140
4.18 Síntese: da interdisciplinaridade à contextuação	144
Referências Bibliográficas	147

PASTA Nº.: 29
QTDE.FLS.: 32

fundamentais para a sustentação dos projetos educacionais, em todos os contextos. Complementam estes capítulos dois outros, diretamente relacionados com a problemática da avaliação educacional. O primeiro reúne um elenco de desafios a enfrentar, no terreno da avaliação, associados a palavras-chave, consideradas verdadeiros motes na tentativa de superá-los; o segundo, analisa duas noções sem as quais a idéia de avaliação reduz-se a mera cobrança de conteúdos específicos, sem a consciência de sua relevância: a interdisciplinaridade e a contextuação.

As idéias apresentadas nestes textos foram elaboradas nos últimos dois anos, durante os quais o autor proferiu palestras para professores das redes pública e privada, nos três níveis de ensino, sobretudo - mas não exclusivamente - em São Paulo. Muitas observações aqui registradas decorreram de questões formuladas pelos colegas, professores nos debates que se seguiam. Tal profícua interação certamente foi fundamental para muitas correções de rumo. A publicação de tais idéias sob a forma de livro significa, apenas, que as possibilidades de diálogo estarão sendo ampliadas. Todas as críticas ou sugestões serão sempre bem vindas.

Durante o período em que estes textos foram escritos, o autor foi contemplado com uma Bolsa de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, realizando um projeto de pesquisa intitulado "Educação e Cidadania: uma investigação sobre as idéias de projeto e de valor". O material aqui apresentado é parte do Relatório Final do referido projeto.

Como observação final, mencione-se que, embora exista certa ordenação natural, o texto de cada um dos

Apresentação

No discurso educacional, as palavras *projeto* e *valor* ocupam, seguramente, um lugar de destaque. Compõem um par indissociável, tal como o são os elementos dos pares transformação/conservação e cultura/educação. Como seres humanos, não vivemos sem projetos; mas as metas que elegemos são sempre sustentadas por uma arquitetura de valores. Os projetos que alimentamos - e que nós sustêm - antecipam transformações em busca de uma realidade que prefiguramos e que queremos construir; os valores representam aquilo que queremos conservar conosco, o que queremos levar na viagem rumo ao novo. Assim, por mais que a dimensão transformadora da Educação exerça um enorme fascínio no discurso educacional, ela não existe sem sua face especular, que é a conservação.

Os textos que compõem esta coletânea oferecem subsídios para uma compreensão mais nítida da importância das idéias de projeto e de valor no universo educacional. Nas análises realizadas, as dimensões filosófica e antropológica são mais exploradas do que a metodológica em sentido estrito. Os dois capítulos iniciais não constituem um manual para o trabalho com projetos, ou para uma atuação na sala de aula no pantanoso terreno dos valores, mas sim de uma reflexão sobre idéia mesma de projeto e sobre um conjunto de valores considerados

VII

quatro capítulos foi redigido de modo a poder ser lido independentemente dos outros, em qualquer ordem. Em decorrência desta intenção, a reiteração em mais de um texto de algumas das idéias apresentadas foi inevitável. A expectativa é a de que a insistência em alguns pontos possa ser justificada pela efetiva relevância dos mesmos, a ser conferida pelo leitor, ao final.

São Paulo, março de 2000
Nilson José Machado

MAT 1500 – Projetos de Estágio Ensinando e aprendendo matemática com projetos

Tarefa individual para a próxima aula

Entregar um resumo do texto "Sobre a idéia de Projeto" de Nilson José Machado.

Nesse resumo deve constar:

- Principais idéias, conceitos ou propostas do texto;
- Contribuições do texto para a estruturação do seu futuro projeto.

A riqueza dos valores propostos e dos projectos vigentes indica a saúde de uma cultura. Boa parte da juventude padece de indolência de projectar, que é mais um tipo de impotência induzida.

(MARINA, 1995, p.192)

Introdução

Explicitamente, a palavra *projeto* costuma ser associada tanto ao trabalho do arquiteto ou do engenheiro quanto a trabalhos acadêmicos, às etapas iniciais na preparação de leis, ou ainda, à estruturação de planos de ação educacional, política ou econômica. Tacitamente, no entanto, a idéia de projeto está presente em contextos muito mais abrangentes, muito menos técnicos, muito mais pessoais, dizendo respeito a praticamente todas as ações características do modo de ser do ser humano.

De fato, em sentido humano, a própria vida pode ser identificada como um contínuo pretender ser, uma tensão em busca de uma pretensão, na feliz expressão de MARIAS (1966). Projetam, portanto, todos os que estão vivos, todos os que antecipam cursos de ação, os que concebem transformações de situações existentes em outras imaginadas e preferidas, elegendo metas a

serem perseguidas, tanto em termos pessoais quanto em termos coletivos, o que situa a idéia de projeto no terreno próprio do exercício da cidadania.

A escolha das metas, no entanto, sempre se dá em um cenário de valores socialmente acordados. Daí a associação imediata entre as idéias de projeto e de valor, e seu interesse fundamental para a Educação. A fractalidade da idéia de projeto torna-a especialmente relevante, envolvendo tanto os trabalhos com projetos, em sentido metodológico, quanto o projeto pedagógico, ou o do estabelecimento, ou ainda o educacional em sentido amplo, passando, naturalmente, pelos projetos pessoais dos alunos e dos professores.

O objetivo principal do presente trabalho é analisar a idéia de projeto nessa perspectiva abrangente, que inclui tanto sua dimensão metodológica quanto a biológica, a psicológica, ou a política, sem separá-la do *outro* que a complementa, qual seja, a idéia de valor. Em sintonia com BOUTINET (1996), busca-se amearhar elementos para a construção do significado antropológico do termo, que perpassa todo o universo de questões educacionais.

1.1 Proximidades/Etimologia

Etimologicamente, a palavra *projeto* deriva do latim *projectus*, participio passado de *projicere*, significando algo como um jato lançado para frente. Cada ser humano, ao nascer, é lançado no mundo, como um jato de vida. Paulatinamente, constitui-se como pessoa, na medida em que desenvolve a capacidade de antecipar ações, de eleger continuamente metas a partir de um

quadro de valores historicamente situado, e de lançar-se em busca das mesmas, vivendo, assim, a própria vida como um projeto.

Ainda no terreno etimológico, duas famílias de proximidade podem contribuir para uma explicitação da idéia de *projeto*: no que tange ao prefixo, ela se articula com os significados de *problema* e *programa*; no que se refere à raiz, partilha uma ambigüidade fecunda com palavras como *sujeito*, *objeto*, *trajeto*.

De fato, *programa* origina-se de *gramma* (letra, como em "gramática"), ou "o que foi escrito anteriormente". Representa uma exposição sumária, feita antecipadamente, de algo que se intenta oferecer, seja um espetáculo musical, uma lista de conteúdos de determinada disciplina, ou as putativas metas de um partido político. Já um *problema*, em sintonia com a palavra *emblema*, é algo que se apresenta diante de nós, uma dificuldade objetiva que deve ser assumida subjetivamente. Ao longo de toda a existência, deparamos com situações-problema, a partir das quais crescemos como pessoas. De modo sintético - ou mesmo emblemático - poder-se-ia afirmar que cada ser humano é como um misterioso programa, que se desenvolve por meio dos problemas enfrentados, na busca da realização dos projetos que nos caracterizam como pessoa.

No sistema de proximidade associado à raiz *jac-tum*, há as palavras *sujeito*, derivada de *subjectus/subjicere* (lançado de dentro, de baixo, ou do fundo), ou *objeto*, de *objectum/objicere* (lançado diante, exposto), ou ainda, *trajeto*, de *trajectus/trajectare* (passagem através de). Todas têm um significado relativamente ambíguo, que talvez seja mais explícito em *sujeito*, que tanto designa o que é

submetido à ação, quase equivalente a objeto, quanto o que submete, o que realiza ação. Também *objeto* pode nomear tanto o objetivo de uma ação de transformação do real quanto a porção da realidade na qual tal ação se efetua; e *trajeto* pode nomear, igualmente, o caminho já percorrido ou o caminho a percorrer. No caso do *projeto*, a palavra designa igualmente tanto aquilo que é proposto realizar-se quanto o que será feito para atingir tal meta. As palavras de LICHNEROWICZ (apud BARBIER, 1993, p. 57) são elucidativas: "Se no século XVII o *projecto* é simplesmente uma ideia de ação, bem depressa, no decurso do século XVIII, a palavra assume o sentido de plano que visa realizar essa ideia."

A relativa ambigüidade de tais palavras, longe de constituir-se em problema a ser superado, situa-se, como se vê, na raiz de tais noções, abrindo caminho para o estabelecimento de fecundas articulações entre os elementos de pares como sujeito/objeto, interior/exterior, forma/conteúdo, processo/produto, individual/social, entre outros.

Ainda no terreno da semântica, particularmente na língua inglesa, a idéia de projeto, tal como se esboça a partir de sua etimologia, articula-se de modo significativo com a de desenho, ou *design*, cujo significado atual parece representar mais fielmente a idéia de projeto do que *project*. De fato, a palavra *project* parece associar-se muito facilmente certa conotação técnica, como no caso das perspectivas, ou das projeções cartográficas, enquanto a palavra *design* mantém uma relação mais direta com as idéias de plano, concepção, criação, esboço, desenho. O próprio SIMON, ao escrever "As Ciências do Artificial" (1969), denominou o capítulo em que trata da "ciência do projeto" de "The Science of Design".

4

uma simples visão prospectiva ou de uma conjectura, que são, muitas vezes, eferivamente, representações antecipadoras, mas que não dizem respeito, de modo algum, a um futuro que está sendo gestado, de uma realidade que está sendo construída. Não existe propriamente projeto quando apenas são anunciados acontecimentos susceptíveis de ocorrer, ou previsões sobre evoluções possíveis do real, passíveis de serem consideradas na elaboração das estratégias dos agentes, ou ainda, quando se sonha com algo ou se vislumbra uma imagem cuja realização não depende do agente. As palavras de BARBIER (1994, p.52) sublinham de modo preciso o que se afirmou anteriormente: "*O projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em acto.*"

Sem dúvida, não há projeto sem essa necessária referência ao futuro. De modo direto, poder-se-ia afirmar: não se faz projeto se não há futuro - ou não se acredita haver; simetricamente, sendo a realidade uma construção humana, pode-se afirmar também que o futuro não existe - ou não existirá - sem nossos projetos.

Passemos à segunda característica fundamental da idéia de projeto, qual seja, a abertura para o novo. Trata-se de uma verdadeira armadilha no caminho de um uso próprio da palavra. De fato, uma concepção rigorosamente determinística do real elimina completamente a idéia de projeto. Se o futuro existe mas já está totalmente determinado, também não se faz projeto. Certa abertura para o desconhecido, para o não-determinado, para o universo das possibilidades, da imaginação, da criação, para o risco do insucesso são ingredientes necessários. Na eleição das metas de um projeto, um

Mais modernamente, sobretudo após a Revolução Industrial, a palavra *design* teve seu significado bastante enriquecido; aproximando as idéias de estilo, criação, concepção, e as de cópia, de padrão de reprodutibilidade, no terreno da estética industrial. Já faz algum tempo que o *designer* é um profissional indispensável numa equipe de projetos industriais, sendo sua atuação mais diretamente associada à criação de formas, à emergência do novo, ou à própria concepção de inteligência. Muitos profissionais da indústria endossariam as palavras de Frank PICK (1878-1941), um ex-Presidente da British Design and Industries Association: "*Good design is intelligence made visible*". De modo geral, no entanto, a importância especial da idéia de *design* enquanto projeto em seu sentido mais legítimo deve ser associada à singular mediação realizada entre a criação individual e a intenção de reprodução, entre a centelha do novo e a consolidação de padrões no imaginário coletivo.

1.2 Projetos: características fundamentais

Apesar de toda a abrangência e fractalidade, a idéia de projeto apresenta algumas características gerais, alguns ingredientes fundamentais sem o que não se pode ter senão uma pálida idéia de seu significado. Três deles serão aqui analisados: a referência ao futuro, a abertura para o novo e o caráter *indelegável* da ação projetada. Comentaremos brevemente cada um deles, no que segue.

Como esboço, desenho, guia da imaginação ou semente da ação, um projeto significa sempre a antecipação de uma ação, envolvendo uma referência ao futuro. Distingue-se, no entanto, de uma de previsão, de

5

grande desafio consiste precisamente nesta fuga às certezas, à tentação da determinação. Não se faz projeto quando só se tem certezas, ou quando se está imobilizado por dúvidas. Dizendo-o da forma mais direta possível: um "projeto" condenado ao sucesso não é um projeto em sentido próprio, assim como não o é um "projeto" condenado ao fracasso. A sabedoria do projetar consiste na fixação de metas que podem ser atingidas independentemente dos agentes, ou tão imediatas que não sejam suficientes para motivá-los; mas que também não sejam tão inacessíveis que semeiem a sensação de impotência ou de desamparo.

Uma terceira característica da idéia de projeto apesar de verdadeiramente acaciana, frequentemente costuma ser esquecida: um projeto é a antecipação de uma ação, envolvendo o novo em algum sentido, mas *uma ação a ser realizada pelo sujeito que projeta*, individual ou coletivamente. Em outras palavras: não se pode ter projetos pelos outros. Por mais bem intencionado que esteja, um pai não pode ter projetos pelo filho; quando tal ocorre, isso em geral é motivo de infelicidade de pelo menos um dos dois, quando não de ambos. No mesmo sentido, um professor não pode impacientarse tanto com o insucesso de seu aluno, ou desejar ajudar com tanto entusiasmo que tente determinar as metas a serem atingidas pelo outro, ou realizar as ações projetadas em seu lugar. Assim como não se pode viver pelo outro, não se pode ter projetos por ele.

Garantidos os três elementos anteriormente referidos - a antecipação de uma ação em busca de uma meta, em um futuro não determinado, cuja realização depende efetivamente dos agentes - a capacidade de projetar pode ser identificada como o traço mais característico da

7

atividade humana. O modo de ser do ser humano é o permanente pretender ser. Quem não pretende coisa alguma, que não tem qualquer meta a ser atingida, verdadeiramente não é. Lançados no mundo como num jato, "a vida nos é disparada à queima-roupa", na emblemática expressão de ORTEGA Y GASSET (1983). Desde então, como seres biológicos que vivenciam um quadro de valores histórica e culturalmente situados, lançamo-nos em busca de metas, construindo trajetórias vitais que nos caracterizam como pessoas. Na vida de cada indivíduo, nada está determinado de modo absoluto, nem pelos genes, nem pelo local de nascimento, nem pela família. Diferentemente das pedras, das plantas ou dos animais, nossas circunstâncias nos constituem; solidários com elas, projetamos e construímos nosso destino. Há uma máxima hermética que afirma:

*"Planta um pensamento e colherás um ato;
Planta um ato e colherás um hábito;
Planta um hábito e colherás um caráter;
Planta um caráter e colherás um destino."*

Sinteticamente poder-se-ia afirmar: não só é próprio do ser humano não viver sem projetar, como o é fazer da própria vida um projeto. Marx recorreu à idéia de projeto para distinguir o trabalho humano da atividade de uma aranha ou das construções de um castor. Mais recentemente, nos debates sobre o significado da inteligência e a possibilidade de uma "Inteligência Artificial", novamente a capacidade de ter "vontades", iniciativas, de criar, de cultivar sonhos ou ilusões, em outras palavras, de ter projetos, tem sido considerada a característica humana distintiva, tanto em relação aos animais

8

Em seu fundamental trabalho "La espera y la esperanza", publicado originariamente em 1957, ENTRALGO (1984) examina de modo percuciente a anterioridade da esperança relativamente à idéia de projeto. Percorre uma longa trajetória, que se inicia com a esperança cristã, mas que assume a perspectiva secular, como em Kant, em Comte ou em Marx, examinando, naturalmente, nos tempos modernos, a angústia ou a desesperança, como em Heidegger ou em Sartre. Mais recentemente, MARINA (1997) produziu um trabalho menos enciclopédico mas não menos instigante, denominado "El misterio de la voluntad perdida", onde examina as razões do desaparecimento ou da subestimação da idéia de "vontade" nos livros atuais de psicologia.

Mesmo sem chegar ao ponto de estabelecer, como Calderon de la BARCA, que "la vida es sueño", no que se segue, examinaremos a existência desse elemento anterior à idéia de projeto, concentrando as atenções em duas noções iluminadoras de tal idéia: a ilusão e a utopia.

Em sua conotação mais freqüente, em várias línguas, a palavra ilusão ostenta uma face negativa, caracterizando-se como irrealdade, engano ou erro. Em todas as línguas, no entanto, tal palavra apresenta outra face, de conotação positiva, associada às idéias de imaginação, de fantasia, de utopia e de projeto. Na língua portuguesa, por exemplo, em qualquer situação, poucos são os que se orgulham de estar "desiludidos" a respeito de qualquer tema; quase todos gostariam, portanto, de "ter ilusões", ou de não ter perdido as esperanças, ainda que isso não signifique "estar iludidos" no sentido inicialmente referido. Inúmeras canções populares registram tal dimensão positiva da idéia de ilusão, associando-a

como em relação às máquinas. Um computador, por mais sofisticação que venha a ostentar, ainda que possa vir a realizar certas operações similares às realizadas pela mente humana, jamais alimentará sonhos ou ilusões, nunca será capaz de ter projetos "pessoais". Julián MARIAS sintetizou tal caracterização com maestria ao afirmar: "*La realidad humana es primariamente pretensión, proyecto*" (MARIAS, 1988, p.38).

Sem projetos, portanto, não existe vida, em sentido humano. Tanto em sentido pessoal quanto em sentido coletivo, a idéia de crise está sempre associada a uma ausência de, ou a uma transformação radical nos projetos que nos mantêm vivos ou nos valores que os sustentam. Excluindo-se o ponto de vista religioso, a morte é o fim de todos os projetos. Desde a idéia original de religação do ser humano com Deus, as religiões, em seus múltiplos avatares, buscam projetar uma outra vida, extraterrena, ou fazer o homem projetar-se até ela.

1.3 Antes dos projetos: ilusões, utopias,...

Se é verdade que a capacidade de ter projetos é que nos torna verdadeiramente humanos, também parece sê-lo o fato de que existe algo que é anterior a todos os projetos, algo que nos mantém vivos e é condição de possibilidade de todo projetar. O nome desse algo pode variar segundo a visão de mundo, a religião que se professa, ou em diferentes sistemas filosóficos. Pode-se chamá-lo de "esperança", como em São Paulo ou Santo Agostinho; de "élan vital", como em Bergson; de "vontade", como em Schopenhauer ou em Nietzsche; de "ilusão", como em Marias: qualquer um desses nomes é suficiente para recordar a importância das instâncias anteriores ao projetar propriamente dito.

9

diretamente à idéia de felicidade. "Nada além de uma ilusão" é um verso de uma delas.

Em espanhol, estar "ilusionado" tem um sentido marcadamente positivo, como sublinha MARIAS (1985) em seu notável *Breve Tratado de la Ilusión*. Como explica o mestre espanhol, etimologicamente, a palavra deriva do latim, onde o substantivo *illusio* procede do verbo *illudere*, cuja forma simples é *ludere*, associada a *ludus*, que quer dizer jogo. "Ter ilusões", portanto, é achar que vale a pena estar no jogo, é permanecer jogando, seguindo as regras e buscando os resultados; não ter ilusões é crer que não vale a pena prosseguir seguindo as regras, é desistir de jogar o jogo da vida.

De modo geral, algumas das decisões mais importantes, no curso de nossa vida, dependem diretamente de nosso "estoque" de ilusões. Sem ilusões, particularmente sem ilusões pelo outro, é provável que alguém não chegue a casar-se (o que não é idêntico a afirmar-se que só se casam os iludidos...). Sem ilusões, é provável que não se tome a decisão de ter um filho. Os problemas do mundo, a fome, a guerra, o desemprego são elementos demasiadamente atemorizadores para os desiludidos, que concluem melancolicamente: não vale a pena. Sem ilusões, não se é - ou se permanece - professor. Um professor precisa de ilusões pelos alunos. Precisa acreditar na semeadura, na fecundidade de um trabalho que, sob muitos aspectos, assemelha-se ao de Sísifo, condenado a rolar eternamente morro acima uma pedra que, noite após noite, retorna à base do morro.

Convém sublinhar que a palavra *ludus*, que se situa na origem da palavra *ilusão*, associa-se a jogos que envolvem ação, diferenciando-se de *locus*, que pode ser um jogo verbal; embora tal distinção tenha paulatinamente se

matizado, a associação radical entre a ilusão e a ação pode contribuir para a compreensão das conexões entre jogos, ilusões e projetos. Se é verdade que não se vive só de sonhos, só de ilusões, que nos alimentamos como seres humanos dos projetos que realizamos, também o é que sem sonhos, sem ilusões, sem *élan vital*, sem esperança, sem vontade de viver - ou de jogar - não se fazem projetos.

A comum associação entre a vida em sentido humano e um jogo já foi explorada de modo instigante e fecundo em diferentes perspectivas por autores como CAILLOIS (1986), HUIZINGA (1972) ou BALLY (1958). A caracterização do homem como "o animal que joga", que joga durante toda a vida e que faz de sua própria vida um jogo encontra-se presente em todos eles, fazendo coro com o poeta SCHILLER (1759-1805), que afirmou: "*Sólo juega el hombre cuando es hombre en todo el sentido de la palabra, y es plenamente hombre sólo cuando juega*" (apud BALLY, 1958, p.8). O fascínio exercido pelos diversos tipos de jogos em todas as épocas ou culturas, que se manifesta tanto no desempenho dos jogadores ou atletas como no entusiasmo dos torcedores, é um indício da existência de uma dimensão essencial da vida humana com a qual eles diretamente se relacionariam. A perenidade da importância dos jogos, individuais ou coletivos, dos esportes e de competições como as Olimpíadas, precisa ser compreendida, não refutada. O próprio significado original do verbo competir, ou "pedir junto com", somente no latim tardio aproximou-se decisivamente do de uma luta, uma disputa em que, para alguém ganhar, alguém tem que perder.

Mesmo no caso específico das loterias, que carecem de um estudo estatístico aprofundado, investigando

12

Por via analógica, utopias costumam ser associadas a coisas impossíveis de se realizar, ou a desejos vãos. Por outro lado, sonhos, ilusões, e particularmente utopias são essenciais para alimentar a imaginação no caminho para a elaboração de projetos. Todos os seres humanos deveriam ter utopias, no sentido de serem capazes de imaginar um mundo que funcionasse de um modo considerado mais adequado. Não o mundo pessoal de cada um de nós, mas a sociedade humana, em sentido amplo. As utopias decorrem sempre de um modo imaginário racional, contrapondo-se, até certo ponto, ao caráter tóxico ou à fluidez antecipatória dos projetos, que podem, às vezes, comprometê-los demasiadamente com a ação ou descomprometê-los com a perspectiva da totalidade. Por outro lado, é justamente o caráter operatório dos projetos que os distingue com mais nitidez das utopias: enquanto um projeto sempre se apresenta munido de elementos operatórios que instrumentam as ações transformadoras e apontam no sentido de sua realização, uma utopia não considera sequer a discussão sobre os caminhos ou a possibilidade de sua realização. Enquanto um projeto nasce, em geral, de um esboço, de um desenho que funciona como um verdadeiro anteprojecto, uma utopia é como uma imagem que não aspira à materialização, é um autêntico não-projeto, ou mesmo, um antiprojeto.

O fato de não se caracterizarem como antecipações de ações a serem realizadas pelos sujeitos, e o fechamento de perspectivas, da imobilização decorrente do suposto atingimento do ótimo podem ser sintetizados em uma única frase, radicalmente distintiva entre os utopias e projetos: uma utopia não tem futuro, uma vez que nada ali poderá ser transformado. Simétrica e

possíveis correlações com a crescente concentração de renda no mundo, a tripla associação entre jogos, ilusões e projetos não pode ser desprezada: ninguém compra um bilhete sem a expectativa ilusória (ou "ilusionante") de vir a ganhar, e ninguém pretende ganhar senão para realizar seus projetos pessoais. Assim, algumas vezes, comprar um simples bilhete pode significar, de modo simbólico, um atestado de "estar no jogo", um micro-exercício da capacidade de projetar. Obviamente, tal declaração simbólica tem aqui apenas uma função indiciária; desvinculada de formas efetivas de projetos, estruturados a partir de uma arquitetura de valores, e que visem a uma ação transformadora do real, tal simbolismo tem a eficácia de um furo n'água.

Examinemos, de passagem, a associação entre projetos e utopias. Convém, em rápidas palavras, registrar algumas distinções fundamentais entre ilusões e utopias. As utopias são como formas radicalizadas de projetos, que visam, em geral, à comunidade humana em seu conjunto, não sendo delimitadas geográfica ou temporalmente. Realizam-se em lugar nenhum, em tempo algum, não tendo o compromisso com o futuro, característico da idéia de projeto. A palavra origina-se do grego: *ou* (não) + *topos* (lugar). Foi criada pelo chanceler inglês Thomas Moore, como título de seu livro sobre política, indicando o nome de um país inexistente, meramente imaginário. Porque se referem sempre à sociedade inteira, não se poderia falar de "utopias pessoais" senão por um abuso de linguagem; pela ausência de compromissos com a ação, com a realização do que se antecipa, também não faria sentido falar-se, em sentido próprio, de "utopias possíveis", ou de "utopias realizáveis".

13

equivalentemente, uma utopia não tem passado, uma vez que, quem quer que tenha escrito uma utopia, apenas descreveu um estado final imaginado, sem ter apontado o caminho que conduziu ao mesmo. Numa palavra, utopias não têm história.

Não obstante tais características, reiteremos que as utopias desempenham um papel fundamental na germinação dos projetos e uma eventual renúncia às utopias poderia significar, simbolicamente, uma perda de vontade de transformar globalmente a realidade, de construir a história. Os totalitarismos de todas as cores consistem sempre no aniquilamento das utopias, de todos os sonhos de sociedades diferentes da instalada.

1.4 Depois dos projetos: planejamento, trajetórias,...

Assim como é importante discernir o que vem antes dos projetos, também o é reconhecer a necessidade de associá-los com procedimentos, que visem à implementação das ações em busca das metas antecipadas, bem como de provê-los de instrumentos de avaliação e de trajetórias emergentes, em busca de novas metas. A realização do que se projeta exige certo nível de organização, de planejamento das ações. Não bastam a vontade e o improvisado. É preciso estabelecer metas intermediárias, articular objetivos parciais, eventualmente em certo encadeamento, conceber indicadores relativos aos cumprimentos das metas.

Além disso, é vital vislumbrar-se o que sucederá após a resposta às questões inicialmente formuladas. A fecundidade de uma pergunta é a garantia de que a

15

resposta à mesma significará um esclarecimento e muitas outras dúvidas. Novas metas devem decorrer daquelas que foram atingidas, não como uma determinação, mas de modo natural. Afinal, quem não tem qualquer projeto, qualquer objetivo para lançar-se em busca, quem diz que está completamente "realizado" e nada mais almeja, está "morto" como ser humano, ainda que tenha acabado de realizar o mais notável dos projetos.

Por dispensável que pareça, é importante registrar que realizamos permanentemente uma diversidade de projetos, que se articulam tanto simultaneamente quanto de modo sucessivo, configurando uma complexa teia de interesses e ações. Continuamente somos instados a eleger novas metas - uma tensão em busca de uma pretensão - embora a existência de uma multiplicidade de trajetórias emergentes, em qualquer ponto ou momento da existência humana, nem sempre seja claramente reconhecida. Novamente aqui, as idéias de circunstância e de vocação em Ortega y Gasset podem ser esclarecedoras.

Mesmo em se tratando de projetos de vida, característicos do modo de ser do ser humano, não nascemos determinados para percorrer uma única trajetória de projetos, ou vocacionados para um único tipo de atividade. Movemo-nos permanentemente em um terreno pleno de potencialidades, pleno de apelos que vêm de fora e que devem ser articulados com chamamentos interiores, do fundo do nosso ser. As alternativas, em cada bifurcação da vida, não são aleatórias nem determinadas: escolhemos tão livremente quanto nossa circunstância nos permite e quanto a vocação ditada pelo "fundo insubornável" da pessoa única que somos, nas

16

de escolher as metas em busca das quais iremos nos lançar, em outras palavras, pela capacidade de projetar.

Em "Teoria da Inteligência Criadora", MARINA (1995) desenvolve de modo denso e instigante a associação entre as idéias de inteligência e de projeto, contribuindo para uma aproximação entre a psicologia e a filosofia no tratamento de tais temas. Ainda que sem referências diretas, existe uma sintonia perfeita entre MARINA e muitas das concepções de MARIAS, quando situa a pessoa no cerne de sua filosofia.

Nesse contexto, um aspecto interessante a ser examinado é o da distinção entre pessoa e indivíduo. Embora as duas palavras sejam usadas, em alguns casos, de modo intercambiável, é importante notar certas diferenças de sentido. Enquanto, por exemplo, se pode dizer, com uma conotação negativa, que fulano é "individualista demais", é difícil vislumbrar uma situação correlata relativa ao "excesso de pessoalidade". *Individuum* é uma palavra latina usada tardiamente por Cícero, em uma tradução da palavra grega *átomo*, ou indivisível. Outra é a origem da palavra pessoa, originada de *persona*, palavra latina que significava a máscara usada nos teatros, mas que paulatinamente passou a indicar o sujeito que a utilizava, o ator, o *personagem*. Os átomos não têm consciência do papel que desempenham em determinada estrutura; as pessoas têm, ou deveriam tê-lo.

Constituímo-nos como pessoas na medida em que realizamos nossos projetos. O grande destaque atribuído a esse fato não pode elidir minimamente a necessidade de distinguir projetos individuais - ou mais precisamente, pessoais - e projetos coletivos. E se é verdade que, como seres humanos, não sobrevivemos sem

palavras de Marias. E construímos uma trajetória de projetos absolutamente original, que nos identifica como pessoa.

No Epílogo de "O fazedor", o escritor argentino Jorge Luís Borges escreveu:

Um homem se propõe a tarefa de desenhar o mundo. Ao largo dos anos povoa um espaço com imagens de províncias, de reinos, de montanhas, de baías, de navas, de ilhas, de peixes, de habitações, de instrumentos, de astros, de cavalos e de pessoas. Pouco antes de morrer, descobre que esse paciente labirinto de linhas traça a imagem de seu rosto.

Ao "desenhar" o mundo, "desenhamo-nos", ou seja, somos o que, contextualmente, projetamos ser.

1.5 Projetos, inteligência, cidadania

Por meio da idéia de projeto, é possível articular diretamente as idéias de inteligência e de cidadania. É o que se buscará, no que se segue.

Durante muito tempo, a palavra "inteligência" esteve associada à capacidade de receber informações, processá-las e produzir uma resposta considerada eficiente. Ou ainda, a articular um "estoque" de conhecimentos a um conjunto de questões lançadas diante de nós, como quando se resolve um problema. Hoje, esses dois níveis de associação ainda permanecem no cenário, sendo comum a referência a semáforos ou a computadores "inteligentes" nos sentidos acima referidos. Ainda nesse sentido, é frequentemente usada a expressão "inteligência artificial". Mas a inteligência em sentido humano pode ser caracterizada justamente pela capacidade de escolher as situações problemáticas que nos interessam,

17

alimentar projetos pessoais, também é uma característica humana o fato de não vivermos apenas de projetos pessoais, de necessitarmos igualmente de participar, de algum modo, de projetos maiores que os que dizem respeito apenas ao nosso umbigo.

Na verdade, não existem apenas dois tipos de projetos - os pessoais e os coletivos; em nosso dia-a-dia, convivemos com uma multiplicidade de níveis de projetos, pessoais, familiares, em nosso ambiente de trabalho, no clube que freqüentamos, nas associações de bairro ou de exercício profissional, ou ainda, no partido político em que eventualmente militamos.

A universalização da necessidade de articulação entre os diversos níveis de projetos - resumida na busca de uma sintonia entre projetos pessoais e coletivos - é uma questão moderna, ou pelo menos, posterior à Revolução Francesa. Na Grécia Antiga, por exemplo, apenas a 6 ou 7% da população cabia tal tipo de preocupação. Eram os habitantes da *pólis*, ou da cidade-estado grega, que tinham direitos e responsabilidades para com a mesma. Eram os *políticos*, palavra correspondente a *cidadãos*, que decorre de *civis*, correspondentes aos habitantes das cidades romanas (*civitas, civitatis*). Na Grécia, quem não era *político*, era chamado de *idiotes*, de onde se originam palavras como *idiotas, idiotismo ou idiosincrasia*. Aos *idiotas* cabia apenas preocupar-se consigo mesmo, com a manutenção de sua vida; somente muito tardiamente a palavra passou a designar alguém desligado da realidade, ou mesmo uma patologia. O futuro da *pólis* era assunto para os *políticos*. Mulheres não eram *políticas*. Os escravos, que eram quase 60% da população, também não.

De uma forma ou de outra, em diferentes períodos ou culturas, a responsabilidade pelos projetos coletivos era limitada pelas estruturas de classe. É apenas a partir da Revolução Francesa que se desenvolve a idéia de que o direito à cidadania deve ser estendido a todos os habitantes das cidades. Hoje, um documento como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada por quase todos os países do mundo em 1948, estabelece o direito à cidadania a todos os seres humanos, independentemente de raça, gênero, credo ou posses.

A garantia da efetiva articulação entre interesses, entre projetos pessoais e coletivos, é, no entanto, uma tarefa permanente, em todos os lugares do mundo. A construção de tal articulação é o sentido maior da idéia de cidadania e o objetivo mais-nítido da Educação. Alfabetizar uma pessoa, ensinar-lhe história, ciências ou matemática, tanto quanto votar ou ser votado, é instrumento para a construção da cidadania. Quem vive apenas de projetos ou interesses pessoais, não garante para si mais do que uma vida de idiota. Ainda que no sentido grego, com todo o respeito.

1.6 Educação: projetos e valores

Projetos e valores constituem os ingredientes fundamentais da idéia de Educação. Desviada do latim - *educatio*, do verbo *educare* (instruir, fazer crescer, criar), próximo de *educere* (conduzir, levar até determinado fim) -, a palavra educação sempre teve seu significado associado à ação de conduzir a finalidades socialmente prefiguradas, o que pressupõe a existência e a partilha de projetos coletivos. Por outro lado, o combustível

essencial para o desenvolvimento da personalidade de cada ser humano não é senão o espectro de projetos que busca desenvolver ao longo da vida, e que vai constituir, recorrendo aos conceitos de MARIAS (1988), as "trajetórias vitais" características de cada pessoa.

Modernamente, em diferentes épocas ou culturas, o *leitmotiv* da educação tem sido a permanente busca da dupla construção, da simbiose, do entrelaçamento e da fecundação mútua entre projetos pessoais e projetos coletivos. Tais projetos são estruturados a partir de uma arquitetura de valores socialmente negociados e acordados, na busca do delicado equilíbrio entre a conservação do que se julga valioso e a transformação em direção ao novo. Neste sentido, mesmo em tempos em que a meta mais explícita era a inserção em uma sociedade previamente existente, organizada de uma forma que não estava em questão, a educação sempre permaneceu - e sempre permanecerá - tributária de idéias utópicas. Sempre será motivada pelo que é possível imaginar e não apenas pelo que é possível imaginar como possível; nunca poderá resumir-se apenas a utopias, mas jamais poderá prescindir delas. Frequentemente inspirados por elas, os projetos educacionais buscam as condições de operacionalidade necessárias para as fecundações e/ou transformações prefiguradas.

Para compreender o fato de que projetos e valores desempenham papéis de protagonistas nos processos educacionais em sentido amplo, convém observar o que costuma ser caracterizado como "crise" na educação, nos mais diferentes países, nas mais variadas épocas. Muitas vezes, tais crises têm sido examinadas numa perspectiva técnica, que as associam à carência de recursos ou de

competência técnica em conteúdos específicos. Ainda que, em diferentes lugares, as razões pareçam muito distintas, em todos os casos, crise na educação significa sempre ausência ou transformação radical nos valores e/ou ausência ou transformação radical nos projetos, tanto pessoais quanto coletivos.

Em tempos recentes, um exemplo marcante de transformações nos projetos e valores ocorreu em Portugal, após a Revolução dos Cravos, em 1974. Outro exemplo notável teve lugar na Espanha, após a ascensão do governo socialista, em 1985. Não se pretende aqui estabelecer qualquer comparação entre os períodos que antecederam e sucederam as citadas transformações, o que poderia caracterizar uma interferência indevida em assuntos internos aos países citados; registra-se apenas a ocorrência indubitável de uma transformação nos valores socialmente acordados, articulados para a realização dos novos projetos em curso, tanto em nível pessoal quanto em nível coletivo.

Em nível pessoal, já se pretendeu que a satisfação das necessidades básicas do ponto de vista biológico ou econômico deveria ser a meta precípua dos governos. Hoje, parece claro que tais satisfações, desvinculadas da possibilidade de uma abertura para sonhos, fantasias, projetos individuais, conduz a uma espécie de morte da personalidade tanto quanto a carência de alimentos conduz à morte física. Um registro indiciário de tal fato pode ser encontrado nos versos de uma canção popular que registra: "A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte".

Em nível social, a ausência de projetos coletivos costuma constituir-se em um problema crítico, responsável pelo surgimento de conflitos, mesmo em sociedades

industrializadas, como bem caracterizou RICOUER em "Interpretação e Ideologias" (1977). Nos países em desenvolvimento, muitas vezes, simulacros de projetos ganham corpo a partir da aspiração, quase sempre ingênua, de copiar os países desenvolvidos; nesses, a ausência de matrizes para serem copiadas já produziu, em passado relativamente recente, certas simulações de rompimento com o *statu quo*, certas marginalidades fictícias facilmente absorvíveis pelo sistema, como a dos movimentos *hippies* dos anos 60. No entanto, a saída para todas as crises, tantas vezes perquirida em universos de significações que se restringem ao político/econômico, passa, inelutavelmente, pelos espaços do conhecimento, por uma redefinição de projetos e valores, pela educação em sentido amplo.

No caso específico da educação brasileira, a ausência de um projeto coletivo tem sido confundida amiúde com a inexistência de algo como um Plano Nacional de Educação, bem como de uma legislação adequada. A atual Constituição (1988) prevê, inclusive, a existência formal de tal Plano, que orientaria diretamente as ações educacionais, e um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) tramitou durante quase uma década no Congresso Nacional, subjazendo certa expectativa de que a solução de muitos dos problemas educacionais decorreria de sua aprovação, o que, naturalmente, não ocorreu.

A LDB, sucederam-se Diretrizes Curriculares a mancheias: dez volumes de mais de mais de cem páginas cada um para orientar as ações educacionais nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental; outros dez do mesmo porte para as quatro séries seguintes; mais quatro volumes para o Ensino Médio. O argumento que

mesmo tempo em que aproximam as idéias de vocação e de projeto: "A concepção de maturidade vocacional adquire o seu pleno significado inserida num processo que valoriza a noção de projeto como elemento motor e signifi- cante das condutas humanas. O projeto profissional, em particular, surge como um suporte concreto que favorece a elaboração de projetos em geral e que não se limitam ao mundo do trabalho." (1994, p.61). É essencial, portanto, que a escolha profissional possa ser inserida em um cenário mais amplo, onde o elemento organizador parece ser justamente o projeto de vida de cada ser humano.

Tendo por base a presente perspectiva, onde a idéia de projeto representa o fio condutor para a organi- zação das ações, a educação tende a transformar-se, mais do que nunca, no elemento vital da dinâmica social, tanto na alimentação dos tecidos que compõem e integram a complexa teia de inter-relações indivíduos/socie- dade, quanto como fonte de energias necessárias para as transformações a serem implementadas.

Novamente aqui, as palavras de FONSECA são esclarecedoras: "a orientação vocacional deve permitir aos alunos a elaboração de um projeto pessoal de existência que lhes permita exprimir necessidades, aptidões, interesses e valores individuais e ultrapassar constrangimentos diversos, susceptíveis de limitar o leque de opções escolares e profissio- nais à sua disposição, como o sexo, a origem socioeconômi- ca ou dificuldades de aprendizagem" (1994, p. 67). A pró- pria organização das atividades didáticas deve ser enca- rada a partir da perspectiva do trabalho com projetos. De fato, respostas a perguntas tão freqüentemente for- muladas pelos alunos, em diferentes níveis, como "Para que estudar Matemática? E Português? E História? E Química?" não podem mais ter como referência o aumento

do conhecimento ou da cultura, ou ainda, mais pragma- ticamente, a aprovação nos exames. A justificativa dos conteúdos disciplinares a serem estudados deve fundar-se em elementos mais significativos para os estudantes, e nada é mais adequado para isso do que a referência aos projetos de vida de cada um deles, integrados simbioticamente em sua realização aos projetos pedagógicos das uni- dades escolares.

Uma reiteração singular do que acima se afir- mou pode ser encontrada em ABREU (apud FONSE- CA, 1994, p.73): "É na percepção clara dos estudos como meios ou actividades intermediárias úteis à concretização de projetos de vida que repousa a atribuição de sentido e de valor instrumental à escola e aos estudos, que aparecem assim com interesse mobilizador".

Um último ponto sobre a emergência e a cres- cente relevância da idéia de projeto, tanto como repre- sentação das projeções, das aspirações das pessoas quan- to como instrumento adequado à organização das práti- cas sociais, será aqui destacado: a despeito do apareci- mento de tantos trabalhos nos últimos anos que situam a noção de projeto no centro das atenções, em muitos pensadores o interesse pelo tema é bem mais antigo. BACHELARD, por exemplo, ao caracterizar o universo científico, em um notável trabalho publicado pela pri- meira vez em 1934, escreveu, incisivo, quando ainda se dispndia muita energia em discussões sobre os papéis relativos do sujeito e do objeto na elaboração do conhe- cimento: "Acima do sujeito, além do objeto imediato, a ciência moderna se funda sobre o projeto. No pensamento científico, a meditação do objeto pelo sujeito toma sempre a forma do projeto" (BACHELARD, 1968, p.18): No terreno educacional, KILPATRICK (1918) já examinara,

em um artigo seminal, o trabalho com projetos em sua dimensão metodológica, inserindo tal tema em um fecundo cenário filosófico. É depois de BACHELARD, em um importante trabalho já citado anteriormente neste texto ("As Ciências do Artificial", 1969), Herbert SIMON procura caracterizar o que denomina "a ciência do projeto", destacando que: "Os engenheiros não são os únicos projetistas profissionais. Projeta quem quer que conceba cursos de acção com o objetivo de transformar situa- ções existentes em situações preferidas; a actividade intelectual que produz artefactos materiais não é fundamen- tamente diferente da que prescreve remédios a um doente ou da que concebe um plano de vendas para uma companhia, ou uma nova política de bem estar social para um Estado. Assim concebido, o projeto é o núcleo de todo o ensino profissional; é a marca principal que distingue as profissões das ciências. Tanto as escolas de engenharia como as de arqui- tectura, comércio, educação, direito e medicina se ocupam centralmente do processo do projeto" (SIMON, 1981, p.193).

Assim, ainda que apresentem discordâncias inti- mas, BACHELARD e SIMON concordam em que, na ciência ou nas profissões, no universo do conhecimento ou no do trabalho, a idéia de projeto há muito sobressai no círculo restrito das noções verdadeiramente ilumina- doras, de caráter enciclopédico, transcendendo as fron- teiras das disciplinas constituídas e das temáticas supos- tamente especializadas. Atualmente, mais acentuada- mente ainda do que no momento registrado por BACHELARD, o trabalho acadêmico e as atividades de pesquisa em todas as áreas do conhecimento organizam- se precipuamente sob a forma de projetos. No caso da educação básica, o trabalho com projetos ainda não tem o mesmo caráter hegemônico, mas é de se esperar que

também venha a tê-lo, sobretudo em decorrência da intenção - esta sim, de natureza hegemônica - de apro- ximar e associar as atividades de ensino e de pesquisa, possibilitando ao professor desenvolver um trabalho de pesquisa, qualquer que seja o nível de ensino em que atue. E a idéia de projeto é absolutamente fundamental, neste sentido.

1.8 Conclusão: Cultura e Educação

Antes de chegar ao final deste percurso, uma palavra é necessária para prevenir desvios indesejáveis: trata-se da referência ao tempo do projeto. Na medida em que constitui uma antecipação de ações em busca de metas prefiguradas, na construção de um futuro aberto, que depende da ação do sujeito; na medida em que os sujeitos não se constituem como pessoas senão quando, alimentados por sonhos, ilusões, utopias, elaboram e realizam projetos, articulados em trajetórias vitais, poder-se-ia concluir que o presente pouco importa, que vivemos teleguiados pelo que ainda não existe, ou que o tempo do projeto é o futuro. Argumentaremos, a seguir, para explicitar que não é este o caso.

De fato, a comum tripartição do tempo em pas- sado, presente e futuro encontra-se tão firmemente esta- belecida que raramente refletimos sobre a heterogeneidade dos elementos que a constituem. O passado é o que já se foi, o futuro ainda não chegou, mas sobre o presen- te, pouco sabemos expressar. Tudo parece enganadora- mente simples. Vivemos no presente, sem dúvida, e ele é como um ponto, que divide a reta orientada do tempo em duas semi-retas: de um lado, o passado, o que já vivemos e não voltará mais; do outro, o futuro, incerto,

desconhecido, que depende de nossas ações, mas que permanece aberto, indeterminado. A simplicidade enganadora desmancha-se como um castelo de cartas, quando nos damos conta de que este ponto/presente encontra-se permanentemente em movimento: mal nós fixamos nele o que era presente já se tornou passado, e o ex-futuro já se fez presente.

Como coadunar, então, a instabilidade/volatilidade do presente, em que efetivamente vivemos e no qual nos constituímos como pessoas, com as afirmações reiteradas desde o início, de que nos mantemos vivos apenas na medida em que projetamos o futuro, em que construímos uma trajetória de projetos absolutamente característica? Não parece haver acordo possível, se o presente é como um ponto fugaz. E, de fato, ele não o é.

Para examinar a imagem de tripartição da reta do tempo de modo mais fecundo, consideremos três pares de palavras diretamente associados à reflexão educacional: projetos e valores, transformação e conservação, Cultura e Educação.

Já argumentamos anteriormente no sentido de associar as idéias de projeto e de valor de modo inextricável. São, de fato, como duas faces de uma mesma moeda. Ter um projeto significa ter uma meta, que escolhamos livremente, solidariamente com as circunstâncias que nos constituem. Mas não é qualquer meta que vale. Há o que vale e o que não vale a pena. A eleição das metas ocorre sempre em um cenário de valores. No terreno educacional, uma necessária sementeira de valores é imprescindível para a produção de projetos legítimos. Sem o suporte de uma arquitetura de valores, a capacidade de projetar pode conduzir a desvios ou a becos sem saída. Parafraseando Goya, para quem "os sonhos da

32

indiscutível superioridade do novo em relação ao velho. Um novo instrumento tecnológico sempre acaba por relegar o antigo à condição de mero entulho. A transferência de tais juízos de valor para o terreno educacional seguramente é indesejável. No universo da Cultura, o novo e o velho convivem de modo significativamente distinto.

Passemos, então ao terceiro par, dentre os inicialmente citados, qual seja, a Educação e a Cultura. Para muitos, a associação da Educação a algo que se passa no espaço entre o presente e o futuro, enquanto que a Cultura estaria diretamente relacionada ao espaço entre o passado e o presente, poderia parecer natural. No entanto, trata-se de uma simplificação excessiva, que favorece o florescimento de meras caricaturas. A razão fundamental para tornar tal dicotomia inaceitável é a seguinte: assim como não existem projetos que não sejam sustentados por valores, nem transformação que não conviva com a conservação do que se julga valioso, também não existe qualquer possibilidade de se conceber uma disjunção entre os elementos do par Educação/Cultura.

Para uma compreensão mais nítida de tal fato, busquemos amparo na etimologia. A palavra *cultura* deriva do verbo latino *colo*, cujo particípio passado é *cultus*, cujo supino é *cultum* e cujo particípio futuro é *culturus* (BOSI, 1992, p.11-16). Relaciona-se diretamente com palavras como colono, íncola, agricultor, agricultura, culto. Na palavra cultura residem, então, adormecidos mas vivos, os sentidos de cultivar, cultuar, conservar na memória, bem como uma singular mistura de passado, presente e futuro.

razão produzem monstros", é possível afirmar-se que projetos sem valores podem resultar monstruosos.

O par projetos/valores associa-se naturalmente ao par transformação/conservação. Buscamos a transformação, a criação, o novo, mas o novo não é um valor em si. Ainda que a idéia de uma "educação transformadora" tenha um grande apelo, no terreno educacional, não existe transformação sem conservação. Os valores que sustentam nossos projetos representam a conservação inerente a toda ação. Poder-se-ia, inclusive, construir uma proporção matemática exata: projetos estão para transformações assim como valores estão para as conservações.

Na início da década de 70, o professor americano Neil POSTMAN publicou um instigante livro com o título "*Teaching as a subversive activity*". Anos depois, publicou um outro livro intitulado "*Teaching as a conserving activity*", onde busca reequilibrar os elementos do par transformação/conservação. Mais recentemente, em 1996, publicou um novo livro sobre o tema com o título "*The End of Education*" (POSTMAN, 1996), onde defende o ponto de vista de que se a Educação não tiver um fim (objetivo, finalidade, projeto?), terá um fim (the end). Ele não utiliza a palavra *project*, cujo significado em inglês mantém certa proximidade com a dimensão técnica dos projetos, conforme aqui já se destacou. Mas trata, ao longo de todo o livro, de idéias diretamente associadas a projetos e a valores, como os analisados neste trabalho.

Ainda com relação à afirmação anteriormente registrada, quanto ao fato de que o novo não constitui um valor apenas enquanto novo, convém mencionar que as tecnologias contribuem para uma ampla disseminação, quase sempre acrítica e ingênua, de uma suposta

33

De fato, a referida mistura parece materializar-se tanto o supino *cultum*, forma verbal latina que não sobreviveu na língua portuguesa, mas que se aproxima de algo como, digamos, "tenho amado", em que o presente e o passado se entrelaçam, como em *culturus*, onde o enlace se dá entre o passado e o futuro.

Quanto ao cultivar no sentido de cultuar, de manter na memória, os extremos em que oscilamos, como seres humanos, são bem nítidos: por um lado, não podemos manter tudo na memória, impondo-se uma natural seleção/eleição do que vale a pena guardar; por outro lado, sem memória, não existe vida em sentido humano, ou seja, o presente alimenta-se do futuro mas não se sustenta sem o passado.

Em BORGES (1989), há uma história que pode ilustrar de modo incisivo o que acima se afirmou: trata-se do conto "Funes, o memorioso". Nele, o personagem principal, após um acidente, passa a memorizar absolutamente tudo o que focaliza, tornando-se incapaz de discernir, abstrair, esquecer. Naturalmente, logo seu mundo se torna "abarrotado", e ele, que registra todos os pormenores sobre tudo, torna-se incapaz de pensar e de agir.

Por outro lado, existem registros, na literatura médica: de situações pessoais absolutamente críticas, onde certo paciente, tendo perdido a capacidade de memorizar qualquer coisa, em razão de um incidente operatório no cérebro, após esgotar-se em tentativas de recuperação, entra em depressão e desiste de viver. Como anteriormente já se afirmou, o presente se alimenta das antecipações que vêm do futuro, tanto quanto o futuro não existirá sem os projetos gestados no presente. Simetricamente, e de certa forma, acacianamente,

se o presente é o futuro do passado, a eliminação do passado faz desabar o presente.

O fato é que precisamos escolher o que consideramos valioso, lembrá-lo, memorizá-lo, comemorá-lo. Este é o sentido de todas as comemorações: consolidar valores, mantendo vivo na memória aquilo que se valoriza.

De tudo isso resulta que o presente, longe de ser um ponto fugaz em permanente movimento, é como uma espécie de "bolha", de intervalo na reta do tempo, que se estende para ambos os lados, incluindo simultaneamente tanto o passado quanto o futuro. O tamanho relativo de tal "bolha" depende do universo de significações que partilhamos, de ações que realizamos. O presente de um recém-nascido pouco se estende além do intervalo entre duas mamadas. De modo geral, tendemos a superestimar a parte do intervalo que se situa na parte aparentemente mais longa: para os muito jovens, quase só existe o futuro; para os mais velhos, costuma ocorrer uma superestimação do passado. A própria idéia de "saudade", especialmente expressiva em língua portuguesa, poderia ser caracterizada, talvez, como uma retro-projeção, uma ilusão do passado, no sentido mais positivo da palavra ilusão.

Para concluir, convém reiterar o que aqui e ali já se registrou: tanto quanto o ar e os alimentos são imprescindíveis para a manutenção da vida em sentido biológico, os projetos são para a existência de uma vida plena, em sentido humano. Continuamente, os projetos nos alimentam, nos impulsionam para a frente, nos mantêm vivos. Sonhos, ilusões, utopias constituem inspirações para projetos, contribuindo para uma articulação fecunda entre aspirações individuais e coletivas. Os

36

totalitarismos de todas as cores e matizes simplificam exageradamente o ser humano, buscando controlar sonhos e ilusões, eliminando as utopias e limitando os projetos individuais a classificações demasiadamente estreitas. Por outro lado, no universo econômico, um excesso de planificação pode contribuir para uma atrofia dos projetos individuais, para um aprisionamento das ilusões, um estreitamento no espectro de valores, que se não se reduzem ao valor econômico, não se afastam muito do mesmo.

Tanto no terreno educacional quanto no epistemológico, no econômico ou no político em sentido amplo, não parece haver um par de palavras a merecer mais a atenção de todos os que se consideram sinceramente comprometidos com a construção da cidadania no sentido que a democracia moderna atribui ao termo, do que o par projetos e valores. RICOEUR (1995) traduz tal fato em palavras simples e densas, com as quais concluímos este trabalho:

"Não gostaria que no espírito de quem quer que seja se dissociassem as três tarefas que atribuímos ao educador político e que correspondem aos três níveis de intervenção do educador político: a luta pela democracia econômica; a oferta de um projeto para o conjunto dos homens e para a pessoa singular; a reinterpretação do passado tradicional, diante da ascensão da sociedade de consumo." (p. 160)

-37

Em "The End of Education" (1995), Postman defende o ponto de vista de que o significado da vida expressa-se por meio de uma narrativa, ou de que sem uma narrativa, a vida não tem significado; sem significado, a Educação não tem propósito; e a ausência de propósito é o fim da Educação.

Tal associação da vida a uma densa teia de significações, como se fosse um imenso texto, conduz a que a contextualização seja naturalmente associada a uma necessidade aparentemente consensual de aproximação entre os temas escolares e a realidade extra-escolar.

Assim, muito do que se busca por meio de rótulos como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, ou mesmo transversalidade atende pelo nome de contextualização.

* Apesar do uso freqüente da palavra *contextualização*, segundo o dicionário de CALDAS AULETE, entre outros, o ato de se referir ao contexto é expresso pelo verbo *contextuar*, de onde deriva a palavra *contextuação*

Referências Bibliográficas

capítulo 1

- BACHELARD, Gaston (1968) O Novo Espírito Científico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- BALLY, Gustav (1958) - El Juego como expresión de libertad. México: Fondo de Cultura Económica.
- BARBIER, Jean-Marie (1993)- Elaboração de Projetos de Ação e Planificação. Porto: Porto Editora.
- BORGES, Jorge Luís (1989) - Obras Completas - Volume I (1923-1972). Buenos Aires: EMECÉ Editores.
- BOSI, Alfredo (1992) - Dialética da Colonização. São Paulo: Companhia das Letras.
- BOUTINET, Jean Pierre (1996) - Antropologia do Projecto. Lisboa: Instituto Piaget.
- BRUSATIN, M. (1992) - Desenho/projecto. Enciclopédia EINAUDI, V.25, Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- CAILLOIS, Roger (1986) - Los Juegos y los Hombres. México: Fondo de Cultura Económica.

- CALDAS AULETE (1958) - Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Delta.
- CALVO, F. (1992) - Projecto. Enciclopédia EINAUDI, V.25, Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- BARCA, Calderón de la (1952) - La vida es sueño. Buenos Aires: ESPASA-CALPE.
- CARVALHO, Adalberto Dias. de (1994) - Utopia e Educação. Porto: Porto Editora.
- CHOAY, François (1980) - A Regra e o Modelo. São Paulo: Perspectiva.
- ELIAS, Norbert (1994) - A Sociedade dos Indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- ENTRALGO, Pedro Laín (1984) - La espera y la esperanza. Madrid: Alianza Editorial.
- FONSECA, António Manuel (1994) - Personalidade, Projectos Vocacionais e Formação Pessoal e Social. Porto: Porto Editora.
- HANDY, Charles (1986) - El futuro del trabajo humano. Barcelona: Ariel.
- HUIZINGA, Johan (1972) - Homo Ludens. Madrid: Alianza.
- KILPATRICK, W. H. (1918) - The project method. In: Teachers College Bulletin. New York: pp.3-18.

148

- RICOUER, Paul (1977) - Interpretação e Ideologias. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- _____ (1995) - Em torno ao político. São Paulo: Loyola.
- SANTOS, Boaventura de Souza (1995) - Pela mão de Alice (O social e o político na pós-modernidade). São Paulo: Cortez.
- SIMON, Herbert (1981) - As ciências do artificial. Coimbra: Arménio Amado.

capítulo 2

- AYTO, J. (1990) - Arcade - Dictionary of Word Origins. Arcade Publishing: New York.
- BLIKSTEIN, I. (1988) - Kaspar Hauser ou A Fabricação da Realidade. São Paulo: Cultrix.
- CARTER, S. L. (1996) - Integrity. BasicBooks: New York.
- FONSECA, A. M. (1994) - Personalidade, Projectos Vocacionais e Formação Pessoal e Social. Porto: Porto Editora.
- FREIDSON, E. (1998) - Renascimento do Profissionalismo. São Paulo: EDUSP.

150

- LÉVY, Pierre (1994) - L'Intelligence Collective. Paris: La Découverte.
- MARÍAS, Julián (1988) - La felicidad humana. Madrid: Alianza.
- _____ (1985) - Breve Tratado de la Ilusión. Madrid: Alianza.
- _____ (1994) - Tratado de lo mejor. Madrid: Alianza.
- _____ (1966) - Introdução à Filosofia. São Paulo: Duas Cidades.
- MARINA, José Antonio (1995) - Teoria da Inteligência Criadora. Lisboa: Caminho da Ciência.
- _____ (1997) - El misterio de la voluntad perdida. Barcelona: Anagrama.
- MIEGGE, Mario (1989) - Vocation et Travail. Genève: Labor et Fides.
- MINSKY, Marvin (1985) - A Sociedade da Mente. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- ORTEGA Y GASSET, José (1983) - Sobre la razón histórica. Madrid: Alianza Editorial.
- _____ (1987) - Obras Completas. Volume 2. Madrid: Alianza Editorial/Revista de Occidente.
- POSTMAN, Neil (1996) - The End of Education: Redefining the value of school. New York: Vintage Books

149

- HELLER, A., FEHÉR, F. (1998) - A Condição Política Pós-Moderna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MACHADO, N. J. (1997) - Cidadania e Educação. São Paulo: Escrituras.
- MARÍAS, J. (1988) - La felicidad humana. Madrid: Alianza.
- SULLIVAN, W. M. (1995) - Work and Integrity - The crisis and promise of professionalism in America. Harper Business: New York.
- TOURAINÉ, A. (1997) - Podremos vivir juntos? Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- WIEVIORKA, M. (1996) - Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat. Paris: La Découverte.

capítulo 3

- AYTO, John (1990) - Dictionary of Word Origins. New York: Arcade Publishing.
- GINZBURG, Carlo (1989) - Mitos, emblemas, sinais. São Paulo: Cia das Letras.
- MACHADO, N. J. (1995) - Epistemologia e Didática. São Paulo: Cortez Editora.

151