

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 89 número 222 maio/ago. 2008

RBEP

ISSN 0034-7183





EDITORIA CIENTÍFICA

Bernardete Angelina Gatti (FCC) – Coordenadora
Jacques da Rocha Velloso (UnB)
Maria Isabel da Cunha (Unisinós)
Silke Weber (UFPE)
Sandra Maria Zákia Lian de Sousa (USP)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Acácia Zeneida Kuenzer – UFPR
Alceu Ferraro – UFPel
Ana Maria Saul – PUC-SP
Celso de Rui Beisiegel – USP
Cipriano Luckesi – UFBA
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb
Dermeval Saviani – USP
Guacira Lopes Louro – UFRGS
Heraldo Marelim Vianna – FCC
Jader de Medeiros Brito – UFRJ
Janete Lins de Azevedo – UFPE
Leda Scheibe – UFSC
Lisete Regina Gomes Arelaro – USP
Magda Becker Soares – UFMG
Maria Clara di Pierro – AE
Marta Kohl de Oliveira – USP
Miguel Arroyo – UFMG
Nilda Alves – UERJ
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam
Silke Weber – UFPE
Waldemar Squissardi – Unimep

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Univ. do Minho, Portugal
Juan Carlos Tedesco – IPE/Unesco, Buenos Aires
Martin Carnoy – Stanford University, EUA
Michael Apple – Wisconsin University, EUA
Nelly Stromquist – Univ. of Southern California, EUA

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 89 número 222 maio/ago. 2008

RBEP

ISSN 0034-7183



© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

PRODUÇÃO EDITORIAL

Rosa dos Anjos Oliveira rosa@inep.gov.br

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Márcia Terezinha dos Reis marcia@inep.gov.br

EDITOR EXECUTIVO

Jair Santana Moraes jair@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Antonio Bezerra Filho bezerra@inep.gov.br

Marluce Moreira Salgado marluce@inep.gov.br

Inglês:

Érika Márcia Baptista Caramori erika.caramori@inep.gov.br

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Regina Helena Azevedo de Mello regina@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich hartwich@inep.gov.br

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Raphael Caron Freitas raphael@inep.gov.br

CAPA

Marcos Hartwich

Grafismo sobre o trabalho de Takashi Fukushima, *Bangalô*,
acrílico sobre tela, 114 x 146 cm, 1985.

Homenagem ao centenário da imigração japonesa para o Brasil (1908-2008).

TIRAGEM 3.000 exemplares

RBEP ON-LINE

Gerente: **Regina Helena de Azevedo Mello** regina@inep.gov.br

Técnica operacional: **Kátia Rocha** katia.rocha@inep.gov.br

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo II, 4º Andar, Sala 414, CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61)2104-8438, (61)2104-8042, Fax: (61)2104-9812

editoria@inep.gov.br - rbep@inep.gov.br - <http://www.rbep.inep.gov.br>

DISTRIBUIÇÃO

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo II, 4º Andar, Sala 404, CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fone: (61)2104-9851, (61)2104-8415

publicacoes@inep.gov.br - <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina,
el Caribe, España y Portugal.

OEI-CREDI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Espanha)

Avaliada pelo Qualis/Capes 2006 – Nacional A

**A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos
são de exclusiva responsabilidade dos autores.**

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
PUBLICADA EM SETEMBRO DE 2008

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (jul. 1944 -). – Brasília : O Instituto, 1944 -.

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61,
n. 140, set. 1976.

Índices de autores e assuntos: 1944-1951, 1944-1958, 1958-1965, 1966-1973, 1944-
1984.

Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.rbep.inep.gov.br>>

ISSN 0034-7183

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Apresentação	217
Editorial	219
Estudos	
<i>Dívida política, educação popular e republicanismo</i>	221
Flávio Henrique Albert Brayner	
<i>O que complementa uma poética do ensino?</i>	
<i>Uma retórica do ensino</i>	232
Rita Pimenta	
<i>Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica</i>	242
Maria de Lourdes Rangel Tura	
Maria Inês Marcondes	
<i>Fiandeiras do cotidiano: um alinhavo de saberes pessoais</i>	
<i>e profissionais nas tramas da educação</i>	259
Ormezinda Maria Ribeiro	
<i>Avaliação da escrita em jovens e adultos</i>	273
Susana Gakyia Caliatto	
Selma de Cássia Martinelli	

<i>Reforma agrária e educação ambiental</i>	295
Wojciech Andrzej Kulesza	
<i>Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um "lugar de índio" no contexto escolar</i>	312
Iara Tatiana Bonin	
<i>Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século 19</i>	325
Aline de Moraes Limeira Flávia Barreto de Souza	
<i>A pedagogia política de Rousseau: formação pela experiência livre e pela autoridade da vontade geral</i>	341
Neiva Afonso Oliveira Gomercindo Ghiggi Avelino da Rosa Oliveira	
<i>Doutores ou soldados? O debate sobre o ensino militar no Império</i>	352
Beatriz R. da Costa e Cunha	
<i>Educação e ensino de Ciências Naturais/Física no Brasil: do Brasil colônia à era Vargas</i>	365
Rodrigo Claudino Diogo Shirley Takeco Gobara	
Teses e Dissertações	385
Resenhas	391
Instruções aos Colaboradores	395

Presentation	217
Editorial	219
Studies	
<i>Political debt, popular education and Republicanism</i>	221
Flávio Henrique Albert Brayner	
<i>What complements the poetics of education? Rhetoric of education</i>	232
Rita Pimenta	
<i>Heterogeneity, cycles and pedagogic practice</i>	242
Maria de Lourdes Rangel Tura Maria Inês Marcondes	
<i>The hilanderas of the daily one: a basting to know staffs and professionals in the trams of the education</i>	259
Ormezinda Maria Ribeiro	
<i>Evaluation of youngsters' and adults' writing</i>	273
Susana Gakyia Caliatto Selma de Cássia Martinelli	

<i>Agrarian reform and environmental education</i>	295
Wojciech Andrzej Kulesza	
<i>Narratives of the indigenous difference: how an "indigenous place" is invented in school</i>	312
Iara Tatiana Bonin	
<i>Learning spaces for the deaf, mute and blind: educational institutions of the XIX Century</i>	325
Aline de Moraes Limeira Flávia Barreto de Souza	
<i>Rousseau political pedagogy: education through the free experience and the authority of general will</i>	341
Neiva Afonso Oliveira Gomercindo Ghiggi Avelino da Rosa Oliveira	
<i>Doctors or soldiers? The discussion about military education during the Empire Era</i>	352
Beatriz R. da Costa e Cunha	
<i>Education and teaching of Natural Science/Physics in Brazil: from the Colony to Vargas' Age</i>	365
Rodrigo Claudino Diogo Shirley Takeco Gobara	
Theses and Dissertations	385
Reviews	391
Instructions for the Collaborators	395

APRESENTAÇÃO

**RBEP**

Este número da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) marca a entrada da nova Editoria Científica em substituição ao Comitê Editorial que atuou até o número 221 e cujo mandato expirou após excelente trabalho realizado.

A idéia de se ter uma Editoria Científica no lugar de um Comitê Editorial alia-se à intenção de fazer a RBEP avançar ainda mais em suas características acadêmicas e diversidade de idéias, com independência, procurando-se ampliar o caminho que já vinha sendo trilhado na direção de propiciar a publicação de estudos e reflexões de ponta. Assim, caberá à Editoria Científica, conforme Portaria Inep/MEC nº 61, de 25/4/2008, “definir a política editorial da Revista e a sistemática de colaboração e de avaliação dos artigos para publicação, devendo avaliar e aprovar o conteúdo de cada número”. Para garantir este trabalho, o artigo 3º da citada Portaria fixa que essa Editoria “será constituída por professores, pesquisadores e especialistas de reconhecida competência nas diversas áreas de ensino e da pesquisa educacional”.

O Inep, com sua vocação histórica de oferecer estudos e pesquisas que alimentem debates e políticas educacionais em seus variados aspectos e níveis, como também, mais recentemente, organizar e disponibilizar bancos de dados em educação, espera continuar a propiciar,

com esta Revista, espaço à comunidade acadêmica para a expressão, consubstanciada em pesquisas, das suas variadas vozes e dos diferentes desafios e questões que emergem historicamente no campo da educação.

Reynaldo Fernandes
Presidente do Inep

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, editada há mais de 60 anos, vem divulgando conhecimentos que refletem avanços e inflexões na área da Educação ao longo de todo esse tempo, suscitando debates sobre os emergentes problemas nesse campo do conhecimento a partir de diferentes enfoques teóricos e de pesquisa. Ela se constitui um marco na esfera dos periódicos que privilegiam essa temática.

Nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro expandiu-se agregando amplos segmentos geracionais, num contexto histórico com movimentos sociais importantes. Em um cenário de renovações nas relações sociais e de trabalho, novas questões vêm se colocando como desafios a educadores, quanto a perspectivas de formação, papel da educação escolar, programas e políticas gerais, setoriais ou regionais. Também os sistemas de dados sobre atendimento educacional e características diversas a ele associadas, os dados de desempenho escolar, estudos e pesquisas diversificadas vêm oferecendo bases para uma reflexão mais densa sobre as questões educacionais.

Nesse contexto, a RBEP se coloca como um espaço para que esses estudos e análises possam ser socializados e discutidos, com o potencial de provocar a criação de novas propostas e ações. Temas como políticas educacionais, avaliação de sistemas educacionais e suas implicações, educação e diversidade, políticas e práticas de formação de professores, tecnologias na educação, entre outros, tratados de modo analítico-crítico,

com base forte em estudos de diversas naturezas, poderão ampliar o espectro dos debates na área de Educação, contribuindo para perspectivas de ação.

Assim, este número da Revista traz questões que vão desde a discussão da noção de “povo” e suas implicações políticas e pedagógicas, passando por elementos reflexivos de uma retórica do ensino, pelos fundamentos de uma pedagogia política, aos problemas da heterogeneidade e diversidade nas e das escolas. Abrange os saberes dos professores e a escrita dos jovens, questões que estão na base da inclusão, até, na outra ponta, a discussão sobre o ensino militar no Império – como parte de um projeto conservador de reorganização nacional – e o estudo da legislação e ensino de ciências na história educacional de nosso País, estes últimos dando lastro para análises de nossa condição atual. Os percursos dos onze artigos componentes da seção *Estudos* apóiam-se em fundamentos bibliográficos bem definidos e em pesquisas empíricas ou historiográficas, fornecendo-nos um conjunto de informações que estimulam nossa reflexão e trazendo problematizações quanto aos caminhos da educação, nas idéias, nas propostas e em práticas.

Esperamos que os artigos instiguem os leitores da RBEP e favoreçam a compreensão de que o campo reflexivo da Educação é tecido por fios de diferentes naturezas e cores, como a própria Educação o é.

A Editoria Científica

Dívida política, educação popular e republicanismo

Flávio Henrique Albert Brayner

Resumo

Principia mostrando as vertentes românticas e racionalistas que confluíram para a chamada “educação popular”, onde duas noções distintas de “povo” disputavam um espaço ao mesmo tempo político e pedagógico. Defende a idéia de que o projeto republicano, herdeiro da primeira vertente, é inacabado; em seguida, procura desenvolver algumas noções de “competência” ligadas à educação popular, insistindo em seus aspectos argumentativos, propositivos, decisórios e auto-interrogativos. Conclui mostrando que a exclusão não é só a não-participação nos benefícios de uma sociedade moderna, mas a impotência lingüística para pronunciar a sua própria exclusão.

Palavras-chave: competência, dívida política, educação popular.

Abstract

Political debt, popular education and Republicanism

At first, this article deals with the Romantic and the rationalist trends that converged into the field of popular education, in which two distinct notions of people fought both for a political and pedagogical space. It discusses that the Republican project, heir of the first trend, is incomplete. Moreover, it develops some notions of 'competence' associated to popular education by emphasizing their argumentative, propositional, decisive and self critical aspects. It concludes by pointing out that educational exclusion means not only being deprived from the welfare allowed by modern society, but the linguistic inability to utter one's own exclusion.

Keywords: competence, political debt, popular education.

Introdução

Recai sempre sobre a área da "educação popular" uma espécie de estigma: ali estão os alunos e professores mais politicamente envolvidos e sensibilizados (em geral, de extração popular), mas infelizmente – e, com certeza, em função mesmo desta extração – também estão os que encontram mais dificuldades em freqüentar um ambiente de reflexão que exija algo mais que a "prática", a "experiência", o "saber de experiência vivido": chavões, fórmulas batidas e recorrentes, palavras de ordem vazias... são a estratégia muitas vezes utilizada por esses grupos para suprir deficiências de ordem intelectual, que não se deve confundir (embora haja quem o faça sempre!) com intelectualismo bacharelesco ou academicismo inconseqüente, como se para a educação popular não existisse a exigência da excelência e da competência, mas apenas a disposição para "transformar o mundo", o que, de certa forma, ratifica o ideologema de que para os pobres não há necessidade de muito trabalho reflexivo ou intelectual, mas formação "prática" ou, neste caso, formação para a "práxis" transformativa.

Ocorre que qualquer perspectiva republicana de educação, aquela que coloca seus egressos diante da possibilidade de decidir sobre suas vidas e adquirir uma visibilidade pública, parece-me comprometida, na medida em que nossa "dívida social" em matéria educativa está sendo, de certa (e limitada!) forma, saldada, mas não a nossa "dívida política"! Chamo de dívida social a expansão quantitativa de vagas escolares nos sistemas públicos, quer dizer, a "demografização" da escola pública, que não foi acompanhada do ressarcimento de outra dívida, a política, que corresponde, numa ótica republicana, à possibilidade de cada indivíduo

“tornar-se alguém”, como sugeriu Hannah Arendt: nós não nascemos “alguém”, nós nos tornamos, mas este alguém que nem sempre podemos criar também pode ser destruído através da eliminação de nossa possibilidade de nos constituirmos como identidades psicológicas e morais, civis e físicas – os judeus sob o nazismo são, talvez, a melhor e mais trágica ilustração do que acabo de dizer. O problema é que não precisamos de nazismo ou de campos de extermínio para eliminar os “alguéns” (com perdão pela deselegante expressão) com quem dividimos o mundo; basta, muitas vezes, uma escola que não funciona, que não desenvolve nos indivíduos suas possibilidades pessoais de se tornarem visíveis ao Outro, no espaço público da palavra e da ação.

O artigo que se inicia tenta, num exercício ainda limitado, pensar a educação popular sob a perspectiva desta “dívida política”, como formadora de um tipo de competência republicana que precisa ser melhor definida conceitualmente, evitando as redundâncias a que nos temos acostumado, onde tudo se pensa em termos de “emancipação”, “libertação”, “opressão”, etc., repetindo *slogans* de qualidade e alcance pedagógico e político questionáveis.

Educação popular: a tensão entre racionalismo e romantismo

O projeto de Instrução Pública e de Educação Nacional apresentado em 1789 por Condorcet e Etienne de Saint-Fargeau à Assembléia Nacional Francesa previa, já de início, que a educação tinha a tarefa essencial de “formar o corpo político da Nação”, enquanto conjunto de instituições organizadas e instituídas num “projeto nacional”. Na verdade, com o fim dos privilégios de nascimento, o ideal republicano esperava “corrigir” as injustiças da origem (ninguém escolhe nascer pobre) através de medidas sociais corretivas, como a escola. Dois alvos fundamentais são aqui visados: as crianças e o “povo”. As primeiras, que não gozavam de uma imagem positiva, até porque a “idéia de infância” estava – antes de Rousseau – muito longe de nossa atual concepção de um ser carente de proteção e afeto maternal (sobretudo nas classes menos favorecidas), aparece aqui como o futuro da realização republicana e que precisava ser preparada para o exercício da cidadania política (uma cidadania, claro, restrita ao sexo masculino). O outro alvo era o povo.

Este povo (palavra cuja semântica variável e manipulável tinha sido assinalada por Voltaire) já havia mostrado todo o seu potencial insurrecional, o que já o colocava na incômoda situação de ser, ao mesmo tempo, o fundamento da nova legitimidade política – secular e “contratual” – e “povo perigoso”, que precisava ser educado e esclarecido para constituir o corpo político organizado. É a “esquerda” iluminista quem vai introduzir a escola laica, pública e obrigatória, inaugurando uma nova e estranha idéia: sem a educação não há corpo político consciente, quer

dizer, capaz de instituir um projeto nacional (e racional). O que está em jogo, claro, é a noção de que a Razão precisa adentrar o político – razão que, no fundo, ainda falta ao povo!

Construir um “povo racional”: eis o projeto iluminista de escolarização forçada e laica. Um povo contaminado pela sensibilidade religiosa, incapaz de dessolidarizar o seu destino (político) de uma Providência inflexível e inegociável (daí o Voltaire do “*Il faut écraser l’infâme!*”); um povo cuja “cultura”, local e provinciana, precisava ser extirpada em nome do universal que a nova noção de “Humanidade” solicitava. Tratava-se, no fundo, de uma gramática discursiva que, no mesmo movimento, constituía o “povo-criança” (personagem que, a partir daí, aparecerá sempre como objeto de ações pedagógicas e “corretivas” específicas e gerais) e prometia uma profilaxia: fazer com que este mesmo povo deixasse de ser o que ele era para se tornar no que deveria ser. A constituição do “povo” exigia uma outra e nova “cultura”, não-contaminada e, para usar um termo mais tardio, não alienada. O curioso, portanto, é que vem da esquerda o desprezo cultural pelas massas, e o Iluminismo (o iniciador da própria ideologia “progressista”) tratou de deixar isto bem claro através de políticas públicas específicas (condenação das línguas regionais, dialetais e patoás, escola comunitária obrigatória em cada vila – Lei Guizot –, repressão a certas tradições locais, etc.).

A reação ao normativismo e ao racionalismo burguês do Esclarecimento veio com o Romantismo; não como estilo de época literária, mas como sensibilidade antimoderna (Löwy, Sayre, 1990, 1995). Aqui, a idéia de nação é menos politizada e mais “orgânica”: ao racionalismo dos franceses, o romantismo dos alemães opunha a “cultura do povo” (*Kultur der Volks*) em contraste com a cultura das elites (*Kultur der Gehlerten*), onde o projeto nacional encontrava sua base original e inconfundível, ainda em aberta oposição ao desenraizamento universalizante proposto pelo Iluminismo e sua idéia inapreensível de Humanidade, funcionando, ao mesmo tempo, como realidade e como ideal político e pedagógico. Já se percebe: a valorização da cultura popular (com todas as ambigüidades que o termo encerra) é obra da “direita” (!), quer dizer, da reação romântica ao progressivismo das Luzes.

É no confluir destas duas tendências – romântica e racionalista – que vai se constituir nossa “Educação Popular”, mesmo que não tenhamos clara consciência do fato. Aliás, para os franceses, a idéia de educação popular está longe de ter o mesmo sentido que ganhou na América Latina a partir dos anos 50/60: para o republicanismo francês, ainda fortemente jacobino, a escola aparece exatamente como aquela instituição que dirimiria diferenças de origem. Assim, não se poderia conceber a existência de uma pedagogia específica dirigida apenas às classes subalternas da sociedade: ou a escola funciona e promove a integração cidadã de todos (tema de vastíssima complexidade, comportando seus dilemas e suas falsas assertivas) ou ela não é republicana. Nesta escola, o aprender a ler, escrever e contar assume uma tal preeminência que virará uma espécie de refrão escolar-pedagógico moderno, uma ambígua mistura de meio e fim do processo escolar.

Entre um povo que os intelectuais queriam “salvar” da ignorância (temor da democracia) ou da alienação (temor da Revolução) e um povo cuja cultura era preciso preservar, pendulou nossa educação popular! O problema é que nem a “ignorância” é mais semantizada da mesma (e iluminista) maneira nem a alienação serve mais como móvel de ações “conscientizadoras”: na nossa pós-modernidade crepuscular, o *todo-econômico* ou o *todo-político*, que dominou o discurso pedagógico por tanto tempo, foi substituído pelo *todo-cultural*. A uma arquitetura que insistia na “educação para a cidadania” através do acesso à qualidade conteudística, didática e pedagógica da escola, e que começa a cansar – como em todos os discursos insistentemente repetidos que se transformam em simples *captatio beneplacito* –, temos hoje uma enxurrada de projetos “culturais”: a cultura do povo aparece como a instância capaz, novamente, de oferecer uma “identidade” única, promotora de auto-estima, de integração cidadã, de reconhecimento e valorização sociais, de afirmação subjetiva... em que a idéia (tão condenada pelos velhos e resistentes *Aufklärer*) de Diferencialismo ou Comunitarismo – como chamam os americanos – ganhou, finalmente, dignidade e legitimidade pedagógica e pública. Receio, no entanto, que aqui estejamos entrando numa insidiosa construção ideológica – mas como evitar? – em que, aos poucos, nos tornamos elevadamente sensíveis e atentos às diferenças culturais (em que as palavras multi, trans, inter e intraculturalismo se tornaram incontornáveis) e bem menos em relação às diferenças sociais e econômicas.

Nesta estranha dialética entre racionalismo esclarecedor e romantismo, entrevejo a vitória final – nem sei se como *síntese* ou como dominância – do último, acentuando ainda mais os paradoxos tantas vezes incompreensíveis de nossa época desorientada, em que cultura popular ou suas expressões simbólicas, específicas e locais parecem conviver, em serena consciência, com um avassalador programa de planetarização e transnacionalização econômica.

Pois bem! Se as idéias acima esboçadas, simples tentativas de diagnóstico, guardam algum sentido e delas posso extrair uma conclusão qualquer, essa irá na direção de propor a retomada do ideal republicano introduzindo algumas incipientes noções de “competência” que, advirto logo de saída, nada têm a ver com uma mentalidade performática hoje dominante. É o que defenderei a seguir.

Competência e republicanismo: duas ou três notas inquietas

Antes de qualquer coisa, deixemos claro que não estamos atribuindo à escola a exclusividade social e institucional de atribuição das competências que, a seguir, discutiremos. Toda sociedade moderna (insisto no adjetivo porque, no interior das sociedades tradicionais ou holistas, a prática do pensamento crítico não dispõe de existência social ordinária, em função do primado da comunidade sobre o indivíduo) supõe um conjunto mais ou menos amplo de instituições educativas – aquilo que

Gramsci chamava de “organismos privados” ou “sociedade civil” (partidos, clubes, jornais, associações, sindicatos, meios de comunicação, etc.) – que podem contribuir para a aquisição de competências que habilitem os indivíduos à participação pública. Se a escola detém, aqui, uma certa prioridade, é porque ela é este lugar social precisamente designado e pensado para estabelecer relações (entre o passado e o futuro, entre as gerações, entre os mortos e os vivos) e fornecer aos sujeitos que a freqüentam condições mínimas de se tornarem “visíveis”, mas também porque em certas sociedades ela é o único meio institucional de que dispõem as pessoas para se educarem e se instruírem.

Em segundo lugar, não se trata de “competências” pensadas num sentido, digamos, técnico, como adverti acima: um conjunto de meios racionais, instrumentais, que nos permitiriam atingir indistintamente qualquer “objetivo”. A própria definição e avaliação destes objetivos já fazem parte das competências. Não se trata, em seguida, de competências que podem ser “apropriadas” pelos indivíduos isolados: elas só fazem sentido na relação com o Outro. Elas exigem ainda, para poder se exercerem, daquilo que chamarei de *condição constante*: uma específica competência que coloca continuamente *sub judice* todas as outras competências. Além do mais, estas competências têm sentido, validade e peso muito relativos: contextos sociais e culturais diversos podem exigir uma ou outra delas, além do que, cabe às gerações futuras inovarem seus significados, denegando suas qualidades ou sugerindo novas. Em terceiro lugar, não se trata de mais um “discurso da competência”, que, segundo uma celebrada fórmula, seria aquele em que “não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa a qualquer outro, em qualquer circunstância”: o emissor e o receptor teriam, assim, que reunir condições especiais de locução que não seriam atributos generalizados em nossa sociedade, mas reservados aos “competentes”. Pierre Bourdieu, em *L'économie des échanges linguistiques*, assinala que todas as transações lingüísticas dependem de um campo de força entre grupos sociais que possuem competências correspondentes e da importância do *capital de autoridade* de cada interlocutor: “a competência é também a capacidade de se fazer escutar”. A língua seria, assim, um claro instrumento de poder, onde procuraríamos não apenas ser entendidos, mas obedecidos, respeitados, reconhecidos; daí a definição da competência como direito à palavra, como linguagem de autoridade e um certo poder de impor a recepção (Cf. Ortiz, 1983, p. 156 et seq.).

Ora, as competências de que trataremos a seguir, entre as quais a competência argumentativa, não estão sendo pensadas no interior de um quadro teórico orientado pela idéia de luta de classes ou de violência simbólica que, a contrapelo de idéias bem difundidas, não deixou de existir, embora não possa mais ser configurada da mesma maneira.¹ De forma talvez excessivamente idealista, nossa posição procura ter o alcance de uma “idéia reguladora” (Kant) a orientar ações que, mesmo inacabadas e talvez inatingíveis, sirvam como farol de algumas práticas educativas. Além do mais, se raciocinarmos no quadro de uma sociedade de conflitos

¹ Ver, a esse respeito, Marcel Gauchet (2002).

regulados e institucionais, seria desejável que todos os possíveis participantes do debate público dispusessem das competências requeridas por esta participação, entre as quais a competência lingüística de que fala Bourdieu. A fragilidade de minha posição talvez resida no fato de esperar que a educação escolar possa proporcionar a cada um esta competência cidadã, que na verdade não é um privilégio, mas uma necessidade do debate público ampliado. Mas se a escola não puder fazê-lo, como continuar a falar de uma educação para a cidadania?

Trata-se, em primeiro lugar, da *competência argumentativa*.

Todo espaço público implica e exige o uso da palavra argumentada, quer dizer, racional. Isto não tem, insisto, nada a ver com verdades de demonstração ou com lógicas que deduzem dos *universais* suas aplicações particulares e indefectíveis, mas tem a ver com a aquisição de códigos lingüísticos que permitam a passagem de situações concretas para a sua construção intelectual e conceitual, do *percepto* ao *concepto*. A competência argumentativa é aquela que mobiliza em seu usuário um conjunto de significações partilhadas, o que não significa que em qualquer caso tenha de se chegar a consensos, mas mesmo o dissenso precisa ser o resultado da possibilidade, sempre aberta e renovada, do encontro entre alteridades. É esta abertura para o encontro que fornece o quadro e o ambiente em que esta competência se exerce.

Ela significa ter sempre em mente a possibilidade de que o argumento do outro pode ser melhor do que o meu e que este princípio – do “melhor argumento” (Habermas) – será sempre levado em consideração. Mas o *melhor argumento* também tem suas exigências: o da verdade relativa aos fatos que despontam no horizonte social e venham a ser objeto de debate público,² um princípio de justiça que oriente a discussão e a eventual consensualidade das normas e um princípio de veracidade em relação às próprias experiências e vivências de cada interlocutor (quer dizer, que sejam honestos). A competência argumentativa não está necessariamente ligada ao “falar bem” (que é matéria da Retórica), mesmo que o domínio do padrão culto de uma língua seja necessário.

Neste sentido, o controle de “códigos elaborados” que permitem a organização do próprio pensamento parece-me fundamental à competência argumentativa, no entanto, o interesse da aquisição desta competência não está na possibilidade de ganhar a discussão, de ampliar o próprio poder de persuasão, de tornar a palavra sedutora e eficaz, mas, ao contrário, na de permitir a quem dela faz uso estar atento à palavra do outro, deslocar-se continuamente, interrogar-se sobre seus próprios pressupostos ou preconceitos. Trata-se, finalmente, de uma competência que exige a mais política de todas as qualidades: a da mentalidade alargada, a de se colocar no lugar do outro sem, no entanto, perder suas próprias e pessoais referências. Trata-se, acima de tudo, de uma competência de fundo procedimental, de seiva intersubjetiva, que permite a seus usuários tomar em consideração o pressuposto ético de toda discussão.

² Contra o relativismo que assolou, sobretudo, os estudos históricos, resultados de uma desastrosa leitura do perspectivismo nietzscheano, Arendt gostava de lembrar uma conversa de Clemenceau, em que seu interlocutor lhe perguntava o que as gerações futuras pensariam a respeito das atitudes alemãs que produziram a Primeira Guerra. Clemenceau teria respondido que “o que elas pensarão eu não sei; mas certamente elas não dirão que a Bélgica invadiu a Alemanha!”.

Aquilo que venho chamando de competência argumentativa implica a presença de outras competências que lhes são consubstanciais: trata-se da *competência proposicional* e da *competência decisória*.

A competência para propor é, sem dúvida, coetânea da capacidade de argumentar. E, num certo sentido, toda argumentação é também proposição: sugere-se a um Outro um ponto de vista, um acordo a partir de bases negociadas, os termos em que se dará o próprio fundo comum da discussão, etc. Propor significa, acima de tudo, reconhecer que todo argumento individual – um ponto de vista – é necessariamente frágil e que só na situação em que ele recebe adesões e vem a se constituir um chão comum de interesses – um “mundo” – é que ele conhece sua fortaleza. Daí por que ele é proposição: desejo de que os outros se acordem sobre um ponto, vontade de adesão e de partilha, o exato contrário da imposição.

Mas “propor” supõe uma extrema atenção aos termos que orientam um debate e, por conseguinte, uma acolhida específica da palavra do outro, uma compreensão dos contextos e motivações que enquadram uma discussão pública e, sobretudo, a capacidade de encontrar, entre opiniões diversas, alternativas de acordos, sempre provisórios e condicionados a outro argumento de melhor qualidade. Centramento e descentramento, texto e contexto, meio e finalidade são as exigências e as condições de exercício da competência propositiva.

Já a competência decisória é aquela que nos permite escolher entre alternativas, desde que estas tenham sido avaliadas na sua substância e nas suas conseqüências sociais ou individuais. Decidir é tomar em consideração um conjunto de argumentos, pesar sua validade substantiva e encontrar, para si mesmo, justificativas que conduzam a uma determinada escolha. No entanto, obter a isenção, a distância necessária para decidir em função de interesses comuns, sem se deixar contaminar pelo veio do interesse privado (tantas e tantas vezes disfarçado em interesse coletivo), me parece a grande dificuldade ou “patologia” presente nesta competência.

É verdade que toda decisão está, de certa forma, condicionada por uma época, uma cultura e os valores que adota e difunde, uma circunstância histórica... e seu alcance pode ser mais ou menos amplo, atingir um número maior ou menor de pessoas, sacrificar ou privilegiar uns em detrimento de outros. Daí por que sua aplicação exige a definição de critérios, que são considerações oportunas, fundamentadas e orientadoras em qualquer tentativa para justificar uma avaliação ou uma decisão. Mas exige, também, o que eu chamaria – na falta de melhor termo – de consciência de continuidade, num sentido próximo ao de Kant (da *Paz Perpétua*), ao afirmar que, numa guerra, devemos agir de tal forma que não fique impedida, definitivamente, a possibilidade de uma paz futura. Podemos falar aqui não exatamente de uma ética do dever,³ mas de uma ética da responsabilidade, tal como sugerida por Hans Jonas. No seu *Le principe responsabilité* (Jonas, 1990), o autor nos propõe uma ética para uma civilização tecnológica, num ensaio que caminha em direta

³ Lipovetsky indica em seu *Le crépuscule du devoir* que estamos abandonando a ética coercitiva kantiana por uma ética indolor mais característica dos novos tempos democráticos. Mas em nenhum caso estaríamos vivendo propriamente uma *débâcle* dos valores.

oposição a *O Princípio Esperança*, de Bloch: Jonas critica toda ontologia do *pas-encore-être* (do *ser-a-vir*) que a utopia deseja realizar, pretendendo superar a “inautenticidade” deste homem real. A ambigüidade é inseparável do homem, diz Jonas, e teremos que contar com ela; e, assim, a um princípio utópico – em geral perigoso – Jonas opõe um princípio de responsabilidade: pela primeira vez na história, as ações do homem podem se revelar irreversíveis e atentar contra a vida e a humanidade profunda do homem, donde a idéia de responsabilidade voltada não para o passado, mas para um futuro longínquo, de *maneira que possa continuar a existir não apenas homens, mas também um futuro*. Desse ponto de vista, “decidir” supõe imaginar (e esta é a tarefa da imaginação: tornar presente o ausente) indivíduos que ainda não existem, que não fazem parte de nossa contemporaneidade, mas que poderão ser decisivamente afetados por nossas decisões. Eis o sentido de *continuidade* inerente à competência decisória.

Porém, de todas as competências – reais ou potenciais – que cada indivíduo possa deter, e que a escola porventura possa oferecer, num momento ou noutro da vida escolar de cada um, creio que a mais importante de todas seria aquela que nos proporcionasse a capacidade de interrogar os fundamentos de nossas certezas individuais e sociais, e que eu chamaria de *competência auto-interrogativa* (a minha *condição constante*, citada acima).

A democracia me parece o único regime político e social capaz de questionar os próprios fundamentos das instituições que lhe correspondem, sem que, com isso, a malha de toda a sociedade esteja ameaçada de destruição. Ao contrário, toda democracia se testa, experimenta sua vitalidade e fortaleza nesta capacidade de resistir ao ataque crítico, preservando-se e reinventando-se continuamente. Não é por acaso que a democracia tenha surgido ali no mesmo lugar da filosofia – a Grécia Antiga –, assim como também não é à toa que, ali onde a democracia desaparece, a prática do pensamento crítico e reflexivo permitida pela filosofia também é suprimida (junto com os filósofos e os críticos). A competência auto-interrogativa é sinônima da capacidade de auto-instituição do social (Castoriadis): uma sociedade que sabe que criou suas próprias instituições a elas se submete com consciência, ou as abandona no momento em que elas não mais convêm, através do exercício da crítica e da resignificação.

Dotar os indivíduos da competência auto-interrogativa não é, como já sabemos, nenhuma garantia antecipada de que a democracia social e política se instalará ou se preservará. Ela apenas favorecerá neles a emergência daquilo que Arendt chamava de “profundidade”, cuja ausência (como no caso de Eichmann) pode ter conseqüências desastrosas. Ela pode facilitar o exercício do “dois-em-um” reflexivo, a prática da “mentalidade alargada” (Kant), nos alertar contra nossos próprios preconceitos, mas não é ela que, uma vez presente nos indivíduos, instaura ou garante a ordem democrática, mesmo que crie certas condições para que esta ordem exista. Ou seja, a democracia não é o resultado da

reunião das sensibilidades democráticas, mas da definição preliminar e conjunta de certas regras do jogo institucional que limitam o uso do poder, as condições de seu exercício e o controle de seus fins, e que todos terão que respeitar, mesmo não sendo democratas. Mas, embora não seja a soma de sensibilidades, sem estas, toda democracia é precária e inconclusa.

Conclusão

Há muito tempo que a chamada Educação Popular vem se debatendo entre as alternativas do “povo libertador” ou “povo a ser libertado”, repetindo uma fórmula emancipacionista que praticamente não tem mais lugar em nossa modernidade tardia. Afinal, o que sabemos a respeito de “emancipação”, senão aquilo que nós mesmos intelectuais elaboramos com nossos circunstanciais discursos? Mas se a idéia de que existiria na sociedade grupos ou classes dotados de potencial emancipacionista perdeu sua força de atração, uma outra veio tomar o seu lugar: a de que a exclusão não é apenas um fenômeno social ou econômico que possa ser solucionado através de amplas e articuladas políticas públicas dirigidas a estes setores mais fragilizados da sociedade, embora esta idéia possa conter boa parte de verdade. A exclusão é também a incapacidade lingüística de dizer sua própria exclusão, de dar nome a algo que parece inefável, situado do outro lado do humano – do convívio humano – e, portanto, quase impronunciável. Esperar que o “oprimido”, como queria Freire, diga a “sua” palavra, pronuncie o seu mundo, não é uma tarefa nem “natural” do ser lingüístico nem “inicial” do ato pedagógico que a dominação impede, mas o seu ato – digamos – terminal, ali onde se adquire as competências para dar ao mundo um significado que só pode existir através de uma rede complexa de preparação argumentativa e intersubjetiva, e que seria, aliás, de boa medida, o que a escola pública pudesse oferecer. Retomar, pois, o sentido “republicano” da escola voltada para as classes mais fragilizadas da sociedade é poder lhes oferecer a possibilidade de se tornarem visíveis através de sua palavra e de sua ação, implicadas naquilo que chamei, no início, de ressarcimento da “dívida política”. A tarefa é longa, mas qualquer demissão nos impedirá de continuar falando de “educação para a cidadania.” A não ser que, como nas práticas confessionais, quanto menos nossas orações são atendidas, mais aumentamos o tom de nossas preces...

Referências bibliográficas

ARENDDT, Hannah. *La vie de l'esprit: la pensée*. Paris: PUF, 1996.

_____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GAUCHET, Marcel. Les mauvaises surprises d'une oubliée: la lutte de classes. In: _____. *La démocratie contre elle-même*. Paris: Gallimard, 2002.

JONAS, Hans. *Le principe responsabilité*. Paris: Du Cerf, 1990.

LIPOVETSKY, Gilles. *Le crépuscule du devoir: l'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. Paris: Gallimard, 1992.

LÖWY, Michel; SAYRE, R. *Revolta e melancolia: o romantismo na contramão da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Romantismo e messianismo*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. (Grandes Cientistas Sociais).

Flávio Henrique Albert Brayner, doutor em Sciences de l'Education pela Université René Descartes, Paris V – Sorbonne e pós-doutor pela Université de Paris XIII – Saint Denis, Maître de Conférence Invité da Université de Montpellier III – Paul Valéry no período de 2001 a 2003, é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

flaviobrayner@hotmail.com

Recebido em 20 de agosto de 2007.

Aprovado em 28 de maio de 2008.

O que complementa uma poética do ensino? Uma retórica do ensino

Rita Pimenta

Resumo

Apresenta aspectos sobre o que David T. Hansen (2005) entende por poética do ensino, aliando a isso a exposição de algumas noções que caracterizam a *Poética* e a *Retórica* de Aristóteles, sem que a autora tenha a pretensão de esgotá-las. O objetivo é verificar em que medida a arte da produção aristotélica enseja perspectivas para a chamada poética do ensino de Hansen (2005). Procura avaliar, ainda, onde essas poéticas se encontram e, ao mesmo tempo, propõe que se junte à poética do ensino uma outra arte produtiva, aquela ligada ao pensamento e à elocução, como aponta Aristóteles em sua *Poética*, a saber, a retórica.

Palavras-chave: Aristóteles; educação; poética; retórica.

Abstract

What complements the poetics of education? Rhetoric of education

In this article, we present aspects about of what David T. Hansen (2005) understands by poetics of education. Allied to this, we display some slight knowledge that characterizes Aristotle's Poetics and Rhetoric, without the pretension to exhaust it. The objective is to verify to what extent the art of the Aristotelian production gives opportunities for the poetics of education in Hansen. Still, we tried to evaluate where the poetics is found, and, at the same time, we propose that the poetics of education may join another productive art, the one linked to thought and to elocution, as Aristotle points to us in his Poetics ,i.e., rhetoric.

Keywords: Aristotle, education, poetics, rhetoric.

A poética do ensino proposta por David T. Hansen¹

Compreender o significado do ensino requer, nos tempos atuais, a aquisição das dimensões estética, moral e intelectual da poética do ensino. Não só a observância dessa noção de poética, mas a sua prática, ou produção, como cunhou Aristóteles acerca da poética, traduz-se no surgimento de um tipo de professor que Hansen (2005, p. 18) chama de sensível, por ser capaz de tratar a educação de seus alunos “como o desenvolvimento de suas personalidades, ao invés de ser tomada meramente como aquisição de informação, que também permanece importante”.

No texto *Uma poética do ensino*, Hansen (2005, p. 1) afirma que “A idéia de uma poética do ensino contribui para uma visão holística do trabalho”. E mais:

A poética chama a atenção para como o ensino pode enriquecer a vida do professor, mesmo enquanto ele procura aprofundar e ampliar o conhecimento, a compreensão e o desempenho dos estudantes. A poética também esclarece por que a oferta do ensino ocorre somente se o professor se entrega e se torna receptivo a tal atividade, uma tarefa que apela tanto à disposição pessoal quanto à preparação formal do docente.

A pretensão do autor é de que, a partir da elucidação do conceito de poética do ensino, os professores e estudiosos articulem melhor seu senso coletivo da significância no ensino, pois o que se verifica é que o ensino é concebido como um problema mecânico cuja preocupação fundante é saber “como transferir um corpo de conhecimento predeterminado e habilidades de uma maneira eficiente aos alunos” (Hansen, 2005, p. 3).

¹ David Hansen é professor e diretor do Programa de Filosofia e Educação do Departamento de Artes e Humanidades do Teachers College, da Columbia University.

A introdução de uma poética do ensino sugere exatamente o oposto do que vem se mostrando comum acerca da transmissão de conhecimentos. Em termos gerais, poética para Hansen é um termo antigo relacionado a muitos significados contemporâneos, que pode denotar, por exemplo, um enfoque sobre a estética ou sobre qualquer forma de arte. O que caracteriza a poética é a relação entre o mundo e a pessoa; de um lado a expressividade do mundo e, de outro, a leitura que é feita dessa expressividade. Muito abreviadamente Hansen lembra que a idéia de poética tem sua origem em Aristóteles, e o emprego do conceito foi utilizado pelo Estagirita para esclarecer a importância das características estruturais da tragédia. Lembramos que não só da tragédia a *Poética* trata; a epopéia também é objeto de estudo e discussão, embora Aristóteles finalize este tratado questionando qual das duas espécies de poema é a mais importante e concluindo que a tragédia, por englobar elementos da epopéia, além de outras vantagens, seja mais importante que esta.

Voltando ao texto de Hansen, encontramos, a partir da idéia de *poesis*, duas noções de poética, uma ligada à experiência e a outra à prática, observando que ambas refletem como os estudiosos das ciências humanas e sociais têm usado a poética, ou seja, partindo da concepção de que essas poéticas envolvem ações e conseqüências, enfatizando verdades a respeito do pensamento e da conduta humana. Ao lado dessa discussão, surge uma outra que diz respeito ao uso e à importância da metáfora; segundo o autor, a ênfase dada à metáfora não está mais restrita aos domínios tradicionais da literatura e da lingüística. A partir de discussões geradas principalmente por George Lakoff e Mark Johnson, Hansen afirma que a metáfora influencia o raciocínio, o argumento, a lógica e a explicação, tendo, portanto, um valor cognitivo e não somente um valor figurativo, daí sua ligação com uma poética do ensino.

De acordo com Hansen (2005, p. 11-12),

[...] os educadores intrigados ou preocupados com o lugar da metáfora podem arriscar ir mais além no projeto de descrever e caracterizar o ensino. Eles podem achar que é mais difícil comparar seus pontos de vista acerca de sua atividade com os dos outros que não utilizam a metáfora como uma ferramenta. A conversão atenciosa e engenhosa, baseada na prática e investigação concretas, ao invés de em um léxico des-metaforizado, pode melhor ajudar os envolvidos na educação a compreender o significado do ensino.

A preocupação acerca da significância no trabalho de ensinar sugerida pelo autor no início de seu artigo revela "o significado que reflete como o ensino pode ser uma força para a melhora na vida de estudantes e de professores, bem como para a sociedade na qual vivem" (Hansen, 2005, p. 12). Dessa perspectiva surge a dimensão moral da poética do ensino, ou como o autor nomeia, a justiça poética. O mundo está repleto de gestos não poéticos, e este mesmo mundo reclama por ações que necessitam de uma justiça poética, ou seja, de uma sensibilidade para uma poética das

relações humanas, cuja moral atravesse todos os eventos produzidos por essas relações. Nesse sentido, uma poética do ensino revela, segundo Hansen (2005, p. 16-17), a indispensável junção das dimensões moral, intelectual e estética no ensino, quando é bem realizado. Deste ponto de vista, o ensino pode revelar-se belo, “no sentido de discernir, estimular e recordar o aparecimento no aluno de um novo *insight*, uma nova disposição, um novo entendimento de alguma coisa que, mais do que o sentido figurativo, ilumina”.

Essa transformação não está restrita, é claro, ao aluno. Uma poética do ensino, ao fundir a dimensão moral com a estética, possibilita que também o professor se revista de uma percepção moral cujo pano de fundo é a preocupação e interesse pelo humano. Segundo Hansen (2005, p. 17), “A percepção moral implica considerar os estudantes na totalidade do desenvolvimento de sua humanidade”. Como dissemos no início deste trabalho, uma das preocupações de Hansen (2005, p. 18) é apontar as características que compõem um professor apto a desenvolver a chamada poética do ensino, e a principal diz respeito à percepção moral, ou seja, “os professores bem intencionados são movidos ou estimulados à ação pelo bem e pelas expressões do bem”, por exemplo, dispensando tratamento igualitário entre os alunos e reconhecendo as realizações individuais desses alunos.

Além do que foi exposto acima, Hansen (2005, p. 24), a partir de Heidegger,² afirma que “uma poética do ensino corporifica a idéia de que ensinar é agradecer”; integrado a isso, “uma poética do ensino salienta quão difícil, desafiador e potencialmente gratificante será o trabalho quando for levado a sério” (Hansen, 2005, p. 25). Levar a sério significa, por exemplo, responder ao olhar de dúvida do aluno com o seu próprio olhar, gesto, questão ou comentário; assim, segundo Hansen (2005, p. 25), o professor se preocupa com o olhar respondendo a esse olhar. Neste sentido, “Resposta e cuidado, unidos, lembram a união da estética, da moral e do intelectual em uma poética do ensino”. Mais adiante o autor afirma que “ensinar constitui artisticidade, ou, em termos mais radicais, uma forma de fazer o mundo”.

Iniciamos este trabalho apresentando aspectos acerca da poética do ensino proposta por Hansen, com a pretensão de, em seguida, aliá-los a uma exposição dos elementos que caracterizam a *Poética* aristotélica e verificar em que medida aquela arte da produção enseja perspectivas para a chamada poética do ensino de Hansen. Encaminhamo-nos, portanto, para o segundo momento.

A Poética de Aristóteles

De acordo com Hansen (2005, p. 5), “Desde a época de Aristóteles, os comentadores continuam a empregar a idéia de poética para capturar a natureza do efeito artístico”. Vejamos o que Aristóteles nos diz acerca disso.

² “Heidegger escreveu que pensar é agradecer” (Hansen, 2005, p. 23).

No início da *Poética*, composta por 26 capítulos, Aristóteles se propõe falar da poesia,

[...] dela mesma e das suas espécies, da efetividade de cada uma delas, da composição que se deve dar aos mitos, se quisermos que o poema resulte perfeito, e, ainda, de quantos e quais os elementos de cada espécie e, semelhantemente, de tudo quanto pertence a esta indagação, começando, como é natural, pelas coisas primeiras (1447a).

Poesia é imitação, *mimesis*; portanto, a epopéia, a tragédia, a citarística são imitações e diferem ao utilizar meios, objetos e modos diversos. Além disso, todas elas imitam com ritmo, linguagem e harmonia, usando esses elementos juntos ou separadamente. Os objetos de imitação da tragédia e da comédia são diferentes: nesta, os homens piores ou inferiores são imitados; naquela, os melhores do que eles originariamente são. Homero, por exemplo, segundo Aristóteles, imitou homens superiores.

Depois desses aspectos, Aristóteles classifica a poesia a partir do modo como se realiza a imitação – narrativa, mista e dramática – e, em seguida, discute a origem da poesia. Duas são as causas de sua origem: imitar é congênito no homem e os homens se comprazem no imitado. Comprazem-se à medida que a imitação gera algum tipo de conhecimento da realidade.

Sinal disto é o que acontece na experiência: nós contemplamos com prazer as imagens mais exatas daquelas mesmas coisas que olhamos com repugnância, por exemplo, as representações de animais ferozes e de cadáveres. Causa é que o aprender não só muito apraz aos filósofos, mas também, igualmente, aos demais homens, se bem que menos participem dele (1448b 9-16).

Epopéia e tragédia são semelhantes à medida que imitam homens superiores, mas diferem quanto ao metro, à forma narrativa e à extensão. Todas as partes da poesia épica se encontram na tragédia, mas o contrário não ocorre nem todas aquelas pertinentes à poesia trágica intervêm na epopéia. A tragédia imita uma ação de caráter elevado suscitando terror e piedade. Seis são as partes da tragédia: mito, caráter, elocução, pensamento, espetáculo e melopéia. Na tragédia, “o elemento mais importante é a trama dos fatos, pois a tragédia não é imitação de homens, mas de ações e de vida, de felicidade e infelicidade” (1450a 16); porém “felicidade ou infelicidade reside na ação, e a própria finalidade da vida é uma ação, não uma qualidade” (1450a 16). Além das partes da tragédia, existem os meios pelos quais ela se move: peripécia e reconhecimento.

Entre as partes da tragédia já citadas anteriormente, duas delas, pensamento e elocução, estabelecem estreita relação com uma outra arte produtiva, a retórica. De acordo com Aristóteles, o pensamento é o terceiro elemento da tragédia e “consiste em poder dizer sobre tal assunto o que lhe é inerente e a esse convém. Na eloquência, o pensamento é regulado pela política e pela oratória” (1450b 4). Ainda sobre o pensamento,

Aristóteles afirma que ele “é aquilo que a pessoa demonstra que algo é ou não é ou enuncia uma sentença geral” (1450b 4). Já a elocução é o “enunciado dos pensamentos por meio das palavras, enunciado este que tem a mesma efetividade em verso ou em prosa” (1450b 12).

No nono capítulo da *Poética*, Aristóteles discute a relação entre poesia e história. Para ele, não é tarefa do poeta narrar o que aconteceu, mas representar o que poderia ter acontecido. Nestes termos, Aristóteles considera que o historiador e o poeta diferem não por escreverem em verso ou prosa, mas “sim em que diz um as coisas que sucederam e o outro as que poderiam suceder. Por isso a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta o particular” (1451b 36).

Depois de tratar do mito, entendido como a composição dos atos da tragédia, dos elementos qualitativos do mito, das partes quantitativas da tragédia, tipos de tragédia, entre outras composições e aspectos da tragédia e da epopéia, Aristóteles retoma a discussão, no décimo nono capítulo, acerca do pensamento e modos de elocução, interessando-nos, em particular, o primeiro aspecto daquele capítulo. Conforme o Estagirita,

[...] o que respeita ao pensamento tem seu lugar na retórica, porque o assunto mais pertence ao campo desta disciplina. O pensamento inclui todos os efeitos produzidos mediante a palavra; dele fazem parte o demonstrar e o refutar, suscitar emoções³ (como a piedade, o terror, a ira) e ainda o majorar e o minorar o valor das coisas” (1456a 34).

Na retórica, mostra-nos Aristóteles, diferentemente da poesia – que precisa da ação sem interpretação explícita –, o despertar das emoções, ou o acréscimo de certas impressões, e a aceitação de algo como verossímil resultam da palavra de quem fala; caso contrário, pergunta Aristóteles, “de que serviria a obra do orador, se o pensamento dele se revelasse de per si, e não pelo discurso?” (1456b 2). Depois de tratar das partes da elocução (letra, sílaba, conjunção, nome, verbo, flexão e proposição), Aristóteles se detém a tratar da elocução poética, e a discussão é extremamente valiosa, porque o tratamento dado à metáfora complementa, para nós leitores de Aristóteles, aquele que foi dado pelo Filósofo na *Retórica*.

A preocupação em discutir a metáfora na *Poética* diz respeito à qualidade essencial da elocução, que é a clareza sem baixeza. Ou seja, uma linguagem baixa ou vulgar é aquela constituída por vocábulos correntes; assim, a utilização da metáfora é considerada por Aristóteles elevada; contudo, é preciso evitar o excesso, o que provocaria um caráter enigmático. Aristóteles define a metáfora na *Poética* da seguinte maneira: “a metáfora consiste no transportar para uma coisa o nome de outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou da espécie de uma para a espécie de outra, ou por analogia” (1457a 6). Introduzir metáforas, ornatos, alongamentos e abreviamentos elevam a linguagem, tornando-a elegante.

Aristóteles discute, ainda, as leis que regem a epopéia e a tragédia, a diferença de extensão entre ambas, e, finalmente, a superação da tragédia sobre a epopéia, por dispor de algumas vantagens – uma delas é

³ Quanto a isso, ver *Retórica das paixões* (Aristóteles, 2000).

conter todos os elementos da epopéia e, dentro de uma extensão de tempo menor, realizar, perfeitamente, a imitação. O Estagirita finaliza sua *Poética* da seguinte maneira: “Falamos pois da tragédia e da epopéia, delas mesmas e das suas espécies e partes, número e diferenças dessas partes, das causas pelas quais resulta boa ou má a poesia, das críticas e respectivas soluções. Dos jambos e da comédia...” (1462b 16) – as reticências estão no texto original. Da *Poética* restaram os tratados sobre a tragédia e a poesia épica; a parte dedicada à comédia se perdeu.

Na *Retórica*,⁴ ao tratar da metáfora, Aristóteles diz que “as palavras têm determinado significado, de tal forma que as mais agradáveis são todas as palavras que nos proporcionam também conhecimentos” (1410b). Exemplifica isso, ainda na *Retórica*, da seguinte maneira: “efetivamente, sempre que ele chama a velhice ‘palha’,⁵ produz ensinamento e conhecimento por meio da categoria: ambos, na verdade, já não estão na ‘flor da idade’. O mesmo produzem, sem dúvida, os símiles dos poetas. Por isso, se os formulam bem, parecem de uma ‘elegância urbana’” (1410b). Na *Retórica*, a metáfora tem o papel de fazer com que, segundo Aristóteles, o objeto salte para diante dos olhos, dispondo o objeto diante dos olhos.

Aristóteles entende a retórica como técnica que produz os elementos para persuasão, “capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (1355b), isto é, arte de produzir discursos, mais precisamente discursos persuasivos (*pisteis*), aqueles que se servem da argumentação explícita. Por isso, segundo Berti (1998, p. 167), “representa uma verdadeira forma de racionalidade”.

O interesse de Aristóteles pela retórica inicia-se, provavelmente, no interior da Academia – escola fundada por Platão em 387 a.C. –, num curso no qual observa um vínculo entre retórica e política. De fato, Aristóteles determinou um novo sentido para esta técnica entendendo-a como *arte da comunicação*.

A retórica é uma técnica – portanto, é funcional, por buscar resultados – e, ao mesmo tempo, uma contrapartida da dialética, ou seja, é uma forma de argumentação comparável à dialética considerada no seu sentido primeiro: o do diálogo.

Aristóteles distinguiu duas condições retóricas: uma, a da ciência demonstrativa, que trata do necessário e evidente tendo por auditório o universal; uma outra, na qual o discurso persuasivo tem por objeto o verossímil, ou provável, que procura convencer um determinado tipo de auditório, um auditório particular.

Aristóteles entende que o principal na retórica é a *arte das provas*, ou seja, a habilidade de discernir, em cada questão, o que é apto a persuadir o auditório. Neste sentido, a dialética e a retórica são uma contraparte da outra, pois são faculdades que fornecem argumentos, ou

A retórica é a outra face da dialética; ambas se ocupam de questões mais ou menos ligadas ao conhecimento comum e não correspondem a nenhuma ciência em particular. De fato, todas as pessoas de alguma maneira participam de uma e de outra, pois todas elas tentam em certa medida questionar e sustentar um argumento, defender-se ou acusar (1354a).

⁴ A tradução da *Retórica* utilizada neste artigo traz a paginação Bekker, porém não especifica as linhas.

⁵ Aristóteles está se referindo ao fragmento 649 de Aristófanes.

Todas as vezes que acusamos ou defendemos (judiciário), aconselhamos ou desaconselhamos (deliberativo), censuramos ou elogiamos (epidítico) estamos fazendo retórica, já que utilizamos gêneros desta arte. Na situação retórica o orador não se propõe demonstrar, o que é uma atividade própria da *analítica*. Por isso, tanto a retórica como a dialética operam por meio de proposições contrárias, buscando estabelecer os princípios que se julgam adequados a um assunto, tema, objeto, a partir dos quais constituirão conhecimentos partilhados e considerados corretos. Estes conhecimentos, depois, devem ser analisados de maneira a organizá-los a partir de seus axiomas, encadeando-os de tal maneira que possam ser ensinados, como se faz com a Geometria, por exemplo. Na situação retórica, a preocupação não está centrada na verdade, pois cabe à ciência tal preocupação.

Além disso, nem mesmo que tivéssemos a ciência mais exata nos seria fácil persuadir com ela certos auditórios. Pois o discurso científico é próprio do ensino, e o ensino é aqui impossível, visto ser necessário que as provas por persuasão e os raciocínios se formem de argumentos comuns, como já tivemos ocasião de dizer nos *Tópicos* a propósito da comunicação com multidões (1355a).

A argumentação retórica vale-se de silogismos – inferências – como em qualquer outra situação. Mas, o silogismo da retórica, o *entimema*, tem características próprias, uma vez que suas premissas são sempre as que o auditório considera prováveis, admitindo-as sem contestação. Daí Aristóteles dizer (1357a):

De sorte que é necessário que o entimema e o exemplo se ocupem de coisas que podem ser para a maior parte também de outro modo: o exemplo como indução, e o entimema como silogismo, formado de poucas premissas e em geral menos do que as do silogismo primário. Porque se alguma destas premissas for bem conhecida, nem sequer é necessário enunciá-las, pois o próprio ouvinte a supre.

Assim, a retórica não “teorizará sobre o provável para cada indivíduo” (1356b), mas sim o provável “sobre o que parece verdade para pessoas de uma certa condição, como também faz a dialética. Pois também esta não forma silogismos de premissas tomadas ao acaso” (1356b), mas estriba em fatos que já estamos habituados a pôr em deliberação, porque, do contrário, as coisas serão admitidas pura e simplesmente.

Discussão

Os limites da exposição acerca da *Poética* e da *Retórica* de Aristóteles traçados aqui certamente não são os mais adequados para a discussão destas obras, no entanto, o objetivo não era esgotá-las, mas buscar elementos que nos permitissem tecer algumas considerações acerca da poética do ensino proposta por Hansen (2005) e propor que a ela se junte uma retórica do ensino.

Como vimos, o ponto central da poética do ensino baseia-se na artisticidade, ou poder de criação, invenção que contempla algumas esferas da realidade humana, ou seja, a estética, a moral e a intelectual. Essas esferas ou dimensões articulam-se e proporcionam ao educando e ao educador ambiente e condições favoráveis para o desenvolvimento humano de ambos. Disso resulta que o ensino pode, para Hansen (2005, p. 16), tornar-se “um lugar de beleza”. Em Aristóteles, e para os antigos de maneira geral, a doutrina da arte era chamada de poética, ou seja, arte produtiva de imagens. O belo, ou a beleza para Aristóteles, em sua *Poética*, consistia na ordem, na simetria,

[...] na grandeza e na ordem, portanto um organismo vivente pequeníssimo não poderia ser belo (pois a visão é confusa quando se olha por tempo imperceptível); e também não seria belo grandíssimo (porque faltaria a visão do conjunto, escapando à vista dos espectadores a unidade e a totalidade; imagine-se, por exemplo, um animal de dez mil estádios...) (1450b 34-1451a).

Ao que parece, a noção de beleza para Hansen, embora ele não tenha se detido na explicitação deste termo, aproxima-se daquela descrita por Aristóteles, pelo fato de existir, no contexto da poética do ensino, a possibilidade do surgimento de uma composição harmônica, simétrica, entre o educador, o educando e o conhecimento que se deseja produzir. Quanto à *Poética*, vale observar, ainda, que o objetivo do poeta é produzir determinadas emoções, terror e piedade na tragédia e na epopéia e catarse na comédia. Deriva disso uma concepção da arte como conhecimento. A passagem célebre que caracteriza bem isso, já citada por nós, faz referência à idéia de que a poesia é mais filosófica do que a história, ou seja, o seu valor teórico é maior do que o da história. Ainda em Aristóteles, o que é preciso ressaltar é que a arte lida com o possível (aquilo que pode ser de um modo ou de outro). Somente o possível é objeto da arte. Assim, são arte a retórica e a poética, mas a analítica não é arte, pois o seu objeto é o necessário.

Do exposto acima decorrem algumas indagações: O ensino é uma arte? Pode existir uma poética do ensino?

Fala-se muito na arte de ensinar. Se o ensino tratar somente de possibilidades, aquilo que pode ser de um modo ou de outro, o ensino é uma arte, mas se a pretensão é atingir certezas, o âmbito do ensino é aquele próprio da ciência; assim, todo ensino visaria somente à ciência, à verdade. Se identificarmos o objeto do ensino como o possível e sua tarefa produzir emoções, e nisso algum tipo de conhecimento da realidade, a resposta para a segunda questão é positiva.

O que propomos aqui é que, nesse sentido, a poética do ensino proposta por Hansen necessita de uma auxiliar que lida diretamente com o pensamento e a elocução desse pensamento, a retórica. Na *Poética*, os momentos em que Aristóteles refere-se à retórica são os descritos neste trabalho, e, como vimos, ela está presente quando, na tragédia, é chegado o momento da exposição do pensamento, mas este pensamento, para ser

eficaz nos atos que permeiam a poesia, deve mobilizar ações, interferir no julgamento, persuadir ou dissuadir acerca dos elementos da trama.

A nosso ver, as dimensões que caracterizam a poética do ensino – estética, moral e intelectual – têm um substrato em comum, o discurso. Pelo discurso, os envolvidos no processo ensino-aprendizagem suscitam prazeres ou repugnâncias, emoções quanto àquilo que lhes parece belo ou não (ira, ódio, amor, desprezo, medo...), mobilizam ações, levam seus auditórios a deliberar, julgar ou reverenciar condutas, mas também, a partir de entimemas, elaboram conhecimentos prováveis, logo, abertos ao debate constante, ou seja, a aceitação de algo como verossímil resultante da palavra de quem fala. Portanto, dadas as condições da existência de uma poética do ensino, a ela caberia não prescindir de uma retórica do ensino.

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

ARISTÓTELES. *Retórica*. Introdução de Manuel Alexandre Júnior. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1998. (Estudo Gerais Série Universitária – Clássicos de Filosofia).

ARISTÓTELES. *Retórica das Paixões*. (Tradução do livro II – cap. 1 a 11 da *Retórica* de Aristóteles, realizada por Isis Borges B. da Fonseca bem como notas e introdução. Com prefácio de Michel Meyer). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

HANSEN, David T. Uma poética do ensino. *Educação em Revista*, Marília, n. 6, p. 95-127, 2005. Tradução de Roberto Cavallari Filho, Denise Lourenço, Elisabete Ribeiro e Rodrigo Pelloso Gelamo. Revisão de Pedro Ângelo Pagni, Roberto Cavallari Filho, Rodrigo Pelloso Gelamo.

Rita Pimenta é doutoranda em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista (Unesp/Araraquara), bolsista do CNPq e membro do Grupo de Pesquisa "Retórica e Argumentação na Pedagogia", cadastrado no CNPq. ritapimentar@yahoo.com.br

Recebido em 14 de junho de 2007.

Aprovado em 28 de maio de 2008.

Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica

Maria de Lourdes Rangel Tura

Maria Inês Marcondes

Resumo

Analisa, no contexto de produção das novas reformas educacionais, o problema das turmas homogêneas/heterogêneas, que tem sido discutido em vários estudos sobre o sistema de ciclos adotado em muitos municípios brasileiros. Traz para a análise concepções de professoras dos primeiros anos do ensino fundamental que trabalhavam em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, onde foi instituído um Primeiro Ciclo de Formação a partir de 2000. A pesquisa utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário respondido por 127 professoras. A análise dos dados revelou as dificuldades das professoras em romper com os padrões tradicionais a respeito da organização escolar e, também, as insuficiências ou incompletudes do projeto implementado. Esses problemas precisam ser superados, para que aqueles sinais que observamos como indicadores da ressignificação das concepções docentes a respeito da organização das turmas possam se concretizar em novas posturas para o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: política de ciclos; reforma educacional; cultura escolar.

Abstract

Educational reforms and pedagogic practice

This text analyzes, in the context of the new educational reforms being produced, homogeneous and heterogeneous class divisions, a problem discussed in many studies in the system of cycles used in various Brazilian municipalities. During this discussion, we will analyze conceptions of a teacher of the initial grades of Elementary School – those who work in schools where a First Cycle of Education has been introduced in 2000. The research used as an instrument to collect data was a questionnaire that was answered by 127 teachers. Data revealed the difficulties of teachers when breaking away from traditional standards of school organization and also the insufficiencies or incompleteness of the implemented project. These problems need to be overcome so that those signs, which we saw as indicators of the resignification of teaching conceptions about the organization of class divisions, may materialize in new attitudes to pedagogic work.

Keywords: cycle policy; educational reform; school culture.

Introduzindo a questão

Neste texto pretende-se discutir o problema das turmas homogêneas e heterogêneas, que tem sido identificado em vários estudos sobre o sistema de ciclos, adotado em muitos municípios brasileiros.

Isso se pode observar nas revisões da literatura a respeito do sistema de ciclos, onde se destacam os trabalhos de Barreto e Souza (2004), Gomes (2004) e Mainardes (2006).

Barreto e Souza (2004) analisaram 96 estudos sobre ciclos e progressão escolar publicados entre os anos de 1990 e 2002 e, a partir dessa análise, apresentaram algumas importantes conclusões, dentre as quais se destaca a de que a política de ciclos ainda é um conhecimento “em construção”, e, por isso, as reformas em curso demandam mais investigações, havendo necessidade de criação de instrumentos para um acompanhamento mais sistemático e de avaliação do seu impacto.

Gomes (2004) revisou artigos, dissertações, teses e trabalhos apresentados em reuniões científicas com o objetivo de analisar o resultado da implementação dos sistemas de ciclos nas escolas. O autor apresenta uma síntese desses estudos e, entre os *aspectos favoráveis* da implementação dessa reforma, indicou a *valorização do magistério*, sua *participação no processo* e, também, uma *nova concepção da gestão escolar*. No entanto, esses dados positivos enumerados estão apresentados

nas pesquisas como questões mais teóricas ou como possibilidades que se oferecem aos gestores da educação.

Entre os *aspectos desfavoráveis*, foi destacado, a partir da observação da realidade escolar, que houve muita negligência no acompanhamento dessas reformas, divisões internas e descontinuidades das burocracias educacionais. Enfim, o que se tem observado é que a reforma se desfigura no trânsito entre o centro administrativo e a sua execução. Nesse sentido, o envolvimento prévio de seus atores – onde se destacam os/as professores/as – é fundamental para se alcançar o sucesso da reforma. Ou seja, a forma de atuação dos diferentes níveis decisórios é uma condição indispensável para o êxito dessas políticas.

Mainardes (2006) apresentou uma revisão de 147 textos publicados entre os anos de 1987 e 2004, que foram classificados em cinco categorias: a) discussão de aspectos teóricos referentes às escolas em ciclos; b) geração e formulação de políticas; c) implementação de políticas; d) análise de resultados das políticas e impacto no desempenho dos alunos; e e) revisão de literatura. Como conclusões gerais do texto, o autor indica que, do ponto de vista teórico, há necessidade de se investigar a natureza dessas políticas e suas implicações. No aspecto prático, seria importante que as pesquisas se envolvessem na busca de alternativas para implementação da política de ciclos de forma mais participativa e democrática. Além disso, há o interesse de se capacitar os/as professores/as para lidar com turmas heterogêneas, assim como habilitar os gestores para a atuação em uma escola organizada em ciclos. Ressalta também a importância de se implementarem projetos de formação continuada de professores.

Ball (1997), analisando o ciclo continuado de produção e implementação das reformas educacionais, distingue que estas não são simplesmente recebidas e incorporadas no contexto da prática. Esse é um movimento que envolve relações entre diferentes contextos e arenas de luta nos quais se produz recontextualizações e reinterpretções. É certo que os/as professores/as são influenciados/as pelo contexto discursivo no qual a política é produzida. No entanto, essas não têm sentidos tão inequívocos, e, nos diferentes campos de sua atuação, a interpretação do texto político tem claras vinculações com o que se instituiu como as marcas culturais e as relações sociais desses espaços. Ball também lembra que, na dinâmica de interação entre os diferentes contextos das reformas educacionais, se pode ver emergir na vida escolar, no espaço das salas de aula, uma pluralidade de movimentos que manifestam resistências, acomodações, subterfúgios ou conformismos.

Charlot (2004) nos lembra que pode haver inclusive contradição entre um princípio político justo e as conseqüências pedagógicas de sua aplicação, que, no caso, podem ser até contrárias a esse princípio. Ressalta, então, que a situação real da educação e das escolas é marcada por fortes contradições que levam freqüentemente à existência de um fosso entre o discurso político, que sustenta sua organização, e as práticas efetivas. Pode haver, portanto, uma distância entre o que é proposto e a realidade

das salas de aula, ou uma produção contínua das políticas que se recontextualizam na prática pedagógica, como alertou Ball.

Na análise do que está envolvido na implantação da política de ciclos, pode-se salientar, primeiramente, que essa forma de organização da escola se depreende daquilo que se constituiu em torno de intensos debates sobre a organização escolar e o interesse de encontrar saídas para o delongado problema da evasão e repetência nas séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, no bojo dessas novas políticas, se esbarra, logo de pronto, com os desafios que a situação das diferenças entre os/as alunos/as traz ao trabalho do/a professor/a. Ou seja, admitir interesses, estilos e ritmos de aprendizagem diferentes e organizar formas de trabalho diversas para um mesmo grupo de alunos/as não tem sido tarefa fácil para os/as professores/as. Arroyo (1999) destaca que, por vezes, se observa em relação aos docentes uma sensação de “ameaça” quando estão diante dessa outra forma de organização escolar diferente da seriada, que está fortemente introjetada, inclusive nas concepções e práticas de formação de professores. Contudo, segundo esse autor, a proposta da escola ciclada pretende alcançar “o que há mais permanente na função social e cultural dos profissionais da educação” (Arroyo, 1999, p. 153), já que busca encontrar formas coletivas de cultivar os valores e saberes que foram aprendidos nas múltiplas relações humanas e educativas.

No entanto, descrevendo esses processos, Knoblauch (2003) afirma que, ao incorporar a proposta de ciclos, a escola manteve elementos da lógica seriada. Seu estudo se refere ao aspecto da avaliação dos/as alunos/as e analisa especificamente a implantação de novas práticas de registro avaliativo na escola organizada em ciclos. Sua investigação revela que as anotações mais processuais sobre o desenvolvimento do/a aluno/a – como os pareceres descritivos – não foram incorporadas no cotidiano da escola. Retomando essa discussão em outro texto, essa autora indica que

A alteração substantiva dessas práticas resultaria de um processo amplo de formação dos professores que considerasse a sua cultura docente, bem como a cultura escolar, de forma a alterar a organização atual da escola que tem como pilares a lógica classificatória e a defesa do ensino homogêneo e simultâneo (Knoblauch, 2004, p. 171).

Isso foi corroborado por Freitas (2003), que afirma que o sistema de ciclos tem contrariado o que tradicionalmente se instituiu na organização do trabalho pedagógico. O que se vê, então, é que a forma de enfrentar os problemas continua a mesma que já vinha sendo utilizada no regime seriado.

Enfim, questionar e transformar os padrões de homogeneização da ação educativa, incorporando novas formas de encarar a heterogeneidade das turmas e buscar formas criativas e inovadoras de lidar com ela, parece ainda um grande desafio a ser enfrentado. Ou seja, qualquer alteração que a escola faça em sua organização tradicional defronta-se com práticas e hábitos muito enraizados na cultura escolar e que não se transformam de uma hora para outra. É nesse mesmo sentido que Fernandes

(2005) afirma que mudanças para um real funcionamento da escola em um sistema ciclado entram em conflito com a cultura da escola. O que se observa é que, na instituição pedagógica, se passa então a conviver com práticas tradicionais e elementos inovadores, que se mesclam num hibridismo próprio das culturas atuais, como estudou Garcia Canclini (2003) – isso vem acontecendo com a implantação dos ciclos em diferentes redes públicas de ensino do País.

As incertezas geradas pelas constantes reformas, a falta de preparo dos/as professores/as, a escassez de recursos pedagógico-didáticos e financeiros e a falta de acompanhamento na implantação da reforma – na prática – têm levado os/as professores/as, muitas vezes, a realizarem alterações no sistema de ensino, adaptando-as de forma parcial, e, com isso, as ações pedagógicas tornam-se insuficientes para a concretização de uma mudança realmente significativa. Nesse caso, estamos diante dos processos de recontextualização e reinterpretação da reforma, de acordo com o que estudou Ball (1997).

Alargando o olhar para a trajetória histórica de organização de sistemas nacionais de ensino, a constituição de uma rede escolar pública e a abertura de oportunidade de escolarização da massa popular – que foi acompanhada da estatização e da conseqüente secularização do ensino público –, de forma a atender o crescente interesse pela educação do povo, representaram a instituição de um grande esforço homogeneizador necessário à implantação dos mecanismos de assimilação de uma nova ordem social e à integração da nova geração em um sistema diferente de racionalidade e práticas sociais. A escola foi, neste aspecto, essencial à formação do trabalhador no interior das sociedades capitalistas, e, assim, se foram construindo ritos, normas, concepções e expectativas que resultaram em significados e sentidos a respeito desse ambiente educativo (Petitat, 1994). Ou seja, a instituição pedagógica foi histórica e tradicionalmente concebida para criar consensos, homogeneizar ritmos, valores e condutas, de acordo com uma certa visão/concepção de mundo, e, em decorrência disto, a convivência e socialização nesse ambiente cultural foi entendida como devendo propiciar aos alunos e alunas a apropriação de um certo *modus vivendi*, presente nos estilos cognitivos, na avaliação de determinados conteúdos, na cobrança de resultados, nas expectativas que se generalizaram e nos padrões que se impregnaram fortemente no imaginário popular, referendando posições, legitimando segmentações, conferindo poder a certas denominações e fazendo prevalecer um determinado *habitus*, como analisou Bourdieu (1989). A situação de homogeneização de significados, que a cultura mundializada tende a imprimir atualmente, apenas corrobora essa tendência, que é própria do *ethos* pedagógico.

A questão investigada

Neste texto, trazemos o resultado de uma investigação sobre as concepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede

pública do município do Rio de Janeiro a respeito das turmas homogêneas e heterogêneas.

No município do Rio de Janeiro – onde se situou a investigação que aporta os dados empíricos que apóiam o que se pretende discutir neste trabalho –, foi implantado em 2000 o Primeiro Ciclo de Formação para atendimento de alunos/as de 6, 7 e 8 anos. Este sistema é apresentado como uma “nova organização curricular, uma outra forma de estruturação do tempo escolar” e não como um somatório de séries (CA, 1ª e 2ª séries). Assim, o planejamento das atividades pedagógicas deve ter por base essa outra organização temporal (Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, s/d). No ano de 2007, o sistema de ciclos foi implantado em todo o curso do ensino fundamental desse município.

Vale lembrar neste ponto – como já foi destacado acima – que a participação dos/as professores/as é fundamental na implementação das reformas, conforme analisou Gomes (2004). As melhores concepções pedagógicas e os novos padrões de gestão são frustrados se os docentes não participam da produção dessas inovações. Não tem sentido tratar o/a professor/a como objeto da reforma; ele/a deve ser visto/a como sujeito da reforma, até porque, como diz Frigerio (2002) em seu texto “As reformas reformam as escolas ou as escolas reformam as reformas?”, os sujeitos educativos são produtores de sentidos, crenças e valores, e esses discursos, por um lado, baseiam o seu agir pedagógico e, por outro lado, indicam as possibilidades de adesão ou resistência à política implantada.

Instrumento de coleta de dados

Procurando então ouvir as opiniões/posições dos docentes a respeito de sua prática pedagógica em uma escola organizada por ciclos de formação, essa pesquisa utilizou-se de um questionário respondido por 127 professoras regentes de turmas que se estruturavam nesse sistema.

Trazemos, então, para a análise, suas concepções sobre a homogeneidade/ heterogeneidade das turmas.

Essas professoras freqüentavam um Curso de Formação de Professores de nível superior e lecionavam na rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

O questionário era composto de 21 perguntas (abertas e fechadas), que buscavam informações sobre questões demográficas e concepções sobre a prática docente.

Na apuração do que foi registrado nas perguntas abertas, levou-se em conta o que recomenda Bardin (2003) em relação à necessidade de se prever técnicas específicas na análise do conteúdo do que foi enunciado pelos sujeitos de uma investigação, e, entre esses registros, ela destaca as respostas às questões abertas de um questionário. Ela afirma ainda que, nesse trabalho, deve-se ter em vista a “situação concreta na qual circularam os atos de comunicação” (Bardin, 2003, p. 245), o que implica levar em conta os meios materiais, os lugares, os momentos, o contexto social, etc.

Neste texto, vamos ter por foco duas perguntas do questionário: Quais as vantagens que você vê em trabalhar com uma turma homogênea? Quais as vantagens que você vê em trabalhar com uma turma heterogênea?

Na análise das respostas a essas perguntas, valemo-nos de uma proposta de Bardin (1979) e realizamos uma categorização que condensou o que se poderia distinguir como características próprias daquele conjunto de enunciações. Para isto, construímos uma tabela de dupla entrada que buscou articular, em um sistema de classificação, os vínculos estabelecidos entre o objeto em estudo e a rede de signos instituídos pelas professoras.

Cabe ressaltar, como distinguiu Bardin (2003), que essas técnicas de análise não visam, em última instância, realizar uma condensação de elementos sem qualquer modificação das informações. O que se pretende é fazer uma interpretação do que foi apresentado.

Seguindo, então, esta proposta, foi realizada inicialmente uma "leitura flutuante", para deixar emergir as primeiras intuições e hipóteses a respeito do que se observava e perceber certas regularidades. Assim se reuniu o que a princípio se apresentava como um conjunto heterogêneo de signos.

A seguir, foi realizada uma primeira ordenação, condensando o que se poderia distinguir como características próprias daquele conjunto de enunciações. Desenhou-se, então, uma tabela de dupla entrada, onde se cruzaram objetos de referência e categorias de análise, formando assim uma grade de análise que inter-relacionou diferentes elementos desses textos, produtores de significados.

De volta às respostas dos sujeitos, esses quadros foram testados e se mostraram adequados para conter aquilo que as professoras expressavam (Tabelas 1 e 2).

Na apuração das perguntas fechadas, fez-se uso de recursos estatísticos.

Tabela 1 – Vantagens da turma homogênea

Categorias de Análise	Objeto de Referência		
	Professor	Aluno/Turma	Total
Mesmos Interesses	11,2%	24,5%	35,7%
Facilidade Planejamento	18,3%	3,6%	21,9%
Menor desgaste	12,4%	0,6%	13,0%
Troca de Experiências	-	5,4%	5,4%
Não há turma homogênea	-	12,3%	12,3%
Não há vantagens	0,4%	11,3%	11,7%
Total	42,3%	57,7%	100,0%

Tabela 2 – Vantagens da turma heterogênea

Categorias de Análise	Objeto de Referência		
	Professor	Aluno/Turma	Total
Desafio	9,3%	1,5%	10,8%
Ajuda mútua	0,8%	11,0%	11,8%
Crescimento mútuo	4,6%	12,5%	17,1%
Troca de experiência	3,2%	42,2%	45,4%
Trabalho diversificado	3,2%	3,1%	6,3%
Não há vantagens	4,7%	3,9%	8,6%
Total	25,8%	74,2%	100,0%

Características dos sujeitos da pesquisa

A população que respondeu ao questionário tinha as seguintes características: 100% eram do sexo feminino, 73% nascidas no Rio de Janeiro ou em sua Região Metropolitana e 7% de origem rural; com relação à moradia, houve uma tendência (65%) para um deslocamento geográfico de áreas da periferia da cidade para áreas mais próximas do centro e dos bairros mais beneficiados pelo investimento público. As profissões dos genitores e dos cônjuges se caracterizavam por exigirem um menor investimento em escolarização (cerca de 75%), tendo em vista o que foi obtido pela docente. Em relação à educação formal, todas fizeram o curso normal de nível médio, 7,5% delas fizeram também outro curso de nível médio, outros 7,5% já tinham um curso superior concluído e todas estavam fazendo um Curso de Formação de Professores de nível superior. Com relação ao exercício do magistério, 68% das professoras tinham de 1 a 10 anos de experiência docente. São aspectos que indicam um processo de ascensão social desse grupo, o que foi corroborado por diversos estudos, dentre os quais destacamos o trabalho bastante conhecido de Gatti, Espósito e Silva (1994).

Análise dos dados da pesquisa

Ao analisar as respostas das professoras às diferentes perguntas do questionário, pode-se constatar que novas identidades estavam se construindo e deixavam vislumbrar a ambigüidade entre os padrões da escola tradicional e os novos valores instituídos tanto pelas mudanças atuais – ligadas aos conflitos sociais emergentes, às transformações socioculturais, à multiplicidade de significados e sentidos híbridos e ambíguos que circulam entre os protagonistas do espaço escolar – quanto pelas mudanças exigidas pela nova organização da escola em um sistema de ciclos. Nesse caso, as professoras foram eloqüentes em afirmar a distância mantida entre as estruturas centrais de administração da educação no município e os sujeitos da prática educativa, na situação da vigência da nova proposta de organização escolar.

Para exemplificar essa percepção, vale trazer para análise a resposta de algumas professoras com relação às razões encontradas para que a situação da ação educativa da escola se encontrasse como elas vinham descrevendo em suas diferentes afirmações sobre a prática pedagógica. Elas disseram:

– Há professores interessados, comprometidos com o magistério, porém as políticas para a educação, que vêm do topo da pirâmide, parecem que fazem tudo para não deixar a coisa acontecer. (Questionário 41)¹

– O desprestígio de nossa profissão começa pelo fato de as autoridades não nos considerarem como agentes da construção do conhecimento. Os “pacotes” educacionais já nos chegam prontos... (Questionário 114).

¹ A fala do sujeito será apresentada só com a indicação do número dado ao questionário no momento da apuração.

– O que há é a falta de comunicação entre professores e governo que só está interessado em estatísticas ... (Questionário 25).

Essas novas identidades atuavam sobre os significados que essas professoras davam à prática pedagógica, e, como destacou Basso (1998), é preciso descobrir, no estudo da atividade docente, o que motiva o/a professor/a na sua atuação profissional ou, melhor dizendo, qual o sentido dado pelo docente para o que realiza em seu trabalho.

Por outro lado, Mainardes (2005) assinala que observou pouca mudança na prática pedagógica de escolas organizadas de acordo com um projeto de ciclos de aprendizagem em um município do Estado do Paraná. Nesse contexto, destacou a preocupação das professoras com a questão da heterogeneidade das turmas e suas queixas por não receberem orientação para o trabalho.

É nesse sentido que vale estudar as opiniões/concepções de professoras a respeito das turmas homogêneas e heterogêneas em escolas organizadas pelo sistema de ciclos, como faremos a seguir.

Conforme foi enunciado anteriormente e pode-se observar na Tabela 1, distinguimos, no conjunto de respostas a respeito das vantagens da turma homogênea, seis categorias de análise (“mesmos interesses”, “facilidade de planejamento”, “menor desgaste”, “troca de experiências”, “não há turmas homogêneas”, “não há vantagens”), construídas a partir do que foi elaborado nas respostas ao questionário.

Chamou inicialmente a atenção o fato de 15% das professoras não terem respondido a essa questão, o que não aconteceu com outras – neste ponto, vale destacar que as professoras mostraram sempre interesse em colaborar com a pesquisa e muitas delas, em um espaço no final do questionário, faziam questão de se congratularem conosco pelo que estávamos investigando.

Outro aspecto a destacar foi a existência de muitas respostas de enunciado vago ou pouco afirmativo. São fatos que corroboram a percepção da dificuldade de tratar desse assunto, principalmente tendo-se em vista que esse grupo de professoras estava incorporando um novo discurso pedagógico – oriundo de leituras e reflexões, realizadas no ambiente universitário que freqüentavam como alunas de uma Faculdade de Educação –, ao mesmo tempo que lidavam com as tensões do cotidiano escolar, tendo-se em vista a implantação do Primeiro Ciclo de Formação na rede municipal do Rio de Janeiro.

Os “mesmos interesses” (reunindo 35,7% das respostas) e a “facilidade de planejamento” (21,9%) lideram a lista de categorias de análise em relação às vantagens de uma turma homogênea, e, acrescentando-se a este grupo a perspectiva do “menor desgaste” (13% das respostas) representado por estas turmas, tem-se um conjunto de afirmativas que preenche 69,6% do que foi enunciado pelas professoras. São esses aspectos de conotação positiva.

Por outro lado, há que se ter em conta também que 12,3% das docentes afirmaram que “não há turmas homogêneas” – o que é cada

vez mais evidente – e 11,7% indicaram que “não existe vantagens” na turma homogênea. Este grupo – que reúne 24% das professoras – parece se distanciar daquilo que as professoras mais freqüentemente enunciaram; por isso, cabe um destaque para essa ocorrência, já que pode representar as pistas ou os indícios, no dizer de Ginzburg (2001), que permitem antever os sinais de mudanças ou reinterpretações nas concepções docentes e que poderiam ter como base aquilo que estava emergindo no contexto discursivo da política de ciclos no município e nos textos a que elas tinham acesso no Curso de Formação de Professores.

Verificamos, também, tensões bastante visíveis em respostas em que se pôde verificar um movimento pendular entre a afirmação do que era observado na prática pedagógica e o interesse pelo trabalho com turmas homogêneas. Por exemplo:

- Poderíamos caminhar juntos, mas acho que não existe turma homogênea, há sempre diferenças. (Questionário 49)
- É difícil, acho até impossível existir uma turma homogênea, mas se encontrasse seria bem mais fácil, pois não precisaria quebrar muito a cabeça, era só seguir planejamentos prontos há semanas ou até anos. (Questionário 73)
- Por um lado é mais fácil trabalhar com as turmas homogêneas, mas a riqueza das experiências aparece nas diferenças. (Questionário 46)
- O que seria uma turma homogênea, se cada indivíduo é um indivíduo na sua singularidade. (Questionário 13)

Houve, também, um grupo pequeno de professoras que destacou a idéia de “troca de experiência” (5,4%) como uma vantagem da turma homogênea, o que era bastante fora do comum em relação ao que foi enunciado pelos sujeitos da pesquisa. Isso aparece em afirmações de professoras que disseram:

- Pode-se aproveitar muito mais a experiência deles. (Questionário 68)
- A circulação de informações é possível e acontece numa situação de troca, cooperação e cumplicidade. As crianças têm experiências semelhantes para compartilhar e a formação de grupos pode se dar pelo critério das dificuldades específicas, por exemplo. (Questionário 06)

Essa idéia de “troca de experiência” também se apresenta como uma contradição com relação ao que foi muito usualmente afirmado nas respostas sobre as turmas heterogêneas. Melhor dizendo, houve um grande número de professoras assinalando a possibilidade de “troca de experiências” como a maior vantagem da turma heterogênea.

Em contraponto, vale observar o que escreveu uma professora em relação à turma homogênea:

- Fica mais fácil de alcançar os objetivos previstos, embora não tenha nenhuma troca pois são muito parecidos. (Questionário 12)

A professora, exagerando, falou em “nenhuma troca” entre os alunos e alunas de uma turma homogênea.

Nesse conjunto de enunciações, destacamos, ainda, uma afirmação que se desenha como uma formulação de tipo genérico, muito presente nas respostas das professoras, como relatamos acima. É a seguinte:

– Em termos de trabalho é muito mais prático e fácil. (Questionário 53)

Pode-se aferir que o que essa docente afirmou é que o trabalho pedagógico – de acordo com o que está organizado no currículo escolar, na estrutura burocrática dessa instituição e pelas condições do trabalho docente – foi pensado dentro de determinados padrões e normatizações que privilegiam as turmas homogêneas. Ou seja, a homogeneização da prática docente corresponde a uma *resposta adaptativa* do professor, como afirmou Gimeno Sacristán (1995), que foi se cristalizando em crenças e valores que estabelecem um estilo de trabalho docente e que dá configuração ao paradigma dominante na prática pedagógica, marcado pela normatização de atitudes e modos de comportamento, paridade de ritmos e processos de aprendizagem e seleção dos mesmos conteúdos de ensino. Isso se inseriu na cultura escolar como seu *modus operandi* e, por isso, está profundamente internalizado na prática docente. No entanto, “a tão sonhada homogeneidade não existe na realidade escolar e pode ser causa de muita estigmatização de alunos rotulados como ‘fracos’” (Lüdke; Mediano, 1992, p. 50).

Por outro lado, fazendo um contraponto a essa tendência de homogeneização das atividades pedagógicas e numa reflexão que combina com objetivos propostos na organização da escola pelo sistema de ciclos, Pérez Gomez (1997, p. 286) alerta para necessidade de se contextualizar os conteúdos e tarefas escolares no interior da cultura discente, onde eles “adquirem sentidos que podem ser compartilhados e negociados”. Isso torna significativo o contexto do ensino e da aprendizagem, que se aproxima dos reais problemas colocados pela comunidade de vida e trabalho dos estudantes e se opõe à construção de tarefas abstratas, imaginadas a partir de uma seqüência ideal, única e linear. O que se estará adquirindo, então, são ferramentas conceituais necessárias para interpretar a realidade e tomar decisões a partir daí. Uma dessas ferramentas será a capacidade de analisar o mundo em que se vive, dialogar com as diferenças e inserir-se em um processo de emancipação que possa acolher as diferenças percebidas não apenas como organizadas numa justaposição que mantém suas fronteiras intactas, mas em uma interação que contamina as partes e instaura processos dialógicos de transmissão/assimilação.

Vamos, então, às respostas dadas pelas professoras em relação às vantagens das turmas heterogêneas. Nesse caso, distinguimos seis categorias de análise (“desafio”, “ajuda mútua”, “crescimento mútuo”, “troca de experiência”, “trabalho diversificado”, “não há vantagem”).

É interessante notar, neste ponto, que nas respostas das professoras em relação às turmas heterogêneas, o/a “aluno/turma” aparece mais

freqüentemente como objeto de referência (74,2%), enquanto em relação às turmas homogêneas o “professor” cresce como objeto de referência das professoras (42,3%), de acordo com o que se pode verificar nas Tabelas 1 e 2.

Enfim, em relação às concepções sobre as turmas heterogêneas, destacamos primeiramente que 8,6% das professoras afirmaram não haver vantagens na turma heterogênea e que “a troca de experiências” foi a categoria com maior freqüência de respostas (45,4%). Por outro lado, o “trabalho diversificado” ocupou apenas 6,3% das enunciações dos sujeitos. As outras três categorias (“desafio”, “ajuda mútua” e “crescimento mútuo”) foram enunciadas por 39,7% dos sujeitos.

Neste ponto, é de se destacar respostas bastante surpreendentes, como aquela de uma professora que, ao falar sobre a turma heterogênea, lembra que na turma homogênea:

– Todos vivem na mesma realidade. O professor não precisa explicar as diferenças. (Questionário 62)

O professor que “não precisa explicar as diferenças” está de certa forma desobrigado de ter que lidar com algo marcante e profundamente complexo de analisar, mais do que as heterogeneidades; são mais exata e propriamente as diferenças não apenas culturais, mas sociais e econômicas, que distinguem alunos e alunas, famílias e grupos, marcam fronteiras sociais e estabelecem, de acordo com o que se tem observado na pesquisa sociológica, aqueles que terão sucesso na escola e aqueles que estão mais propensos ao fracasso. Ou seja, a idéia da homogeneidade traria, implicitamente, a negação do olhar para as diferenças. A aceitação da diferença incluiria a existência de interesses diversos, tarefas diversificadas, ritmos próprios de trabalho, e isso representaria um modo diferente de trabalhar em sala de aula.

As professoras revelaram, no entanto, suas dificuldades em mudar as formas de organização das atividades escolares. Apesar de um grande número delas já ter incorporado, no nível do discurso, os princípios da reforma ocorrida, na prática essa novidade ainda era vivenciada com muitas restrições.

Por isso, a maioria das docentes sujeitos da pesquisa viam a idéia de uma turma heterogênea como positiva com relação à interação dos alunos e alunas entre si, mas destacavam que sentiam dificuldades de incorporar essa proposta em seu trabalho, visto que a turma homogênea foi considerada como aquela em que é mais fácil planejar as atividades pedagógicas e alcançar os objetivos propostos. A facilidade de planejamento parece, no entanto, embutir a repetição de atividades visando apenas um determinado tipo de aluno, aquele que possa ser considerado como “padrão”. Afora isso, de acordo com as respostas das professoras, a própria escola pública, que atende essencialmente ao estudante das camadas populares, tem como padrão de referência para o trabalho pedagógico, muito freqüentemente, o/a aluno/a da raça branca, de famílias letradas e com

hábitos e atitudes vinculados à cultura dominante. Em decorrência disso, muitas das professoras se revelaram incrédulas quanto ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico que levasse em conta as diferenças dos/as alunos/as em sala de aula. Ou, como afirma Gimeno Sacristán (1995, p. 105), “quando a diferença ou ‘atipicidade’ do estudante tem conotações sociais, aparecem outros mecanismos de resistência e rejeição à acolhida do aluno ou do grupo singular”.

A constatação da heterogeneidade deveria levar à proposta de desenvolvimento de um trabalho diversificado na sala de aula; no entanto, Pinto (1999, p. 216), apoiada em uma investigação que realizou, corrobora o que analisamos quando afirma que os/as professores/as

[...] falam de impossibilidade de um trabalho dessa natureza numa sala de aula numerosa, alegando que isso talvez seja possível na rede privada pelo fato de haver ali um efetivo menor de alunos, maiores recursos materiais e didáticos, maior envolvimento dos pais com os trabalhos escolares dos filhos.

Por outro lado, Cruz (1999, p. 12) indica que as próprias professoras se dizem despreparadas para atuar com os grupos que freqüentam a escola pública por desconhecerem as vivências das camadas populares. “A diversidade cultural e social a afasta, pois [a professora] acha que a diferença é muito distintiva”.

Esse despreparo vem desde a sua formação pré-serviço. Moura (1998, p. 216-217), em pesquisa realizada com um grupo de professores, recolheu a seguinte informação: “a Escola Normal só me ‘ensinou’ a trabalhar com um tipo de aluno: o limpo, o inteligente, o disciplinado, dando-me a idéia de que todos seriam assim”.

Dentro deste quadro, de acordo com essa afirmação, o/a aluno/a é apresentado/a como sempre limpo/a, inteligente e inteiramente disciplinado/a, fazendo parte de uma turma “homogênea e ideal”, e – ainda de acordo com Moura (1998) –, por isso, o impacto sofrido pelo/a professor/a, ao se deparar com turmas extremamente heterogêneas, de níveis cognitivos muito diversos e, além disso, numerosas, é realmente traumático.

A autora conclui, então, que a heterogeneidade, ao invés de ser considerada um elemento enriquecedor para o processo ensino-aprendizagem, é tida como um problema.

Considerações finais

Observamos no correr deste texto as dificuldades de professoras dos primeiros anos do ensino fundamental em lidar com as diferenças entre os/as alunos/as, o que, nas atuais circunstâncias, foi se tornando cada vez mais visível pela própria condição da implantação do sistema de ciclos no município do Rio de Janeiro. Ou seja, os problemas observados na implantação do sistema de ciclos deixaram aflorar as dificuldades de as professoras romperem com certos padrões da organização escolar.

Estudos apresentados no correr deste texto corroboram essas dificuldades que analisamos como decorrentes de um *modus vivendi* da cultura escolar, tradicionalmente homogeneizadora, burocrática e fortemente segmentada, que afina o olhar para um aluno padrão, ideal e pertencente à cultura hegemônica. Assim, os problemas observados na implantação do sistema de ciclos deixam aflorar as dificuldades dos/as professores/as em romper com certos padrões da organização escolar e, por outro lado, sinalizam para as insuficiências ou incompletudes dos projetos implementados, o que foi amplamente afirmado pelos sujeitos dessa pesquisa.

Por outro lado, a investigação que realizamos reforça as posições de Barreto e Souza (2004), Gomes (2004) e Mainardes (2006), no sentido de se perceber que a proposta de ciclos ainda está "em construção". Nas falas das professoras aparecem o que distinguimos como pistas, indícios de um movimento de mudança. Elas não entendem a situação atual como algo acabado, se bem que criticam fortemente a ação da Secretaria Municipal de Educação, que não se preocupou em dar as condições para que a proposta de organização da escola em ciclos pudesse se concretizar. O que constatam são as turmas numerosas, os poucos recursos pedagógico-didáticos, os acúmulos de tarefas e responsabilidades docentes.

Assim, nosso estudo reforça conclusões no sentido de se implementarem estratégias de formação continuada que possibilitem orientações para promover uma mudança mais efetiva das práticas pedagógicas e, também, a preocupação com a existência de boas condições do trabalho pedagógico e a participação dos/as professores/as nos processos de reforma educacional.

Os professores e professoras das escolas organizadas pelo sistema de ciclos têm um desafio de difícil superação, já que não vêm recebendo a necessária orientação para o trabalho pedagógico e têm tido pouca possibilidade de acesso a novos recursos pedagógicos, restando o livro didático como o material de maior viabilidade para o desenvolvimento da tarefa escolar. Além disso, continuam a trabalhar com turmas muito grandes, em salas de aula apertadas, que dificultam o trabalho diversificado.

Estamos, então, chamando a atenção para certas incompletudes e insuficiências da política dos ciclos e indicando que esses são impasses que precisam ser ultrapassados para que aqueles sinais que observamos como indicadores da dinâmica de mudança e reinterpretção das concepções docentes a respeito das turmas homogêneas e heterogêneas possam se concretizar em novas posturas para o trabalho pedagógico, em um novo saber-fazer da prática docente, que esteja mais atento às múltiplas diferenças socioculturais dos sujeitos educativos e que têm se tornado cada vez mais evidente em escolas organizadas pelo sistema de ciclos.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

BALL, S. J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Philadelphia/Buckingham: Open University Press, 1997.

BARDIN, L. L'analyse de contenu et de la forme des communications. In: MOSCOVICI, S.; BUSCHINI, F. (Org.). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: PUF Fondamental, 2003. p. 243-270.

_____. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARRETO, E. S. de Sá; SOUSA, S. Z. (Coord.). Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990-2002). *Relatório Final*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Financiamento: MEC/Inep/Comped/Pnud, 2004.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 34-52, abr. 1998.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

CHARLOT, B. Projeto político e projeto pedagógico. In: MOLL, J. (Org.). *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-26.

CRUZ, F. M. L. *Múltiplos olhares: a prática pedagógica por quem a realiza*. CD-ROM da XVI Reunião Anual da Anped. Caxambu, 1999.

FERNANDES, C. de O. A escolaridade em ciclos: a escola sob uma nova lógica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 57-82, jan./abr. 2005.

FREITAS, L. C. de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGERIO, G. As reformas educacionais reformam as escolas ou as escolas reformam as reformas? In: UNESCO. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. *Educación na América Latina: análise de perspectivas*. Brasília: Unesco/Orealc, 2002. p.193-214.

GARCIA CANCLINI, N. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

GATTI, B. A.; ESPÓSITO, Y. L.; SILVA, R. N. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 48, p. 23-37, ago. 1994.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Org.). *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. 4. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 143-179.

GOMES, C. A. da C. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre sua implantação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 39-52. jan./abr. 2004.

KNOBLAUCH, A. *Ciclos de aprendizagem e avaliação dos alunos: novas práticas de registro, velhas intenções*. CD-ROM da XX Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2003.

_____. *Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: o que a prática escolar nos revela*. Araraquara: JM Editora, 2004.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. (Coord.). *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papirus, 1992.

MAINARDES, J. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

_____. *A organização da escola em ciclos: aspectos da política na sala de aula*. CD-ROM da XXVIII Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2005.

MOURA, H. T. *O professor iniciante: o período inicial da carreira do professor de 1ª a 4ª série do ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro*. 1998. Mestrado (Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

PÉREZ GOMEZ, A. The school: a crossroad of culture. *Curriculum Studies*, v. 5, n. 3, p. 281-299, 1997.

PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINTO, N. Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino. In: ANDRÉ, M. (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999, p. 47-80.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *A multieducação na sala de aula: refletindo sobre o trabalho no 1º Ciclo de Formação*. Fascículos de Atualização. Rio de Janeiro, s/d.

Maria de Lourdes Rangel Tura, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/Uerj).

ltura@centroin.com.br

Maria Inês Marcondes, doutora em Ciências Humanas/Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

mim@edu.puc-rio.br

Recebido em 12 de abril de 2007.

Aprovado em 28 de maio de 2008.

Fiandeiras do cotidiano: um alinhavo de saberes pessoais e profissionais nas tramas da educação

Ormezinda Maria Ribeiro

Resumo

Analisa as memórias discursivas de um grupo de professores matriculados em um curso de formação continuada ministrado pelo Centro de Formação Permanente de Professores, em Uberaba, MG. Buscou-se a concepção que os professores têm atualmente do que é ser criança e ser professor. Por meio de diferentes formas de linguagem, os professores alfabetizadores participantes da pesquisa expressaram-se oferecendo elementos para a compreensão das experiências que subjazem às suas práticas pedagógicas. Numa análise preliminar, privilegiou-se a importância da reflexão que o professor faz consigo mesmo, considerando seus saberes pessoais como ponto de partida para a compreensão de seus saberes profissionais, uma vez que esse tema foi considerado de alta relevância nas discussões em classe, tendo em vista a ênfase a ele dada pelos professores-cursistas.

Palavras-chave: memória discursiva; saberes pessoais; saberes profissionais.

Abstract

The hilanderas of the daily one: a basting to know staffs and professionals in the trams of the education

This article analyzes the discursive memories of a group of teachers, enrolled in a continuing education course, ministered by the Professors Permanent Formation Center at Uberaba, MG. We tried to find out what teachers think it is to be a child and to be a teacher, nowadays. By many different forms of language, the primary school teachers who participated of this research had expressed themselves offering elements for the experiences understanding what is behind their pedagogical practices/skills. In a preliminary analysis, the importance of the teacher reflection was privileged, considering his/her personal knowledge as the starting point for the understanding of his/her professional knowledge, once this subject was considered of high relevance in the classroom discussions, in view of the emphasis gave by the teachers-students to it.

Keywords: discursive memory; personal knowledge; professional knowledge

Leva a meada que linda da tecedeira
Antes, porém passa pela urdideira.
Roda de fiar, velho tear de madeira.
Reinam na história da cultura brasileira

Mutirão de fiandeiras¹



Las Hilanderas, ou La Fabula de Aracne, de Diego Velázquez (1599-1660).

Data da obra: 1657, aproximadamente. Reproduzida com permissão do Museo del Prado.

¹ Composição de Ignocy Evangelista da Rocha – Cumari-GO.

Las hilanderas

Antes de qualquer coisa, assumimos o desafio de olhar com outros olhos para essa tela de Velázquez e, ao construir uma analogia com o quadro da educação, tentar descobrir interligações, interconexões e intercomunicações. Redes de sentidos e de significados para superar a nossa falta de imaginação crítica e criativa ao pensar um processo de descobertas profundas entre as várias ciências, em busca de uma aproximação entrelaçada com a arte, a filosofia, a semiótica e outros campos do saber humano, seja ciência ou não.

O que proponho neste ensaio é um olhar despretenso e ao mesmo tempo instigador para os saberes pessoais dos envolvidos com a educação, entrelaçando-os aos saberes profissionais ou acadêmicos dos que vivem, produzem e reproduzem educação.

Uma “pedagogia do ser-em-educação” que possa superar uma “pedagogia da educação” e pressupor um alinhavo do que se sabe mesmo intuitivamente com o que se espera necessário saber. Em outros termos: cruzar as linhas da educação formal e acadêmica com os fios tênues dos saberes construídos no cotidiano das práticas educativas e que tanto têm a ver com o que se passa na *psiqué* de cada ser envolvido com a educação. As relações interativas estabelecidas no microcosmos da sala de aula, cujos limites são as próprias idiossincrasias de estudantes e/ou educadores postas até então como dimensões interindividuais separadas pela linha divisória da pedagogia formal.

Como seres-em-educação, somos produtos e produzimos também a matéria-prima que alimenta a ética, a filosofia, a arte – e por que não a educação? Partilhamos com outros-eres-em-educação culturas, costumes, interesses e uma busca múltipla e permanente de sentidos e de significados para a caminhada e a condição humana.

Como seres-em-educação que partilham o mundo da vida, da escola e do trabalho com outros seres-também-em-educação, sentimos, bem mais do que expressamos, que entre nós sobram teorias e abundam métodos e abordagens teórico-metodológicas.

Somos testemunhas do dia-a-dia da escola, das tessituras e das articulações criadas nos bastidores do sistema escolar.

Pensamos, todavia, que o termo “rede”, em tempo de convite a olhar para a educação como uma unidade que é tecida nos vários e múltiplos nós, é bem mais apropriado do que a idéia hermética de sistema. E, pensando em rede, não vejo como não entrelaçar os diversos fios na construção de uma trama que agregue as contribuições tanto do campo científico como do campo dos saberes pessoais: da teoria e da prática da educação.

Tecer na seara da educação seria cruzar os fios que os seres-em-educação trazem da infância e que alinhavam ao longo de toda a vida, figurativizados por símbolos, sentidos de vida, desejos e sensibilidades para além de si mesmo, e com os quais constroem a sua face de identidade e realização no tear de educadores.

A sociedade na qual convivemos e para a qual somos educados é hoje chamada de sociedade do conhecimento, sustentada pela era da consciência, uma sociedade aprendente, diria Carlos Rodrigues Brandão. Essa sociedade articulada nas teias de sentido, da qual converge toda a atividade humana, como figurativiza a lenda de Aracne, eternizada na tela de Velásquez, na roca das "Hilanderas", tende também a convergir ascendentemente na direção de uma nova e promissora cultura, construída nos múltiplos fios do conhecimento, que só podem ser tecidos na articulação de todos os campos de criação do saber.

Nessa tela, a reintegração entre as ciências – e, até mesmo, entre elas e outras esferas humanas de razão e de sensibilidade – parece ser a única saída em direção à descoberta do novo. Em tempos de múltiplas inteligências, não há que se reinventar a roda, mas mergulhar no desafio de buscar pensamentos, pesquisas e teorias mais e mais interdisciplinares, que reconheçam e confirmem a autenticidade do fato de estarem os saberes individuais imbricados nas teias dos saberes coletivos, já apregoado por Jung.

Um exemplo poderia ser lembrado aqui: o da aprendizagem. As teorias que situaram a compreensão da aprendizagem em um campo único produziram resultados muito limitados e transitórios. A inteligência humana, focalizada com mais holofote na capacidade de aprender, não pode mais ser vista de um lugar privilegiado. E hoje é inevitável uma aproximação entre abordagens sobre a aprendizagem vindas de outros campos do saber, dos avanços e interfaces com as várias áreas do conhecimento humano, mas cujos fatos e sentidos de descoberta só se realizam verdadeiramente quando reconhecem a importância da troca e da partilha dos diversos saberes. Repetindo Brandão (2001), "Em tempos de inteligências múltiplas, já é bem a hora de multiplicarmos os nossos olhares sobre a inteligência e sobre a própria aprendizagem."

Admite-se hoje que não há mais caminhos únicos e nem olhares exclusivos. Os próprios educadores, com as velhas explicações e antigas lições, ainda guardadas em seus cadernos, ou fichas amareladas, já aceitam a impossibilidade de formulação de explicações claramente sistemáticas e definitivas a respeito dos fenômenos do cosmos, da vida, da *psique* ou da cultura. O que poderia parecer algo tão simples e explicável com axiomas assegurados por meia dúzia de fórmulas e a uma convincente teoria única, na realidade é hoje desbancado pela compreensão de que o acontecimento da aprendizagem só se dá de forma partilhada entre os seres-em-educação, e isso inclui educandos e educadores.

O educador de hoje não pode mais ter respostas prontas. Só pode ser professor quem se pergunta em face do novo ou do aparente novo: por que não? Perguntar o que já se sabe é desconsiderar o que se pode saber. Não há bom professor que não seja pesquisador de sua própria prática. Quem não aprende ao ensinar não ensina, diria Paulo Freire, ecoando Guimarães Rosa, para quem "mestre é quem de repente aprende".

Há que se privilegiar a formulação de novas perguntas, bem mais do que a acumulação de respostas duradouras – afinal, os alunos aprendem nas inúmeras redes das quais participam.

Lembramos Brandão (2001), quando retoma o antropólogo norte-americano Clifford Geertz, que, ao falar de seu campo de atuação, trouxe também uma iluminada contribuição para a educação e que pode valer para qualquer outra esfera de pesquisa do fenômeno humano: o reconhecimento de que faz algum tempo que deixamos de ser ciências positivas em busca de leis e nos tornamos ciências interpretativas à procura de significados.

Não há sentido em uma escola que pergunta somente sobre o que já tem resposta. Há que se vislumbrar a interrogação, o novo olhar diante do velho quadro, reinterpretar as culturas, recriar a educação e repensar o modelo escolar. Reinventar a escola é trabalhar para que se construa um mundo melhor e que todos entendam isso, compartilhando saberes e conjugando conhecimentos.

Novos teares para a educação: onde saberes pessoais e saberes profissionais se alinham

Recriar a escola é dar-lhe um novo sentido, percebê-la como um ambiente privilegiado de aprendizagens, mas não único, e, mais do que isso, ver a escola com mais tempo de educação do que de ensino.

Olhar as referências dos saberes pessoais é permitir o entrelaçamento de pontos de cultura que não estão apenas nas cercanias escolares; para além de seus muros criam-se também espaços de aprendizagens significativas o bastante para serem fontes de cultura e de conhecimentos que deveriam renovar, criar ou recriar o nosso acervo acadêmico.

Assim, pensar a educação e a formação de educadores vislumbrando essa perspectiva que vai além do ensinar constitui condição plena de olhar o mundo com olhos que explicam o sentido da vida e não apenas para se esgotar um programa de ensino.

Estamos cada vez mais compelidos a uma aproximação de culturas e de áreas de conhecimento, a uma convergência de saberes, os quais, até então, a escola tem desprestigiado ou contemplado com um franco preconceito, considerando-os não-científicos.

Não se trata de aceitar uma mistura apressada de idéias ou uma superposição de domínios populares aos conhecimentos acadêmicos; ao contrário, o que se propõe é uma convergência de campos do saber – um esforço incluyente e cada vez mais aberto a novos campos de pesquisas.

Enfim, pensar entre educadores que o conhecimento não se faz apenas e tão-somente nos laboratórios esterilizados e nas bibliotecas com acervo seletivo para eruditos, mas no campo e na cidade, nas ruas e nas favelas, no dia-a-dia de cada pessoa e no repassar de saberes de pai para filho, de amigo para amigo, de irmão maior para irmão menor e vice-versa.

O caminho a percorrer para buscar compreensões passa pela integração e o equilíbrio sempre necessário, sempre incerto, entre campos e domínios diversos de conhecimentos científicos. Passa pela desestabilização das certezas, que, tidas como provisórias, darão lugar a

um acervo sempre renovado de interrogações constantes. Passa pela interação e integração de várias ciências, do saber popular, da oralidade repetida nos subúrbios e nas ruas, nas entrelinhas e nos diálogos do dia-a-dia.

Não se trata de negar as ciências consagradas nem tampouco a filosofia e a arte, mas de assegurar um lugar também para a imaginação humana em todos os seus campos, em todas as suas dimensões e em todas as suas possibilidades de criação. E, sobretudo, passa pela procura incessante de algo nunca inteiramente explicável e nunca inteiramente redutível a fórmulas, a números ou a leis.

Essas construções cotidianas são conjugações de saberes, valores, códigos e gramáticas de relacionamentos entre os diferentes ambientes de aprendizagens. São também as várias redes de movimentos, ações, imbricações motivadas pelo trabalho docente destinado a lograr determinados objetivos. Sim, mas objetivos relacionados a quê? Ora, relacionados a tudo o que consideramos como as razões sociais do ser da própria educação, relacionados à necessidade e à nossa capacidade de lidarmos com o nosso mundo natural adaptando-o criativamente ao homem, e não adaptando-nos a ele tal como fazem os animais, que nem criam culturas e nem precisam de escolas.

As teias de Aracne, ou o mito do tecido uniforme

Uma nova visão da educação deveria estar relacionada tanto a pequenos espaços em que se aprende com a partilha de saberes, com a transmissão oral de conhecimento na vida de cada um de nós, quanto ao todo de todos nós, pois de uma maneira ou de outra somos elos, correntes, fluxos e teias de conhecimento entre humanos. Somos um fio tênue, e ao mesmo tempo forte, desse tecido que, tecido coletivamente, estabelece uma trama ímpar, uma cadeia sem-fim de conhecimento.

Entendo que a sabedoria não é conhecimento concreto, nem simples quantidade ou extensão da experiência, nem mesmo facilidade no uso do conhecimento e da experiência. A sabedoria é a construção dialética do homem e sua experiência, a síntese dos valores espirituais com os conhecimentos organizados e processados nas mais amplas situações de aprender e de desaprender. Saber não é acumular conhecimentos, mas integrá-los de forma harmoniosa, reconhecendo as experiências como um motor que impulsiona e move a máquina.

E o que são as experiências, se não acervos de conhecimentos que vão sendo guardados e constituem os saberes das pessoas? Cada indivíduo compõe o seu acervo conforme sua identidade tanto pessoal quanto profissional. Os professores compõem seu acervo guardando conhecimentos da docência, do ser enquanto professor. São essas experiências que dão identidade a cada profissional, geram novos conhecimentos que possibilitam mudanças no fazer e no pensar do cotidiano da sala de aula. É a partir delas que se estabelece a possibilidade de pensar a educação pela própria atitude de refletir sobre a prática e experienciar novas ações.

Mas não somos padronizáveis. Somos seres únicos, com saberes e experiências singulares, próprias de cada movimento, que são urdidos numa teia única e particular, ainda que entrelaçada a outras tantas teias. O fuso que nos impulsiona pode ser o mesmo, mas o compasso tem um ritmo singular.

A instituição escolar é um espaço da maior importância em todo este fluxo de intercomunicações. Mas é preciso partir do princípio de que ela não é a única e de que é apenas um dos muitos cenários de realização da vida como conhecimento. Por outro lado, a escola deve assegurar seu lugar em uma sociedade regulada pela educação, sem querer moldar ou determinar o compasso – afinal, não aprendemos só na escola.

Aprendemos com o todo da vida. Aprendemos com todo o corpo e toda a mente. Aprendemos com crianças e idosos, com o corpo, com a alma e o espírito. Aprendemos com o exemplo e com o contra-exemplo, aprendemos com o dito e com o não-dito. Aprendemos nas bibliotecas, mas aprendemos nos bares e nas ruas. Aprendemos nos cinemas e nos comícios. Aprendemos com nossos filhos e com nossos alunos. Aprendemos com os lançamentos e com os livros clássicos relançados desde sempre. Não existem sedes próprias para o conhecimento, embora possa haver espaços mais específicos destinados ao ensino e à educação. Na verdade, aprendemos com o corpo o que alinhavamos com o espírito.

A dinâmica da vida e a do conhecimento estão interligadas; fazem parte de um mesmo processo. Essa visão nova e essencial deverá aos poucos transformar toda a nossa compreensão a respeito do “ato-de-aprender”. Aprender se assemelha ao ato de tecer o fio na roca do cotidiano. E nessa trama aparecem inúmeras possibilidades de entrelaçamento desses fios, quer por meio da religião, da arte, da música, da oralidade, dos esportes, do cinema ou da televisão, quer nos intervalos da escola ou nas conversas de bares.

Assim sendo, para o enredamento dessa trama, todo o acontecimento da educação existe como um momento motivado da cultura. E toda a cultura humana é um fruto direto do trabalho da educação, pois, como seres humanos, aprendemos *na* e *da* cultura de quem somos e de que participamos. Algo que cerca e enreda e é urdido desde a língua que falamos à forma como simbolicamente atribuímos sentidos ao universo no qual estamos imersos.

A escola, nesse sentido, metaforicamente representada pelo tear da tecedeira, precisa, antes, para trabalhar com seus fios, da roca, das tintas, do descaroador, do arco e do bodoque, das cardas e do fuso, do caneleiro; também das urdideiras, das cardadeiras, das dobradeiras, metáforas para aqueles que indiretamente trabalham na e pela educação.

Pensamos em Brandão,² quando propõe “a passagem do cotidiano da escola para a educação do cotidiano”. Refletimos sobre o sentido, proposto por esse antropólogo-educador, de abrir as portas da escola em busca de compreender os mundos circunvizinhos, antagônicos, próximos e remotos, onde estão, vivem e convivem com suas culturas do cotidiano os próprios personagens da vida escolar, para trazer para o campo da

² Carlos Rodrigues Brandão: “Sobre teias e tramas de aprender e ensinar anotações a respeito de uma antropologia da educação”. Retirado de manuscrito original do autor, por ele autorizado.

educação todas as interligações possíveis das experiências sociais e simbólicas da vida, da pessoa, da sociedade e da cultura.

Tirar os muros da escola e abrir grandes portas e enormes janelas para o mundo que a circunda. Tirar dos currículos as grades que os aprisionam e abrir a educação para a pesquisa. Para as indagações, para o novo, para o recriável e não apenas para o que já está no programa, posto, suposto, pressuposto. Por que não poetizar a matemática, romantizar os mapas e desabsolutizar a física?

A formação continuada de educadores e as teias tênues da educação

Compartilhando a opinião de que a educação, e tudo que a envolve, não pode estar restrita às questões de métodos e técnicas, entendo que desenvolver a formação continuada de professores, valorizando os conhecimentos das experiências docentes, é muito mais do que construir um espaço físico onde se aglutinam pessoas de uma mesma profissão. Essa formação contínua demanda fazer a "leitura" de um mundo intrínseco e extrínseco ao profissional e ao que sua constituição implica.

A questão que se apresentou como norte para este trabalho foi a concepção que os professores têm hoje do que é ser criança e do que é ser professor, partindo de suas experiências pessoais. Assim, foi proposto um trabalho de busca de saberes experienciados por um grupo de docentes que ora estão alunos, cursistas em formação continuada, e procuramos verificar de que modo essas experiências refletem em sua formação e no seu modo de ser professor.

A experiência do autoconhecimento e o ser professor

Não há como exteriorizar uma experiência vivida sem se apoiar numa linguagem. É ela que aponta o norte, descortina os caminhos e, não raras vezes, muda os rumos imaginados. Compreendemos que os rumos da educação são muitas vezes traçados pela linguagem da e na educação. Essa linguagem não poderia, então, ser relegada a um plano de coadjuvante, mas tratada com o devido destaque. Assim, deparamo-nos com o desafio de mergulhar com mais profundidade em estudos que buscassem na linguagem uma representação significativa do pensar e do fazer educação.

Lembrando Foucault (1987) em *As palavras e as coisas*, quando nos ensina que o homem jamais aparece em sua positividade sem que essa seja logo limitada pelo ilimitado da história, valho-me dessa obra para acrescentar que a linguagem daquele que trilha o caminho da educação também se propaga ou se perde na linearidade do tempo, e, portanto, só pode ser resgatada mediante a ação de um olhar que se configura, na linguagem de Foucault, como uma arqueologia. A essa busca

“arqueológica” chamamos memória, e é escavando essa memória que desenvolvemos uma pesquisa nos campos da educação, com olhares de lingüista e de pedagoga.

Recordar, “dar de volta ao coração”, diz a etimologia desta palavra. Recordar, pois, é trazer à tona fatos e falas que teriam se perdido no tempo, não fosse a persistência da memória.

Foi em Brandão (1998, p. 11) que buscamos essa definição de memória, para empreender uma travessia nesse resgate de dados que possa ajudar a compreender quais experiências subjazem às práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. Assim, retomando Brandão, “não devemos esquecer que a lembrança não reconstrói apenas um passado ou uma fração do passado. Ela funda a cada vez um presente ao restabelecer as suas origens”.

A linguagem de um grupo, ainda que rarefeita e “dissolvida” entre outros grupos, só pode ser de fato entendida se vista nos limites de seu mundo. Nesse limite instaura-se o homem, ser histórico, cuja única coisa própria é a linguagem, inata desse ser, pois somente a partir desta ele poderá se transformar em um ser individual, social e cultural possuindo uma consciência coletiva. As interlocuções e as memórias dos diálogos que armazenamos ao longo da vida constituem elementos significativos com o quais produzimos ou reproduzimos cultura, sociabilidade e personalidade, pois esses processos de reprodução cobrem as estruturas simbólicas e nos constituem como seres psicossociais.

Diz-nos Foucault, (1987, p. 56):

Saber consiste, pois, em referir a linguagem. Em restituir a grande planície uniforme das palavras e das coisas. Em fazer tudo falar. Isto é, em fazer nascer, por sobre as marcas, o discurso segundo o comentário. O que é próprio do saber não é nem ver nem demonstrar, mas interpretar.

Assim, propusemo-nos, para os fins deste trabalho, incursionar na história de vida de 15 professores da educação básica, alunos cursistas do Centro de Formação Permanente de Professores “Professora Dedê Prais”, em Uberaba, MG, matriculados no ano de 2004, buscando, em suas memórias individuais e coletivas, como seres que estão em processo de constituição de sua prática ao mesmo tempo em que a realizam, a resposta para algumas questões que nem sempre são focalizadas no cotidiano escolar. O que somos ou o que pensamos ser, sendo professores, tem a ver com nossas experiências como alunos?

Este trabalho surgiu da reflexão de nossas práticas docentes, a partir do momento em que nos abrimos ao diálogo para compartilhar nossas experiências em formação de professores, tomando como referencial nossa própria formação acadêmica: a lingüística e a pedagogia, e a nossa opção pela educação.

Compartilhando a opinião de que a educação, e tudo que a envolve, não pode estar restrita às questões de métodos e técnicas, entendemos que desenvolver a formação continuada de professores valorizando os

conhecimentos das experiências docentes é muito mais do que construir um espaço físico onde se aglutinam pessoas de uma mesma profissão. Essa formação contínua demanda fazer a “leitura” de um mundo intrínseco e extrínseco ao profissional e ao que sua constituição implica.

Para tentar responder a essa questão, e em uma perspectiva de pesquisa qualitativa, focalizamos nossas atenções nos relatos das memórias dos docentes entrevistados. Propusemos aos participantes do grupo que narrassem suas experiências como alunos e se detivessem em uma situação vivida com um professor seu que pudesse ser considerada marcante, positiva ou negativamente.

Os professores-cursistas, empregando tanto uma linguagem verbal quanto não-verbal, expressaram suas impressões e sentimentos sobre o tema proposto, desencadeado por uma reflexão ancorada no texto de Tardif (1999, p. 33-149). Registramos aqui as impressões gerais externadas pelo grupo e recortamos, a título de exemplificação, apenas dois depoimentos particulares: um que expressa uma situação positiva e outro que indica uma atitude negativa, condicionadas por uma experiência da infância dos professores que participaram dessa reflexão.

A natureza e abrangência das questões que pretendíamos aprofundar exigia um tratamento metodológico que a pesquisa qualitativa atende. Assim, em contraposição à atitude tradicional da pesquisa positivista, não nos preocupamos com as causas nem em construir teorias que explicassem os fatos, mas sim em buscar a compreensão do sentido dos fenômenos vivenciados e a atitude de abrir espaço epistemológico para uma permanente reconstrução do saber, nos cursos de formação continuada de professores.

Assim, durante o desenvolvimento da pesquisa, registramos as memórias das falas, ações, exercícios de reflexão e depoimentos desses professores, que, em momentos de catarse, às vezes explícita, revelaram suas concepções acerca do que é ser criança e do papel do professor nesse contexto, reportando-se às experiências significativas de sua infância dentro e fora da escola. Esse material, coletado durante as aulas, feito pelos professores-cursistas em forma de memorial, constitui-se em uma espécie de portfólio, no qual eles redigiram suas impressões sobre as reflexões suscitadas. Nele constam imagens, recortes, bricolagens e uma coletânea de textos significativos para o professor-cursista, bem como os seus próprios textos que versam sobre a reflexão desencadeada pela proposta.

Ao provocarmos as reminiscências do professor, intentamos desvelar, pelas diferentes formas de exteriorização da linguagem, quais as suas concepções do que é ser criança e ser professor, a partir das próprias histórias que o professor contava sobre si, suscitadas pelo momento de recordação de sua infância e de sua passagem pelos bancos escolares, vendo-se no papel de aluno, porém, com a experiência de já ser professor.

Ao empregarmos essa estratégia, como um momento catártico, reportamos-nos a Larrosa (1999, p. 48), e refletimos também com o grande educador Janusz Korczak (1981), cujo programa pedagógico se baseia na

tese de que as crianças devem ser plenamente compreendidas em seu próprio mundo mental.³

Na pesquisa qualitativa, uma questão metodológica importante é que “não se pode insistir em procedimentos metodológicos que possam ser previstos”, conforme lembra Martins (1994, p. 58). Assim, privilegiamos a busca de compreensão dos comportamentos a partir dos sujeitos da investigação, definindo como estratégias mais representativas de pesquisa de campo a observação dos professores nas diferentes atividades propostas e os depoimentos dos docentes participantes dos cursos oferecidos pelo Cefor.

Algumas respostas a muitas perguntas

Numa análise preliminar, privilegiamos a importância da reflexão que o professor faz consigo mesmo, considerando seus saberes pessoais como ponto de partida para a compreensão de seus saberes profissionais, uma vez que esse tema foi considerado por nós de alta relevância nas discussões em classe, tendo em vista a ênfase dada a ele pelos professores-cursistas.

Cabe ressaltar ainda que o propósito era provocar e mediar interrogativamente a fala por meio de diferentes formas de exteriorização da linguagem, tais como pintura, textos e colagens.

Buscamos referencial em Larrosa (1999, p. 48), quando afirma: “o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos”. E identificamos nas expressões das professoras-cursistas algumas histórias que significativamente marcaram suas vidas e definiram de algum modo o seu jeito de ser professoras.

Da expressão de uma professora-cursista, quando se refere a sua experiência com um professor, na infância, registramos:

– Por eu ser morena e minha mãe branca, a minha primeira professora dizia que eu era filha de criação, eu chorava muito e não contava nada em casa.

Em suas memórias discursivas a professora se descreve como o resultado daquilo que fizeram dela: uma pessoa tímida, com medo de expressar suas opiniões e sentimentos, por não se sentir com legitimidade para isso. E admite que profissionalmente, mesmo que pense diferente, não se sente capaz de debater idéias contrárias as suas e, quando se sente injustiçada, prefere chorar escondida a manifestar sua contrariedade.

Um outro recorte que trazemos à tona com a intenção de apresentar um aspecto positivo da relação professor-aluno, sentida e introjetada:

– O carinho com que a professora da terceira série me tratava e a motivação que nos passava, quanto às nossas produções, foi marcante em minha vida. Cheguei a ganhar medalha.

³ O trabalho de Korczak que se tornou parâmetro de educação nos meios internacionais é ainda pouco conhecido no Brasil, mas pode ser reconhecido pelos educadores, pois se constitui a base adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) para a formulação da Declaração dos Direitos da Criança, por seu legado “O Direito da Criança ao Respeito”. Em um de seus 24 livros, *Quando eu voltar a ser criança*, Korczak apresenta a concepção de que a vontade das crianças deve valer tanto quanto a dos educadores. Esse livro alia uma grande empatia com as crianças e uma preocupação constante com todos os problemas sociais ao ato criativo de uma narrativa sensível que reflete domínio da arte de escrever e pleno conhecimento da psicologia infantil. Nesse romance de ficção e não um livro pedagógico, no sentido estrito, Janusz Korczak escreve com a alma dos que entendem a psicologia infantil sem discursar sobre a criança, mas se faz porta-voz dela, voltando a ser criança, como personagem, e revivendo um mundo, percebendo, como adulto professor, sensações, tristezas e desencantos que toda criança vive. (Cf. Ribeiro e Korczak, 2003).

Há que se ressaltar que essa professora, hoje atuando em turma de alfabetização, é reconhecida pela grande capacidade de estimular e motivar tanto seus alunos quanto seus colegas. Esse estímulo, impulsionado pela professora de sua infância, reflete-se ainda hoje em seu caráter dinâmico e perspicaz, fazendo dela uma líder positiva em seus ambientes de trabalho e de estudo.

Os professores explicitam, em seus registros e nos diversos momentos de reflexão de suas impressões, que se reconhecem profissionalmente como reflexo de sua formação, a qual não se limita às salas de aula dos cursos de formação de professores, mas alcança o tempo em que, sentados nos bancos escolares, como alunos, alicerçaram suas concepções de educadores. No papel de professores, externam sua concepção sobre o que é ser criança e o que é ser professor, admitindo que muitas vezes reforçam as atitudes negativas ou positivas às quais foram submetidas quando estavam no papel de alunos. Sentem-se como elementos de uma cadeia que propicia a continuidade de um ciclo e, também, reconhecem que são compelidos a essa continuidade, não raro inertes diante da possibilidade de ruptura.

Ao considerarmos os saberes sociais como um conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade, como um fio imbricado na teia da Educação, que pode ser traduzida como um conjunto de processos de formação e de aprendizagem socialmente elaborados e destinados a instruir os membros da sociedade nos saberes sociais, compreendemos que os educadores que asseguram esses processos educativos por vezes sentem dificuldade de definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem.

De início, os professores se autodefiniram como alguém que sabe alguma coisa e tem como função transmitir esse saber a outros. Depois concluíram, em suas memórias, que são produtores e produto de saberes diversos. E muitas vezes perguntaram a si mesmos: o que eles sabem? Reconhecem-se como produtores de saberes e, às vezes, como apenas transmissores de saberes produzidos por outros. Não ignoram que ocupam posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins e sentem, não raras vezes, que seus saberes pessoais não são reconhecidos como um corpo científico, já que se compõem dos vários saberes procedentes de distintas fontes, que vão desde a experiência profissional aos conhecimentos organizados por um arranjo curricular sistematizado. Por fim, reconhecem o saber docente como um saber plural, que não pode ser reduzido à pura transmissão dos conhecimentos, e entendem, ainda, que todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação que não exclui as vivências e experiências pessoais significativas que exigem um processo de desenvolvimento e sistematização.

Admitimos que a formação de professores não deve ser entendida apenas como conhecimento de teorias, métodos e práticas pedagógicas, mas deve levar ao autoconhecimento, como experiência que reflete os saberes pessoais, que, de igual modo, interferem nos saberes profissionais.

Se a educação pode ser entendida como uma grande rede, um conjunto de elementos que se relacionam de múltiplas formas, há que se considerar as experiências pessoais como um fio dessa teia, que entrelaça saberes, ações, técnicas e métodos. E entender que a noção de entrelaçamento está muito mais ligada à relação que os sujeitos da educação estabelecem consigo mesmos e com os seus pares é admitir que o que nos faz ser professor é uma conjugação de saberes que extrapolam o aprendido nos espaços acadêmicos.

Ser professor é, portanto, um exercício de integração de práticas e saberes que regulam as atividades inerentes ao exercício da profissão docente. É um alinhavo de saberes pessoais e profissionais nas tramas do cotidiano da educação.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Memória Sertão*. Uberaba: Universidade de Uberaba, 1998.

_____. *Oficina de estudos sobre a pesquisa na docência*. Universidade de Uberaba. Transcrições. Autorizado pelo autor. 31 jan./1º fev. 2001.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 4. ed. São Paulo: Olhos d'Água, 1994.

KORCZAK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. 9. ed. Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1981.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

RIBEIRO, O. M.; KORCZAK, J. Quando eu voltar a ser criança. *Revista Athos & Ethos*, Patrocínio, v. 3, p. 203-204, 2003.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 1999.

VELÁSQUEZ, Diego. *Las Hilanderas*. Disponível em: <http://www.vaucanson.org/espagnol/pintores/velasquez_hilanderas.htm>
Acesso em: 25 abr. 2007.

Ormezinda Maria Ribeiro, doutora em Lingüística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Araraquara), é professora de Leitura e Produção de Textos na Universidade de Brasília (UnB) e de Sociolingüística e Fonética e Fonologia nas Escola Superior Professor Paulo Martins (Espam).

aya_ribeiro@yahoo.com.br

Recebido em 2 de julho de 2007.

Aprovado em 28 de maio de 2008.

Avaliação da escrita em jovens e adultos

Susana Gakyia Caliatto
Selma de Cássia Martinelli

Resumo

Descreve trabalho que teve como objetivo analisar a escrita ortográfica em atividade de ditado e de reescrita de uma lenda, do qual participaram 57 alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo, sendo que 27 (47,37%) cursavam a 3ª série do ensino fundamental e 30 (52,63%) cursavam a 4ª série. A análise dos resultados foi possível a partir da categorização e da análise comparativa dos erros apresentados nas atividades. Os resultados indicaram que as principais dificuldades de escrita se relacionam ao apoio na oralidade, mais especificamente quando se trata de palavras que empregam sílabas compostas, dígrafos e letras que representam vários sons. Na escrita de frases e de textos destaca-se a dificuldade de segmentar as palavras. Os tipos de erros mais freqüentes foram semelhantes nas duas atividades de escrita propostas.

Palavras-chave: avaliação; escrita; ortografia; Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

Evaluation of youngsters' and adults' writing

The objective of the present work was to analyze the spelling in dictation activities and rewriting of a folklore tale. The participants were 57 students from the program of Education of Young and Adults (EJA) from a city located in the interior of Sao Paulo state – Brazil, being 27 (47.37%) in the 3rd grade of primary school and 30 (52.63%) in the 4th grade. The analysis of the results was possible through the categorization and comparative analysis of the mistakes presented in the activities. The results showed that the difficulties regarding writing are most related to the support in oral speech mainly when it comes to compound- syllable words, digraphs and letters that can represent several sounds. When it comes to writing, phrases and texts, the difficulty to segment the words are pointed out. The most frequent kinds of mistakes were the same in the two writing activities given.

Keywords: evaluation; writing; spelling; Young and Adults Education.

Aprender a ler e a escrever ou a comunicar-se pela linguagem escrita é um dos principais objetivos para todos os que ingressam na escola. Essa capacidade é condição básica para o desenvolvimento escolar futuro e tem sido também considerada como uma das principais ferramentas para aquisição de conhecimentos e maior mobilidade na vida em sociedade. No entanto, para o público da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa aquisição não é uma conquista fácil. A necessidade de escrever textos e documentos, dentro e fora da escola, requer o conhecimento da linguagem formal utilizada em nossa sociedade. Preencher uma ficha, um currículo, ou escrever um pequeno texto num concurso para ingresso em um emprego são exemplos práticos da necessidade da escrita formal que a população de alunos jovens e adultos tem que enfrentar. O desenvolvimento da ortografia pode ser considerado, entre outros, um elemento que garantirá uma escrita de qualidade em comunicação, uma vez que as idéias são expressas através de um código escrito que obedece a regras comuns para que seja compreendido por todos.

Pode-se definir ortografia como a parte da gramática que estuda o uso correto e a seqüência de letras na escrita de uma palavra (Condemarín, Chadwick, 1987). A ortografia foi criada para uniformizar a escrita de determinada língua e torná-la acessível a todos que a conhecem, mesmo que ocorram diferenças regionais na pronúncia das palavras e dialetos na comunicação verbal (Cagliari, 1989).

O estudo da ortografia e o seu domínio pelos aprendizes têm chamado a atenção dos pesquisadores mais recentemente, uma vez que a aquisição da escrita vinha sendo mais estudada quanto à importância da assimilação do princípio alfabético ou a sua correspondência entre letra e som (Ferreiro, Teberosky, 1979). Lemle (1987) afirma que os alunos, ao descobrirem como funciona o sistema alfabético em que os segmentos gráficos representam segmentos de som, dão um salto qualitativo na alfabetização. A partir desta constatação, o aprendiz passa a descobrir, aos poucos, que as relações entre letras e sons não são simples, pois nem sempre haverá uma única correspondência entre uma letra e um som, podendo existir uma representação para diferentes sons (caso da letra *s* em *casa*, *sapo*) e o mesmo som representado por várias letras (*passeio*, *aniversário*, *pinça*, *cebola*). Percebe-se que, apesar da relação fala e escrita existir no sistema alfabético, nem sempre a escrita é uma representação direta de um determinado som.

A escrita alfabética ou fonética, segundo Cagliari e Cagliari (1999), esbarrou no problema da variação lingüística, e a forma encontrada para solucionar esse problema foi a criação da ortografia. A escrita fonética consiste em representar os sons da fala, e a variação lingüística acontece quando, dentro de uma mesma língua, pronuncia-se a mesma palavra de diferentes modos. A palavra "balde" poderia ser escrita "baudi", "baudji" ou ainda "barde", entre outras formas, se sua escrita dependesse da pronúncia de diferentes regiões, no caso do Brasil. Porém, com a forma ortográfica adotada, ela deve ser escrita sempre da mesma forma.

Nota-se que, apesar de ser importante a aquisição do princípio alfabético no desenvolvimento da escrita, este não é suficiente para formar um escritor competente, uma vez que, após ter feito as primeiras construções alfabéticas, o aluno necessitará da construção da ortografia. Este fato levou ao desenvolvimento de pesquisas que apontem uma transição de um estágio que parte do uso de estratégias alfabéticas para o estágio em que se usam regras ortográficas (Marsh et al., 1980). Nesse estudo os autores apontam que no estágio ortográfico se aprenderiam as regras ortográficas.

Os recentes trabalhos encontrados na literatura abordam diferentes linhas de investigação para o público de jovens e adultos (Inep, 2001; Sabatini, 2002; Davidson, Strucker, 2002; Wolff, Lundberg, 2003; Albuquerque, Leal, 2004; Santos, 2005; Soares, 2005), quanto aos objetivos.

Quanto ao tema da ortografia, que é o foco desse estudo, foi verificado que a abordagem teórica do processamento da informação e do desenvolvimento tem influenciado pesquisas na área da alfabetização quando se trata da busca de explicação dos processos cognitivos na tarefa da escrita ou da investigação do processo de aquisição de aspectos ortográficos (Mota et al., 2000). Estudos deste tipo buscam explicar como se processam e se armazenam as palavras e propõem que as palavras são internalizadas com base nos seus morfemas (Smith, 1980), ou seja, indicam que é necessário na aquisição da ortografia refletir sobre a posição

das letras na palavra ou a observação da classe gramatical à qual a palavra pertence, entre outras estratégias cognitivas (Meirelles, Correa, 2005).

Outras pesquisas voltadas à explicação da aquisição da ortografia como decorrente de um processo de consciência morfossintática são de emprego recente na literatura. Conforme aponta Correa (2005), esta tendência foi gerada pelo interesse na compreensão do desenvolvimento das habilidades metalingüísticas da criança e da relação de tais habilidades com a aquisição da língua escrita. Este interesse promoveu investigações sobre a consciência fonológica e sintática (Rego, 1993; Cardoso-Martins, Frith, 1999; Rego, Buarque, 1997; Capovilla, Capovilla, 2000; Connelly, 2002; Guimarães, 2003; Elbro, Nielsen, Petersen, 1994; Christensen, Bowey, 2005) e sobre a consciência morfológica (Perry, Ziegler, Coltheart, 2002; Hauerwas, Walker, 2004; Correa, 2004, 2005; Meireles, Correa, 2005) relacionadas à aquisição da ortografia das palavras.

Entende-se, por meio dos resultados destas pesquisas, que a consciência fonológica contribui principalmente para o conhecimento da relação entre o som de cada letra e a representação dos sons das letras ou, ainda, que a consciência fonológica relaciona-se especificamente com a decodificação na leitura e contribui para aquisição de regras de contexto grafofônico (Rego, Buarque, 1997).

Conforme afirma Gombert (1992), a consciência sintática implica a reflexão sobre a estrutura sintática da língua e o controle deliberado de sua aplicação. Mais especificamente, diz respeito à reflexão e ao controle intencional sobre os processos formais relativos à organização das palavras para produção e compreensão de frases. Neste tipo de estudo pretende-se verificar o quanto a criança está atenta para as incorreções relacionadas à ordenação dos vocábulos nas frases, ou seja, a ordem que dá sentido à frase ou à concordância nominal e verbal em frases onde há o emprego inapropriado ou ausência de certos morfemas em determinadas palavras (Ex: As meninas brinca). Os resultados de pesquisas indicaram que a consciência sintática é um facilitador específico da aquisição de regras ortográficas que envolvem análises morfossintáticas.

Por sua vez, a consciência morfológica diz respeito à reflexão e à manipulação intencional da estrutura morfológica da língua (Carlisle, 2000) e trata da formação das palavras. Descreve a morfologia derivacional como a que investiga a habilidade da criança em lidar com a formação de palavras pelo acréscimo de prefixos ou sufixos a um radical ou ainda com a decomposição de palavras derivadas, gerando palavras primitivas e suas flexões. Explica ainda que a morfologia flexional é aquela que está ligada às flexões de gênero e de número dos nomes e às flexões de modo-tempo e número-pessoa dos verbos.

Além dos estudos voltados aos processos de aquisição da escrita, outras investigações têm se detido na análise descritiva do desempenho ortográfico. Por meio da avaliação dos tipos de erros ortográficos cometidos pelos aprendizes, tem-se procurado compreender o conhecimento ortográfico do público estudado e a decodificação das palavras pelos aprendizes. Zorzi (1998) propôs uma classificação dos erros encontrados

em escritas de crianças nas quatro séries iniciais da alfabetização. Teve como resultados a identificação das principais dificuldades ortográficas encontradas pelas crianças e classificou os erros mais frequentes como erros de representações múltiplas. Sisto (2001) e Sisto e Fernandes (2004) desenvolveram instrumentos de ditado e de reconhecimento de palavras que abordam as principais dificuldades ortográficas, como dígrafos, sílabas complexas, encontros consonantais, entre outros, que possibilitam o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem a partir da escrita.

Outros estudos se dedicaram a verificar a influência da linguagem oral na escrita e na ortografia. Curvello, Meireles e Correa (1998) examinaram o conhecimento ortográfico em adolescentes de diferentes níveis de escolaridade, através do jogo da forca, e concluíram que os alunos são influenciadas pelo padrão fonológico da língua portuguesa para escolher as letras que vão compor a palavra – o que demonstra que as escolhas não são aleatórias, embora nem sempre eles as justifiquem.

Na mesma direção, França, Wolff, Moojen e Rotta (2004) relacionaram a linguagem oral com o desenvolvimento da escrita, objetivando descrever relações de aquisições fonológicas com alterações de escrita. O trabalho foi realizado comparando-se grupos de crianças com aquisição incompleta de linguagem e de controle, classificados aos 6 anos de idade, por meio de avaliação fonológica. O estudo de modelo longitudinal teve seqüência 36 meses depois, realizando-se avaliação ortográfica em atividades de ditado e de produção textual dirigida. Os resultados demonstraram que a aquisição da linguagem oral pode ser um fator preditivo do desenvolvimento ortográfico, uma vez que as crianças que apresentaram aquisição fonológica incompleta aos 6 anos de idade tenderam a ter dificuldades no desenvolvimento da escrita.

Para pesquisar as dificuldades pelas quais os alunos passam na apropriação da escrita, é necessário utilizar-se de técnicas, atividades ou instrumentos para verificar as habilidades de compreensão e de aquisição da escrita correta. Muitos estudos apontam para o uso do ditado e da reescrita de textos como bons instrumentos para o levantamento de dados. Entre as pesquisas que utilizaram atividades de ditado, discute-se que o ditado é uma técnica pouco usada embora eficaz para ensinar o inglês para estudantes estrangeiros (Knight, 1978; Stephen, 1984; Kidd, 1992; Myint, 1998; Kiany, Shiramiry, 2002; Morris, Tremblay, 2002). Na mesma direção encontram-se estudos em que o ditado foi utilizado para avaliar a proficiência dos alunos e como instrumento para identificar dificuldades na aprendizagem do inglês como segunda língua. Os resultados demonstram que é possível construir testes utilizando ditado e que eles dão medidas confiáveis (Ducroquet, 1979; Hagiwara, Kuzumaki, 1982; Morris, 1983; Fouly, Cziko, 1985; Stansfield, 1985; Young, 1987; Fachrurrazy, 1989; Jafarpur, Yamini, 1993).

Pesquisadores também investigaram o uso do ditado como técnica de ensino da gramática, da soletração e de produção de textos, em alunos com algum tipo de dificuldade de escrita. Resultados revelaram que a técnica de ditado de palavras e de sentenças ajudou na melhoria do

desempenho das habilidades de escrita (Pomerantz, 1980; Scarrozzo, 1982; Lawrence, Levinson, 1987; De La Paz, Graham, 1997; Lembke, Deno, Hall, 2003). Outros estudos apontam o emprego do ditado para conhecer as concepções de escrita da criança no início da alfabetização (Roberts, 1996), como teste de habilidade de soletração (Hillerich, 1984) e como um programa de iniciação de aprendizagem escrita em crianças na idade pré-escolar (Beemer, 1992).

No Brasil, o ditado também tem sido usado como instrumento de avaliação de habilidades em relação à escrita e à aprendizagem. Capovilla (1999) e Capovilla e Capovilla (2000) realizaram estudos que demonstraram ser possível tratar atrasos de consciência fonológica, em leitura e escrita de crianças, através de treino que envolve a atividade de ditado de palavras e pseudopalavras. Pinheiro e Neves (2001) estudaram o aperfeiçoamento de listas de palavras que compõem os ditados utilizados para avaliação e treino de consciência fonológica, e que podem fazer parte de uma avaliação maior, de avaliação cognitiva. Os autores defenderam nesse estudo que, teoricamente, a lista deve ser composta de palavras reais e pseudopalavras e que a escolha delas para composição da lista deve levar em conta a frequência de ocorrência das letras e dos sons das palavras que podem ser indicativos do tipo de processamento cognitivo que está sendo utilizado. Esse estudo foi preliminar à construção de um instrumento computadorizado de avaliação que considera a leitura em voz alta e o ditado de palavras.

Assim como o uso do ditado, a técnica da reescrita, conforme aponta Condemarín e Chadwick (1986), é uma atividade que emprega habilidades de síntese e autoditado, pois o aluno deve ser capaz de reproduzir um texto após ter ouvido o seu conteúdo. A reprodução diferencia-se da cópia porque o texto já é conhecido pelo escriba, mas não será reescrito na íntegra e sim com as palavras do autor, devendo escrever o que selecionou como importante. Pode ser utilizado como avaliação da escuta e como técnica para o desenvolvimento da expressão escrita e da memória ou ser aplicado como avaliação do entendimento.

A reescrita de textos foi estudada em diferentes países, e os trabalhos investigaram a influência das diferentes propostas de produção de texto e a qualidade textual produzida pelos participantes. Teberosky (1989) realizou uma pesquisa com crianças de 5 a 9 anos de idade com o objetivo de analisar a influência da linguagem escrita de contos narrativos na produção de texto pelas crianças que os reescreveram. Os contos tradicionais, lidos nas escolas em diferentes situações, foram utilizados como textos-modelo para que as crianças os reescrevessem, escolhendo um entre vários que foram lidos pela professora. Os resultados que demonstraram conhecimentos infantis sobre a linguagem escrita a respeito dos gêneros e da função da escrita foram extraídos da análise estrutural dos textos produzidos.

Em outro estudo, Teberosky (1992) trabalhou com mulheres adultas na reescrita de textos informativos. Seu objetivo foi elaborar critérios para a descrição dos textos, enquanto produto de uma situação, e avaliar

como as condições de uma situação de produção influem nos resultados. As análises foram realizadas em níveis de ortografia, sintaxe, léxico e do ponto de vista do escritor. Os textos foram comparados individualmente com o modelo e entre as produções. Resultados mostraram que as participantes, em sua maioria, manifestaram uma opinião própria nos textos, apesar de a proposta ter sido de reescrita. A pesquisadora levantou a hipótese de que é possível que a atividade de reescrita sirva como modelo em que ocorra a incorporação de informações novas, de normas de organização do texto e de aspectos de ortografia convencional.

Alguns pesquisadores também utilizaram a reescrita como uma estratégia para compreender e interpretar textos científicos ou clássicos literários, considerados de linguagem pouco comum (Wentworth, 1987; Otten, Stelmach, 1998; Harding, 2002) e como técnica de um programa de aprendizagem de leitura e escrita em crianças (Mccoy, Hammett, 1992).

No Brasil, Silva e Spinillo (2000) examinaram o efeito de diferentes situações de produção de histórias escritas por crianças de 1ª a 4ª série. As quatro situações propostas eram a produção livre, a produção oral/escrita, a produção a partir de gravuras e a reprodução de uma história ouvida. Os resultados apontaram para uma correlação entre a situação e a produção textual. As situações que apresentavam estímulo de gravuras ou de leitura de uma história produziram narrativas mais elaboradas, em termos lingüísticos e de escrita. Entretanto, essa influência decresceu à medida que se avançava nas séries escolares. A pesquisa também levantou níveis de desenvolvimento quanto à habilidade narrativa.

Embora ainda sejam escassas as pesquisas relacionadas à aquisição da escrita, estas estão focadas predominantemente ao público infantil, o que faz com que o conhecimento sobre a apropriação da escrita por jovens e adultos seja quase inexistente num país em que o número de pessoas que buscam a escolarização na vida adulta é cada vez maior. Araújo (1990) estudou a consciência das palavras em alunos jovens e adultos e questionou se a consciência dos sons das palavras pode ser uma variável no sucesso na alfabetização. O estudo procurou avaliar as principais idéias sobre o assunto, buscando caracterizar a alfabetização de adultos na avaliação de habilidades fonológicas, nos níveis de escrita e leitura de jovens e adultos de classes de alfabetização. O procedimento foi ministrar treinamento intensivo em uma das amostras e avaliar como se encontravam ao final do ano letivo. Os resultados indicaram que o grupo que recebeu treinamento em categorização de sons não apresentou desempenho superior em termos de habilidades fonológicas e de domínio de leitura por ocasião do pós-teste, mas revelou maior progresso na aquisição da escrita ao comparar-se ao grupo controle.

Jaeger, Schossler e Wainer (1998) compararam a decodificação em atividade de ditado de palavras, realizado por grupo de adultos e de crianças, no segundo ano de alfabetização. O objetivo foi verificar se nessa tarefa específica havia diferenças significativas na produção de adultos e de crianças. Nos resultados foram observados os erros relacionados a trocas de fonemas-grafemas (letras-sons), e para análise consideraram-se os

pressupostos de Lemle (1987) sobre as possíveis falhas nas relações de sons e letras. Foi observado nos resultados que o grupo de crianças teve um desempenho superior ao grupo de adultos, tanto na análise geral como nos tipos de erros categorizados no estudo. Discute-se, a partir da média dos erros e de outras análises propostas, se há a existência de períodos críticos com relação ao desenvolvimento humano para aquisição de habilidades cognitivas específicas. Estudos na área de Educação de Jovens e Adultos, como os de Araújo (1990) e Jaeger, Schossler e Wainer (1998), revelaram que há semelhanças nas dificuldades que os adultos encontram para a apropriação do sistema escrito e as dificuldades que crianças também apresentam ao aprender a escrever.

Recentemente, Caliatto e Martinelli (2005) avaliaram a escrita de alunos de suplência, em nível de segundo ciclo do ensino fundamental, utilizando-se de um instrumento de reconhecimento de palavras. Encontraram que as categorias de erros mais freqüentes na amostra eram a generalização de regras, erros na colocação de sinais gráficos e/ou acentos e alterações decorrentes de confusão entre as terminações *am* e *ão*, categorias de erros descritas na literatura nacional e embasadas em outros estudos (Lemle, 1987; Zorzi, 1998; Sisto, Fernandes, 2004).

Considerando-se a existência de poucos estudos empíricos e o pouco conhecimento acumulado sobre a aquisição da escrita em jovens e adultos que buscam essa apropriação num momento bem posterior ao esperado para a sua faixa desenvolvimental, o objetivo deste trabalho foi o de analisar a escrita ortográfica de alunos jovens e adultos por meio de duas atividades diferentes de escrita: o ditado e a reescrita.

Método

Participantes

A pesquisa foi realizada com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), num total 57 participantes, de quatro escolas urbanas do interior do Estado de São Paulo e que as freqüentavam no período noturno. Com relação à distribuição dos participantes nas séries, 27 (47,37%) cursavam a 3ª série e 30 (52,63%) estavam matriculados na quarta série do curso de alfabetização. A amostra foi composta por alunos de 14 a 63 anos de idade, dos sexos masculino (59,65%) e feminino (40,35%).

Procedimentos de coleta de dados

Para realizar a coleta de dados, dois procedimentos foram adotados. Primeiramente foi solicitada a autorização da Secretaria Municipal de Educação da cidade onde foi realizado o trabalho de pesquisa e da direção das escolas. Num segundo momento foi solicitada a autorização prévia dos participantes, que assinaram um termo de consentimento declarado

e esclarecido sobre os procedimentos de coleta de dados, o objetivo da pesquisa e a confidencialidade de nomes e dados pessoais dos participantes na publicação dos dados. A coleta de dados foi realizada nas escolas, em período normal de aula.

Para aplicação da atividade de avaliação da escrita, foi explicado aos participantes que seria realizado um ditado em que as frases de um texto seriam lidas pela aplicadora de forma natural, sem pausar demais e sem pronunciar as palavras sílaba por sílaba. Que a frase poderia ser repetida mais uma vez em caso de dúvida de algum participante. Explicou-se que, depois de ser ditada a frase pela aplicadora, todos deveriam escrever em suas folhas, obedecendo também aos comandos de pontuação e parágrafo. Após a verificação de que todos compreenderam as instruções, iniciou-se a atividade. Na aplicação da atividade de reescrita, solicitou-se aos participantes que ouvissem atentamente a leitura de uma lenda conhecida do folclore nacional. Após a leitura do texto pela aplicadora, abriu-se espaço para que os participantes tecessem observações a respeito do que ouviram; encerrados os comentários, indicou-se aos participantes que iniciassem a reescrita do texto lido pela aplicadora.

Instrumentos

Escala de Avaliação de Dificuldades de Aprendizagem na Escrita (Sisto, 2001)

É um instrumento utilizado para identificar as dificuldades mais presentes entre crianças das séries iniciais de alfabetização, que são dos seguintes tipos: encontros consonantais, dígrafos, sílabas compostas e sílabas complexas. Segundo Sisto (2001), o instrumento visa à avaliação da grafia de palavras com base no sistema lingüístico que utilizamos, que é estruturado e complexo e apresenta diversas arbitrariedades. O texto do instrumento deve ser utilizado como um ditado, composto por 114 palavras; 60 apresentam algum tipo de dificuldade e 54 não apresentam dificuldade de escrita.

Este instrumento foi selecionado para aplicação pela sua proposta de avaliação, bem como pela contextualização das palavras. O ditado apresenta palavras de uso corrente e com as principais dificuldades de escrita, num texto coerente e coeso. Apesar de ter sido inicialmente construído e validado com o público de crianças, optou-se pelo seu uso tendo em vista a não existência de um instrumento destinado a este público e por considerar-se que o texto lhe seria compreensível.

Reescrita de um texto

A atividade de reescrita foi escolhida para a avaliação do uso das convenções ortográficas em produção de texto sob o pressuposto de que o participante não deveria ocupar-se da escolha de um tema. Dessa forma,

a atividade de reescrita possibilitaria a produção escrita de um texto pelos participantes, tendo a atenção centrada na organização das frases e na escrita correta das palavras. Para a realização da atividade de reescrita, o aplicador fez leitura de um texto conhecido, para indicar o assunto e o modelo de gênero literário.

O texto "O saci" é uma lenda que trata de um personagem bastante popular entre os adultos, em cidades do interior de São Paulo, e mesmo por pessoas de regiões distintas do País.

Critérios de correção

A correção das duas atividades de escrita foi realizada por meio da análise das palavras que apresentavam algum tipo de desvio na construção formal da ortografia e que foram classificadas em categorias de erros. Para que fosse possível a comparação de resultados entre os instrumentos, os erros de escrita foram agrupados em tipos semelhantes. A literatura da área (Lemle, 1987; Morais, 1997; Zorzi, 1998) serviu de subsídio para a proposição das categorias, levando-se em consideração o processo de aprendizagem ortográfica e os aspectos lingüísticos e fonológicos do sistema alfabético nacional.

Erros provocados pelo apoio na linguagem oral devido às relações entre letras e sons

Nesta categoria foram elencadas as palavras que apresentam erros de trocas entre letras, omissões ou acréscimos, mas em geral podem ser lidas porque preservam a sonoridade quase perfeita de acordo com a palavra escrita ortograficamente. As palavras com estas características foram organizadas em quatro subgrupos devido a algumas especificidades:

- Emprego das consoantes e dos dígrafos: ocorrem erros com as letras que podem representar diferentes sons, sons iguais que podem ser representados por letras diferentes, as consoantes que representam fonemas surdos/sonoros, dificuldades no uso da letra h no início de palavras, as omissões de consoantes r e s no final de palavras, trocas entre consoantes l/r, como em vortar/voltar.
- Emprego de vogais: representação direta do som da fala. Pode-se encontrar escritas trocadas como tardi/tarde; medicu/médico; difício/difícil; voutar/voltar e omissões e acréscimos como chegou no lugar de chegou ou feiz no lugar de fez.
- Emprego das formas que representam o som nasal: como a troca entre m e n campo/tamto; omissão da letra n/m criaça/criança; trocas como do m final por outra letra comero/comeram; gostal/gostam, beberam/ beberão.

- Segmentação indevida das palavras: “de verão” no lugar de “deverão”, “ascriança” no lugar de “as crianças”, “em graçadas” no lugar de “engraçadas”, “a chou” no lugar de “achou”.

Erros devidos a aspectos visuais ou gráficos

Foram considerados erros dessa natureza aqueles que apresentaram trocas, omissões, acréscimos ou inversões de letras que deformaram a leitura da palavra, porém os seus produtores não percebiam à primeira vista, dando-se por satisfeitos com a escrita e considerando-as corretas. Neste grupo, as escritas dos alunos denotaram a preocupação em utilizar uma quantidade correta de caracteres mesmo que não estivessem arranjados de maneira correta para se ler. Esta segunda categoria foi subdividida em três subgrupos, considerando-se os aspectos envolvidos.

- Acréscimo e omissão de letras: neste grupo foram classificadas as palavras que receberam acréscimo ou omissão de letras na hora em que foram grafadas. Exemplo astras/atrás; visiho/visinho.
- Inversão de letras: palavras com letras invertidas puderam ser analisadas de modo interessante quando se considera a quantidade e a escolha das letras necessárias para sua escrita. Há uma qualidade quantitativa. Exemplos: mua/uma; Soje/Jose.
- Letras com formato semelhante: esta classificação foi levantada para tratar das letras que apresentam semelhanças no formato da escrita. Neste caso acredita-se que o aluno pode ter considerado aspectos da forma visual das letras e dígrafos que usou, sendo que a tendência foi a de apoiar-se mais na memória visual do que na sonoridade das letras. vernelho/vermelho; tande/tarde; valtar/ voltar.

Erros decorrentes de escritas particulares

As palavras com este tipo de erro não puderam ser incluídas em nenhuma das classificações anteriores porque apresentaram trocas, omissões ou acréscimos de letras e sílabas que deformaram a palavra. Exemplos: Adre/Adão; patae/bastante; Antaro/Amparo.

Resultados e discussão

Os resultados são apresentados por atividade e finalizados com uma análise comparativa entre os dois instrumentos.

O ditado

Na Tabela 1 encontram-se discriminadas as quantidades de erros e as frequências verificadas no texto escrito dos participantes, apresentado na forma de um ditado.

Tabela 1 – Tipos, quantidades e frequências de erros no ditado

Categorias de erros	Tipos de erros	Nº de Erros	%
Erros provocados pelo apoio na linguagem oral devido às relações existentes entre letras e sons	Erros devidos ao emprego de consoantes e dígrafos	377	31,73
	Erros no emprego de vogais	148	12,46
	Erros no emprego das representações do som nasal	198	16,67
	Segmentação indevida das palavras	157	13,21
Erros devidos a aspectos visuais ou gráficos	Acréscimo ou omissão de letras	149	12,54
	Inversão de letras	17	1,43
	Letras com formato semelhante	33	2,78
Escritas particulares	----	109	9,18
TOTAL		1.188	100

De acordo com os dados da Tabela 1, observa-se que os erros provocados pelo apoio na linguagem oral devido às relações existentes entre letras e sons foram os que apresentaram maior frequência. Dentro desta categoria destacam-se em primeiro lugar os erros devidos ao emprego de consoantes e dígrafos seguidos pelos erros no emprego das representações do som nasal. A maior ocorrência de erros no emprego de consoantes e dígrafos também foi revelada pelos trabalhos de Zorzi (1998) e Sisto e Fernandes (2004). Embora esses estudos tenham sido realizados com o público infantil, pode-se avaliar a concordância dos resultados no que se refere aos tipos de erros encontrados. Segundo a literatura, esta classe de erros concentra a maior parte das dificuldades ortográficas encontradas pelos alunos após a aquisição da escrita alfabética, devido à possibilidade de as consoantes serem representantes de sons iguais além de formarem dígrafos e sílabas compostas. Os alunos que ainda se detêm a conceber uma relação biunívoca onde cada letra representa apenas um som podem ter mais dificuldades para escrever corretamente.

A segunda maior frequência de erros nesta categoria foi a decorrente da representação do som nasal. Para Garcia (1998), a representação correta do som nasal depende de uma série de mecanismos e processos que

vão da discriminação auditiva, reconhecimento, até a transformação dos fonemas em grafemas, o que culminaria na palavra escrita.

A reescrita

Assim como no ditado, a maior frequência de erros na reescrita também ocorreu na categoria de erros provocados pelo apoio na linguagem oral devido às relações existentes entre letras e sons, com o predomínio de erros devidos ao emprego de consoantes e dígrafos. Mas na reescrita, por outro lado, o segundo tipo de erro mais freqüente foi a dificuldade de segmentar as palavras. Essas diferenças encontradas entre as duas atividades podem ter ocorrido devido ao fato de que, na reescrita, o indivíduo tem que ditar mentalmente a frase para si, não podendo neste caso contar com o recurso de ouvir a fala de outro, o que poderia servir como apoio para definir melhor onde começa e onde termina cada uma das palavras. A falta deste recurso pode ser uma das explicações para a grande quantidade de erros na segmentação escrita das palavras. Pode-se supor que o experimentador, de alguma forma, ao ditar o texto, vai impondo uma entonação que permite ao interlocutor discriminar com mais precisão a segmentação do texto. Segundo o estudo de Zorzi (1998), que trabalhou com crianças das quatro primeiras séries do ensino fundamental, esta dificuldade apareceu com mais freqüência nas duas primeiras séries, onde ainda se desenvolve a alfabetização.

Tabela 2 – Tipos, quantidades e freqüências de erros encontrados na reescrita de uma lenda

Categorias de erros	Tipos de erros	Erros	%
Erros provocados pelo apoio na linguagem oral devido às relações existentes entre letras e sons	Erros devidos ao emprego de consoantes e dígrafos	145	31,25
	Erros no emprego de vogais	69	14,87
	Erros no emprego das representações do som nasal	50	10,78
	Segmentação indevida das palavras	98	21,12
Erros devidos a aspectos visuais ou gráficos	Acréscimo ou omissão de letras	67	14,44
	Inversão de letras	-----	-----
	Letras com formato semelhante	18	3,88
Escritas particulares	-----	17	3,66
TOTAL		464	100

Apesar de a maior freqüência de erros na atividade de ditado e de reescrita ser devida ao emprego de consoantes e dígrafos, observa-se que a quantidade total de palavras com erros nas duas atividades foi discrepante. A reescrita ocasionou a diminuição de material escrito e conseqüente diminuição de erros, o que pode ter ocorrido devido ao fato de possibilitar ao aluno a seleção do que vai ser escrito e permitir a opção de, ao se deparar com uma dificuldade na escrita de alguma palavra, poder substituí-la por outra que sabe escrever. França e colaboradores (2004) também já haviam diagnosticado resultado semelhante em seu estudo, pois, após aplicarem um ditado seguido de uma produção textual dirigida, o produto final demonstrou menor quantidade e maior variação de erros no segundo instrumento, discutindo-se que o aluno teve oportunidade de eleger palavras conhecidas para compor sua produção.

Cabe também destacar que não houve ocorrência de inversão de letras na atividade de reescrita, enquanto na escrita de ditado esse erro apareceu – um fato particular que poderia ser melhor investigado.

Tabela 3 – Freqüência de erros por categoria nas atividades de ditado e reescrita

Categoria de erros	Porcentagem total de erros	
	Ditado	Reescrita
Erros provocados pelo apoio na linguagem oral devido às relações existentes entre letras e sons	74,07%	78,02%
Erros devidos a aspectos visuais ou gráficos	16,75%	18,32%
Escritas particulares	9,18%	3,66%
TOTAL	100%	

O fato de encontrar-se a maior freqüência de erros na categoria de *Erros provocados pelo apoio na linguagem oral devido às relações existentes entre letras e sons* sugere que a escrita desses alunos encontra-se ainda muito pautada na oralidade e que as regras ortográficas ainda não foram incorporadas, o que serve como indicador dos principais problemas enfrentados por esses alunos neste momento da aquisição da escrita convencional. Por outro lado, cabe destacar que este não parece ser um caso isolado e específico dessa população, uma vez que estes achados parecem estar em consonância com a literatura, tendo em vista que os estudos de avaliação da escrita levantados nesse trabalho, como os de Jaeger, Schossler e Wainer (1998), Zorzi (1998), Sisto e Fernandes (2004), Caliatto e Martinelli (2005), também têm apontado nesta direção. Esse pode ser um indicativo da dificuldade de apropriação deste sistema e neste sentido dirigir ações pensando-se num processo de intervenção com vista a minimizar esses problemas de escrita. A freqüência maior de

erros nesta categoria pode se justificar pela própria natureza da escrita alfabética, que apresenta características de correspondência letra-som capaz de gerar dúvidas na hora de grafar as palavras.

Por sua vez, o grupo de erros classificado como *Erros devidos a aspectos visuais ou gráficos* teve representatividade bem menor que a primeira categoria, porém não menos significativa. Acredita-se que esse tipo de erro ocorra devido ao fato de que o aluno após escrever confia mais no aspecto gráfico que a palavra produziu do que na viabilidade de leitura. A última categoria, referente a *Escritas particulares*, ocorreu com frequência bem inferior às demais.

Considerações finais

Finaliza-se este trabalho apontando para algumas implicações educacionais advindas de uma reflexão a partir deste estudo. Segundo Lemle (1987), os aprendizes que cometem erros do tipo troca entre vogais (matu em vez de mato), de substituição do *am* pelo *ão*, do *m* pelo *n* antes de *p* e *b* ou, ainda, envolvendo o uso de *rr* e *r* são aprendizes que não completaram a alfabetização. A ocorrência, neste estudo, de erros considerados como escritas particulares, que não propiciam a leitura e a compreensão das palavras escritas, também pode indicar que a alfabetização não se realizou. Erros destes tipos foram encontrados de maneira expressiva em nossa amostra e são indicadores de que os participantes deste estudo não adquiriram o que se esperava deles em termos de conhecimentos sobre a ortografia, fato este que nos permite apontar para algumas implicações educacionais e sociais.

No que diz respeito às implicações educacionais, deve-se destacar que os erros encontrados demonstram falhas na alfabetização, e, levando-se em conta que esses alunos se encontram nas séries finais do primeiro ciclo do ensino fundamental, o erro automatizado pode dificultar a correção dessas falhas. Segundo Sisto (2001), os erros que persistem durante vários níveis de ensino podem formar um hábito ou automatismo que se torna quase inconsciente, e mesmo que mais tarde venha a conhecer a regra que rege a ortografia, o aluno tenderá a escrever errado. Os resultados apontados nesse trabalho denotaram que os alunos ainda cometem erros que poderiam ter sido sanados em nível de escrita precoce, evitando-se o automatismo.

Socialmente, o aluno adulto já tem expectativas de escrever sozinho alguns textos mais elaborados, como cartas e currículos, entre outros gêneros. Para Ratto (1995), os adultos reconhecem a sua incapacidade de expressar-se de maneira escrita como marginalização ante a sociedade letrada. Para Kleiman (1995) e Oliveira (1995), embora a escrita correta das palavras seja apenas uma parte do letramento, ela corresponde à capacidade de expressão e aproveitamento de todas as formas de comunicação. Podemos dizer que a escrita ortográfica é o começo de uma forma completa de expressão escrita e, sendo aceita pela sociedade, é uma forma de inserção social; esta apropriação encontra-se distante para este grupo, embora alguns passos tenham sido dados nesta direção.

Por fim, cabe salientar que este trabalho se limitou a caracterizar apenas uma turma de EJA, a analisar os dados como um todo; assim, ele não pode servir de critério para definir a aprendizagem individual desses participantes e tampouco de outras realidades. As condições de ensino, a idade dos participantes, o gênero e outras variáveis que interferem no desempenho dos alunos não foram objeto de análise neste estudo, mas poderão ser temas para novas propostas de estudos e pesquisas.

Por outro lado, a escassez de instrumentos de avaliação levou a que, nesse estudo, se fizesse uso de uma escala de avaliação da escrita proposta para crianças, o que pode ter sido um aspecto limitador. Seria oportuno que instrumentos destinados ao público adulto pudessem ser propostos, considerando-se a sua especificidade.

É importante salientar a necessidade de que outros estudos empíricos junto ao público de jovens e adultos e novas estratégias de avaliação possam ser propostos a partir desta pesquisa, seja para grupos, seja para diagnósticos individuais. Sugere-se que estudos de intervenção sejam realizados, para que outras informações sobre a aprendizagem desse público sejam explicitadas, principalmente quanto aos aspectos ortográficos. As informações advindas desses estudos contribuiriam para que novas propostas de atuação em sala de aula fossem conduzidas pelos professores. As diferentes estratégias de avaliação propostas nesse trabalho também podem contribuir para a proposição de outras metodologias de ensino que abordem as dificuldades reais dos alunos. Sugere-se ainda a continuidade das pesquisas que caracterizem a escrita de alunos de público adulto, devido à escassez de trabalhos abordando o tema; a análise da escrita pode indicar novas metodologias e intervenções para o desenvolvimento do trabalho de leitura e escrita com EJA.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ARAÚJO, M. de S. *Estudo do valor preditivo do conhecimento de categorização dos sons na aprendizagem da leitura e da escrita em adultos*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, 1990.

BEEMER, M. Early writing. *Executive Educator*, v. 14, n. 2, p. 36-38, Feb. 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental: Proposta Curricular – I Segmento*. Coordenação e texto final Vera Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC. 2001.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, L. C.; CAGLIARI, G. M. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

CALIATTO, S. G.; MARTINELLI, S. C. Avaliação do reconhecimento de palavras em jovens e adultos. *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, v. 6, n. 1, p. 51-58, jan./jun. 2005.

CAPOVILLA, A. G. S. *Leitura, escrita e consciência fonológica: desenvolvimento, intercorrelações e intervenções*. 262 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CAPOVILLA, A. G. S; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2000.

CARDOSO-MARTINS, C.; FRITH, U. Consciência fonológica e habilidade de leitura na síndrome de Down. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, 1999.

CARLISLE, J. F. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, p. 169-190, 2000.

CHRISTENSEN, C. A.; BOWEY, J. A. The efficacy of orthographic rime, grapheme-phoneme correspondence, and implicit phonics approaches to teaching decoding skills. *Scientific Studies of Reading*, v. 9, n. 4, p. 327-349, 2005.

COELHO, M. A.; BRENELLI, R. P. Alfabetização e processos cognitivos. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 4, n. 1, p. 37-56, jan./ jun. 1999.

CONDEMARÍN, M.; CHADWICK, M. *A escrita criativa e formal*. Tradução de Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

CONNELLY, V. Graphophonemic awareness in adults after instruction in phonic generalisations. *Learning and Instruction*, v. 12, n. 6, p. 627-649, Dec. 2002.

CORREA, J. A. Avaliação da consciência morfossintática na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 91-97, 2005.

CORREA, J. A. Avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 20, n. 1, p. 69-75, jan./abr. 2004.

- CURVELO, C. S. S.; MEIRELES, E. S.; CORREA, J. O conhecimento ortográfico da criança no jogo da forca. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 1998.
- DAVIDSON, R. K.; STRUCKER, J. Patterns of word recognition errors among adult basic education native and nonnative speakers of English. *Scientific Studies of Reading*, v. 6, n. 3, p. 299-316, jul. 2002.
- DE LA PAZ, S.; GRAHAM, Steve. Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, v. 89, n. 2, p. 203-22, jun. 1997.
- DUCROQUET, L. The dictation: an outdated exercise? *System*, v. 7, n. 2, p. 125-129, Aug. 1979.
- ELBRO, C.; NIELSEN, I.; PETERSEN, D. K. Dyslexia in adults: evidence for deficits in non-word reading and in the phonological representations of lexical items. *Annals of Dyslexia*, n. 44, p. 205-226, 1994.
- FACHRURRAZY. Dictation as a device for testing English as a foreign language. *Guidelines: A Periodical for Classroom Language Teachers*, v. 11, n. 2, p. 48-60, Dec. 1989.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Miriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1979.
- FOULY, K. A.; CZIKO, G. A. Determining the reliability, validity, and scalability of the graduated dictation test. *Language Learning*, v. 35, n. 4, p. 555-566, Dec. 1985.
- FRANÇA, M. P. et al. Aquisição da linguagem oral: relação e risco para a linguagem escrita. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, v. 62 n. 2-B, p. 469-472, 2004.
- GARCIA, J. N. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GOMBERT, J. *Metalinguistic development*. London: Harvester-Wheatsheaf, 1992.
- GUIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalingüísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 33-34, jan./abr. 2003.

- HAGIWARA, A.; KUZUMAKI, Y. An analysis of errors in listening dictation with specific reference to the cause of misperception of English pronunciation. *System*, v. 10, n. 1, p. 53-60, 1982.
- HARDING, T. Svithjod, stories, and songs: rewriting earth science in creative ways. *Science Scope*, v. 26, n. 1, p. 18-21, Sep. 2002.
- HAUERWAS, L. B.; WALKER, J. What can children's spelling of running and jumped tell us about their need for spelling instruction? *Reading Teacher*, v. 58, n. 2, p. 168-176, Oct. 2004.
- HILLERICH, R. L. An effort toward improving the spelling pretest. *Journal of Educational Research*, v. 77, n. 5, p. 309-311, May/Jun. 1984.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Relatório 2001, Brasília, 2001.
- JAEGER, A.; SCHOSSLER, T.; WAINER, R. Estudo comparativo da aquisição da escrita em crianças e em adultos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 11, n. 3, 1998.
- JAFARPUR, A.; YAMINI, M. Does practice with dictation improve language skills? *System*, v. 21, n. 3, p. 359-369, Aug. 1993.
- KIANY, G. R.; SHIRAMIRY, E. The effect of frequent dictation on the listening comprehension ability of elementary. *Canada Journal*, v. 20, n. 1, p. 57-63, 2002.
- KIDD, R. Teaching ESL grammar through dictation. *TESL Canada Journal*, v. 10, n. 1, p. 49-61, Fall 1992.
- KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KNIGHT, M. In praise of dictation. *Zielsprache English*, v. 3, p. 10-14, 1978.
- LAWRENCE, P. M.; LEVINSON, B. F. Dictation: alive and well. *English Journal*, v. 76, n. 6, p. 49-50, Oct. 1987.
- LEMBKE, E.; DENO, S. L.; HALL, K. Identifying an indicator of growth in early writing proficiency for elementary school students. *Assessment for Effective Intervention*, v. 28, n. 3, p. 23-35, Spr./Sum. 2003.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.

- MCCOY, L. J.; HAMMETT, V. Predictable books in a middle school class writing program. *Reading Horizons*, v. 32, n. 3, p. 230-234, Feb. 1992.
- MARSH, G. et al. The development of strategies in spelling. In: FRITH, U. (Org.). *Cognitive processes in spelling*. New York: Academic Press, 1980.
- MEIRELES, E. S.; CORREA J. Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 21, n. 1, p. 77-84, jan./abr. 2005.
- MORAIS, A. M. P. *Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. 7. ed. São Paulo: Edicon, 1997.
- MORRIS, L.; TREMBLAY, M. The impact of attending to unstressed words on the acquisition of written grammatical morphology by French-Speaking ESL Students. *Canadian Modern Language Review*, v. 58, n. 3, p. 364-385, Mar. 2002.
- MORRIS, S. Dictation: a technique in need of reappraisal. *ELT Journal*, v. 37, n. 2, p. 121-126, Apr. 1983.
- MOTA, M. et al. Erros de escrita no contexto: uma análise na abordagem do processamento da informação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2000.
- MYINT, M. K. Dictatory: a new method of giving dictation. *Fórum*, v. 36, n. 1, jan./mar. 1998.
- OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidade de pensamento In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- OTTEN, N.; STELMACH, M. Changing the story that we all know (Creative Reading/Creative Writing). *English Journal*, v. 77, n. 6, p. 67-68, Oct. 1998.
- PERRY, C.; ZIEGLER, J. C.; COLTHEART, M. A. Dissociation between orthographic awareness and spelling production. *Applied Psycholinguistics*, v. 23, n. 1, p. 43-73, Mar. 2002.
- PINHEIRO, A. M. V.; NEVES, R. R. Avaliação cognitiva de leitura e escrita: as tarefas de leitura em voz alta e ditado. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, 2001.

POMERANTZ, N. Ideas in practice. dictation as a means of learning writing skills. *Journal of Developmental & Remedial Education*, v. 4, n.1, p. 25, Fall 1980.

RATTO, I. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

REGO, L. L. B. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. *Temas em Psicologia*, n. 1, p. 79-87, 1993.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 1997.

ROBERTS, B. Spelling and the growth of concept of word as first grades write. *Reading Psychology*, v. 17, n. 3, p. 229-252, Jul./Set. 1996.

SABATINI, J. P. Efficiency in word reading of adults: ability group comparisons. *Scientific Studies of Reading*, v. 6, n. 3, p. 267-98, jul. 2002.

SANTOS, G. L. Quando adultos voltam a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade In: SOARES, Leôncio (Org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCARROZZO, M. L. Let's dictate spelling success. *Academic Therapy*, v. 18, n. 2, p. 213-215, Nov. 1982.

SILVA, M. E. L.; SPINILLO, A. G. A influencia de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 337-350, 2000.

SISTO, F. F. Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: SISTO, F. F. et al. (Org.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SISTO, F. F.; FERNANDES, D. C. Dificuldades lingüísticas na aquisição da escrita e agressividade. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.8, n. 1, p. 75-84, jun. 2004.

SMITH, P. Linguistic information in spelling. In: FRITH, U. (Org.). *Cognitive processes in spelling*. New York: Academic Press, 1980.

SOARES, L. A formação do educador de jovens e adultos In: SOARES, Leôncio (Org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STANSFIELD, C. W. A history of the dictation in foreing. *Language Teaching and Testing*. v. 69, n. 2, p. 121-128, Sum. 1985.

STEPHEN, P. Language code acquisition through written oral dictation: a new tool. *Canadian Modern Language Review*, v. 40, n. 2, p. 264-273, Jan.1984.

TEBEROSKY, A. La escritura de textos narrativos. *Infancia y Aprendizaje*, n. 46, p. 17-35, mayo 1989. CD-ROM.

TEBEROSKY, A. Reescribiendo textos: producción de adultas poco escolarizadas. *Infancia y Aprendizaje*, n. 58, p. 107-124, 1992. CD-ROM.

WENTWORTH, M. Writing in the literature class. *Journal of Teaching Writing*, v. 6, n. 2, p. 155-162, Spr. 1987.

WOLFF, U.; LUNDBERG, I. Technique for group screening of dyslexia among adults. *Annals of Dyslexia*, v. 53, p. 324-339, 2003.

YOUNG, D. J. The relationship between a communicative competence oriented dictation and ACTFL's oral. *Proficiency Interview*. v. 70, n. 3, p. 643-649, Set. 1987.

ZORZI, J. L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Susana Gakyia Caliatto é psicóloga, mestre em Educação, área de Psicologia Educacional, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

caliatto@uol.com.br

Selma de Cássia Martinelli, doutora em Educação, área de Psicologia Educacional, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora do Departamento de Psicologia Educacional dessa Universidade.

selmam@unicamp.br

Recebido em 19 de julho de 2007.

Aprovado em 28 de maio de 2008.

Reforma agrária e educação ambiental*

Wojciech Andrzej Kulesza

Resumo

Com a implementação de uma agricultura familiar sustentável, envolvendo efetivamente crianças, jovens e adultos, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) está desenvolvendo nos seus assentamentos um modelo de produção cooperativo e agroecológico fortemente baseado na educação. Neste trabalho, fundamentado em pesquisa exploratória acerca da educação oferecida nos assentamentos do MST, discutem-se os riscos virtuais dessa educação ambiental, especialmente para os sem-terra. Em primeiro lugar, devido à complexidade científica das questões ecológicas, é bastante plausível que elas sejam encaminhadas de modo autoritário, solapando assim a vocação libertária da pedagogia do MST. Segundo, algumas dessas propostas não resolvem imediatamente o problema da produção, prejudicando a própria crença dos sem-terra no ambientalismo.

Palavras-chave: infância, movimentos sociais, trabalhadores rurais, educação ambiental.

* Uma versão deste trabalho foi apresentada na conferência bianual da Society for the History of Children and Youth, realizada em junho de 2007 em Norrköping, Suécia, com o título "The Landless Kids as Agents of Environmental Education".

Abstract

Agrarian reform and environmental education

Implementing a sustainable agricultural production in a familiar basis, with the effective involvement of children, youths and adults, The Brazilian Rural Landless Workers Movement (MST) is developing in its settlements a model of production with agro ecological and cooperative character. In this work, based on an exploratory research focused on the environmental education pursued in settlements of MST, we discuss the virtual risks embodied in this practice for the landless children. Firstly, due to the scientific complexity of the ecological questions, it is very probable that the solutions can only be presented in an authoritarian way, thus undermining the liberation emphasis of MST pedagogy. Secondly, some of these ecological proposals cannot solve immediately the production problem, reducing the belief of the landless workers on environmentalism itself.

Keywords: infancy, social movements, rural workers, environmental education.

Introdução

No dia 12 de outubro de 2006, quando se comemorava no Brasil o Dia da Criança, centenas de meninos e meninas saíram às ruas no Rio Grande do Sul para protestar contra o “deserto verde”, denominação utilizada pelos ambientalistas para criticar as plantações de espécies vegetais exóticas, como o eucalipto, extensamente utilizadas por empresas desse Estado na fabricação de papel. Nesse dia, o 12 de outubro, crianças de todo o País que vivem nos acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os sem-terrinha, se reúnem para discutir seus problemas e reivindicar seus direitos. Torna-se evidente, nessas ocasiões, o grande esforço político e educacional realizado pelo MST em torno das questões ambientais no campo, cada vez mais candentes com a modernização agrícola e, portanto, estreitamente relacionadas com luta pela terra. Não há dúvida de que a moderna tecnologia, dos agrotóxicos aos transgênicos, dos fertilizantes às máquinas agrícolas, contribui para a sobrevivência do latifúndio.

A alta concentração da propriedade da terra no Brasil, onde cerca de 3% da população detém a posse de 2/3 das terras agriculturáveis e onde existem latifúndios de extensão superior a um milhão de hectares, tem motivado a luta pela reforma agrária empreendida pelo MST. Como o mais importante movimento social de massas no Brasil contemporâneo, envolvendo cerca de meio milhão de famílias entre assentamentos

conquistados e acampamentos em luta pela terra, o MST inclui cada vez mais os danos ambientais entre os males causados pela “revolução verde” no campo brasileiro. Num país no qual cerca de 70% dos alimentos para o consumo interno são produzidos por pequenos agricultores, as sementes híbridas, os agroquímicos, a mecanização intensa e a monocultura de exportação, além de agravar a situação de exploração do trabalhador rural, acabam provocando graves prejuízos para o meio ambiente. Desta forma, a luta do MST adquire um significado positivo para toda a sociedade, já que propõe uma alternativa ecologicamente correta para a organização da produção agropecuária.

Buscando uma produção sustentável através de uma agricultura de base familiar, com a participação ativa de crianças, jovens e adultos, o MST procura desenvolver nos assentamentos da reforma agrária um modelo de produção de caráter cooperativo e agroecológico, garantindo a subsistência dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, construindo um modo alternativo de produção. A sustentabilidade para o MST não se restringe apenas à questão material, como na ecologia, mas se estende também à permanência dos princípios da luta pela terra. No estabelecimento dessa nova relação entre homem e natureza, a ação educacional tem sido fundamental, articulando o trabalho produtivo com as tarefas políticas do movimento. Ao lado de um esforço constante de formação política sob a responsabilidade da organização, o MST vem organizando escolas formais tanto para crianças como para adultos. Para se ter uma idéia em números da dimensão desse empenho, em 2004, segundo dados do próprio movimento, o MST controlava 1.500 escolas de ensino fundamental, onde estudavam cerca de 160 mil crianças e jovens, e coordenava mais de 2 mil educadores de jovens e adultos, alfabetizando cerca de 30 mil trabalhadores do campo, dispondo ainda de 500 educadores infantis (MST, 2004, p. 12). Esse imenso esforço do MST no campo da educação tem sido reconhecido através da concessão de prêmios por inúmeras organizações, como o Unicef, por exemplo.

Baseada explicitamente na pedagogia dialógica de Paulo Freire (1921-1997), que atuou diretamente no movimento, e incorporando elementos da pedagogia do trabalho de Pistrak e da pedagogia ativa de Makarenko, a atuação educacional do MST está fortemente ancorada na realidade dos trabalhadores do campo. À educação *rural*, os movimentos sociais no campo, notadamente o MST, têm contraposto, desde a década de 80 do século passado, uma educação *do campo*, pensada pelos camponeses para os camponeses. Neste processo, coloca-se em questionamento toda a estrutura e funcionamento da escola da cidade, depurando seus princípios e valores para melhor adaptá-la à realidade campesina. Até mesmo o ideal de escola graduada perseguido pela modernidade é colocado em questão pelo movimento, resgatando-se as virtualidades educativas das classes multisseriadas (Hage, 2006). Desse modo, ao articular organicamente a produção do campo com a sobrevivência da comunidade, a educação propugnada pelo MST deixa de assumir um caráter particularista, estendendo-se por toda a sociedade. Num contexto de valorização da

cultura camponesa e de sua agricultura de base familiar, emerge desse processo uma educação estreitamente ligada a um modo de produção agropecuário, coletivo e sustentável, em franca oposição à monocultura típica do latifúndio capitalista, exploradora do trabalho e devastadora do meio ambiente.

Um movimento sociopolítico

A propriedade da terra no Brasil, desde a época colonial, sempre se constituiu num importante fator econômico de produção. Todavia, muito antes da moderna concentração de capital, a terra se manteve sob o controle de poucos, aqueles apropriadamente chamados de latifundiários. Os que trabalhavam na terra, como moradores ou assalariados, geravam alimentos para a reprodução social e/ou produtos para exportação. Entre esses dois extremos estabelecia-se uma extensa gama de relações sociais que, por sua vez, determinava o vínculo do trabalhador com a terra. A valorização diferenciada desses dois setores de produção pelo mercado determinava o seu tamanho relativo no interior da propriedade. Em geral, as lavouras destinadas a produtos de exportação, como o açúcar, o café, o cacau e mais recentemente a soja, tendiam a se expandir para áreas cada vez maiores. Essa concentração fundiária desencadeou um processo violento de expropriação pelo qual se procurava garantir a propriedade da terra a qualquer custo – não somente aquela destinada ao cultivo, pois, mesmo improdutiva, a terra constituía uma substancial reserva de valor para o latifundiário.

Com o aumento gradual da produtividade do trabalho no setor de exportação propiciado pela modernização agrícola, ampliava-se o excedente de trabalhadores no campo. Sem terra para produzir a sua sobrevivência, abriam-se concretamente para os camponeses as portas da migração. Historicamente, as alternativas englobavam desde uma mudança para a fronteira agrícola, iniciando um novo ciclo, até o deslocamento para as cidades, com a perspectiva da perda definitiva de sua condição rural. Lidar com as tensões sociais, agudas ou crônicas, provocadas por esses movimentos passou a ser uma ocupação dos sucessivos governos do País. As intensidades desses fluxos, numa ou noutra direção, condicionados pela dinâmica global da economia, entravam assim com destaque na agenda política de planejamento do moderno Estado brasileiro. No final da década de 70 do século passado, a intensificação da produção do setor de exportação conjugada com a estagnação da economia urbana e o esgotamento da ditadura militar criaram a base social sobre a qual se ergueria o MST (Harnecker, 2002).

Assumindo radicalmente sua condição camponesa, os sem-terra retomam a bandeira da luta pela reforma agrária no Brasil, cravando-a agora em pleno latifúndio. Apoiando-se na função social legalmente prescrita para ser desempenhada pela propriedade, eles passam a reivindicar para si as terras improdutivas, não aquelas distantes prometidas

pelos projetos de colonização, mas as que conhecem na sua própria vizinhança. Motivados muito mais pela racionalidade bíblica apregoada pelos grupos religiosos que os apóiam do que pela legislação, os trabalhadores rurais passam a ocupar fazendas reivindicando a sua desapropriação pelo governo. Como escreveu Frei Betto (2006, p. 213), ressaltando o novo estilo de atuação do movimento, no MST “o político (a reforma agrária) articula-se com o benefício pessoal e familiar concreto (a ocupação da terra e a conquista de um lote). O utópico (o socialismo) é vivenciado em atividades coletivas (assentamentos e cooperativas). O ético (a militância e as marchas) encontra motivação no estético (os símbolos, como a bandeira, as músicas, as romarias, o ritual – a ‘mística’ – dos encontros”. A força e sucesso dessas ações, guiadas pela palavra de ordem “terra para quem nela trabalha”, leva à fundação, em janeiro de 1984, do MST. No ano seguinte, a importância das ocupações é reafirmada pelo Primeiro Congresso do MST, que aprova a divisa “ocupação, única solução”. A partir daí começa o processo de transformação dos trabalhadores rurais sem terra do Brasil nos “sem-terra” do MST (Caldart, 2004).

O reconhecimento legal do direito a terra, obtido normalmente depois de árdua luta de resistência, transforma os acampamentos em assentamentos do MST. O desafio de afirmar a viabilidade econômica da gleba ante a recorrente carência das condições de produção no campo obrigou o movimento a estender sua ação organizativa. Após um primeiro momento romântico de retorno à condição camponesa, facilitado por uma agricultura de base familiar, a realidade dos assentamentos acaba por ampliar os objetivos do movimento. No Encontro Nacional de 1989, isto seria expresso pela inclusão de uma nova bandeira de luta: “ocupar, resistir e *produzir*”. Além da sustentabilidade dos assentamentos, o MST precisava garantir a continuidade da luta pela reforma agrária em todo o Brasil. A ênfase no trabalho coletivo, operacionalizada por uma estrutura decisória colegiada, elegeu o cooperativismo como forma de organização em todas as fases de produção. Em fins de 1994, como forma de agregar mais valor à produção, decidiu-se investir na agroindústria, cuja modernidade ajudaria a sensibilizar a juventude a se engajar nas atividades rurais.

À medida que os assentamentos vão experimentando todas as agruras do processo produtivo, da lavoura ao mercado, fica patente para os trabalhadores que outras transformações sociais são necessárias. O MST começa então a se engajar diretamente nas questões sociais mais gerais da sociedade brasileira. Como movimento de massas, torna-se um importante protagonista do cenário político nacional. Por outro lado, as ações bem-sucedidas do MST no campo obrigam os latifundiários a uma contra-ofensiva. Como resultado, a questão agrária passa a ser uma questão nacional candente, envolvendo tanto as lutas no campo como na cidade. Espelhando essa situação, o III Congresso do MST adota em 1995 o lema “Reforma Agrária: uma Luta de Todos”. Ao adquirir essa dimensão nacional, o movimento é desafiado a dar respostas a outras questões correlatas, como a questão da água, das queimadas, das reservas

indígenas, da poluição, etc. Desta forma, a questão ambiental, que já havia eclodido no cotidiano dos assentamentos, assume para o MST uma magnitude cada vez maior.

Educação para a sustentabilidade

Uma das peculiaridades do MST é o engajamento de seus membros: ninguém participa das ações do movimento sem um trabalho prévio de conscientização (Fernandes, 2000). Esse trabalho de base, herança dos movimentos eclesiais, sindicais e partidários de resistência à ditadura militar, pressupunha uma pedagogia de caráter libertário. Essa experiência levou à formação no MST de um significativo quadro de militantes, liberados muitas vezes, parcial ou totalmente dos assentamentos, para realizar tarefas específicas. À medida que o movimento avançava em suas conquistas, exigia-se uma maior sistematização dessa militância, e as ações formalmente educacionais acabaram por se destacar na estrutura do MST como um dos seus mais importantes setores. A institucionalização de cursos e escolas, com diversas finalidades e nos mais diferentes níveis, passou a ser uma constante no movimento. Naturalmente, essas iniciativas procuraram manter as características dialógicas e não autoritárias da pedagogia originária que havia levado os trabalhadores à luta conjunta pela terra. Vieitez e Dal Ri (2004, p. 56), enfatizando a gestão democrática da escola almejada pelo MST, mostram como, nessa perspectiva, “a ação pedagógica deve buscar transformar estruturas, processos escolares e a própria função social da escola”.

Organizados por grupos de famílias, os trabalhadores enfrentaram de imediato a questão da escolarização de suas crianças nos acampamentos e assentamentos. Aproveitando a existência de docentes entre seus membros, o MST começa a implementar atividades escolares com o auxílio de leigos com alguma escolarização. Uma vez assentados, os trabalhadores, amparados pela legislação, começaram a lutar pelo funcionamento de escolas, a cargo do governo, para seus filhos. Entretanto, essa via legal implicava também a aceitação das diretrizes educacionais oficiais e a imposição de professores legalmente habilitados para lecionar nas escolas. Rapidamente constatou-se a divergência profunda entre a proposta educacional trazida pelas autoridades educacionais e as necessidades das crianças do assentamento. A orientação predominantemente urbana do currículo de formação de professores incapacitava-os de atender às demandas educacionais do movimento. Tornava-se assim cada vez mais clara a necessidade de o próprio MST preparar os seus professores.

A partir de 1990, inicialmente no Rio Grande do Sul, o movimento, em convênio com entidades religiosas e educacionais, começa a organizar cursos de magistério. O desafio imediato era superar a localização urbana desses cursos para professores. Aliás, desde o início o MST fez questão de garantir uma educação que fosse ministrada preferencialmente no

campo. Afinal, como afirmou Delwek Mateus (apud Harnecker, 2002, p. 251), dirigente em São Paulo, “se as pessoas são agricultoras, deveriam desenvolver os seus conhecimentos práticos no campo desde pequenas porque é a melhor forma de aprender: vendo as plantas nascer e crescer, vendo os animais, a produção, o trabalho de seus pais. O Movimento avalia que esta formação ligada à vida é fundamental na formação cultural dos camponeses”. A solução encontrada consiste em dividir o tempo de formação entre o local da escola e o lugar de trabalho, onde os futuros professores realizam tarefas, teóricas e práticas, referentes às diversas disciplinas escolares. Essa preocupação é tão importante para o MST que foi criada inclusive uma “escola itinerante”, que acompanha as crianças dos acampamentos conforme a necessidade da luta pela terra as obriga a mudar de lugar.

Essas experiências seriam institucionalizadas com a criação do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra) em 1995, também no Rio Grande do Sul, destinado inicialmente à formação de técnicos agrícolas. Já agora, com as discussões dentro do MST bastante avançadas, inclusive com a publicação de inúmeros materiais pedagógicos, teóricos e práticos, a formação de professores adquire uma dimensão nacional. Com base na “pedagogia da alternância”, recrutam-se todos os tipos de professores dos assentamentos para realizar, durante as férias escolares, cursos de formação no Instituto de Educação Josué de Castro, pertencente ao Iterra. Professores leigos, numerosos nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, podem assim complementar a sua formação, e os professores públicos alheios ao MST têm assim a oportunidade de conhecer sua proposta educacional. Esse processo foi favorecido pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, flexibilizando, especialmente para o campo, a estrutura e o funcionamento das escolas.

A aproximação entre as demandas educacionais do movimento e as políticas públicas governamentais se estreitou em função do histórico déficit de alfabetização de adultos no Brasil. Como o analfabetismo é ainda maior na área rural, o MST vinha se defrontando com a questão desde o início dos seus esforços para a formação de militantes. Isso redundou na organização de atividades de educação não-formal de jovens e adultos no campo, sempre que possível e seguindo o lema “sempre é tempo de aprender”. Essa mobilização, somada à produção de materiais instrucionais específicos pelo movimento, reavivou a questão da alfabetização no campo. Como resultado, em 1998, o governo federal criou o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera). Apesar de motivado pela educação de jovens e adultos, o Pronera (apud Souza, 2006, p. 66) “é uma política pública específica do governo federal, cujo objetivo é estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos na área de Educação nos assentamentos de reforma agrária”.

O Pronera estimulou o estabelecimento de inúmeras parcerias do MST e de outros movimentos sociais no campo com órgãos do governo, visando ao desenvolvimento de projetos de educação. Desta forma, foram

celebrados diversos convênios com universidades públicas para a preparação de professores para toda a educação básica, da educação infantil ao ensino médio. Todo esse processo acabou por contrapor à tradicional educação rural, planejada nas cidades em função das necessidades urbanas, uma “Educação do Campo” (Souza, 2006). Essa educação, que parte da realidade do campo para formar trabalhadores rurais, desenvolvendo uma verdadeira “pedagogia da terra”, acabou sendo assimilada pelos órgãos governamentais. A partir de junho de 2007, baseando-se na experiência dos cursos de Pedagogia conveniados com o MST, começarão a funcionar, em algumas universidades federais – de Brasília, Sergipe, Paraíba, Minas Gerais e Bahia –, cursos de “licenciatura em educação do campo” destinados à formação de professores que já trabalham na zona rural.

Por outro lado, o MST procura melhorar a formação de seus quadros diretamente envolvidos com a produção. Cursos técnicos em vários níveis de ensino, geralmente em convênio com instituições públicas, são oferecidos aos seus militantes. Nesses cursos, o MST procura garantir os seus princípios de uma educação voltada para a reforma agrária e estreitamente ligada à produção nos assentamentos, negociando com as instituições as condições de ingresso e progressão nos cursos. Aliás, já em 2003, dadas as dificuldades dos trabalhadores rurais para ingressar e concluir um curso superior, o MST havia criado sua própria instituição, a “Escola Nacional Florestan Fernandes”, em homenagem ao sociólogo e educador falecido em 1995. Localizada em Guararema, no Estado de São Paulo, a Escola é destinada aos militantes que não tiveram oportunidade de fazer um curso superior por viver e trabalhar longe dos centros urbanos, e já em 2005 ela diplomou sua primeira turma. Em Guararema, os princípios pedagógicos do MST, tais como a “pedagogia da alternância”, vigoram plenamente.

Uma orientação ecológica

A preocupação com o meio ambiente não poderia deixar de ser uma das questões fundamentais na luta pela reforma agrária. Considerando a estreita relação entre latifúndio e a agricultura moderna, altamente intensiva em implementos agrícolas, fertilizantes, agrotóxicos e herbicidas, o MST logo se apercebeu da necessidade de um outro tipo de agricultura mais adequado às condições dos assentamentos. Deste modo, a implementação de uma produção no campo “ecologicamente responsável, economicamente viável, socialmente justa, culturalmente apropriada, humanista e baseada em um enfoque holístico”, exatamente como Ho (2004, p. 112) caracteriza a agricultura sustentável, tornou-se um objetivo firmemente perseguido pelo movimento. A resistência a uma agricultura ancorada na monocultura, com todos os seus impactos na degradação do solo, na biodiversidade, na segurança alimentar e até no clima do planeta, passou a ser parte integrante da luta pela reforma agrária levada adiante

pelo MST. Desta forma, a educação ambiental passou a fazer parte do currículo de suas escolas e de suas ações educativas.

O Primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, realizado em 1997, explicitou em sua resolução final esta orientação: “Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa” (cf. Caldart, 2004, p. 429). Neste processo, o movimento conflui com posições defendidas por educadores ambientalistas que se opõem ao mero conservacionismo. Basta uma leitura dos princípios dessa vertente crítica, transformadora e emancipatória para constatarmos sua sintonia com a concepção vigente no MST:

[...] busca da realização da autonomia e liberdades humanas em sociedade, redefinindo o modo como nos relacionamos com a nossa espécie, com as demais espécies e com o planeta; politização e publicização da problemática ambiental em sua complexidade; convicção de que a participação social e o exercício da cidadania são práticas indissociáveis da educação ambiental; preocupação concreta em estimular o debate e o diálogo entre ciências e cultura popular, redefinindo objetos de estudo e saberes; indissociação no entendimento de processos como: produção e consumo, ética, tecnologia e contexto sócio-histórico, interesses privados e interesses públicos; busca de ruptura e transformação dos valores e práticas sociais contrários ao bem-estar público, à equidade e à solidariedade” (cf. Loureiro, 2005, p. 1476).

Dessa forma, é natural que também essa vertente busque se apoiar num referencial freireano para construir sua metodologia de ensino, como se pode ver exemplarmente no artigo de Tozoni-Reis (2006).

As dificuldades existentes para implantar essa orientação são bem conhecidas pelos dirigentes do MST. Assim, por exemplo, Irmã Bruneto, em entrevista realizada em 2001, reconhecia: “estamos buscando alternativas, mas ainda produzimos com venenos [agrotóxicos] e não estamos conseguindo nos livrar deles” (apud Harnecker, 2002, p. 151). O problema é agravado pelo fato de, em geral, a terra conquistada pelos trabalhadores apresentar avançada degradação do solo. Como afirmou João Pedro Stédile (apud Galvão 2006, p. 181), coordenador nacional do MST, em abril de 2005, “os problemas ambientais que encontramos nos assentamentos são os mais diversos e refletem a prática agrícola predominante em cada região [...] o processo de recuperação ambiental das áreas é muito lento e caro. E às vezes o próprio assentado desanima”. Em documento para discussão interna do movimento sobre a questão, elaborado em 2004, percebe-se a preocupação em superar essas dificuldades através da participação efetiva dos assentados na implantação e disseminação de práticas ambientalmente sustentáveis (cf. Galvão, 2006).

A estreita relação entre meio ambiente e vida humana fez com que se desenvolvesse entre os militantes do MST uma concepção de ecologia de caráter nitidamente social. Entre os dez “mandamentos éticos” a serem

observados nos assentamentos, aprovados pelo MST em 2000, no seu IV Congresso, misturam-se prescrições referentes diretamente ao meio ambiente, como “evitar a monocultura e o uso de agrotóxicos”, “preservar a mata existente e reflorestar novas áreas”, “cuidar das nascentes dos rios, açudes e lagos”, “embelezar os assentamentos e comunidades, plantando flores, ervas medicinais, hortaliças e árvores”, “tratar adequadamente o lixo e combater qualquer prática de contaminação e agressão ao meio ambiente”, com preocupações tipicamente sociais: “amar e preservar a terra e os seres da natureza”, “aperfeiçoar sempre nossos conhecimentos sobre a natureza e a agricultura”, “produzir alimentos para eliminar a fome da humanidade”, “lutar contra a privatização da água”, “praticar a solidariedade e rebelar-se contra qualquer injustiça, agressão e exploração, praticada contra a pessoa, a comunidade ou a natureza” (cf. Morissawa, 2001, p. 238). Essas prescrições ilustram admiravelmente bem como as questões ambientais fazem parte da luta e do cotidiano dos sem-terra.

A coincidência da localização das corporações multinacionais produtoras de sementes geneticamente modificadas no Rio Grande de Sul, onde surgiram os primeiros assentamentos, fez com que o MST se preocupasse desde o início com a preservação da biodiversidade. A partir de 1997, o movimento começou a produzir sementes agroecológicas de hortaliças, comercializadas tanto nos assentamentos como entre os pequenos agricultores, como alternativa às sementes híbridas oferecidas pelas multinacionais. Em 2003, no contexto de uma polêmica internacional sobre o uso das chamadas sementes transgênicas, as multinacionais exerceram forte pressão para sua liberação no Brasil. Como reação a essa investida, o MST, juntando iniciativas já existentes em vários Estados brasileiros, criou a Rede Bionatur de Sementes Agroecológicas (Bionatur) para produzir sementes para as mais diversas culturas. No ano seguinte a Bionatur já colhia cerca de sete toneladas de sementes referentes a mais de 90 variedades de plantas, todas certificadas como sementes orgânicas.

Com estas ações, a luta do MST, que já havia se associado antes à organização Via Campesina na luta pela reforma agrária em todo o mundo, adquiriu dimensão internacional. Assim, por exemplo, em agosto de 2005, um convênio entre o governo venezuelano e a Universidade Federal do Paraná põe para funcionar o primeiro curso de graduação em agroecologia, destinado a militantes pela reforma agrária de toda a América Latina. Funcionando num assentamento do MST do Paraná, com 100 alunos matriculados, o curso incorpora toda a experiência adquirida pelo MST ao longo do tempo em seus convênios com instituições de ensino. Desta maneira, o movimento continua firme na luta pela “formulação de uma alternativa produtiva que entende a sustentabilidade por meio da valoração dos aspectos socioculturais, econômicos e ambientais como eqüitativos e duradouros e recomposição da paisagem com o aumento e preservação da biodiversidade como condição fundamental para a qualidade de vida” (cf. Galvão, 2006).

Os sem-terrinha

A participação de crianças na luta pela reforma agrária nasce junto com o MST. Desde o início dos anos 80 já era conhecida a resposta que deram às autoridades que as queriam subornar durante a conquista do histórico acampamento Encruzilhada Natalino: “Não queremos doces. Queremos terra!” (cf. Caldart, 2004, p. 300). Em 1987 ficou famosa a marcha dos alunos de Annoni, acampamento onde foi construída a primeira escola oficial para os sem-terra, que atravessaram o Rio Grande do Sul pedindo apoio para os acampados que estavam ameaçados de despejo (Harnecker, 2002, p. 213). Na história do MST há uma série de relatos sobre a importância da presença e do comportamento das crianças em momentos decisivos da luta pela terra. Sendo um movimento de base camponesa fundada na família, é natural que crianças e jovens estivessem envolvidos nas ações. Restava ao MST, considerando as suas especificidades, organizá-los no interior do movimento, e, para isso, a dimensão educativa recebeu um grande investimento de seus militantes.

No início do movimento, a questão mais premente que se apresentava era cuidar das crianças pequenas enquanto suas mães e pais cuidavam da sobrevivência do acampamento. O rodízio improvisado de mulheres e homens para realizar essa tarefa acabou se transformando na organização de “cirandas”, como são chamadas as classes de educação infantil no MST. Baseada nos círculos infantis cubanos, a ciranda está associada aos princípios de igualdade e solidariedade, lembrando sempre jogos e brincadeiras. Como já relatamos acima, o passo seguinte foi a luta pela escola em todos os níveis, em busca de uma educação integral, voltada também para instrumentalizar a luta pela reforma agrária. No entanto, a própria dinâmica do movimento fez com que se tomasse consciência das limitações dos espaços escolares para as mobilizações de massa. Dependentes muitas vezes dos poderes municipais ou estaduais, as escolas nem sempre têm a disposição de engajar seus alunos nas atividades do MST (cf. Souza, 2006, p. 113).

Da experiência das mobilizações em torno de temas de natureza sociocultural, geralmente paralelos ou complementares às atividades escolares, originou-se a organização de crianças e jovens auto-identificados como os sem-terrinha. Uma mobilização marcante nesse processo é a que acontece no dia 12 de outubro, quando se comemora no Brasil o Dia da Criança. Concebida como uma comemoração alternativa à mera entrega de presentes, nesse dia o MST promove encontros regionais e estaduais de suas crianças e jovens para, além de festejar, discutir e encaminhar as reivindicações do movimento. Organizado inicialmente no Rio Grande do Sul em 1994, essa atividade passou a fazer parte do calendário nacional do MST a partir de 1997. Nos dois anos seguintes, acompanhando a ênfase então dada pelo movimento à educação de adultos, nesse dia os sem-terrinha se manifestaram em todo o País exigindo do governo: “queremos escola também para os nossos pais!” (cf. Caldart, 2004, p. 272). Assim, a organização das crianças e jovens foi adquirindo feições próprias em função dos

objetivos maiores do movimento. A produção de materiais pedagógicos específicos para crianças e jovens a partir de então, por parte do movimento, é um reflexo da relevância dessa iniciativa para o MST.

De modo oportuno, o MST se vale dos sem-terrinha colocando sua ingenuidade e vibração a serviço do movimento. Por outro lado, o comportamento deles traz para o movimento situações inusitadas para reflexão que realimentam o MST. Episódios relatados por Caldart (2004), como o de Cristiano, premiado num Concurso Nacional de Redações e Desenhos promovido pelo MST e que voltou para casa comovido com os mendigos que viu na capital da República quando foi receber o prêmio, o da criança que espontaneamente escreveu ao final de um encontro dos Sem Terrinha "eu amo o MST!", ou o daquelas que pedem aos adultos que tragam crianças de rua para morar com elas nos acampamentos, constituem verdadeiros "choques de realidade" a sensibilizar os trabalhadores e fazer avançar o movimento. E é justamente para a escola que confluem todas essas vivências, interpondo desafios constantes aos educadores comprometidos com a luta pela terra. Isto é o que os sem-terrinha acabam provocando, constata Caldart (2004, p. 419), "quando dizem que querem levar adiante o MST, e quando pedem às professoras que sua escola seja 'que nem' o Movimento".

Vitoriosa e legalizada a ocupação, a comunidade do assentamento tende a voltar a seus afazeres tradicionais, relegando para segundo plano a luta pela reforma agrária. É a presença de crianças e jovens que lembram aos assentados a luta dos outros trabalhadores sem terra, mesmo porque a terra conquistada logo não atenderá às necessidades de todos. A escola constitui para o MST o espaço onde pode se manter viva a chama que levou à ocupação e onde, conseqüentemente, se poderá reiterar as condições que possam fazer avançar o movimento. Evidentemente, não cabe à escola dos assentamentos reproduzir a situação que levou os trabalhadores a ficar sem terra; pelo contrário, compete a ela fazer com que as crianças e jovens multipliquem e ampliem a luta pela reforma agrária. Orientada por diretrizes pedagógicas que acentuam a unidade entre teoria e prática, a realidade do assentamento constitui a matéria-prima fundamental a inspirar as atividades educativas. Nessa realidade, os ciclos de vida de plantas e animais transcorrendo intensa e perceptivelmente para todos, com sua também vital importância para a sobrevivência da comunidade, assumem assim um papel crucial.

Vem daí a crescente importância que vem sendo dada nas escolas do MST ao ensino das ciências naturais e ao meio ambiente, subsidiando inclusive a ação política. Já citamos no início deste texto a ação dos sem-terrinha no Rio Grande do Sul, em 2006, contra empresas produtoras de celulose, a partir da problematização das monoculturas de plantas exóticas feitas pelos camponeses. No mesmo ano, no Ceará, as crianças reuniram-se para discutir o tema "Agroecologia: produzindo uma vida, cuidando da natureza". A ecologia dos assentamentos se mistura com a sociologia camponesa, dando origem a uma ecologia social de forte apelo pedagógico. A irrupção do novo nos ciclos produtivos atinge diretamente a infância,

exatamente porque ela representa para os assentados a novidade que é preciso cultivar como quem cuida de si mesmo. Nos assentamentos é realizado um paralelo entre a semente que brota na plantação para se realizar no alimento de si ou dos outros e a criança nascida sem terra que se prepara para sustentar a si e aos outros sem terra. Esta metáfora, que se apresenta de forma tão clara no campo puramente biológico, não pode ser fetichizada no nível da consciência, pois o gérmen de uma nova sociedade já terá que trazer dentro de si novidades que só podem ter sido adquiridas na sociedade antiga. Os sem-terrinha precisam saber o que é ser sem terra para acabar com os sem-terra, utopia de todos os que fazem o MST.

Desafios e limitações

As incertezas vividas na maioria dos acampamentos e assentamentos do MST agravam ainda mais as precárias condições de trabalho normalmente encontradas pelos educadores no campo. Como aspecto favorável, destaca-se o fato de o MST buscar que seus educadores, mesmo que ainda não formalmente habilitados, façam parte do assentamento desde o início da luta por sua posse. Os dirigentes do movimento são os primeiros a reconhecer a distância entre suas propostas e a realidade educacional dos assentamentos. No balanço feito pelo MST (2004, p. 17) de seus vinte anos de educação, reconhecem-se as fragilidades na formação dos educadores: “Temos limites na quantidade e na qualidade do que estamos fazendo. Ainda atingimos poucos educadores em nossos cursos formais e não conseguimos alternativas de formação realmente continuada, especialmente para os professores de nossas escolas”. E mais adiante: “ainda não superamos uma certa dicotomia entre o objetivo de formar militantes para o trabalho específico de educação e de educação escolar e para outras tarefas do próprio setor ou do conjunto da organização” – e criticam a formação política até ali alcançada, “que precisa avançar e estar em sintonia mais acelerada com os debates do nosso tempo”.

Essas carências se manifestam mais intensamente na educação ambiental do assentamento. Assim, por exemplo, consideremos a questão do uso de agrotóxicos, vivamente condenada pelo MST. Como acontece na grande maioria dos estabelecimentos agrícolas brasileiros, os agrotóxicos são também utilizados indiscriminadamente pelos assentados. Assim, por exemplo, pesquisa realizada nos assentamentos da reforma agrária na Paraíba em 1997 constatou o uso de agrotóxicos em 85% das plantações (Bamat, Ieno Neto, 1998, p. 143). Em pesquisa atual realizada por Souza (2006) a respeito da educação nos assentamentos do MST no Paraná também há farta evidência da utilização de agrotóxicos pelos agricultores. Estudos específicos sobre o uso de agrotóxicos na agricultura brasileira também acusam o uso de agrotóxicos pelos assentados do MST. Estudo recente realizado num assentamento do MST no Rio de Janeiro revelou que quase metade (46%) dos agricultores pesquisados fazia uso de herbicidas ou pesticidas em suas plantações (Pedlowski et al., 2006).

Todavia, a importante questão dos agrotóxicos não é usualmente trabalhada nas aulas de educação ambiental dos assentamentos. Os assentados geralmente precisam se valer da atuação de técnicos agrícolas do governo para se esclarecer sobre o assunto. Na verdade, os temas tratados normalmente – lixo, queimadas, desmatamento e poluição das águas – refletem diretamente as precárias condições de vida e de trabalho existentes nos assentamentos. Com uma proposta pedagógica na qual os temas geradores são retirados da realidade dos assentados, esses tópicos não poderiam faltar entre as matérias de estudo. Como preconizam os educadores ambientais críticos, “a resolução dos problemas ambientais locais carrega um valor altamente positivo, pois foge da tendência desmobilizadora da percepção dos problemas globais, distantes da realidade local, e parte do princípio de que é indispensável que o cidadão participe da organização e gestão do seu ambiente de vida cotidiano (Layrargues, 2001, p. 134). De fato, segundo Souza (2006, p. 110), os temas citados são majoritariamente trabalhados nas escolas do MST no Paraná, embora já se comece a trabalhar questões como a dos agrotóxicos e das sementes orgânicas. A minguada educação científica dos trabalhadores rurais contribui decisivamente para o tratamento superficial da questão ambiental. Assim, por exemplo, no trabalho realizado no assentamento do Rio de Janeiro, os autores relatam que os agricultores só utilizam agrotóxicos em frutas, legumes e verduras a serem comercializados, achando que estão livres de seus efeitos não os utilizando nos alimentos destinados ao seu próprio consumo (Pedlowski et al., 2006, p. 188).

Acompanhando a formação política dos militantes do MST na Paraíba em 2005, Lins (2006, p. 100) observou a prioridade dada às ciências sociais pela sua importância “no desvendar da realidade e de suas contradições”, em detrimento das ciências naturais, “um tanto neutras às interpretações”. Na mesma direção, trabalho realizado por Menezes Neto (apud Souza, 2006, p. 104) com alunos do curso de técnico agrícola em cooperativismo do MST revelou que “apenas 9% dos entrevistados destacaram o conhecimento científico e tecnológico moderno, quando indagados sobre o tipo de saber que deve ser priorizado numa escola de ensino técnico”, enquanto os outros 91% ficaram assim distribuídos:

[...] 25% afirmaram que deve ser priorizado o estudo das organizações sociais e políticas dos trabalhadores, 19% prioridade para a gestão, 17% focalizaram os estudos da organização social e política do País e do mundo, 12% falaram dos direitos sociais, 9% na formação de lideranças e 9% enfatizaram as formas de produção e culturas específicas do campo”.

Ou seja, a ênfase empregada pelo MST nos aspectos sociais da luta pela terra tem obnubilado o papel crucial das ciências naturais no modo de produção, dificultando o desenvolvimento de uma ecologia consistente que supere a dicotomia entre a ciência natural e a social.

A ação preferencial sobre crianças e jovens acerca das questões ambientais tem contribuído decisivamente para elevar a consciência da

comunidade de assentados em relação ao meio ambiente. A ingenuidade infantil quanto à experiência da produção agropecuária faz com que o jovem – muito mais sensível aos apelos da natureza – tenha um papel fundamental no processo de aprendizagem da comunidade. Em consequência, atinge-se uma educação ambiental que é constituinte não somente da luta pela reforma agrária, mas principalmente do objetivo maior da construção de uma sociedade mais justa e solidária, com a ativa participação das crianças e da juventude. Naturalmente, essas práticas – feitas em nome da criança e, portanto, do futuro – não estão isentas de riscos para as crianças. Em primeiro lugar, devido à complexidade científica das questões ecológicas, é muito provável que seu equacionamento só possa ser apresentado a elas de um modo autoritário, colocando em xeque o caráter não-autoritário da pedagogia do MST. Além disso, considerando o alto grau de degradação ambiental da maioria das terras conquistadas, muitas delas localizadas em regiões até então inóspitas, muitas das soluções ecologicamente corretas propostas não terão efeito visível imediato, enfraquecendo a crença, especialmente dos jovens, no próprio ambientalismo.

Neste processo, é compreensível que o movimento persista em reservar às crianças um papel educativo fundamental. Empunhando ingenuamente prescrições preservacionistas de certo modo já pertencentes ao senso comum da cultura camponesa ainda que originárias do meio urbano, as crianças e os jovens disseminam pelos assentamentos uma educação ambiental para todos. A concepção integral dos sem-terrinhos da relação entre o homem e a natureza traz de volta ao assentamento a unidade perdida com a fragmentação do conhecimento trazida pela modernidade. No entanto, essa abordagem um tanto quanto romântica não é suficiente para enfrentar as questões que exigem não um retorno a um modo de produção idílico, mas a superação de um tipo de produção ecologicamente incorreto. Os dirigentes reconhecem essa fragilidade quando, ao se manifestarem sobre o trabalho feito com as mobilizações e encontros dos sem-terrinhos, destacam: “[ele] no fundo tenta compensar o trabalho que não fazemos junto às escolas, ou a pouca influência pedagógica que temos sobre elas na maioria dos lugares” (MST, 2004, p. 15). É por isso que, nas conclusões do 5º Congresso Nacional do MST, realizado em junho de 2007 em Brasília, o movimento se compromete com uma “orientação pedagógica transformadora” para eliminar de vez o analfabetismo no campo e na cidade (MST, 2007).

Referências bibliográficas

BAMAT, Thomas; IENO NETO, Genaro. *Qualidade de vida e reforma agrária na Paraíba*. João Pessoa: Ed. da UFPB, 1998.

BETTO, Frei. *A mosca azul*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Formação do MST no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALVÃO, Maria Neuma Clemente. *Educação ambiental nos assentamentos rurais do MST*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006.

HARNECKER, Marta. *Sin tierra: construyendo movimiento social*. Madrid: Siglo XXI, 2002.

HO, Mae-Wan (Org.). *Em defesa de um mundo sustentável sem transgênicos*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, M. (Org.). *Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LINS, Lucicléa Teixeira. *A formação política das educadoras e educadores do MST*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1473-1494, set./dez. 2005.

MORISSAWA, Mitsue. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). Construindo o Programa Ambiental do MST para a Reforma Agrária. Anexo C. In: GALVÃO, Maria Neuma Clemente. *Educação ambiental nos assentamentos rurais do MST*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

_____. Educação no MST: Balanço 20 Anos. *Boletim da Educação*, n. 9, dez. 2004.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST).
Carta do 5º Congresso Nacional do MST. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=3713>>. Acesso em: 6 jul. 2007.

PEDLOWSKI, M. A. et al. A. Um estudo sobre a utilização de agrotóxicos e os riscos de contaminação num assentamento de reforma agrária no norte fluminense. *Journal of the Brazilian Society of Ecotoxicology*, v. 1, n. 2, p. 185-190, 2006.

SOUZA, Maria Antônia. *Educação do campo: proposta e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. *Educar*, Curitiba, n. 27, p. 93-110, 2006.

VIEITEZ, Candido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. A educação do movimento dos sem-terra. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 44-57, maio/ago. 2004.

Wojciech Andrzej Kulesza, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

kulesza@terra.com.br

Recebido em 20 de outubro de 2007.

Aprovado em 28 de maio de 2008.

Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um “lugar de índio” no contexto escolar

Iara Tatiana Bonin

Resumo

Produzido com base na pesquisa de doutorado da autora, concluída em 2007, com estudantes do ensino superior matriculados em cursos que preparam para o magistério, analisa algumas das práticas por eles relatadas – em especial as memórias de seus tempos de escola básica – prestando atenção às formas recorrentes de abordagem da temática indígena e os efeitos de tais práticas na produção de significados sobre identidades e diferenças. Assinala também algumas possíveis rupturas nessa ordem de discursos escolares e problematiza certas expressões utilizadas pelos estudantes para marcar a diferença indígena, ancoradas em discursos estereotipados.

Palavras-chave: narrativas escolares, povos indígenas, identidades, diferenças.

Abstract

Narratives of the indigenous difference: how an "indigenous place" is invented in school

This text was produced based on my doctoral research in 2007 with graduate students preparing to be teachers. I have analysed some practices they have reported – specially their high school memories – focusing on how Indigenous themes and effects from these practices in meaning making about identities and differences were approached. I have also investigated some phrases students use to mark the Indigenous difference anchored in stereotypical discourses.

Keywords: school narratives, indigenous folks, identities, differences.

Este texto baseia-se na pesquisa de doutorado, concluída em 2007, que realizei com estudantes de Pedagogia e de outros cursos de licenciatura. O objetivo era examinar os discursos sobre povos indígenas que, circulando em diferentes meios, são articulados em narrativas de estudantes do ensino superior, produzindo certas maneiras de referir e de narrar estes sujeitos. Analisei narrativas produzidas por 68 estudantes de duas instituições, focalizando, entre outras coisas, as relações de poder/saber, os processos de produção de identidades e diferenças – pensadas aqui como constituídas, históricas, múltiplas, posicionais e variáveis.

O foco, neste trabalho, são as práticas escolares nas quais se aborda a temática indígena e os efeitos na produção de significados sobre identidades e diferenças. As práticas aqui examinadas são aquelas que os participantes da pesquisa relataram, especialmente aquelas referentes à escola básica. Problematizo ainda algumas das expressões utilizadas pelos estudantes para narrar a diferença indígena, investigando significados e lugares sociais instituídos nestas maneiras de narrar. As palavras têm história, são polissêmicas, contextuais, obedecem a regras, organizam-se de certas maneiras no discurso e, desse modo, ordenam as coisas no mundo. Penso na produtividade dessas práticas que, imersas em relações de poder, produzem "realidades, campos de objeto e rituais de verdade" (Foucault, 1996, p. 161).

A perspectiva teórica que orienta este trabalho é a dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, um campo multifacetado no qual se produzem variadas maneiras de fazer pesquisa e distintas posições teóricas e políticas. E o que há de comum em pesquisas realizadas nesta perspectiva é um compromisso em examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de poder. A atenção está voltada para o modo como os significados são produzidos e organizados, para as condições que possibilitam a existência de certos sujeitos e certas representações em uma dada sociedade.

19 de abril: o “Dia do Índio”

Das práticas escolares relatadas pelos estudantes – sobretudo aquelas relacionadas aos anos iniciais –, chamou minha atenção as referências recorrentes às comemorações do “Dia do Índio”, uma data institucionalizada para a abordagem da temática indígena. A este respeito, é possível indagar: Quais significados se produzem e se fixam numa abordagem situada em práticas comemorativas?

É interessante destacar, como faz Souza Lima (1998), que a data instituída no calendário cívico brasileiro para o “Dia do Índio”, dia 19 de abril, teria sido eleita no I Congresso Indigenista Interamericano, realizado em Patzcuáro, México, em 1940. Escolhida para homenagear o herói indígena asteca Cuauhtemoc, a data deveria ser confirmada por todos os países latino-americanos signatários das decisões desse Congresso. No Brasil, o “Dia do Índio” foi introduzido em 1943, pelo então presidente Getúlio Vargas, através do Decreto nº 5.540.

Outro aspecto que merece destaque é o caráter ufanista e nacionalista que marca, nas primeiras décadas do século 20, a literatura e a produção didática, fato que colabora para conferir validade ao discurso comemorativo como porta de entrada para a temática indígena na sala de aula. E, dessa forma, o tema “índios” passa a compor os currículos escolares, mas de modo pontual e a partir de narrativas que produzem a diferença indígena de maneira essencial, fixa e genérica.

Destaco a seguir algumas falas dos estudantes relativas às comemorações do “Dia do Índio”. Os excertos são identificados com nomes fictícios, mantendo-se apenas a vinculação do estudante com o curso de licenciatura.

– Eu me lembro do meu tempo de estudante, era assim, dia do índio, então, era botar pena na cabeça e fazer “u-u-u-u...” eu me lembro disso, porque era o que a gente vivenciava... era brincar de índio, né? (Amanda, Pedagogia)

– O que eu me lembro mais é desse assunto ser trabalhado no Dia do Índio, da gente ganhar folhinha pra desenhar, ou pra pintar... aliás, acho que era mais pra pintar um desenho mimeografado. (Ana, História)

– Nos 19 de abril de minha meninice, muitas vezes saí de cara pintada da escola, exibindo um cocarzinho de penas, que na verdade não era de penas mesmo, mas de tiras feitas de papel colorido com lápis de cor e grampeadas pela professora. Essa era a comemoração do dia do índio. (Eduardo, Pedagogia)

– O que me marcou mais foi aquela coisa da data, porque na escola sempre foi muito forte, e então se fazia cocar de índios e a gente se enfeitava. Lembro que a gente se pintava, e eu não gostava daquilo, a gente se enfeitava de índio naquele dia, como se ser índio fosse só uma coisa de enfeite. (Camila, Pedagogia)

– Lembro com clareza o dia 19 de abril quando ainda me encontrava na pré-escola, a professora sempre exigia que todos viessem “caracterizados” de índios, ou seja, de cara pintada com tracinhos

vermelhos, colares diversos, penas na cabeça, enfim, aquilo que todos já passamos no decorrer da vida. Ainda me recordo o cheiro do batom usado para pintar o rosto... Saíamos assim, bem bonitinhos e sem saber por quê. (Bárbara, Pedagogia)

– Tenho uma filha, de sete anos e, ao chegar em casa depois da conversa sobre os índios, resolvi olhar o caderno dela para ver o que a professora havia feito no dia 19 de abril. Fiquei surpresa quando vi a folha de xérox colada no caderno dela, com uma figura de índio numa oca, de arco e flecha, no meio de árvores, e escrito "para colorir", e mais abaixo, em letras grandes, "19 de abril: Dia do Índio!" Parece que eu havia voltado no tempo. Era só uma imagem, mas fiquei pensando que é esse o índio que ficará guardado na memória das crianças, como ficou na minha, aquele homem sorrindo, nu, que vive com os animais e mora em uma oca. (Marta, Pedagogia)

Retomando o primeiro excerto, poderíamos indagar da estudante: O que significa "brincar de índio"? Que sentidos essa expressão produz? Que sujeitos são constituídos e que relações de poder estão implicadas práticas pedagógicas comemorativas como as que foram relatadas?

As narrativas dos estudantes dão visibilidade a um conjunto de experiências escolares mais ou menos comuns: comemorar o "Dia do Índio" produzindo representações genéricas; pintar o rosto, colocar sobre a cabeça cocares feitos com papéis coloridos; sair pelo pátio gritando "u-u-u-u-u". Estas práticas produzem sentidos sobre os povos indígenas, ao selecionar o que é válido e o que deve adquirir relevo. O discurso comemorativo opera generalizações, simplificações, caricaturas, trazendo um conjunto fixo de informações muitas vezes descontextualizadas e pouco significativas. Ao que parece, um dos efeitos de práticas é a produção de índios posicionados no passado, descritos de maneira homogênea e fixa, que ocupam um lugar subordinado em narrativas escolares. Um índio genérico que serve de referência para pensar os distintos sujeitos indígenas que vivem no Brasil – pertencentes a mais de 241 etnias diferentes, que falam em torno de 180 línguas, uma população crescente que, de acordo com os dados do IBGE,¹ é de pelo menos 734.131 pessoas.

Nas narrativas dos estudantes, foram poucas as menções feitas a conhecimentos específicos, trabalhados nas escolas, sobre os povos indígenas. Em certos momentos eles destacaram eventos históricos – tais como a chegada dos portugueses, a colonização e a exploração da mão-de-obra indígena, as missões religiosas, especialmente da ordem jesuítica, as entradas e bandeiras. Esses acontecimentos, no entanto, foram referidos de maneira fragmentada, informando, acerca dos povos indígenas, apenas sua presença ou envolvimento pontual, sem a atribuição de qualquer tipo de protagonismo, como comentam dois estudantes no excerto a seguir:

– *Buenas*, a gente não ouve muita coisa sobre os índios quando está estudando, e mesmo na parte da História, não penso que seja bem apresentado. Eles aparecem aqui e ali, pode ver, mas não tem uma coisa continuada... parece mesmo que eles foram varridos em certas passagens da história... depois, opa, eles aparecem outra vez como que

¹ Censo Demográfico realizado pelo IBGE e publicado em 2000.

do nada. Isso me deixa pensando, né, por que será que não tem seqüência? Será que é porque eles não atrapalhavam nem ajudavam? Será que não faziam diferença na história? (Lucas, Pedagogia)

– Você está falando aí, e eu pensando... lembrando de coisas que estudei, né? Lembro que em História aprendi que, lá no descobrimento, claro, tinha índios, e depois da colonização fica um oco, vão aparecer de novo os índios... eu acho, lá na parte que trata dos bandeirantes e nem todo mundo estuda isso. E então parece que esses índios ficaram lá, esperando tudo acontecer... (Clara, Pedagogia)

Um dos efeitos desse tipo de narrativa escolar é a atribuição de um sentido de insignificância histórica aos sujeitos indígenas, que aparecem apenas como parte do cenário ou como sujeitos que intervêm nos acontecimentos relatados, mas de maneira subordinada – estratégia que produz sentidos de passividade e de submissão.

Outra recorrência nas memórias escolares dos estudantes foi a menção ao “mito fundador”, que explica o surgimento do povo brasileiro num encontro supostamente harmonioso entre índios, brancos e negros. Representações como esta articulam povos indígenas e nacionalidade, posicionando-os na cena inaugural do “descobrimento do Brasil” como os sujeitos que aqui estavam e que, unindo-se aos europeus e aos africanos, forjaram a Nação. É a atualização contínua dessa articulação que possibilita afirmar, como fazem alguns participantes da pesquisa, que “todos nós, brasileiros, temos sangue europeu, indígena e negro” (Carol, Artes); “os índios eram bravos e guerreiros, e devemos nos orgulhar dessa descendência” (Pedro, Pedagogia); “herdamos dos índios a naturalidade, a espontaneidade, e dos negros a sensualidade, o que nos faz diferentes dos europeus” (Clara, Pedagogia).

A análise de certas passagens históricas lembradas pelos estudantes, nas quais os índios figuram como personagens, e também das formas utilizadas para narrar, permite pensar no modo como se vai produzindo um saber sobre os povos indígenas. O primeiro destaque que faço refere-se à herança, aquilo que historicamente elegemos como atributos “recebidos” dos diferentes povos e culturas que supostamente nos constituem como brasileiros. As “contribuições indígenas” à cultura nacional foram memórias recorrentes nas falas dos estudantes, como se destaca nos seguintes excertos:

– Não me lembro de haver muita informação, só aquela página escrita, com um título bem grande no alto – 19 de abril, o Dia do Índio –, mas lembro que nesse dia a professora sempre falava algumas coisas, por exemplo, que nós temos que valorizar os índios, porque eles são parte de nossas raízes. (Márcio, Artes)

– Eu estava pensando... costumamos pensar nas coisas que eles trouxeram e contribuíram para a cultura branca. Lembrar... dos nomes das coisas, das comidas que a gente aprendeu com eles, os nomes dos rios... e aí acaba ficando uma visão assim, daquilo que eles nos servem, né? (Carol, Pedagogia)

Há uma rede de saberes que, limitando-se a uns poucos significados compulsivamente repetidos, empobrece os estilos de vida indígenas,

conferindo-lhes certos atributos, posicionando-os num conjunto de práticas consideradas folclóricas.

Não é por acaso que se elege como herança indígena a naturalidade e como herança negra a sensualidade, ao passo que sagacidade, civilidade, trabalho, entre outros atributos, são enaltecidos como heranças européias. Não é por acaso também que nos identificamos muito facilmente com uma descendência européia – italiana, alemã, polonesa – e freqüentemente nos distanciamos de uma descendência africana ou indígena. De muitas maneiras e através de diferentes meios aprendemos a considerar "naturais" os lugares sociais instituídos para uns e outros sujeitos, colaborando para isso as narrativas escolares que posicionam diferentemente essas supostas "matrizes" na Nação.

Abordando a temática indígena a partir de discursos comemorativos, parece conveniente reproduzir em série alguns poucos desenhos didáticos para serem coloridos na escola, em cenários conhecidos (mata ou rio); parece "natural" que esses sujeitos sejam identificados a partir de adornos corporais (cocar, arco, flecha, lança), de moradias "típicas" (ocas), de utensílios por eles fabricados (potes, cestos, redes). Estas representações servem não apenas para reconhecer "os índios", mas também para definir seu lugar e o nosso, numa relação hierárquica. Ancoradas em discursos estereotipados, certas práticas comemorativas tornam conveniente e aceitável cantar canções simples sobre os índios, como também pintar o próprio rosto com qualquer traço, uma pintura esvaziada de seu sentido social, como se contivesse, em si mesma, um significado final. Experiências como essas, relatadas por pessoas que hoje estão no ensino superior, foram identificadas também nas vivências atuais de seus filhos, sobrinhos, vizinhos, alunos.

Alvarez-Uria (1995) analisa o disciplinamento em processos de escolarização e conclui que é no cotidiano, nas ações rotineiras e aparentemente banais, que a escola produz sujeitos e converte diferenças em desigualdades. É também nesses espaços cotidianos que os sujeitos constroem suas respostas, suas resistências, suas adesões. Se, em práticas pedagógicas, a temática indígena é pontual e fragmentada, ocupando um lugar subordinado e complementar, isso servirá para naturalizar a ordem a partir da qual se institui o que deve ser perpetuado e o que deve ser descartado. No cotidiano escolar são produzidas narrativas distintas; algumas delas convergem, outras operam sentidos diferentes, mas essas narrativas têm distintas condições de produção, de circulação, constituindo-se a partir de certos regimes de verdade e certas condições de enunciação.

É possível dizer que o "apagamento" de fatos conflituosos, massacres, genocídios praticados contra os povos indígenas – que têm pouco ou nenhum destaque em narrativas escolares – colabora para a produção de um sentido de continuidade, harmonia, complementaridade histórica e para a consolidação de certa identidade nacional unificada, coesa e orgulhosa de sua história.

Problematizando estereótipos: uma ferramenta para “ler” narrativas escolares sobre povos indígenas

Abro um espaço nesta parte do texto para problematizar algumas das práticas escolares relativas à temática indígena, apoiada em uma noção de estereótipo que considero produtiva para este tipo de análise. De acordo com Bhabha (2005, p. 117), certos modos de narrar diferenças tornam-se possíveis e plausíveis através de estratégias discursivas como os estereótipos, que são modos ambivalentes de produção de saber. Para ele, “o estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação.

Na argumentação de Silva (1999, p. 51), estereótipos funcionam como

[...] um dispositivo de economia semiótica, onde a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter que se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, as sutilezas e profundidades da alteridade.

Tomando como referência as teorizações desses e de outros autores, examinei as narrativas produzidas em minha pesquisa de doutorado, destacando algumas palavras e expressões utilizadas de modo recorrente pelos estudantes, que se sustentam em noções estereotipadas. Listo um primeiro conjunto de palavras que articulam índio à natureza: índio lembra... mata; rio; natureza; selva; bicho; respeito ao meio ambiente; vida natural; liberdade. O agrupamento a seguir identifica instrumentos e objetos indígenas, nesse lugar produzido como seu “hábitat natural”: Índio lembra... ocas; arco e flecha; lança; zarabatana; cocar; penas; balaios; canoa. Há referências aos corpos indígenas, assim descritos: corpos pintados; corpos fortes; corpos nus; cor de cuiá; cabelos muito pretos e lisos. O último destaque que faço diz respeito a expressões relativas às práticas indígenas que, na fala dos estudantes, são apresentadas como condição “natural” ou como parte de uma suposta “essência” indígena. Afirmam os estudantes que: os índios vivem em tribos; são primitivos; são protetores da natureza; não são civilizados; são selvagens; vivem um atraso social, psicológico, político; são bugres; seus hábitos são naturais porque vivem próximos da natureza e dos animais; são ingênuos, inocentes, sem maldade; adoram deuses da natureza, como o sol, a lua, o trovão; têm credences; acreditam em superstições.

Esse *índio*, objeto de conhecimento e de celebração num espaço delimitado nos calendários escolares, é quase sempre amalgamado à natureza e reconhecido por atributos como alegria, ingenuidade, liberdade. Um efeito dessas representações é o estranhamento que nos causa o encontro com indígenas em contextos urbanos, participando de atividades comerciais, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que estão submetidos muitos povos indígenas na atualidade brasileira.

Os estereótipos também operam preenchendo certos "vazios" que comumente atribuímos às práticas indígenas, a exemplo da crítica feita por uma estudante:

– Parece que sair gritando "u-u-u-u", não serve para dizer que os índios têm outra linguagem, mas para dizer, mesmo, que eles não têm linguagem, que eles emitem sons, porque são selvagens, não têm uma fala estruturada. (Camila, Pedagogia)

O posicionamento dos sujeitos em discursos estereotipados nega-lhes a possibilidade de movimento e dinamismo, impede a produção de outros sentidos, a não ser aqueles fixados de certo modo, em certa ordem, fundamentando as generalizações tão comuns em narrativas sobre as diferenças. Nas palavras de Bhabha (2005, p. 105), "nós sempre sabemos de antemão que os negros são licenciosos e os asiáticos dissimulados...". Narrar por estereótipos é um modo de atribuir certas características a alguns sujeitos, marcando a distância que nos separa deles e definindo o nosso lugar privilegiado nesta relação.

Teorizando sobre identidade e diferença, Derrida e Dufourmantelle (2000) mostram que a linguagem estrutura e põe em ação certas oposições binárias, nas quais cada pólo é supostamente uno e se opõe ao outro. Essas oposições fabricam classificações em que um termo – de onde parte o olhar – é sempre o primeiro, funciona como padrão e referência. Mas esse ponto de partida só se define pelo segundo termo, por aquilo que nega ou que impõe como "ausência", como "carência" no outro. O pensamento binário inclina-nos a compor totalidades e, dentro delas, hierarquias, valorizando um dos pólos, estabelecendo relações "duras", delimitando territórios de um e outro lado.

É importante destacar, no entanto, que os estereótipos podem mobilizar significados contraditórios, e seus sentidos são negociados, tornando-se, em muitos casos, fontes de confronto. Não se pode considerar que essa produção se dá de uma mesma maneira em qualquer situação, pois ela é sutura que se realiza num campo de significados e posições de sujeito, que pode produzir tanto um reconhecimento quanto uma negação de determinados sentidos comumente produzidos. Para citar um exemplo, em determinadas falas dos estudantes afirmava-se a ingenuidade e a inocência indígena significadas como "falta" de maturidade e de pensamento abstrato – o que produz, como efeito, a noção de que eles necessitam de ajuda e de tutela para não serem enganados. Já outros estudantes afirmaram uma suposta ingenuidade, inocência e simplicidade que a vida indígena permitiria manter – e que estariam ausentes no mundo urbano –, sendo, assim, algo desejável. Esse exemplo mostra como o sentido das palavras desliza e se produz de maneira provisória e contextual, mesmo que nos pareçam fixos e imutáveis.

Narrando índios em práticas comemorativas: uma recorrência

Um aspecto que vale ressaltar, das memórias dos estudantes sobre seus encontros com a temática indígena na escola, é o forte investimento

em discursos comemorativos. As comemorações oficiais fixadas como datas nos currículos escolares são, na argumentação de Paul Ricoeur (1978), versões de acontecimentos articulados à identidade nacional e continuamente reelaborados para permanecerem significativos. Um discurso comemorativo implica trabalho de lembrança e, ao mesmo tempo, de esquecimento. Analisando essa produção numa perspectiva foucaultiana, trata-se da interdição de certas narrativas, pois não estariam investidas de um saber que lhes confirmassem como versões válidas de determinados acontecimentos. Mas, assim como se investe em narrativas comemorativas e oficiais, outras formas de narrar, muitas vezes divergentes, continuam a ser produzidas e a produzir sujeitos, em diferentes situações.

Neste sentido, a instituição de uma política de comemorações é estratégica, pois opera a seleção de lembranças que são ordenadas e acomodadas, dificultando a circulação de outras histórias focadas em sofrimentos, violências e enfrentamentos. Certas datas comemorativas marcam momentos de glória e bravura – tal como o descobrimento –, outras lembram sujeitos submetidos às políticas nacionais, representados de maneira festiva e posicionados como partes da totalidade nacional, como destaquei anteriormente. Na leitura de alguns textos sobre comemorações, fui provocada a pensar que em discursos comemorativos se realiza um duplo movimento: selecionar acontecimentos do passado, legitimados como “verdadeiros” em regimes de verdade, e, ao mesmo tempo, naturalizá-los, demonstrando sua validade no presente e confirmando que as coisas são o que são, e não poderiam ser diferentes.

Comemorar é acenar com perspectivas festivas, é dar relevo a aspectos prazerosos que a relação com o outro produz, destacando o que ele nos proporciona. A escola tende, então, a enfatizar marcas que a cultura indígena teria imprimido numa história comum, retirando sua historicidade e naturalizando relações utilitárias e lugares subordinados conferidos às diferentes etnias.

Santomé (1995) analisa certas relações de poder que operam produzindo currículos escolares e selecionando o que é considerado socialmente relevante para integrá-los. Para o autor, os diferentes grupos sociais, suas formas de pensar e suas demandas não são levados em conta em currículos e em livros didáticos, cujo conteúdo é geralmente tratado como único possível e pensável. E, quando são abordadas temáticas de culturas étnicas, infantis, juvenis, femininas, *gays*, estas acabam por ser construídas a partir de estereótipos e consideradas desviantes em relação ao que se supõe ser o normal. O autor lembra as formas de linguagem discriminatórias em livros de História, Literatura, Ciências Sociais, bem como a ausência sistemática de informações sobre as diferenças e sobre os direitos sociais de povos e etnias. Esses livros privilegiam abordagens genéricas, alicerçadas em versões oficiais dos acontecimentos históricos, que legitimam processos coloniais e genocídios, nomeando-os como “atos de descobrimento, aventuras humanas, feitos heróicos, desejos de civilizar seres *primitivos e bárbaros*, de fazê-los participar da verdadeira religião, etc.” (Santomé, 1995, p. 169, grifo do autor).

E como não é possível simplesmente esquecer conflitos históricos e relações de poder, são instituídas certas maneiras de lembrar. O modo como, em geral, são referidos os movimentos populares em livros didáticos é exemplar nesta busca por fixar sentidos sociais. Eles são nomeados como rebeliões, insurreições, levantes, guerrilhas, motins, revoltas, ou seja, como algo que, erguendo-se e pondo em risco a ordem, deve ser contido e disciplinado, para o "bem de todos". Esses movimentos são narrados a partir de alguns (poucos) acontecimentos dispersos, omitindo-se jogos de força, estratégias de poder e projetos em disputa naqueles contextos.

Também o modo de abordagem da temática indígena é indicativo de assimetria nas relações de poder. Aquilo que é tido como periférico tende a ser esquecido e, para ser lembrado, é abordado de maneira pontual, para que não tumultue a ordem curricular. Os povos indígenas raramente são apresentados como sujeitos políticos, em luta pela garantia de suas terras, pelo respeito aos seus modos de viver, de organizar-se, de educar, de relacionar-se com o sagrado. Desse modo se produz certa sensação de "dever cumprido"; já que se há de falar de índios, que seja, então, de modo ordenado e pontual. E quem fala? Sobre o que se fala? Quais informações e quais versões se leva em conta ao narrá-los?

Além da escola, outras instituições e outros meios veiculam e dão visibilidade a discursos comemorativos, tais como a televisão, a Internet, o cinema, colocando em evidência uma chamada "diversidade cultural" como um produto a mais, disponível num grande mercado de consumo.

Práticas escolares que ensaiam possíveis rupturas

As narrativas dos estudantes também apontam rupturas e descontinuidades nas maneiras de abordar a temática indígena em experiências escolares, práticas que, como tantas outras, deixaram marcas, multiplicaram sentidos, construíram maneiras de entender (se) sujeitos no mundo. Foram relatadas visitas feitas a aldeias indígenas, e algumas dessas experiências (nem todas) permitiram problematizar certos discursos escolares, didáticos, midiáticos e construções naturalizadas acerca dos povos indígenas. De acordo com alguns estudantes, essas visitas feitas às aldeias permitiram pensar que os índios não apenas vivem na mata, cercados de animais, desenvolvendo atividades de caça, pesca e coleta, isso porque as áreas indígenas visitadas se situam nas proximidades de centros urbanos, contexto que produz práticas distintas daquelas que nos habituamos a pensar como "naturalmente" indígenas. Para esses estudantes, foi significativo ter estado lá, aprendendo com eles e participando, mesmo que de maneira pontual, de alguma atividade ali proposta. Mas essas visitas também foram problematizadas por outros estudantes como momentos nos quais se confirmaram certos estereótipos, uma vez que não possibilitaram uma imersão na diferença. Destaco dois comentários feitos nesta direção:

– Muita gente vai à aldeia e vendo o modo como eles vivem ali, perto da cidade, com coisas da vida da cidade, sai dizendo que eles não são

mais índios, que estão descaracterizados ou perdendo a cultura. (Clara, Pedagogia).

– Para muitos professores a imagem que fica é de miséria, e aí alguns saem dizendo: “olha só, eles passam fome porque são preguiçosos, não têm roça, não têm força de vontade, têm nada” (Ana, História).

Um momento posterior à visita seria oportuno para conferir historicidade às representações acerca dos povos indígenas, multiplicando possibilidades de narrar acontecimentos. Seria oportuno indagar sobre os discursos a partir dos quais certas representações se tornam pensáveis e enunciáveis e sobre os efeitos na produção daquilo que pensamos dos *outros* e de nós mesmos. Ao afirmar que os índios são indolentes ou que lhes falta vontade, afirmamos também que nós somos propensos ao trabalho. Naturalizamos, assim, a fome indígena e a nossa saciedade como efeitos de uma atitude “natural” em uns e outros sujeitos, e não como resultado de jogos de força, de políticas inadequadas, ou como efeito da exclusão dos povos indígenas de suas terras e das condições adequadas de sobrevivência.

Outras experiências escolares destacadas por estudantes relacionam-se à presença de convidados indígenas nas escolas, proferindo palestras, participando de feiras, vendendo artesanatos. Talvez essas duas formas de encontro – deslocamento para aldeias ou visitas de indígenas na escola – possam também reafirmar o caráter comemorativo desses momentos, colaborando para aumentar a certeza do “já sabido”, para confirmar o lugar social a ser ocupado por sujeitos indígenas: olhar e concluir que ser índio é isso, tudo muito simples, vida sem atrativos, monotonia, passividade. Mas é possível pensar, também, que estas práticas possibilitem certo deslocamento em direção à diferença e que algo se produza nas arestas dos discursos estereotipados, investidos de poder e de saber. Se nesses encontros nossas certezas forem, de algum modo, perturbadas, a temática indígena já não nos será indiferente.

Para pensar essas possíveis rupturas, um texto provocativo é o de Larrosa (2004), denominado *Ensuciarse la Lengua*. Nele o autor comenta diferentes possibilidades de viajar e chegar a lugares desconhecidos, tendo cada lugar o seu ritmo, seus cheiros, suas cores, suas formas, sua luz. E os visitantes “lêem” de diferentes maneiras a textualidade de cada lugar. Alguns prestam atenção aos cães, aos insetos, outros à geografia, aos grandes monumentos ou aos pequenos afrescos, aos vazios, aos espaços saturados, ao solo, ao conjunto de espécies vegetais, ao lixo acumulado. Há quem experimente a visita comparando aquele lugar a outros já habitados e conhecidos, examinando e nomeando-o por ausências ou excessos em relação ao ponto de referência escolhido. Há quem busque nos rostos do lugar os traços já conhecidos daqueles que seriam seus habitantes “naturais”. Mas, para o autor, sempre se experimenta uma viagem de distintas maneiras, que não estão no roteiro, e, quando se vive um deslocamento, algo nos acontece.

Por certo há visitas demasiadamente preparadas, com um roteiro preciso, uma elaboração em torno do acontecimento, uma tentativa de

afirmar o "mais importante". Roteiros pelos quais deslizam valiosos fios do tecido desses lugares indígenas, que não são vistos porque não contam numa visita "bem preparada", não adquirem sentido na rede de discursos que informam sobre a vida indígena, situando, nomeando, explicando, traduzindo essas culturas em termos considerados "adequados" para a produção do conhecimento escolar. O que não impede que algo se transforme quando se realizam deslocamentos e quando nos abrimos aos outros. Isso porque

[...] o outro, na medida mesma que é *o outro*, nos questiona e nos indaga. Questiona nossos supostos saberes, nossas certezas, nossas leis, pergunta por elas e, assim, introduz a possibilidade de certa separação dentro de nós. Introduce certa quantidade de morte, de ausência, de inquietude, ali onde talvez nunca houvésemos indagado, ou onde deixamos de nos perguntar, ali onde temos a resposta pronta, inteira, satisfeita, ali onde afirmamos nossa segurança e nosso amparo. (Segoviano, 2000)

Na corrente de indagações e possibilidades abertas em palavras de Segoviano, acredito ser importante desviar o olhar daquilo que consideramos ser o problema do outro para pensarmos o problema em nós e nas relações de poder que produzem e posicionam de maneira hierárquica identidades e diferenças. Problematizar essas relações e desconstruir representações estereotipadas seria um caminho para restabelecermos o lugar da dúvida, da indagação, do questionamento *ali onde temos a resposta pronta, inteira, satisfeita*.

Nessa direção, a abertura para outras práticas, para discursos articulados desde outros lugares e para narrativas produzidas pelos próprios povos indígenas me parece oportuna. As narrativas dos estudantes analisadas neste texto me fazem pensar na importância de abordar a temática indígena não de modo pontual, mas como parte de um processo de discussão e problematização. Um processo que possibilite envolvimento dos estudantes, pesquisa, ampliação de fontes de informação, utilização de meios diversos – livros, revistas, Internet, literatura, obras de arte, filmes –, como também as produções de discursos cotidianos, midiáticos, publicitários, de modo a mobilizar distintas narrativas, outras articulações, outras palavras para "habitar" e conferir sentido aos discursos que produzimos... e que nos produzem como sujeitos.

Referências bibliográficas

- ALVAREZ-URIA, Fernando. A escola e o espírito do capitalismo. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: Cortez, 1995. p. 70-77.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2000.

- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- _____. *Vigiar e punir*. Nascimento da prisão. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997a.
- _____. The work of representation. In: _____. (Org.). *Representation, cultural representations and signifying practices*. London: Thousands Oaks; New Delhi: Sage, 1997b.
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- LARROSA, Jorge. *Ensuciarse la lengua: idea para una película*. 2004. (Trabalho digitado).
- RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.
- SEGOVIANO, Mirta. Prólogo. In: DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a política e a poética do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. A instituição do dia do índio e sua primeira comemoração no Brasil. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 21, 1998. *Anais...*, GT 14 – Antropologia dos Estados Nacionais, 1998.

Iara Tatiana Bonin, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra).

iara_bonin@yahoo.com.br

Recebido em 30 de maio de 2007.
Aprovado em 28 de maio de 2008.

Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século 19*

Aline de Moraes Limeira
Flávia Barreto de Souza

Resumo

Interrogando acerca do funcionamento de duas instituições educativas do século 19 destinadas a alunos cegos, surdos e mudos, este estudo, comprometido com o campo da História da Educação, procura compreender a forma de organização desses aparelhos escolares da iniciativa privada, quem eram os profissionais e sujeitos envolvidos nesses empreendimentos localizados na Corte Imperial, a partir de informações inscritas em fontes da época: o anuário publicitário *Almanak Laemmert* e a obra do conselheiro José Liberato Barroso, intitulada *A instrução pública no Brasil*.

Palavras-chave: história da educação brasileira, educação especial, práticas educativas, instituições de ensino excepcional no Império.

* Este estudo vem sendo desenvolvido pelas autoras como exercício de pesquisa do Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação (Nephe), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, coordenado pelos professores Dr^ª. Alessandra Schueller e Dr. José Gonçalves Gondra. Teve versões aprovadas para apresentação no I Encontro de História da Educação do Rio de Janeiro (I EHEd), realizado na Universidade Federal Fluminense, e no IV Seminário Internacional as Redes de Conhecimentos e a Tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura, organizado em 2007 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) da Uerj.

Abstract

Learning spaces for the deaf, mute and blind: educational institutions of the XIX Century

The study questions the functioning of two education institutions of the XIX century, destined for pupils with disabilities (blind, deaf and mute). It detaches an analysis on how these private institutions functioned and it tries to understand who were the professionals involved in this matter located in the Imperial Court, from information registered in sources at the time: the publicity yearbook Almanak Laemmert and the work of the intellectual José Liberato Barroso, entitled Public education in Brazil.

Keywords: history of education, institutions for physically disabled people in the Empire.

Esta pesquisa investiga as práticas educativas destinadas aos sujeitos com deficiências físicas, inscritas em duas instituições de ensino do século 19, procurando assim analisar de que forma se organizavam e funcionavam esses aparelhos escolares que integravam a malha da iniciativa privada localizada na Corte Imperial.

Desta forma, o presente estudo se inscreve num projeto de pesquisa acerca do fenômeno da escolarização na Corte Imperial brasileira,¹ cujo investimento é buscar indícios que permitam tornar visíveis certos equipamentos das escolas, colégios e distintas práticas educativas no Brasil do século 19, tarefa que exige perceber o objeto em questão relacionado a uma configuração histórica particular, a um fenômeno de âmbito mundial² em que se produzia um lugar social (físico) para a forma escolar moderna que se constituía, num longo processo em que se elaborava uma complexa maquinaria escolar (empregando a designação de Varela e Alvarez-Uria, 1992) diretamente vinculada a um projeto político de produção, formação e consolidação do Estado Moderno. Como contribuição e referência, realiza-se aqui uma apropriação das reflexões de estudiosos que apontaram para a *emergência*³ da escola, instituição específica de educação e sob a direção do Estado Imperial, como um processo forjado nos Oitocentos – o século da invenção da forma escolar moderna.⁴

Tal processo, que se afigura um modelo de intervenção na ordem social, pode ser descrito como um dispositivo inovador, por: a) separar a infância, agora transformada em aluno, daqueles que são seus círculos sociais – como a família –, para recolhê-los em um espaço que contribui para legitimar as novas relações de ensino-aprendizagem; b) estabelecer um determinado número de horas e dias do ano, instaurando uma nova medida e emprego do tempo cotidiano a partir da temporalidade escolar;

¹ Escolarização e governo das multidões: análise do processo de disseminação de escolas: materiais e práticas educativas na Corte Imperial (1854/1863). Projeto de pesquisa iniciado em 2005 no Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sob a coordenação do Prof. Dr. José Gonçalves Gondra.

² Uma percepção apontada por Nóvoa e Catani (2000).

³ Conceito foucaultiano que designa o ponto de surgimento no passado de um objeto histórico e, ao mesmo tempo, impede que, nesse passado, se coloque conceitos, idéias e entendimentos do presente.

⁴ Cf. estudos sobre a constituição e emergência da forma escolar moderna: Vincent, Lahire e Thin, (2001); Varela e Alvarez-Uria (1992).

c) principiar uma nova relação ordinária das programações a partir da autoridade de um ou mais professores, que são os novos profissionais autorizados a lidar com as questões educacionais e sob cuja responsabilidade fica a seleção e disseminação de saberes específicos, graduados numa regularidade em que se baseiam procedimentos minimamente elaborados.

Neste sentido, somado a estes dispositivos operados para legitimar o espaço da escola como intervenção na ordem social, a forma escolar moderna em composição exigia estabelecer critérios de seleção – atestado de vacinação, idade, etnia (negro ou branco), condição social e jurídica (livre ou escravo) – para configurar o público autorizado (e o desautorizado) a integrar este novo espaço. E entre estes critérios a deficiência física se inscrevia como um atestado de *ineducabilidade*, incapacidade até então.

Partindo deste pressuposto, iniciamos uma problematização acerca dos elementos que subtraíam dos sujeitos com deficiência seu estatuto de sociabilidade e que a partir desse momento, o século 19, são ressignificados pela sociedade. Assim, encontramos na pesquisa genealógica acerca da “figura da anormalidade” em relação à surdez, da historiadora Andréa Benvenuto (2006), reflexões – fundamentadas nas contribuições do filósofo francês Michel Foucault – que nos possibilitam uma análise desta condição humana sujeita à representação de anormalidade e de sua condição de reintegração na sociedade oitocentista. Não só da surdez, seu objeto de pesquisa, mas do caráter genérico de qualquer déficit biológico, humano, físico.

Para dar início a sua reflexão, Benvenuto (2006, p. 227) propõe uma reinterpretação da deficiência auditiva; segundo ela, “ser surdo é, em primeiro lugar, não ser escutado”, visto que “não ouvir não define fundamentalmente o ser surdo”. Ou seja, o modo de lidar com a deficiência humana ou de compreendê-la é sempre uma construção social, política e cultural, por isso algo móvel, forjado, não natural, não universal. Podemos então observar nesta nova caracterização da deficiência a autora denunciando que a compreensão que se tem do objeto em questão é resultado de um tipo de apropriação da sociedade, apropriação inscrita em relações de poder e onde circulam determinados saberes. Para essa autora, o fato de o deficiente “não ser escutado” é uma interpretação do silenciamento e recusa, por parte da sociedade, daquilo que compõe a cultura própria dos surdos e que lhes possibilita a interação social a partir da comunicação, que é a língua de sinais. Neste sentido, observa que “não existe o surdo sozinho”, mas a presença do outro que quer escutar (aceitar, integrar) ou não, que define o ser surdo, o deficiente (Benvenuto, 2006, p. 229).

Desta forma, torna-se possível compreender a figura da anormalidade como uma representação e, portanto, um modelo de inteligibilidade do que se constitui o objeto representado. Desta observação, a autora segue para apresentar certos fios que vêm sendo tecidos entre anormalidade e surdez, as relações constituídas socialmente ao longo dos séculos e que viabilizaram legitimar o entendimento da deficiência como marca, atestado de desvio do normal, de anormalidade, de não capacidade.

O século 19 é palco da emergência de uma nova representação social, política e científica do sujeito surdo, oposta à representação da surdez como anormalidade. O deficiente auditivo, nesse tempo, adquire *status* cultural, passa a ser percebido como membro de uma comunidade cultural e lingüística própria, somente possível, observa ela, porque uma outra relação de poder entre normais e anormais começa também a ser forjada.

Neste sentido, consideramos a fundação dessas instituições – datadas nos Oitocentos – como um marco que representa e, ao mesmo tempo, como um dos fios que tecem, no interior deste complexo fenômeno, sua legitimação. Também podemos fazer referência às análises elaboradas no estudo de doutoramento de Maurício Zeni (2005), que apontam a iniciativa do poder público, representado pelo deputado Cornélio Ferreira França, de implantação de educação para os deficientes visuais no Brasil, em 29 de agosto de 1835, através de um projeto apresentado à Assembléia Geral Legislativa. Dentre outras questões, podemos destacar desse projeto a determinação de que nas capitais das províncias houvesse um professor de primeiras letras para surdos, mudos e cegos. Embora esse projeto nunca tenha sido colocado realmente em discussão, observa Zeni (2005), podemos considerá-lo como uma relevante tentativa de inserção, nas discussões políticas, das questões educacionais destinadas aos portadores de deficiência física.

Os fios apontados acima são, neste caso, os fios da instrução, do atestado de educabilidade – e, portanto, de sociabilidade –, a partir da formalização, da institucionalização dessas práticas educativas destinadas aos sujeitos com deficiência física.

Contudo, cabe ressaltar que não afirmamos nesta análise qualquer perspectiva de origem ou pioneirismo a partir da visibilidade que procuramos dar à criação dessas instituições, pois consideramos as múltiplas formas de instrução e educação que coexistiam na sociedade oitocentista – algumas invisíveis nesta investigação do passado, pela ausência de documentação que lhes restabeleça uma voz. Desta forma, a perspectiva aqui empregada é a de relatar experiências institucionalizadas e reconhecidas pelo poder público num dado tempo da história educacional e que marcam certa descontinuidade até então observada nas práticas, uma tarefa possibilitada unicamente pela existência de dados, vestígios e informações colhidas em duas fontes que fornecem perspectivas de análise distintas.

Análise das fontes: caracterizações e notas metodológicas

O *Almanak Laemmert*, que faz circular registros publicitários na sociedade oitocentista, nos mostra aspectos, práticas, sujeitos e elementos inscritos no funcionamento dessas instituições, ao passo que permite identificar ainda em seus anúncios a representação que as próprias instituições constroem de si, visto que, nesses registros, seus anunciantes expõem aquilo que percebem de si mesmos: eles compram um espaço

para publicitar o que consideram importante destacar de suas ações educativas e institucionais.

Esta é uma observação ou nota metodológica importante para este estudo, visto que o tipo de registro discursivo encarado aqui como fonte de escrita histórica é um discurso em que se constrói a propaganda, em que se “vende” uma imagem, e, por isso, percebemos aquilo que as próprias instituições percebiam de si mesmas e do sentido de escolarização. As propagandas nos informam bastante sobre os signos construídos por seus autores e que forneciam especificidades às distintas práticas de escolarização.



Fonte: *Almanak Laemmert* (1844, p. 2).

Quanto ao *Almanak Laemmert*, destacamos da obra a autoria dos irmãos franceses Henrique e Eduardo Laemmert e sua grande visibilidade no circuito social dos impressos oitocentistas; publicado anualmente entre 1844 e 1889, realizava uma radiografia dos espaços públicos e privados da Corte e Província do Rio de Janeiro a partir dos seus anúncios. O *Almanak Laemmert: Anuário Administrativo, Agrícola, Mercantil, Profissional e Industrial* –antecedido por um pequeno investimento, *Folhinha Literária* (1839) –, é reconhecido como uma obra “popular e familiar” e de “utilidade permanente não só ao comercio senão a todas as classes da sociedade” (*Almanak Laemmert*, 1845, p. 3), por detalhar, em mais de mil páginas⁵ de cada edição, profissionais dos mais diversos ramos de atividade (advogados, professores, tradutores, corretores), periódicos publicados na Corte, instituições religiosas, sociedades de leitura,

⁵ As primeiras edições tiveram um número menor de páginas, cerca de quinhentas.

comércio, livrarias e tipografias, academias (de medicina, de artes), escolas e colégios (públicos, privados, militares, religiosos), hospitais e hospícios, asilos e associações, museus, seminários, secretarias, conventos, teatros, aulas avulsas, bibliotecas, funcionários do Paço Imperial e das câmaras municipais, bispos e arcebispos do Brasil, diretores das escolas da província, lojas de aluguel de escravos, por exemplo.

O periódico recobre uma infinidade e variedade de temas organizados por capítulos, todos destacados no "Índice Alfabético", a saber: "Suplementos", incluídos a partir do segundo ano de publicação (com a sugestão de livros interessantes, com valores de condecorações honoríficas de ordens, como a Ordem da Rosa, nominatas de oficiais da Corte, nobreza titulada, decretos e leis, lista dos assinantes do *Almanak*, dados estatísticos, censo); "Províncias", detalhamento que se estendia a outros espaços que não a Corte e província do Rio de Janeiro; "Guia"; "Revista das notabilidades";⁶ "Apêndice".

Para identificação da segunda fonte, destacamos que José Liberato Barroso, intelectual dos Oitocentos, foi ministro do Império em 1864, e a referida obra, intitulada *A Instrução Pública no Brasil*, pretende realizar um estudo panorâmico acerca da educação brasileira no momento em que ele ocupa o cargo de conselheiro da Instrução Pública. Publicado em 1867, o livro de Liberato Barroso destaca várias modalidades educacionais existentes no Império brasileiro, entre elas: instrução primária, instrução secundária, instrução superior, ensino do excepcional – como este autor identifica –, ensino profissional, militar e religioso. O estudo trata também da Instrução Normal, das sociedades científicas, literárias e industriais, e, ainda, faz um relato acerca do orçamento da instrução pública no Império.

Além de contemplar as várias facetas da educação imperial, esboçando uma análise que engloba um repertório de questões teóricas, elementos descritivos e dados estatísticos, a obra traz uma breve biografia do autor. Assim, podemos destacar de forma complementar que o conselheiro José Liberato Barroso nasceu na província do Ceará e formou-se em Direito pela faculdade do Recife, exercendo o ofício nos auditórios da Corte. Foi membro do Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros e, além disso, também membro e presidente da Associação Brasileira de Aclimação.

Entre muitos assuntos abordados nesse registro histórico – o livro *A instrução pública no Brasil* – encontra-se um estudo sintético sobre a instrução excepcional no Brasil, o que nos possibilita somar dados para inquietas interrogações a respeito das práticas e culturas educacionais que envolvem a instrução do excepcional. Assim, localizamos na fala de um intelectual da época – que tinha em sua rede de sociabilidade intelectual grupos de indivíduos que estavam ligados não só ao mundo das letras, como também à esfera pública –, percepções, conceitos e debates acerca deste tipo de instrução.

Diante da proximidade das autoridades governamentais, que tinham direta influência na constituição da emergente instrução imperial, sua obra nos permite levantar hipóteses acerca das questões educacionais

⁶ Um anexo com distribuição gratuita na compra do *Almanak*, com descrição de profissões comerciais e industriais "notáveis" do Rio de Janeiro.

que circulavam nos espaços de discussões políticas, assim como sobre os valores, virtudes e saberes necessários à grande empreitada para a construção de uma nação civilizada onde os excepcionais estavam sendo incluídos, já que passavam a ser percebidos e encarados como uma potencialidade educativa e, portanto, inclusos ao projeto de escolarização das massas. Esse novo fenômeno, montado por uma nova configuração política, cultural e científica, está inscrito na obra desse sujeito, e percebemos que sua escrita procura legitimar este estatuto de sociabilidade ofertado aos indivíduos marcados pela anormalidade física e que envolvia, claramente, funções correlatas: as de educar, instruir, agrupar e asilar.

Assim, é através do entrecruzamento das informações e destas fontes que procuramos mostrar aspectos da história desse passado.

Institutos – práticas educativas, profissionais, organização e funcionamento

No que se refere à organização desses institutos, foi possível localizar, nos documentos analisados, seus equipamentos e práticas educativas, percebendo quem eram os profissionais especializados neste tipo de ensino, qual o público que se propunham atender (nas questões relativas a gênero, faixa etária), quais os custos dessa “instrução excepcional”, a organização do plano de estudos com os saberes que o compunham e os objetivos traçados para esse tipo de investimento educativo, bem como as relações estabelecidas entre a instância pública e esta prática privada, como subvenção e protetorado imperial.

Imperial Instituto de Meninos Cegos

Em anúncios encontrados no *Almanak Laemmert*, é possível observar que o Imperial Instituto de Meninos Cegos, criado por um decreto de 12 de setembro de 1854, que concede licença de funcionamento, propunha-se ministrar algumas disciplinas da instrução primária e secundária, como educação moral e religiosa, ensino de música e de ofícios fabris. Estes últimos recebiam grandes destaques, pois evidenciavam a finalidade pedagógica dessas instituições, declarada nos anúncios: colaborar para a profissionalização desses sujeitos de modo que pudessem ser incluídos na sociedade.

O atendimento desse público, que poderia ocorrer no endereço da instituição – Morro da Saúde, Rua do Lasareto da Gamboa, Casa dos Coqueiros – ou na residência do profissional, como em alguns casos, abrangia crianças de ambos os sexos, entre 6 e 14 anos (*Almanak Laemmert*, 1855, p. 87). Na obra do conselheiro Liberato Barroso consta a informação de que, de acordo com o relatório do Ministério do Império do ano de 1867, a instituição contava com 28 alunos, sendo 18 do sexo masculino e 10 do sexo feminino (Barroso, 2005, p. 226).

O Instituto observa em anúncio no *Almanak Laemmert* (1859, p. 104) que o defeito físico que apresentavam esses alunos cegos não os impossibilitava de aprender; ao contrário, aponta algumas possíveis patologias de ordem mental ou cognitiva, como o “idiotismo” ou algum retardamento cerebral, que seriam barreiras para aprendizagem e ingresso desses alunos nas aulas, como segue na descrição:

Recebem-se os meninos de ambos os sexos, livres, isentos de idiotismo ou de outros quaesquer defeitos phisicos que os inhabitem para a instrucção, e de molestias contagiosas, sendo de 6 a 14 annos de idade.

Fonte: *Almanak Laemmert* (1859, p. 104).

Este mesmo anúncio ainda apresenta a documentação e procedimento necessários para solicitar o ingresso de um aluno na instituição. Descreve que

Os títulos com que se deve requerer a S. M. I. pelo Ministério do Império a admissão de qualquer menino são: certificado de baptismo, o de vacinação se o tiverem, ou qualquer declaração de que forão ou não vacinados, e sendo pobres, justificação de pobreza por attestados do vigário e da autoridade policial do lugar em que fôrem domiciliados (*Almanak Laemmert*, 1859, p. 104).

Podemos perceber neste destaque o entrelaçamento das relações que se estabelecem entre a iniciativa privada e o poder público, não somente pela autoridade administrativa, jurídica ou burocrática, mas, neste caso, pela relação financeira. Apesar de pertencer à iniciativa privada, essa instituição recebe subsídios financeiros do governo e, portanto, se reveste de uma nova categoria, nem privada, nem pública, mas uma prática com recursos mistos, subvenção e comércio, como veremos mais detalhadamente adiante.

De acordo com essa fonte, dos nove funcionários do estabelecimento, quatro – uma inspetora das educandas, um diretor, um médico e um repetidor de estudos – residiam no próprio endereço da instituição, enquanto os outros profissionais ministravam suas aulas em seus endereços particulares. Destaca ainda que três entre os nove possuíam a mesma deficiência física, no caso a professora de primeiras letras, aritmética e gramática das educandas, o repetidor de estudos e o professor de música.

Esses profissionais, no ano de 1855, são:

Director e Medico.—Dr. José Francisco Sigaud, 4; ✕ 5.
Capellão da casa.—Conego Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro.
Professor de primeiras letras.—Dr. Pedro José de Almeida.

Professor de musica.—J. J. Lodi (cego).
Professora das meninas cegas.—M.^la Adela Maria Luiza Sigaud (cega).
Repetidor dos estudos.—Carlos Henriques Soares (cego).
Inspector da turma.—José Baptista Pezan junior.
Porteiro da casa.—Martinho Antonio da Rocha.

Fonte: *Almanak Laemmert* (1855, p. 87-88).

Já na edição de 1859, novos nomes são relacionados nesta lista de profissionais, bem como novas funções, como segue:

Commissario do Governo Imperial no Instituto. — Marquez de Abrantes, 2, 2, etc., Caminho Novo do Botafogo, 19.
Director e interino thesoureiro. — Dr. Claudio Luiz da Costa, 3, 3,
G. I., reside no estabelecimento.
Medico. — O Director.
Capellão e professor de religião. — Padre Bernardo José Lira, praia de S. Christovão, 1.
Professor de ler e escrever da classe dos alumnos; grammatica portugueza e arithmetica. — Dr. Pedro José de Almeida, r. de Santo Antonio, 7.
Professor de geographia e historia. — O mesmo.
Professor de musica vocal e instrumental da classe dos alumnos e de contraponto. — Guilherme Schulze, r. do Cano, 219.
Professora na classe das alumnas, de ler, escrever, musica vocal e instrumental. — D. Adele Maria Luiza Sigaud, Sacco da Viuva na praia do Flamengo, 94.
Professora de lingua franceza, inspectora e repetidora das alumnas e guarda da rouparia. — D. Maria Benedicta da Costa, reside no estabelecimento.
Mestra de costura e mais trabalhos proprios das alumnas. — D. Rosa Albertina de Mello Figueiredo, r. Nova do Conde, 95 A.

Fonte: *Almanak Laemmert* (1859, p. 104).

Com relação às disciplinas e saberes ministrados na instituição, Liberato Barroso aponta em seu livro que o currículo compreendia tanto o ensino primário como algumas atividades do ensino secundário, que seriam “língua francesa, história, geografia, aritmética e álgebra”, e que às atividades das meninas cegas eram ainda incluídas as prendas domésticas, como era comumente percebido nos colégios particulares da época⁷ (Barroso, 2005, p. 228).

Acrescentando no seu apontamento que a música também era um componente deste repertório, o conselheiro Barroso observa que esta merecia, entretanto, um cuidado especial, por ser uma profissão a que os cegos podiam recorrer para que pudessem garantir sua subsistência. Ou seja, a esta disciplina era atribuído o projeto político de possibilitar aos alunos o estatuto de sociabilidade ou um papel de integração na sociedade a partir de um instrumento profissional.

Percebemos na fala desse intelectual que o ensino da música era demasiadamente importante para os alunos privados das faculdades da visão, pois era através dela que eles poderiam garantir uma subsistência futura. Entretanto, ainda de acordo com sua análise, nos dois últimos anos os alunos teriam “retrocedido nos ramos da prática” desta disciplina, devido à “saída de dois alunos e o falecimento de um dos mais aproveitados na execução dos instrumentos”. Apontando o diagnóstico deste atraso, ele alerta que há “falta dos que são precisos para substituir os estragados e imprestáveis”. Ou seja, alunos mais adiantados, mais experientes e que estivessem por mais tempo seguindo as tarefas e aprendizagens dessa instituição serviam de exemplo ou mesmo como uma espécie de aluno monitor, auxiliar das aulas e tarefas do professor. Assim, torna-se “mister esperar pelo desenvolvimento ainda desconhecido das vozes e da aptidão

⁷ A este respeito, cf. Limeira (2007).

para a música nos de tenra idade” e, ao mesmo tempo, por um profissional mais especializado, visto que também tem percebido “o estrago das vozes mal aproveitadas e educadas à míngua de um professor especial de canto” (Barroso, 2005, p. 227-228).

Já sobre o ramo teórico desta disciplina, informa em sua obra que os alunos de primeira classe apresentam um bom desenvolvimento, “mas carecem ainda de aprender suficientemente as regras de instrumentação” (p. 227). Enquanto isso, os alunos de segunda classe apresentavam melhores resultados, pois, de acordo com o autor, os estudantes “lêem e escrevem perfeitamente a música, conhecem todos os seus princípios elementares, solfejam e executam as escalas otimamente” (p. 228).

De acordo com esse autor, no relatório do diretor do instituto, Dr. Cláudio Luiz da Costa, referente ao ano de 1864, constam informações de que os alunos “progrediam nas disciplinas” (p. 228), tanto nas que pertenciam ao ensino primário quanto nas do ensino secundário, e complementa diagnosticando que na geometria o ensino estaria estagnado devido à falta de materiais apropriados, assim como no ensino das ciências naturais.

Esse autor acrescenta ainda que “os livros, compêndios e instrumentos que existiam no estabelecimento, o governo tem mandado vir da Europa” (p. 229), dando a ver uma das maneiras pelas quais o poder público se manifesta com o subsídio material. No mesmo momento, temos também evidência das relações estabelecidas com a sociedade a partir da figura de alguns sujeitos, como segue:

[...] A bibliotheca contém, além destes livros, os que pertencêrão ao finado cego José Alves de Azevedo, um dos primeiros fundadores do estabelecimento, e que forão offercidos ao instituto por seu pai, o cidadão Manuel Alves de Azevedo. Formão todos o número de 55 volumes e 463 folhetos. Ha também algumas copias feitas pelos proprios alumnos.

Foi autorizada a criação de uma pequena typographia no instituto, tendo por fim não só industriar alguns alumnos nesta arte, mas também começar a imprimir em pontos salientes os livros que fôrem mais necessários para o estabelecimento. Forão já offercidos pelo repetidor Carlos Henriques Soares duas caixas contendo typos em pontos salientes, com os quaes se poderá dar principio aos trabalhos da officina (*Almanak Laemmert*, 1858, Suplemento, p. 97).

De acordo com outros registros localizados no capítulo “Suplemento” do *Almanak Laemmert* (1858, p. 97), o Imperial Instituto dos Meninos Cegos mantinha aulas para alunos com esta deficiência em diversas províncias de todo o Brasil, sendo no total 16: na Corte Imperial, quatro; no Rio de Janeiro, seis; na Bahia, três; no Ceará, em São Paulo e em Santa Catarina, uma em cada.

No que se refere aos custos da instrução ofertada pelo Instituto Imperial de Meninos Cegos, podemos destacar que, paga trimestralmente, a taxa do estabelecimento equivaleria a 33\$000 (trinta e três mil réis) por mês, num total de 400\$000 (quatrocentos mil réis) anuais, somados a

uma taxa de matrícula individual, paga no ingresso do aluno na instituição, no valor de 200\$000 (duzentos mil réis) – um investimento que compreendia instrução, alimentação, cuidados médicos, entre outros elementos, como podemos notar a partir deste anúncio:

Os que não fôrem pobres, pagarão uma só vez 200\$000 por joia de sua matrícula, e 400\$000 annuaes, pagos em trimestres adiantados.
O Instituto fornece a todos o curativo, a alimentação da melhor qualidade, variada e abundante, sem exceder os limites da frugalidade, todo o material necessario para a instrução, o fardamento do collegio, e os utensis de uso geral. Aos pobres fornece além disto cama e todos os seus accessorios, utensis de uso especial com bacias, pentes, escovas, etc., e toda a roupa e calçado.
Não se recebe alumnos externos.

Fonte: *Almanak Laemmert*, 1859, p. 104.

Instituto Imperial dos Surdos-Mudos

Acha-se creada nesta côrte mais uma instituição de reconhecida utilidade publica, a qual era, ha muito, aconselhada pela humanidade, e já exigida pelo estado de civilização do paiz. (*Almanak Laemmert*, 1858, Suplemento, p. 97).



Fonte: *Almanak Laemmert* (1857, p. 437)

De acordo com as informações colhidas neste anúncio, podemos destacar que, localizada no Morro do Livramento, a aula de meninos desta instituição é dirigida por E. Huet, enquanto a aula para meninas, localizada na Rua de São Lourenço, ambas na Corte Imperial, é dirigida por sua esposa, a Senhora Huet.

Ainda segundo esta fonte, o Sr. Huet é o fundador do estabelecimento, cuja data de abertura é 1º de janeiro de 1857; entretanto, de acordo com Zuleide Rodrigues, a data de fundação é 26 de setembro de 1857, e essa autora acrescenta que o “professor surdo francês Ernet Hwet (*sic*), veio ao Brasil a convite do Imperador D. Pedro II para trabalhar na educação de surdos”. Este mesmo anúncio observa que suas primeiras instalações funcionaram “em uma das salas do collégio Vassimon, principiando apenas

com três alunos, dos quaes dous inteiramente pobres e sustentados pela munificência imperial, e um abastado e mantido com seus próprios meios” (*Almanak Laemmert*, 1858, Suplemento, p. 97).

Porém, “logo em maio foi augmentado o numero de alunos” (p. 98), necessitando, desta forma, de intervenção por parte da sociedade, representada por alguns grupos, como descreve o anúncio:

[...] prestando-se caridosamente o D. abbade do mosteiro de S. Bento e o prior do convento do Carmo, a concorrer com as respectivas pensões pra a sustentação de dous novos alumnos pobres.

Em outubro foi o instituto transferido do collégio, em que havia principiado, para uma nova casa mais vasta, alugada por três annos, presentando-se o Mosteiro de S. Bento e o Convento do Carmo ao pagamento do aluguel de dous contos de réis por anno (p. 98).

Como se pode perceber, a instituição, criada pela iniciativa de particulares, funciona com auxílio financeiro da sociedade através de ações “caridosas”, ao mesmo tempo em que obtém intervenção do próprio Estado Imperial em determinado momento. Assim, mantido sob o “patrocínio de Suas Magestades Imperiaes”, como registram os anúncios no *Almanak Laemmert* (1857, p. 437) e dados da obra de Liberato Barroso, que informam “não ser dotado este Instituto de recursos próprios e limitando-se o auxílio que lhe presta o Estado” (Barroso, 1867, p. 228), o Instituto Imperial de Surdos-Mudos apresenta-se como um lugar em que o Estado atua na atividade de subvenção financeira, um procedimento também concedido a outras instituições, colégios ou sociedades (Limeira, 2007), embora possamos salientar que a presença do Estado comparece outras vezes e de outras formas na figura de “S. M. o Imperador” D. Pedro II, como uma forma de atestado de capacidade, de legitimidade, de acordo com registros do anúncio de 1858:

Ali tiverão lugar, em Dezembro, exames públicos, distribuirão-se prêmios aos alumnos que completarão o curso do anno.

O resultado desses exames, *honrados com a augusta presença do S. M. o Imperador*, aos quaes tive a satisfação de assistir, abonou a capacidade do director, a apitidão dos alumnos e a efficacia dos methodos de ensino (*Almanak Laemmert*, 1858, Suplemento, p. 98, grifo nosso).

A instituição possuía uma Comissão Directora – formada quatro meses após sua fundação – composta por oito homens que integravam o círculo social, político e cultural da sociedade oitocentista. De acordo com os registros no *Almanak Laemmert*, o “rápido progresso” dos alunos evidenciando bons resultados é que se tornou condição para estes sujeitos se mobilizarem e formar essa comissão:

A vista do zelo e intelligencia do director e da perseverança com que apezar das grandes difficuldades que encontrou a principio soube prosseguir na nobre tarefa que se havia imposto e apreciando o rápido

progresso que patentearão os seus discípulos logo nos primeiros quatro mezes, *tomarão homens distintos o acordo de se reunirem e formarem uma comissão promotora do nascente instituto* (*Almanak Laemmert*, 1858, p. 99).

Entre marqueses, cônegos e conselheiro do Estado, a comissão é formada por sete integrantes e um presidente, são eles:

COMISSÃO DIRECTORA.	
Os Ex. ^{mas} Senhores	E os Ill. ^{mas} Senhores
Marquez de Abrantes, Presidente.	Abade de S. Bento.
Marquez de Olinda.	Provincial do Carmo.
Marquez de Mont'Alegre.	Reitor Dr. Manoel Pacheco da Silva.
Conselhir.º d'Estado Euzebio de Queirós.	Conego Fernandes Pinheiro.

Fonte: *Almanak Laemmert* (1857, p. 437).

No que se refere à atuação destes sujeitos, o *Almanak Laemmert* (1857, p. 437) expõe que “a comissão promotora tem observado e louvado até hoje a ordem, disciplina e moralidade”, o que significa, entre outros aspectos, respeitar que “os dous sexos que ali se encontram encontram-se completamente separados, com dormitórios e refeitórios distintos no primeiro e no segundo andar da casa”.

Com relação ao público que frequenta esse Instituto, o autor de *A instrução pública no Brasil* aponta, baseando-se no Relatório do Ministério do Império, que constam 17 alunos com deficiência auditiva, 14 do sexo masculino e 3 do sexo feminino (Barroso, 1867, p. 226), todos na faixa etária estabelecida entre sete e dezesseis anos de idade, segundo anúncio no *Almanak Laemmert* de 1857 (p. 437). Em 1859 (p. 478), observa-se alteração no limite da faixa etária para ingresso, que passa a ser de sete a dezoito anos de idade.

Do total de alunos apresentados acima, 15 eram pensionistas mantidos pelo Estado Imperial, através da condição de subvenção que a instituição recebia oficialmente, e somente dois eram alunos pagantes, mantidos por seus próprios responsáveis, a um custo anual de 500\$000 (quinhentos mil réis) cada, pagos em taxas trimestrais (*Almanak Laemmert*, 1857, p. 437) de 125\$000 (cento e vinte e cinco mil réis) – aproximadamente 42\$000 (quarenta e dois mil réis) mensais, um valor que se equiparava ao salário mensal de um professor público da Corte Imperial⁸ ou aos custos de uma instrução particular ofertada por alguns colégios caros desta mesma localidade.⁹

Neste caso, quarenta e dois mil réis pagos por mês durante seis anos equivaleria ao “curso completo” para os meninos e meninas atendidos na instituição, ministrado pelo diretor e sua esposa, com exceção do desenho, que tinha professor especializado. O Sr. e a Sra. Huet eram auxiliados pelo inspetor dos alunos, pelo secretário e pela inspetora das alunas, que estariam encarregados de algumas classes inferiores. Segue o anúncio de 1857 observando as disciplinas que compunham o currículo do curso.

⁸ Lei Geral de Ensino, de 15 de outubro de 1827 – Artigo 3º: “Os presidentes, em conselho, taxarão internamente os ordenados dos professores regulando-os de 200\$000 a 500\$000 annuaes com relação às circunstancias da população e carestia dos logares, e o farão presente à Assembléa Geral para aprovação”.

⁹ A este respeito, cf. Limeira (2007).

O curso de estudos completo é de 6 annos, em que se aprendem as seguintes

DISCIPLINAS.	
Escripta e leitura.	Historia do Brasil.
Elementos da lingua nacional — Grammatica.	Historia sagrada e profana.
Noções de religião e dos deveres sociaes — Cathocismo.	Arithmetica.
Geographia.	Desenho.
	Escripturação mercantil.
Lições de agricultura theorica e pratica para os meninos, e trabalhos usuaes de agulha para as meninas.	
Dar-se-hão outrosim lições de pronuncia, de articulacão e de leitura áquelles individuos, em quem se reconhecer aptidão para semelhantes exercicios.	

Fonte: Almanak Laemmert (1857, p. 437).

Com base neste currículo,¹⁰ em seus métodos e saberes, o Instituto Imperial de Surdos-Mudos registra como objetivo ou finalidade do trabalho “Regenerar uma classe inteira de seres desgraçados muito tempo abandonados, pô-los na posse de uma instrução impossível de adquirir de qualquer outro modo, por meio de um methodo especial, restitui-los á sociedade, á sua família, e pô-los em estado de poderem um dia dirigir seus próprios negócios” (p. 437), objetivo alcançado, segundo este mesmo anúncio, de acordo com alguns atestados, como os “testemunhos lisongeiros de satisfação e animação que o Director tem recebido de SS. MM. II. e de todas as nossas grandes illustrações”.

Mesmo diante do “brilhante resultado” apontado acima, o conselheiro Liberato Barroso (2005, p. 227) faz referência, observando acerca da importância de uma educação mais completa para integrar os equipamentos curriculares deste tipo de instituição, ao que atesta como deficiente nesse instituto: um ensino profissionalizante. Para ele, somente este ensino pode garantir “aos excepcionais” meios para uma subsistência futura. E destaca: “Conviria para completar-se a educação dos alunos, habilitando-os para exercerem profissões mecânicas, estabelecer algumas oficinas apropriadas, mas não o tem permitido a falta de meios. Apenas há uma provisória mercenaria”.

Considerações finais

Nesta tarefa, procuramos dar visibilidade a essas iniciativas elaborando um estudo que descrevesse seu funcionamento, mas também desenvolvendo uma análise que (re)pensasse o conceito de deficiência e da perspectiva dicotômica de inclusão/exclusão, condicionando relações sociais e institucionais. Estas leituras, certamente, remetem este objeto à sua incontornável atualidade e às relações de poder/saber em que se inscreve.

Trazidos na voz de um intelectual da época, de um determinado olhar e lugar social, podemos capturar registros acerca deste aspecto da nossa história, tentando recuperar possíveis representações que ele fazia em relação a esses institutos e à importância da educação para parcela dessa população.

À guisa de conclusão, a partir da organização e sistematização dessas inquietações, buscamos compreender o lugar social dessas instituições,

¹⁰ De acordo com a obra *A instrução pública*, de Liberato Barroso, o currículo era composto por: língua nacional, aritmética e álgebra, história e geografia, caligrafia, desenho, articulação artificial, leitura sobre os lábios, ascendendo para as meninas trabalhos de agulha e de bordadura.

suas contribuições na constituição e na valorização das práticas escolares, culturais e sociais desse público no interior das relações existentes entre as funções de educar, instruir e asilar localizadas no projeto oitocentista de uma nação civilizada.

Referências bibliográficas

ALMANAK LAEMMERT [versão digitalizada]. Disponível no *site* da Universidade de Chicago (EUA): <www.crl.edu/content/almanak2.htm>. Acesso em: 1º set. 2008.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889):* historia e legislação. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.

BARROSO, José Liberato. *A instrução pública no Brasil*. Pelotas: Seiva, 2005. (Série Filosofia e História da Educação).

BENVENUTO, Andréa. O surdo e o inaudito: à escuta de Michel Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 304 p.

BUENO, José G. Silveira. Surdez, linguagem e cultura. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998.

LIMEIRA, Aline de Moraes. *O Comércio da instrução: um exame das propagandas no Almanak Laemmert (1844/1859)*. Monografia (Graduação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MAZZOTA, Marcos. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

NÓVOA, Antonio; CATANI, Denice. *Estudos comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX)*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2000. Rio de Janeiro. *Educação no Brasil: história e historiografia [CD-rom de resumos]*. Rio de Janeiro: SBHE, 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/index.php?arq=arq_cbhe1&titulo=I%20CBHE&ext=php#>. Acesso em: 1º set. 2008.

RAMPELOTTO, Elisane Maria. *A invenção da Educação Especial*. *Cadernos, Revista do Centro de Educação, Santa Maria*, n. 24, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a5.htm>>. Acesso em: 1º set. 200

RODRIGUES, Zuleide Fátima Fernandes. Histórico da educação dos surdos. In: *WEB Artigos*, 10 jan. 2008. Disponível em:

<<http://www.webartigos.com/articles/3639/1/historico-da-educacao-dos-surdos/pagina1.html>>

SANTOS, Jaciara Barbosa dos. A "dialética da inclusão/exclusão" na história da educação de 'alunos com deficiência'. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 11, n. 17 [Educação e Contemporaneidade], p. 27-44. jan./jun. 2002.

TEIXEIRA, Josele; SCHUELER, Alessandra. Experiências profissionais e produção intelectual de professores primários na Corte Imperial (1860-1889). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., Uberlândia, 2006. *Anais...* Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/553Alessandra%20Schueler_Josele%20Teixeira.pdf>. Acesso em: 1º set. 2008.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Faculdade de Educação da UFMG, n. 33, [Dossiê: Trabalho e Educação], jun. 2001.

ZENI, Maurício. *Os cegos no Rio de Janeiro do Segundo Reinado e começo da República*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

Aline de Morais Limeira, graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), é pesquisadora do Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação (Nephe/Uerj) e da Fundação Biblioteca Nacional (FBN), com bolsa de pesquisa em nível de graduação na Coordenadoria de Pesquisa, e estagiária da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), atuando no Projeto ANPED/MEC/Secad.

aline.de.morais@oi.com.br

Flávia Barreto de Souza, graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), é pesquisadora do Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação (Nephe/Uerj) e professora primária da rede pública do município de Nova Iguaçu-RJ.

fbflavia@yahoo.com.br

Recebido em 29 de maio de 2007.

Aprovado em 28 de maio de 2008.

A pedagogia política de Rousseau: formação pela experiência livre e pela autoridade da vontade geral

Neiva Afonso Oliveira
Gomercindo Ghiggi
Avelino da Rosa Oliveira

Resumo

Inicialmente, apresenta *Emílio* e *Do contrato social* como obras pedagógicas de Rousseau; em seguida, mostra a utilização que o autor faz dos conceitos experiência, liberdade e vontade geral enquanto categorias que dão sustentação a esta pedagogia política. No primeiro momento, afirma que o próprio fato de *Do Contrato social* estar contido no *Emílio* indica a vontade instrutora do autor de ensinar as regras básicas para que o cidadão se insira na sociedade. *Do Contrato social* visa instruir: Rousseau instrui-se por seu intermédio, assim como instrui Emílio e todo cidadão. A questão pedagógica por excelência é a explicitação da natureza do poder político. No passo seguinte, afirma que há em Rousseau uma intencionalidade educativa onde a relação entre liberdade e autoridade é uma das tensões que ocorre. Da concepção de natureza humana exposta em sua exterioridade, Rousseau extrai o critério de construção do essencial no humano, o que tem valor permanente e substantivo, que é necessário. Nesta perspectiva de formação e educação há um elemento que se destaca, sem o qual o homem perde a dimensão que o distingue: a liberdade não ilimitada, mas regulada pela autoridade soberana da vontade geral.

Palavras-chave: Rousseau; pedagogia política; liberdade.

Abstract

Rousseau political pedagogy: education through the free experience and the authority of general will

The paper first brings forward both Rousseau's Emile and The Social Contract as educational works; next, it shows the way the author makes use of concepts such as experience, freedom and general will as categories that provide support to his political pedagogy. In the first moment, it is stated that the very fact that The Social Contract is contained inside 'Emile' indicates the author's will of teaching the basic rules for a citizen to join society. The Social Contract aims at instructing; through it, Rousseau instructs himself, as well as he instructs Emile, and every citizen. The pedagogical question by excellence is the explanation of the political power. In the following step, it is stated that there is in Rousseau an educational intentionality in which takes place a tension between freedom and authority. Rousseau brings out from the concept of human nature the criterion for the construction of what is essential in human beings, of what has lasting and substantial worth, of what is necessary. In such a perspective of formation and education, freedom is uplifted, and without it, man loses what makes him different from other beings. But it is not unlimited freedom that distinguishes man; instead, it is freedom ruled by the sovereign authority of general will.

Keywords: Rousseau; political pedagogy; freedom.

O veio principal que move o projeto político de Rousseau é a questão da liberdade não alienável e não desvinculada da própria natureza humana. Desde o *Discurso sobre a origem e a desigualdade entre os homens*, a liberdade, no texto rousseauiano, é situada como o objeto da mais alta aspiração a ser buscado pelos homens; o autor critica aqueles que a julgam transferível e encontra em Pufendorf a oposição a suas idéias, quando este afirma que, assim como se pode alienar os bens a outrem, poder-se-ia alienar a liberdade. Em Rousseau, a denúncia da não-liberdade humana encontra-se na célebre frase "o homem, por toda parte, está a ferros" (Rousseau, 1983, p. 22). Trata-se de uma falta de liberdade grifada pela exploração de um homem sobre o outro e, sobretudo, pela perda de sua autonomia. Para o autor genebrino, a renúncia do homem à sua liberdade constitui o renegar a sua própria qualidade de homem.

Quando Rousseau afirma que a soberania não pode ser exercida pelos homens quando estão submetidos a seus chefes, coloca aí toda a expressividade de que o cidadão é aquele que, pelo contrato, não obedecendo a ninguém, mas unindo-se a todos, obedecerá tão-somente

a si mesmo e permanecerá “tão livre quanto era antes” (Rousseau, 1983, p. 32). Neste mesmo contexto do capítulo VI do Livro I *Do Contrato social*, o autor emprega o termo “associação”, o qual adquire uma carga semântica peculiar ao explicitar também um não à submissão, restaurando a cooperação entre os membros do corpo político. Aos olhos de Jean-Jacques Rousseau, o ingresso na sociedade representa um passo inevitável que o indivíduo daria ao sair do estado de natureza. Porém esse ingresso não seria marcado pelos vícios da submissão ou da escravidão, senão pela liberdade e pela busca do bem comum; trata-se de uma proposta alternativa àquela em que a sociedade da época de Rousseau iniciara já a viver. Ao eu individualista, de Locke, e ao homem lobo do homem, de Hobbes, Rousseau contrapõe o eu comum, livre enquanto membro de um corpo social limitado apenas pela *volonté générale* que “sempre certa e tende sempre à utilidade pública” (Rousseau, 1983, p. 46).

Para viver em sociedade, cada um de nós dá-se completamente, ou seja, submete aos padrões coletivos todos os impulsos naturais da criatura individual, sendo, no entanto, essa submissão uma condição igual para todos. Aquele que desejar fazer prevalecer seus instintos e desejos naturais estará vivendo à margem da sociedade e deverá ser tratado como alguém que renuncia à sua própria liberdade de associação. Sendo ele um membro do corpo político e renunciante à igualdade básica, fá-lo adoecer e emudecer a vontade geral, em seu aspecto de somatório do substrato comum das vontades particulares. Cabe ressaltar que a liberdade individual, aqui defendida por Rousseau (1983, p. 33), está atrelada, vinculada ao bem de todos:

Enfim, cada um dando-se a todos não se dá a ninguém e, não existindo um associado sobre o qual não se adquira o mesmo direito que se lhe cede sobre si mesmo, ganha-se o equivalente de tudo que se perde, e maior força para conservar o que se tem.

A restrição que a teoria rousseuniana impõe à liberdade individual constitui a busca do bem comum e a participação de todos os indivíduos como membros do corpo político.

Ao submeter a liberdade individual e o egoísmo à soberania da vontade geral, Rousseau ressitua o estado da questão da liberdade, restringindo-a ao pacto e à associação dele advinda.¹ Nesse sentido, podemos afirmar que o indivíduo, reconhecendo o estado de miséria em que se encontra antes de associar-se, começa a fazer parte da sociedade não somente para a ela aderir, mas também para que sua liberdade prevaleça. Cabe aqui ressaltar que a insígnia pela qual Rousseau caracteriza a sociedade de sua época é a desigualdade entre os homens. A sociedade tal como foi vivenciada pelo autor genebrino é uma sociedade desigual, impregnada pela dominação social e política entre os homens.

Os homens se olhavam de “cima para baixo” ou de “baixo para cima”, segundo o ponto de vista que era o do poder, mas que o poder propriamente dito havia abandonado: das relações de poder restavam

¹ Norberto Bobbio denomina essa liberdade como positiva, situando-a dentro dos parâmetros da autodeterminação e autonomia, colocando Hobbes, Locke e Montesquieu como propug-nadores da liberdade negativa.

sobretudo as "relações". Eles [os homens] se relacionavam entre si de acordo com o ponto de vista da desigualdade. O espírito da sociedade era a desigualdade. (Manent, 1990, p. 102)

A relação dos homens, perpassada pela desigualdade, conduz à situação de que os indivíduos não são cidadãos, mas proprietários. Ao homem burguês é dirigida a crítica mais dura, afirmando que o contrato social é um contrato de proprietários. No entanto, imediatamente, nos esclarece Rousseau, o referido proprietário, até então apenas preocupado com sua própria preservação e seu eu egoísta, passa a preocupar-se com uma nova personificação, que é a pessoa interligada ao bem comum e à unidade social. Não tivesse Rousseau dado esse segundo passo em direção à unidade social e ele seria, com razão, aclamado como liberal. No entanto, a sua valoração do bem comum em relação ao interesse privado é que lhe permite, e nós assim o podemos dizer, escapar das malhas do liberalismo e colocar-se na perspectiva da autonomia do cidadão que participa e é soberano em suas decisões. Pierre Manent (1990, p. 115) assim situa esta escolha de Rousseau:

[...] o Contrato Social não pode conter um programa político. Por uma de suas vertentes, ele abarca e repete os ensinamentos de Locke, e é rotulado como liberal; por outra, descortina um futuro radicalmente indeterminado, em que o único guia será a *idéia de unidade social*, da identificação do interesse e da vontade de cada um com o interesse e a vontade de todos. E a única maneira de assegurar que essa identidade será realizada, que o interesse público não se confundirá com nenhum interesse privado, é colocar o interesse público proporcional à contradição que ele estabelece com todos os interesses privados.

Como obras pedagógicas de Rousseau, vimos considerando *Do Contrato social* e o *Emílio*. O próprio fato de *Do Contrato social* estar contido no *Emílio* explica a vontade instrutora do autor de ensinar as regras básicas para que o cidadão se insira na sociedade. *Do Contrato social* visa instruir: Rousseau instrui-se através dele, instrui também Emílio e, ainda, todo cidadão. A que objetiva, portanto, a pedagogia *Do Contrato social*, ou conforme esclarece seu subtítulo *Princípios do direito político*? A expressão "direito político" significa, em Rousseau, o estudo das leis que regulam, no corpo político, as relações entre o poder e os cidadãos. Neste sentido, Rousseau acompanha Montesquieu, para quem, com efeito, o direito político é constituído pelas relações entre os que governam e os governados. O que se pode esperar, então, de uma obra "pedagógica" intitulada *Do contrato social* e que tem por subtítulo *Princípios do direito político*? Pode-se esperar que ela nos instrua a respeito do princípio da sociedade (o contrato) e, sob o ângulo dos princípios que a regulam, das relações entre o poder e os cidadãos. Porém, o que interessa a Rousseau é o aspecto da legitimidade do poder, ou seja, se pode haver, no corpo político, algum poder legítimo: "Quero indagar", diz o autor, no primeiro parágrafo do *Contrato*, "se pode existir, na ordem civil, alguma regra de administração legítima e segura." (Rousseau, 1983,

p. 21). Dizendo de outro modo: É possível extrair do direito político regras para a convivência e para a unidade social? Ou, é possível o poder legítimo na organização social? É essa a pergunta fundamental do direito político para Rousseau, tornando-se a questão pedagógica por excelência a explicitação da natureza do poder político: que princípios conferem estatuto de legitimidade ao poder político? A resposta encontra-se no *Contrato*, onde divisaremos princípios que fundamentam a legitimidade do poder. De que modo, pois, desenvolve-se a pedagogia do *Contrato*? Tomando os homens como são e as leis como podem ser.

Temos aqui dois aspectos distintos da obra. Não se trata de compreender as leis como existem, ao modo de Montesquieu, mas “como podem ser” à luz do que os homens são em sua natureza profunda e genérica. Por outro lado, o trecho citado completo – “Quero indagar se pode existir, na ordem civil, alguma regra de administração legítima e segura, tomando os homens como são e as leis como podem ser.” (Rousseau, 1983, p. 21) – revela que, ao lado de preocupações de ordem puramente especulativa ou teórica, Rousseau também alimenta preocupações de ordem prática, de tal modo que seus princípios possam resultar em ação, ou seja, em “regra de administração legítima e segura”. Conforme Arbousse-Bastide e Machado (1983), Rousseau pretende que ação e princípios sejam atendidos a um só tempo. Portanto, entendido sob os dois aspectos mencionados, o *Contrato* estaria impregnado de três níveis distintos de visões: as de cunho antropológico, reveladoras de uma filosofia do homem fundamentadora do segundo nível, ou seja, do pensamento político estrito, e finalmente, a terceira visão, a das questões de ordem prática, fundada na segunda. Embora distintos, estes três níveis não se separam, razão pela qual deveríamos poder encontrar também, alinhando-os, um ponto central de referência em que imbricassem todas as linhas do sistema rousseauiano e do qual irradiasse o valor germinal dos conceitos. Esse ponto de contato da antropologia, da teoria política e das questões práticas tem como base argumentativa a distinção entre o homem natural e o homem político, os quais representam dois ambientes especulativos distintos e inseparáveis. As categorias com que Rousseau pensa o homem natural e seu mundo não são as mesmas com que ele pensa o homem social e o corpo político. O momento do contrato produz um corte na reflexão e gera dois universos conceptuais diferentes. Os termos expressam idéias diversas quando cortados pelo conceito “*contrato*”. É nessa categoria, portanto, e pela análise dos conceitos que a determinam, que se deve buscar o ponto de partida da compreensão global da obra *Do Contrato social*, pois as alternâncias conceptuais que mencionamos tornam-se inteligíveis se compreendermos o deslocamento produzido no discurso pela idéia de contrato. Tal deslocamento é perfeitamente compreensível, se analisarmos o filão do pensamento rousseauiano combinado à defesa do homem no estado natural, mas chegando, pelo contrato, a um estado de sociabilidade possível, como forma de restaurar a convivência entre os homens. Esta posição de Rousseau é plenamente aclamada e considerada válida por Kant (1990,

p. 32), cuja análise da sociedade continua condizente com nossa sociedade atual, do homem marcado pelo mercado.

[...] e Rousseau não estava enganado ao preferir o estado dos selvagens, se se deixar de lado o último estágio que a nossa espécie tem ainda de subir. Estamos *cultivados* em alto grau pela arte e pela ciência. Somos *civilizados* até o excesso, em toda a classe de maneiras e na respeitabilidade sociais. Mas falta ainda muito para nos considerarmos já *moralizados*.

Em termos epistemológicos, Rousseau busca superar constructos iluministas optando não pela razão abstrata, mas pelo costume, sentimento e experiência, servindo-se da reflexão de Locke a esse respeito. Argumenta que o domínio da razão não deu conta do projeto de aumentar a moralidade e a felicidade do homem, tornando-o infiel e egoísta em sua íntima natureza. Cita a propriedade privada, a divisão do trabalho e de classes e as más paixões como frutos do Iluminismo, embora admita que a razão pode orientar os impulsos e a liberdade. O homem nasce livre; para manter-se livre obriga-se a contratar com os outros. Os contratos serão desfeitos se os responsáveis pela sua organização tornarem-se déspotas. A crítica de Rousseau à organização social vigente oscila entre a defesa de livre individualismo e modelo coletivo de organização social. Embora não pretenda produzir regressão à sociedade primitiva, procura manter o resguardo de valores inatos, decorrendo apaixonada defesa da democracia direta, ainda que inimiga da liberdade particular, procurando elaborar um pensamento voltado à construção de teorias reguladoras da educação e da política. O desenvolvimento humano de acordo com a natureza é tarefa da educação, o que exige conhecimento das leis psicológicas e do desenvolvimento dos educandos. O respeito à individualidade de cada educando pela observância das leis da natureza é critério central para pensar a educação; é por essa razão que a educação deve dar-se em função do desenvolvimento da criança, de suas aptidões e interesses, processo no qual o educador realiza intervenções apenas quando necessário, respeitando seu curso natural. É assim que aparece um conceito de humano conformado às leis da natureza, reconhecido como *primitivamente bom*. Não é exagero nosso recorrer a grande parte do trecho de abertura de *Emílio ou Da educação*,² que bem pode servir-nos como aporte para refletir sobre o ato educativo, seus antecedentes e sua justificativa respaldada pela própria natureza.

Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem. Ele obriga uma terra a nutrir as produções de outra, uma árvore a dar frutos de outra; mistura e confunde os climas, as estações; mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo; transtorna tudo, desfigura tudo; ama a deformidade, os monstros; não quer nada como o fez a natureza, nem mesmo o homem; tem de ensiná-lo para si, como um cavalo de picadeiro; tem que moldá-lo a seu jeito como uma árvore de seu jardim.

[...]

² Os excertos da obra pedagógica de Rousseau, aqui lembrados, são também citados por Gadotti (2004, p. 20) para apontar o genebrino como "um grande observador da natureza e da natureza humana em particular." O discípulo de Dewey e Paulo Freire, como se autodenomina (p. 23), utiliza-se da referência dos três mestres de Rousseau e comenta a boa gênese humana da qual Jean-Jacques Rousseau é apologista: "Para Rousseau, nascemos bons, mas nascemos fracos e precisamos da educação. A tarefa é grande. Para nos educarmos, precisamos da concorrência de três mestres. São eles: a natureza humana, a sociedade e as coisas. Em outras palavras: precisamos de nós mesmos, do indivíduo (autoformação), da espécie (heteroformação) e do meio ambiente (ecoformação)." (p. 21).

Amanham-se as plantas pela cultura e os homens pela educação. [...]

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação.

Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria existência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas.

Cada um de nós é portanto formado por três espécies de mestres. O aluno em quem as diversas lições desses mestres se contrariam é mal educado e nunca estará de acordo consigo mesmo; aquele em quem todas visam os mesmos pontos e tendem para os mesmos fins, vai sozinho a seu objetivo e vive em consequência. Somente esse é bem educado.

Ora, dessas três educações diferentes a da natureza não depende de nós; a das coisas só em certos pontos depende. A dos homens é a única de que somos realmente senhores e ainda assim só o somos por suposição, pois quem pode esperar dirigir inteiramente as palavras e as ações de todos os que cercam uma criança?

Sendo portanto a educação uma arte, torna-se quase impossível que alcance êxito total, porquanto a ação necessária a esse êxito não depende de ninguém. Tudo o que se pode fazer, à força de cuidados, é aproximar-se mais ou menos da meta, mas é preciso sorte para atingi-la.

Que meta será essa? A própria meta da natureza; isso acaba de ser provado. Dado que a ação das três educações é necessária à sua perfeição, é para aquela sobre a qual nada podemos que cumpre orientar as duas outras. (Rousseau, 1995, p. 9-11)

Embora venhamos considerando *Emílio* também uma obra político-pedagógica, tanto quanto *Do contrato social* o é, encontra-se nessa segunda a explicitação de um conceito caro à teoria rousseauiana; trata-se do conceito *autoridade*, recidivo não só em Rousseau, mas, também, em grande parte da tradição filosófica. Nas passagens citadas de sua obra pedagógica, esse conceito aparece sub-repticiamente, respaldando tanto a figura do *Autor das coisas* como a *natureza* e suas *metas* ou a ação daquele que ouse engendrar a educação.

Quanto à origem da autoridade, a discussão aparece explícita no *Do Contrato social*. Rousseau (1983, p. 26) afirma: "Visto que homem algum tem autoridade natural sobre seus semelhantes e que a força não produz qualquer direito, só restam as convenções como base de toda a autoridade legítima existente entre os homens." Tomando como ponto de partida as idéias apresentadas por Hugo Grotius na obra *Direito da paz e da guerra*, o genebrino pergunta: "Se um particular [...] pode alienar sua liberdade e tornar-se escravo de um senhor, por que não o poderia fazer todo um povo e tornar-se súdito de um rei?" (p. 26).

Rousseau (1983, p. 66) reflete sobre a problemática da liberdade afirmando:

Se quisermos saber no que consiste, precisamente, o maior de todos os bens, qual deva ser a finalidade de todos os sistemas de legislação, verificar-se-á que se resume nestes dois objetivos principais: *a liberdade* e *a igualdade*. A liberdade, porque qualquer dependência particular corresponde a outro tanto de força tomada ao corpo do Estado, e a igualdade, porque a liberdade não pode subsistir sem ela.

O indivíduo é livre enquanto o coletivo, organizado pelo bom governo, é por todos respeitado – é tanto mais livre quanto mais sólida for a organização social. Indagando-se a respeito da liberdade dos que se opõem às leis não consentidas, mas que a elas devem submeter-se, Rousseau (1983, p. 120-121) afirma que a questão não está bem proposta:

O cidadão consente todas as leis, mesmo as aprovadas contra sua vontade e até aquelas que o punem quando ousa violar uma delas. A vontade constante de todos os membros do Estado é a vontade geral: por ela é que são cidadãos e livres. Quando se propõe uma lei na assembléia do povo, o que se lhes pergunta não é precisamente se aprovam ou rejeitam a proposta, mas se ela está³ ou não de acordo com a vontade geral que é a deles.

Rousseau previne: o poder soberano, por mais absoluto que seja, não pode ultrapassar os limites impostos pelas convenções gerais, essas, sim, soberanas em relação à definição, colocando à disposição de cada indivíduo o direito de dispor de tudo quanto foi fixado por tais convenções, no nível da propriedade ou da liberdade. A partir do contrato, há o processo em que cada indivíduo aliena algo de si. É o que Rousseau (1983, p. 48) defende quando afirma que “pelo pacto social, cada um aliena de seu poder, de seus bens e da própria liberdade, convém-se em que representa tão-só aquela parte de tudo isso cujo uso interessa à comunidade” – cabe ao soberano o julgamento de tal importância. Mesmo assim, garante que a natureza humana é liberdade, o que implica que abdicar da liberdade é abdicar da própria qualidade de homem, dos direitos da humanidade e até dos próprios deveres.

Não há recompensa possível para quem a tudo renuncia. Tal renúncia não se compadece com a natureza do homem, e destituir-se voluntariamente de toda e qualquer liberdade equivale a excluir a moralidade de suas ações. Enfim, é uma inútil e contraditória convenção a que, de um lado, estipula uma autoridade absoluta, e, de outro, uma obediência sem limites. (Rousseau, 1983, p. 27)

Há em Rousseau uma intencionalidade educativa onde a relação entre liberdade e autoridade é uma das tensões que ocorre, para recuperar o *homem primitivo e natural* e pensá-lo em sua relação social. Da concepção de natureza humana exposta em sua exterioridade Rousseau extrai o critério de construção do essencial no humano: o que tem valor permanente e substantivo, que é necessário. É fundamental pensar o humanismo para compreender a natureza humana. Os homens têm a comum vocação à humanidade. Nessa perspectiva de formação e educação há um elemento que se destaca e sem o qual o homem perde a dimensão que o

³ Aqui, a fim de garantir sentido na citação, optamos por corrigir um grave erro cometido pela tradutora de Rousseau (1964), que inverte a lógica de pensamento do autor. No original, lê-se: “n'est pas précisément s'ils approuvent la proposition ou s'ils la rejettent, mais si elle est conforme ou non à la volonté générale.” (Œuvres III, p. 441). Entretanto, a tradução é dada como “se estão ou não de acordo.”. Ora, ademais do erro lógico, se Rousseau admitisse perguntar pela concordância ou não dos cidadãos em relação à vontade geral, estaria recaído no mais crasso individualismo, estranho a seu pensamento. É evidente, pois, que o genebrino não propõe que tal se pergunte aos cidadãos, mas que a assembléia seja consultada quanto à conformidade da lei com a vontade geral.

distingue: a liberdade não ilimitada, mas regulada pela necessidade, por condições naturais e por obediências sociais, estabelecidas pelo contrato. A tensão entre liberdade e autoridade põe o autor em situação paradoxal. É o que defende Matos (1979, p. 73), ao afirmar que “Rousseau expressa claramente o paradoxo, presente no ideal educativo de ‘humanidade livre’ e de ‘liberdade situada’, realizada concretamente ou condicionada no ‘pacto social’”. É nessa tensão que se coloca a *atividade* como princípio fundamental da sua pedagogia: a idéia de aprendizagem associada à experiência. Defendendo a tese da importância da curiosidade do educando, o autor aposta no contato intenso com a natureza para que tal ocorra. É assim que a educação não será instância encarregada de preparar a criança apenas para o futuro, mas já para a própria vida presente, pela construção de ambientes de liberdade, deixando ao educador o papel de acompanhante do educando, revelando intencionalidade explícita de formação humana. Assim, já no Prefácio do *Emílio*, Rousseau (1995, p. 6) expõe claramente sua posição.

Não se conhece a infância: com as falsas idéias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem.

O genebrino avança na concepção de liberdade e autoridade, agregando a preocupação com a autonomia, ao afirmar: “O único indivíduo que faz o que quer é aquele que não tem necessidade, para fazê-lo, de pôr os braços de outro na ponta dos seus” (Rousseau, 1995, p. 67). Com esta afirmação, ele pretende enfatizar a prevalência da liberdade sobre a autoridade. E acrescenta: “O homem realmente livre só quer o que pode e faz o que lhe apraz. Eis minha máxima fundamental.” Reconhece a liberdade limitada a que é submetida a criança desde o início de sua vida, o que o leva a defender a tese da não imposição ou interferência na infância. Reconhecendo em Rousseau perspectivas de formação atrelada às leis da natureza, é fundamental destacar que o autor propõe liberdade com regramento. Tecendo crítica aos modelos institucionalizados de formação, afirma: “Experimentaram todos os instrumentos, menos um, o único precisamente que pode dar resultado: a liberdade bem regrada. Ninguém deve meter-se a educar uma criança se não souber conduzi-la” (Rousseau, 1995, p. 77). A questão central é educar para a liberdade e não para a domesticação, incutindo forças e não hábitos de sujeição, respeitando a originalidade das pessoas. O respeito à individualidade de cada educando, pela observância das leis da natureza, é um princípio básico para pensar a educação, que deve ser realizada em função do desenvolvimento, aptidões e interesses da criança. É mister que o educador saiba acompanhar o desenvolvimento da criança, realizando intervenções apenas quando necessário, respeitando o seu desenvolvimento natural, o que permite afirmar que a obra pedagógica de Rousseau é a

primeira grande tentativa de oposição à pedagogia essencialista e elaboração de elementos da pedagogia da existência. Preparar a criança para o futuro não deve ser objetivo primordial da educação, mas constituir-se na própria vida da criança.

Em suma, o tema histórico da relação entre liberdade e autoridade pode também ser encontrado nos textos de Rousseau, a partir de sua concepção de natureza e da necessária organização dos homens em sociedade, em compulsória convivência livre limitada, o que o leva a não descartar completamente a severidade educativa. "Se existe uma ocasião em que a severidade é necessária em relação às crianças, é no caso em que os bons costumes são atacados, ou quando se trata de corrigir os maus." (Rousseau, 1994, p. 57). Rousseau indica caminhos para dar organicidade à vida humana, bastante atônita no tempo em que escreveu suas reflexões. Leituras banalizadas tomam de Rousseau a idéia de que a liberdade é incompatível com a autoridade.⁴ Entretanto, a explicitação de sua base filosófica mostra que o genebrino busca preservar a liberdade por meio da *autoridade soberana da vontade geral*. O contrato social não é fruto de uma suposta essência natural, sequer das vontades individuais postas de acordo, mas da *vontade geral*, substrato comum de homens livres. A autoridade, não tirânica, surge e tem sentido tão-só para garantir o cumprimento do acordado *sob a soberania da vontade geral*.

Referências bibliográficas

- ARBOUSSE-BASTIDE, Paul; MACHADO, Lourival Gomes. Introdução e notas. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).
- GADOTTI, Moacir. *Os mestres de Rousseau*. São Paulo: Cortez, 2004. 560p.
- KANT, Immanuel. Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita. In: _____. *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 1990. p. 21-37. (Textos Filosóficos, 18)
- MANENT, Pierre. *História intelectual do liberalismo: dez lições*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. 178p. (Tempo e Saber)
- MATOS, Rosa Maria Martini. Reflexões sobre o Princípio da Educação Negativa em Rousseau. *Cadernos da UCS – Ensaios-Rousseau*, Caxias do Sul, p. 69-78, 1979.

⁴ Lembramos aqui que o mesmo fenômeno foi muito comum na leitura de Paulo Freire. Certas banalizações de sua obra desconhecem que a autoridade a serviço da liberdade é elemento constitutivo da proposta freireana de construção do conhecimento e da moralidade. Neste sentido, é possível advogar a presença de inspiração rousseauiana na obra de Freire, pois em ambos é explicitamente tematizada a articulação entre autoridade e liberdade.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens; Discurso sobre as ciências e as artes*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 428p. (Coleção Os Pensadores)

_____. *Emílio ou Da educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 581 p.

_____. *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*. Porto Alegre: Paraula, 1994. 103 p.

_____. *Œuvres Complètes*. V. III. Paris: Gallimard, 1964. 1978 p. (Bibliothèque de la Pléiade).

Neiva Afonso Oliveira, doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), é professora adjunta da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Publicou artigos em periódicos especializados, capítulos de livros e os livros: *Rousseau e Rawls: contrato em duas vias* (2000) e *Propriedade e democracia liberal* (2004), ambos pela Edipucrs.

neivaafonsooliveira@gmail.com

Gomercindo Ghiggi, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PUC-RS), é coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Possui livros publicados e participa do grupo de pesquisa "Filosofia, Educação e Práxis Social" e da linha de pesquisa "Filosofia, Educação e Sociedade". Atua na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação e Educação Popular, a partir de estudos de Paulo Freire.

gghiggi@terra.com.br

Avelino da Rosa Oliveira, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professor titular da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e diretor da Faculdade de Educação dessa Universidade. Publicou trabalhos em periódicos especializados e em anais de eventos. Possui livros publicados, sendo o último *Marx e a exclusão* (2004).

avelino.oliveira@gmail.com

Recebido em 11 de maio de 2007.

Aprovado em 28 de maio de 2008.

Doutores ou soldados? O debate sobre o ensino militar no Império*

Beatriz R. da Costa e Cunha

Resumo

Pretende refletir sobre os debates acerca do ensino militar no Império, que acompanharam o processo de profissionalização do Exército. Trabalho com a hipótese de que a precariedade da formação específica militar advinha do desprestígio conferido à própria carreira no período imperial, visto que os alunos da Escola Militar vinham, em geral, de famílias militares, das camadas médias, raramente de famílias ricas. A questão que se colocava então era: formar doutores engenheiros ou militares? O que deveria prevalecer na formação do oficial do Exército? Os saberes teóricos, ligados à cultura geral, ou o saber técnico-profissional, ligado às práticas militares? Ademais, considero que as reformas no ensino militar faziam parte do projeto conservador de reorganização nacional no momento de consolidação do Estado Imperial.

Palavras-chave: ensino militar, Brasil Império, profissionalização do Exército.

* Uma versão resumida deste trabalho foi apresentada no IV Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em Goiânia-GO, em 2006.

Abstract

Doctors or soldiers? The discussion about military education during the Empire Era

This work aims to reflect about the issues regarding the military education, by the time of the Empire, which followed the Army professionalization process. I understand that the precarious military formation is the result of a not much respected career since the students of the Military School came frequently from middle class, rarely from wealthy families. The issue put was: were they supposed to graduate engineers or militaries? What should prevail? Theoretical knowledge attached to a general culture or technical-professional knowledge related to military practice? Moreover, I consider that changes in military education were part of a project to reorganize and solidify the Imperial State.

Keywords: Military education, Brazilian Empire, Army professionalization.

Acompanhando a profissionalização do Exército, tem início o questionamento acerca da formação dos oficiais e da falta de habilitação dos soldados, ou seja, a instrução militar entra em pauta. Em realidade, essa discussão já ocorria desde o período regencial, diante da impossibilidade manifestada pelas forças disponíveis, quer seja a Guarda Nacional ou o Exército de Linha, de restabelecerem a ordem interna ameaçada pelas rebeliões, tornando necessária a reorganização do Exército. De acordo com Sodré (1965, p. 124), após 1834, tem início um movimento regressivo por parte dos liberais que, limitando os efetivos militares, teria como um de seus efeitos “atirar o Exército a um plano secundário”.

A formação de oficiais do Exército no Brasil no século 19 foi marcada em sua trajetória pela coexistência, numa mesma instituição, da formação militar propriamente dita e da engenharia civil, desde a criação da Real Academia Militar pelo príncipe regente D. João VI, através do decreto de 4 de dezembro de 1810. Essa instituição formava engenheiros, como preconizado à época,¹ abrangendo a habilitação de oficiais em engenharia e artilharia, geógrafos e topógrafos.

No entanto, o problema ia além da mera coexistência de dois cursos e da presença de civis no interior da Academia. Na verdade, a Academia era uma instituição pouco militarizada, sem exercícios práticos de guerra, nem uniformes, formaturas ou normas de quartel. Cláudia Alves (2002, p. 129), refletindo sobre o ensino na referida Academia, adverte que:

A formação de *doutores* parecia se sobrepor à qualificação de soldados e gerava críticas severas quanto ao possível cumprimento de seus

¹ “O decreto de criação da Academia já lhe dava como objetivo formar oficiais capazes, mas também engenheiros que pudessem construir estradas e pontes.” (Carvalho, 2003. p. 75).

objetivos [...] Diante dessa realidade, perfilavam-se, de um lado, os que desejavam militarizar a Academia enfatizando a formação técnico-profissional e, de outro, os defensores de seu perfil tradicional.

Relacionadas com a estabilização da ordem política que se seguiu ao fim das revoltas provinciais, as reformas faziam parte do projeto conservador durante o processo de consolidação do Estado Imperial. Adriana Barreto de Souza (1999, p. 77) afirmou sobre aquele momento que a desordem era “um fator interno, decorrente da inoperância do sistema militar oficial, e é justamente a partir desse sentimento de desgoverno que começam a ser elaboradas as primeiras sugestões de reforma”.

Uma era de reformas: surge a Escola Militar

A reforma de 1833 foi uma das primeiras iniciativas de militarização que, entre outras medidas, inaugurou um comando militar para a Academia, subtraindo a direção da congregação de lentes, além de implementar uma forma militar aos alunos, obrigando-os a formaturas e exercícios práticos. Em 1839, a Academia Militar transformou-se em Escola Militar, que, através de algumas medidas,² reforçou a tendência militarizante. Defendendo a concepção que privilegiava a formação técnico-profissional, o autor da reforma de 1839, Sebastião do Rego Barros, apontou as seguintes divergências:

Ou a escola é militar, ou uma academia de ciencias physica e chimica: se é academia de ciencias physica e chimica, então não póde haver essa disciplina, essa ordem que deve haver. A escola deve ser inteiramente militar; mas se acaso a assembléa lhe quer dar uma nova organização, então forme-se uma nova academia destacada, mas o que é militar deve ser militar (Anais da Câmara dos Deputados, sessão de 29 de maio de 1843).

A despeito da defesa enfática de Rego Barros, tudo indica que a concepção que valorava o conhecimento científico em detrimento do técnico-profissional militar continuou prevalecendo, pois, de acordo com José Murilo de Carvalho (2003, p. 76),

Mesmo após a separação da engenharia civil, a Escola Militar manteve os traços civis de seu ensino técnico e continuou a conceder diplomas de bacharel em matemática e engenharia. Os oficiais eram freqüentemente tratados de doutores: dr general, dr capitão, ou, simplesmente, seu doutor, numa clara busca de compensação simbólica pelo *status* inferior da educação técnica e militar, em relação à formação jurídica dos políticos.

Questionando a pertinência do título de *doutor* conferido aos militares, temos alguns trechos do depoimento do senador Cruz Jobim, em 1851:

Confesso, senhores, que me incomoda, que me aflige mesmo, ver um militar procurar encobrir o brilhantismo do seu uniforme, essas insígnias

² Entre outras, instituiu a figura do oficial-instrutor, encarregado de comandar as companhias de alunos e efetuar a instrução prática das Armas.

militares [...] Incomoda-me, repito, vê-lo esconder a sua farda com uma murça, um capelo ou uma beca, parece-me que não há nada que o militar deva por em cima de sua farda [...] porque nada considero mais nobre, nem mais distinto, do que a farda de um militar benemérito [...] em público, um militar ocultar a sua farda com qualquer coisa que seja, parece-me que é dar pouca consideração à mesma farda [...] (Anais do Senado do Império, sessão de 14 de julho de 1851).

Possivelmente, a precariedade da formação específica militar advinha do desprestígio conferido à própria carreira durante o Império. Os alunos da Escola Militar vinham, em geral, de famílias militares, provenientes das camadas médias, raramente de famílias da elite.

Procurada cada vez mais por filhos de militares, funcionários modestos, pequenos comerciantes ou proprietários, sofria com a posição marginal a que estava relegada na sociedade imperial onde a ascensão social dependia dos relacionamentos pessoais. O título que abria portas, conseguia empregos e bons casamentos era o de bacharel (Alves, 2002, p. 132).

O mesmo não ocorria com a Escola Naval, opção de formação militar para os filhos da elite que não queriam ser bacharéis, onde, apesar da gratuidade do ensino, mantinha-se “um recrutamento seletivo baseado em mecanismos discriminatórios, o mais importante dos quais a exigência de custosos enxovais” (Carvalho, 2003, p. 74). Ser oficial de Marinha era encarado, então, como atividade enobrecedora, para onde “se encaminhavam, em esmagadora maioria, elementos oriundos da classe dominante” (Sodré, 1965, p. 133).

Contudo, o treinamento de oficiais na Marinha repetia a mesma situação do Exército, causado pelo ensino excessivamente matemático e teórico e quase nenhum exercício prático. Muitos alunos saíam da Escola Naval “sem ter sequer disparado um tiro de canhão, ou lançado um torpedo” (Carvalho, 1978, p. 197).

Nessa direção estavam as críticas do deputado Tavares Bastos, que, apontando as deficiências do ensino na Escola de Marinha, sugeria o modelo de ensino inglês, ministrado a bordo dos navios com exercícios práticos, ou mesmo, continua o deputado, o ideal seria fechar a Escola e “educá-los nas marinhas da Inglaterra, França e Estados Unidos” (Anais da Câmara dos Deputados, sessão de 15 de julho de 1862).

Entre 1831 e 1850, a Escola Militar passou por várias reformas que alternaram regulamentos científicos e militarizantes, refletindo, de certa forma, as divergências existentes no alto oficialato a respeito da organização do ensino e da carreira militar. O que deveria prevalecer na formação do oficial do Exército? Os saberes teóricos, ligados à cultura geral, ou o saber técnico-profissional, ligado às práticas militares? Muitas dessas divergências eram provenientes dos próprios obstáculos que o modelo aristocrático de concepção do Exército, vindo da herança portuguesa, impunha a essa instituição; um exemplo é a tradição do cadetismo que estruturava as patentes e cargos do Exército através de privilégios de nascimento, desconsiderando a qualificação do militar como fator de

ascensão na carreira. Ainda permaneceria o problema antigo³ e de não fácil resolução, da necessidade regular de exercícios práticos no ensino militar.

De certa forma, essas dificuldades ligavam-se ao fato de a Escola Militar não ser considerada, à época, indispensável para o ingresso no oficialato e para a ascensão na hierarquia militar. Somente com a lei que regulamentou as promoções, cujos critérios baseavam-se na antigüidade e no mérito, o curso da Escola Militar foi transformado em requisito básico para acesso aos postos dentro do Exército, rompendo com a tradição aristocrática e sedimentando a meritocracia. A idéia era impedir que oficiais muito jovens atingissem altos postos de comando e incentivar a formação acadêmica.

Apresentada à Câmara dos Deputados pelo ministro da guerra Manoel Felizardo de Souza e Mello, a lei determinava, entre outros itens, que só ascenderiam ao posto de capitão “os que possuísem o curso completo de estudos da sua respectiva Arma” (Motta, 1998, p. 100), o que exigiria para o processo de formação de um oficial a incorporação de um currículo de estudos sistematizados, consolidando a Escola Militar como veículo de profissionalização e burocratização da carreira militar. Essa reforma de Felizardo acenava para o paulatino fim do oficial sem curso, o chamado “tarimbeiro”.⁴

Respondendo ao deputado Ângelo Ramos, membro da oposição liberal ao governo conservador, o ministro faz uma série de indagações que acenam para a necessidade de profissionalizar o Exército:

Se é reconhecido pelo nobre deputado ser conveniente dar instrução pratica e theorica a nossos officiaes; se é da maior vantagem ter um exercito o mais instruído e disciplinado possível, será ou não urgente a divisão da escola militar? Se a divisão da escola militar educa melhor os officiaes, dá-lhes instrução mais conveniente, será urgente que melhoremos o nosso exercito? Eu deixo a resposta ao nobre deputado e à câmara; mas disse-se: “vai augmentar a despeza’... A escola militar é, na realidade uma instituição onde se ensinão as sciencias physico-mathematicas em grande escala;... mas por ventura os moços que sahem com carta do curso completo da escola são verdadeiros officiaes? ... Não convirá que os officiaes, quando sahirem das escolas, saibão tudo quanto diz respeito á sua arma? Poderão elles ter essa instrução pela theoria somente que se ensina na escola? (Anais da Câmara dos Deputados, sessão de 31 de maio de 1851).

Assim, na esteira dessa medida, foi criada em 1851 a Escola de Aplicação do Exército, que começou a funcionar em 1855, a fim de implementar instrução prática a oficiais e praças, e em 1859, a Escola de Tiro do Campo Grande, com a finalidade de ensinar o tratamento das diferentes armas de fogo e adestrar oficiais e soldados nas regras práticas do tiro, ambas estabelecidas na Corte. (Motta, 1998, p. 106)

Só a partir da empreendida reforma das escolas militares em 1858 é que a formação de oficiais desdobrou-se em duas escolas: a Escola Militar tornou-se a Escola Central, que continuou a funcionar no Largo de São Francisco, enquanto a Escola de Aplicação do Exército foi transformada

³ Os exercícios práticos estavam previstos pelo estatuto de 1810 da Academia, mas não eram implementados.

⁴ A palavra “tarimba” significa estrado de madeira utilizado pelos soldados para dormirem nos quartéis. Entretanto, de forma pejorativa, denominou-se “tarimbeiro” ao oficial mais velho, na maioria das vezes sem curso na Escola Militar.

na Escola Militar e de Aplicação, estabelecida nas fortalezas de São João e da Praia Vermelha. O curso de Cavalaria e Infantaria, que existia na província do Rio Grande de São Pedro, foi reduzido a uma escola militar preparatória, para oficiais subalternos.

De acordo com o regulamento que reorganizou as escolas, a Escola Central se destinava ao ensino das matemáticas e das ciências físicas e naturais e, também, ao ensino das matérias próprias à engenharia civil, enquanto a Escola Militar e de Aplicação da Praia Vermelha estava especialmente encarregada do ensino teórico e prático das doutrinas militares aos oficiais e praças das diferentes Armas do exército, a saber, Artilharia, Infantaria e Cavalaria. Era o caminho que apontava para a separação da formação militar da de engenharia civil, como denunciavam as justificativas apresentadas pelo ministro Jeronimo Francisco Coelho:

A distincção da engenharia civil da de engenharia militar em cursos diversos desfaz o grave inconveniente, que resultava da accumulção destas duas espécies em um só individuo, que de ordinário era militar, e que por este modo ficava sendo um engenheiro encyclopedico, mal podendo habilitar-se com perfeição nas doutrinas, aliás vastas, difficeis e variadas, destes ramos da sciencia do engenheiro, tão distinctos e de tão diversa applicação. (Brasil. Ministério da Guerra, 1858).

Contudo, apesar das mudanças, continuava marcante a presença de civis, primeiro na Escola Militar e, após 1858, na Escola Central, como a Tabela 1 pode indicar:

Tabela 1 – Matrículas civis e militares na Escola Militar da Corte 1855-1864

Categorias/ Ano	1855	1856	1857	1858	1859	1860	1861	1862	1863	1864
Militares	190	205	103	285	195	212	191	154	15	15
Civis	156	182	255	312	169	195	148	150	136	139

Fonte: Alves, 2002, p. 217.

Significativo nesse momento de expansão do ensino militar foi a extensão do ensino no nível secundário, com a criação de um curso preparatório na Escola Central, o que refletiria a preocupação com a melhor capacitação do Exército, fundamental para seu processo de profissionalização. O curso preparatório constava de três aulas: a 1ª, de francês e latim, abrangendo gramática, tradução e leitura; a 2ª, de história, geografia e cronologia; e a 3ª, de aritmética e metrologia, elementos de álgebra e geometria.

A preocupação manifestada pelos militares com a instrução secundária e os exames parcelados de preparatórios não foi peculiar à corporação, antes fez parte de um processo maior desencadeado pela função atribuída aos estudos secundários, encarados no Império quase que somente como canais de acesso aos cursos superiores, o que colaborou para reduzi-los aos preparatórios exigidos para a matrícula nas faculdades.

Referindo-se aos exames parcelados de preparatórios que davam acesso aos cursos superiores,⁵ Jeronimo Coelho critica os meios de ensino particulares, principalmente nas províncias, que não conseguiam prover os conhecimentos indispensáveis para a admissão nas academias ou escolas do governo.

A criação de um curso preparatório na escola central franqueou as portas acadêmicas a todas as classes, e especialmente às classes pobres, e mais que tudo aos provincianos. A exigência dos preparatórios estudados externamente arriscava, a que um pai, para preparar seu filho, recorresse nas províncias ou a maos collegios, ou a curiosos, e depois de despezas, sacrifícios e perda de tempo, corria o risco de o ver reprovado na corte, e assim perdidos os seus esforços, e frustradas suas esperanças. Estas vantagens serão ainda mais profícuas em relação aos alumnos militares, quando para o futuro estabelecer-se o internato, de que trata o art. 14 do regulamento (Brasil. Ministério da Guerra, 1858).

Segundo Haidar (1972, p. 15), a urgência após a formalização de nossa emancipação política era a formação de uma elite dirigente capaz de administrar as instituições recém-criadas; por conta disso, tivemos ensino superior antes mesmo que se estabelecesse um ensino de tipo secundário, ocasionando uma distorção que marcou o sistema educacional brasileiro, organizado até hoje “de cima para baixo”, onde a escola secundária “cede as suas funções próprias à tarefa ancilar de curso preparatório para o ingresso no ensino superior”.

Contrariando a tendência geral à fragmentação, a preparação ao ingresso para a Escola Militar caminhou na direção de constituir um curso de nível secundário, com formato escolar próprio, que incorporou gradualmente a sistematização de conteúdos em séries (Alves, 2002, p. 289).

Com relação à reforma das escolas militares, o ministro Manoel Felizardo de Souza e Mello, no relatório de 1858 (publicado em 1859), discorda de alguns aspectos, principalmente aqueles relacionados aos cursos preparatórios. Utilizando o discurso da racionalidade econômica, ele apresenta uma proposta de criação de um internato que concentrasse todos os estudos preparatórios, já que estes estavam divididos entre as escolas da corte e do Rio Grande. Nesse internato seriam admitidos meninos de 8 a 14 anos, filhos de oficiais e praças inutilizados ou mortos em campanha, os quais, assim habilitados, passariam ao serviço efetivo do Exército,

[...] sem maior dispêndio dos dinheiros públicos, com mais proveito para a instrução e para o serviço militar, além de grande benefício aos officiaes e mais praças do Exército, acredito que se poderia reunir em um só internato, destacado das Escolas da corte, todas as aulas preparatórias (Brasil. Ministério da Guerra, 1859, p. 9).

Discordando das reformas estava também Polidoro Quintanilha Jordão, que, como comandante da Escola Militar da Praia Vermelha, apontava em seus relatórios, insistentemente, os inconvenientes da formação de militares a cargo de duas escolas, com alunos sujeitos,

⁵ Sobre os exames preparatórios, a referência é a obra de Maria de Lourdes M. Haidar (1972), particularmente o capítulo 2.

sucessivamente, a dois regimes, o que causava grande embaraço à aquisição dos conhecimentos práticos.

À dualidade das escolas o general Polidoro atribuía não só prejuízos para o ensino técnico-profissional, como também uma ação nefasta sobre a formação de uma adequada mentalidade militar, o que, neste caso, poderia levar à indisciplina e às transgressões graves dos alunos.

Munido da experiência que vivera como comandante, de 1856 a 1862, e convicto de que a solução para esses males só aconteceria quando a instrução militar fosse concentrada em um regime de internato continuado, numa só escola, do início ao fim dos estudos, coloca suas idéias em prática ao tornar-se ministro da Guerra, em 1862 – era a reforma de 1863, que introduziria grandes mudanças em relação aos regulamentos anteriores.

A partir do novo regulamento, a Escola Militar da Praia Vermelha passou a ser a escola básica da formação das três Armas, concentrando todo o ensino militar. A Infantaria e a Cavalaria contavam com dois anos de estudo; a Artilharia, com três anos; enquanto os engenheiros e os alunos do curso de Estado-Maior, após os três anos, freqüentariam a Escola Central do Largo de São Francisco, a fim de obter a formação complementar.

Após a Guerra do Paraguai: o “Tabernáculo da Ciência”

Com a Guerra do Paraguai, professores e alunos foram desviados dos trabalhos na Escola Militar da Praia Vermelha para o palco do conflito. A Escola de Tiro do Campo Grande foi fechada, e permaneceu funcionando apenas o curso preparatório, que desde 1863 já se achava instalado na Praia Vermelha. A Escola Central seguiu freqüentada apenas por alunos civis.

No entanto, a guerra parece ter precipitado as mudanças, desejadas pela corporação e já renunciadas, que se efetuaram posteriormente. Em 1874, com a congregação de todo o ensino militar na Escola Militar da Praia Vermelha, ocorreria, enfim, a separação do curso de formação de engenheiros civis, com a criação da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, que sucedeu à Escola Central e, a partir dessa data, vinculou-se ao Ministério do Império, não mais ao da Guerra.

Tal separação já se afigurava inevitável. João Lustoza da Cunha Paranaguá, em 1867, sugeria que a Escola Central passasse para o Ministério do Império ou da Agricultura, pois

[...] ela [pertencia], pela sua posição e outras circunstâncias, ao estudo e formatura dos engenheiros civis e estes dispensam os hábitos da disciplina militar (Brasil. Ministério da Guerra, 1867).

Esta proposta convergia com o pensamento do conselheiro José Liberato Barroso (2005, p. 220-223), que, em sua obra *A instrução publica*

no Brasil, publicada no mesmo ano, dedicou um capítulo à instrução militar, conforme se verifica desses trechos:

Os Relatórios do Ministro da Guerra deste anno e do anno passado reconhecem a necessidade de uma reforma, pela qual se concentre na eschola militar todo o ensino dos que se dedicam à profissão das armas. Os officiaes do estado maior do exercito e engenheiros militares completão a sua instrucção na Eschola Central: são obvias as razões da conveniência dessa reforma.

[...] A Eschola Central depende do Ministério da Guerra, entretanto tem dous cursos para paisanos, um de engenheiro civil e outro de engenheiro militar. São evidentes os defeitos dessa dependência recíproca. Devendo se concentrar na Eschola Militar o ensino de todas as doutrinas militares, convém que a Eschola Central fique independente do Ministério da Guerra, e como instituição de ensino profissional sujeita ao Ministério das Obras Publicas, visto que não temos um ministério geral da instrucção publica. Como actualmente está é uma anomalia.

Com o desmembramento das escolas pretendia-se atender, de um lado, às necessidades impostas pelas transformações econômicas por que passava o País, trazidas pela expansão da cultura cafeeira. Na segunda metade do século 19, sobretudo a partir das décadas de 1860 e 1870, a produção cafeeira passou por transformações profundas, com a progressiva substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado, estimulando o desenvolvimento de um surto industrial e a rápida expansão das estradas de ferro, bem como da navegação a vapor, o que justificava a ampliação dos estudos de engenharia civil, desvinculados da atividade militar, exigidos pela crescente modernização de nossa economia.

Por outro lado, era imperiosa a reestruturação do Exército, principalmente no que tocava à instrução dos oficiais, cujas deficiências haviam sido duramente expostas no decorrer do conflito com o Paraguai. Em 1871, o relatório do ministro Visconde do Rio Branco (José Maria da Silva Paranhos) não deixa dúvidas quanto a essas intenções:

Devo aqui ponderar-vos, como alguns de meus antecessores, que os indivíduos que estudam na escola central antes destinão-se a vida civil, que a militar. Vós reconhecereis que é mais regular completar na escola militar o curso de engenharia militar e do estado-maior de 1ª classe do exercito, dando-se áquelle estabelecimento o seu verdadeiro character de escola de engenheiros geographos, engenheiros civis e candidatos á direcção dos trabalhos industriaes, agrícolas e de mineração. A reforma de que vos falo aqui é tanto mais necessária quanto é certo que a guerra do Paraguay demonstrou que devemos attender muito á instrucção dos nossos officiaes de artilharia e da engenharia militar (Brasil. Ministério da Guerra, 1872).

Dessa maneira, pelo Regulamento de 1874, os militares, além dos cursos de Infantaria, Cavalaria e Artilharia, passaram a ter também na Escola Militar os cursos de Estado-Maior e Engenharia.

Com o passar do tempo, o aspecto "escola de engenharia" sobrepujou o aspecto "escola de aplicação militar". Nascida como escola de práticas militares, em 1855, a Escola Militar da Praia Vermelha se caracteriza,

após 1874, por ser um centro de estudos de engenharia num nível altamente teórico, sobretudo pelos estudos de Matemática, o que a levou a ser chamada pelos alunos o “Tabernáculo da Ciência”, num ambiente de profundo cientificismo.

Houve ainda, em decorrência do citado regulamento, um incremento dos estudos preparatórios, que, transformados em Escola Preparatória, anexa à Escola Militar, seguiam o mesmo regime de internato e de disciplina militar. Os estudos preparatórios constavam de três anos, transformando-se, na prática, em um verdadeiro curso secundário, onde os alunos tinham as seguintes matérias: no 1º ano, Gramática Portuguesa, Francês, Aritmética, Geografia e Desenho Linear; no 2º, Língua Vernácula, Francês, Inglês, História Antiga, Álgebra elementar e Desenho Linear; por fim, no 3º, Língua Vernácula, Inglês, História (Idade Média, Moderna, Contemporânea e Pátria), Geometria, Trigonometria Plana, Desenho Linear e Geometria Prática. Estudavam, ainda, a administração de companhia e de corpos, e havia a instrução prática das diferentes Armas do Exército, além de ginástica, esgrima e natação.

O exame desse currículo confirma a ênfase dada naquela época aos estudos secundários, que tinham um cunho fortemente literário e humanístico, não só pela exclusão das ciências físicas e naturais do currículo, como pelo predomínio da História sobre a Geografia, pelo maior destaque conferido à História Antiga em relação à Contemporânea e, também, pelo estudo de duas línguas estrangeiras. (Motta, 1998, p. 162)

Já a preocupação em estabelecer quais seriam os métodos de ensino utilizados, os tempos de aula para as disciplinas, o número mínimo e máximo de alunos por sala – a fim de prover uma maior eficiência no aprendizado, além de outras disposições normativas – denota a intenção de melhorar a qualidade do ensino ministrado no Exército, movimento este que não se restringiu aos estudos preparatórios, mas também às escolas regimentais e aos depósitos de instrução, num esforço claro de capacitação dos efetivos militares.

Assim, a Escola Militar da Praia Vermelha, agora inteiramente voltada para a formação militar, recebia alunos que optavam pela carreira e que, convivendo sob o regime de internato, construíram novas redes de sociabilidade. Como consequência está a formação, nos jovens oficiais, de uma identidade pautada nos valores meritocráticos e na predominância de uma mentalidade “cientificista”, esta certamente sob influência do impacto da penetração no universo intelectual brasileiro da doutrina positivista e do evolucionismo, sem esquecer o papel desempenhado por professores como Benjamin Constant.

Considerações finais

Entretanto, a Escola Militar e seu regulamento seguiram sendo alvo de críticas, tanto pelos que apontavam o excesso de ensino teórico em

detrimento dos estudos técnico-profissionais como pelos que advogavam a ampliação da teoria no currículo.

Em 1889, o ministro da Guerra, Thomaz José Coelho de Almeida, ainda promove a última, porém abrangente, reforma do Império no intuito de reorganizar o ensino militar, procurando dinamizar a administração da pasta a seu encargo e atender a algumas reivindicações antigas da corporação, inconformada com o estado de obsolescência do Exército. Entre as iniciativas dessa reforma estão a criação do Imperial Colégio Militar e de uma Escola Militar no Ceará, além da Escola Superior de Guerra, destinada a dar instrução teórica e prática aos oficiais que houvessem se distinguido nas escolas militares e fossem indicados para estudar nos cursos superiores de Artilharia, Engenharia e Estado-Maior.

De certa forma, era o retorno à situação anterior a 1874, com o desdobramento dos estudos em duas escolas. Contudo, com a precipitação dos acontecimentos políticos e a queda do regime, as mudanças curriculares nas escolas militares vigorariam por apenas um ano, sendo mantidos pela República o Colégio Militar e a Escola Superior de Guerra, esta até 1898.

A despeito de sua duração efêmera, a reforma de 1889 espelhou a experiência pedagógica que vinha sendo acumulada pelo Exército ao longo do Império, muito embora a intelectualidade militar não tenha tido tanta participação quanto possivelmente gostaria na comissão que a formulou, à exceção de Benjamin Constant e Roberto Trompowski, professores da Escola Militar.

Em sua abrangência, a referida reforma englobou todas as instâncias de ensino das quais o Exército se encarregou, do nível mais elementar, como as Escolas Regimentais, à especialização dos oficiais, representada pela Escola Superior de Guerra, além de concretizar um antigo projeto da corporação, o de uma instituição de ensino secundário militar.

Já na República, o regulamento de 1890, de Benjamin Constant, agora ministro da Guerra, marcaria o ápice da perspectiva positivo-cientificista. O acréscimo em anos de estudo para a formação de oficiais e o enfoque intensivo nas ciências deram à reforma de Constant uma forte coloração positivista. Mesmo eivada de críticas ao positivismo ortodoxo que a caracterizou, essa reforma vigorou até 1898, coincidindo com a época de maior presença dos militares na vida política brasileira até então.

Referências bibliográficas

ALVES, Cláudia Maria Costa Alves. *Cultura e política no século XIX: o Exército como campos de constituição de sujeitos políticos no Império*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1843-1862.

ANAIS DO SENADO DO IMPÉRIO DO BRASIL. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1851.

BARROSO, José Liberato. *A instrução pública no Brasil*. Pelotas: Seiva, 2005. Original publicado em 1867.

BRASIL. *Coleção de leis e decretos do Império*. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em: 20 maio 2006.

_____. *Decreto n° 634, de 20 de setembro de 1851*. Criou a Escola de Aplicação do Exército. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em: 20 maio 2006.

_____. *Decreto n° 330, de 12 de abril de 1890*. Regulamentou o ensino militar. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>>. Acesso em: 31 maio 2006.

_____. *Decreto n° 10.202, de 9 de março de 1889*. Criou o Imperial Colégio Militar. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em: 20 maio 2006.

_____. *Decreto n° 2.116, de 1° de março de 1858*. Reforma das Escolas Militares. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em: 20 maio 2006.

_____. *Decreto n° 2.422, de 18 de maio de 1859*. Criou a Escola de Tiro do Campo Grande. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em: 20 maio 2006.

_____. *Decreto n° 3.083, de 28 de abril de 1863*. Reformulou o ensino militar. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em: 20 maio 2006.

_____. *Teatro de sombras: a política imperial*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *As forças armadas na Primeira República: o poder desestabilizador*. São Paulo: Difel, 1978.

H AidAR, Maria de Lourdes M. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: Edusp, Grijalbo, 1972.

MOTTA, Jeovah. *Formação do oficial do Exército: currículos e regimes na Academia Militar (1810-1944)*. Rio de Janeiro: Bibliex, 1998.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História militar do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

SOUZA, Adriana Barreto. *O Exército na consolidação do Império: um estudo histórico sobre a política militar conservadora*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

Beatriz Rietmann da Costa e Cunha, mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), é integrante do Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação (Nephe) dessa Universidade e professora do Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Recebido em 29 de maio de 2007.

Aprovado em 28 de maio de 2008.

Educação e ensino de Ciências Naturais/Física no Brasil: do Brasil Colônia à Era Vargas

Rodrigo Claudino Diogo
Shirley Takeco Gobara

Resumo

Apresenta uma retrospectiva não-exaustiva e sintética da legislação educacional e do ensino de Ciências Naturais, em particular o ensino de Física, no período que vai da instauração da primeira escola, em 1549, até o final da Era Vargas (1964). Além de realizar esta retrospectiva, o trabalho também objetiva verificar de que forma as influências externas, isto é, os condicionantes políticos, econômicos e sociais influenciaram este ensino. Os resultados revelam que o ensino de Ciências Naturais, em particular o de Física, sofreu forte influência destes fatores externos, principalmente dos exames vestibulares, além de não ter recebido uma atenção especial do Estado. Verificou-se, também, que diversos problemas enfrentados hoje já se encontravam presentes durante as várias fases do período analisado: ensino expositivo, geral, superficial e baseado na memorização, número insuficiente de aulas e excessiva dependência dos manuais didáticos.

Palavras-chave: educação, ensino de Física, reformas educacionais.

Abstract

Education and teaching of natural science – Physics in Brazil: from the Colony to Vargas' Age

This article shows a non-exhaustive and synthetic retrospective of the educational legislation and Natural Science teaching, in particular Physics teaching, in the period from the institution of the first school, in 1549, to the end of the Vargas' Age (1964). Moreover, the article also objectives verify in what way the external influences - the political, economic and social conditionals had influenced this teaching. The results show that Natural Science teaching, and in particular Physics teaching, suffered strong influences from these external factors, especially from "vestibular" exams, and did not receive any special attention from the government. It was also verified that a lot of nowadays problems had already been verified during the several phases of the period analyzed: expository teaching, general, superficial and based on memorization, insufficient number of lessons and excessive dependence on didactic manuals.

Keywords: education, physics teaching, educational reforms.

Primeiras palavras

Ao longo da história, a transmissão de conhecimentos tornou-se de fundamental importância para a humanidade. Durante a trajetória humana, várias foram as formas de transmissão e várias as finalidades, merecendo destaque a transmissão por meios escritos. Com o passar dos anos, e com o crescente acúmulo do conhecimento humano, tornou-se necessária a transmissão de alguns conhecimentos formais, e, em determinado momento histórico, foi instituído um espaço voltado para este tipo de transmissão: a escola (Alves, 2005). Sem adentrar nos debates acerca das funções da escola, não se pode negar que uma de suas missões primordiais é permitir o acesso aos conhecimentos historicamente construídos e culturalmente significativos para uma determinada sociedade – por meio do que ficou conhecido como educação escolar. Assim, a sociedade capitalista atual pode considerar culturalmente significativo um determinado conhecimento que não era tido como tal no início da implantação do modo de produção capitalista industrial; hoje, por exemplo, o ensino formal da língua inglesa é culturalmente significativo, o que não ocorria nos idos do século 18, quando o latim era assim considerado.

A educação escolar no Brasil foi inaugurada em 1549, na Bahia, e se configurou durante o período colonial e até o início da Era Vargas como

um artigo de luxo, destinado a poucos. Este trabalho busca realizar uma retrospectiva não-exaustiva e sintética do ensino básico no Brasil, em particular do ensino de ciências naturais e de física, desde a época do Brasil Colônia até o final da Era Vargas, analisando as relações desse ensino com as determinações históricas, sociais, políticas e econômicas. O período compreendido desde o início da ditadura militar até a atualidade será analisado em outro artigo.

1. Brasil Colônia

Todo o período educacional brasileiro compreendido entre a implantação da primeira escola – uma escola jesuítica, na Bahia, em 1549 – e a chegada da família real portuguesa, em 1808, é marcado pelo predomínio quase absoluto do ensino de humanidades, salvo raras iniciativas ou tentativas de introdução do ensino de ciências naturais.

A inauguração da primeira escola brasileira marca o início do domínio jesuítico sobre o sistema educacional brasileiro. Este domínio só encerrou-se quando os jesuítas foram expulsos do Brasil, em 1759, por ocasião das reformas pombalinas (Chagas, 1980). Apesar de destinados fundamentalmente ao ensino da leitura e da escrita e à conversão dos gentios (Niskier, 1996), os colégios jesuítas proporcionaram a primeira iniciativa de ensino de ciências naturais. Nessas instituições, no fim das tardes dos meses de verão, se ensinava meteorologia, se estudava a geografia celeste e se faziam previsões de movimentos dos astros (Almeida Júnior, 1979). A presença de tais ensinamentos confirma o perfil traçado por Alves (2005), segundo o qual os jesuítas, ao contrário de outras ordens religiosas, se apresentavam menos radicais e intolerantes quanto ao diálogo com conteúdos e idéias que não fizessem parte do programa dogmático da Igreja Católica. Vale ressaltar que esses ensinamentos correspondiam aos estudos de filosofia e deveriam se enquadrar “ dentro do empirismo rudimentar da cosmologia da época” (Nunes, 1962, p. 25).

A congregação jesuítica adotava o “*modus parisienses*” (Alves, 2005, p. 51, grifo do autor) de ensinar, em que era feita a distribuição dos alunos em decorrência de seu nível de conhecimento, resultando na formação de classes. Entretanto, o avanço dos alunos se dava apenas com o domínio completo do conteúdo de uma dada série, tornando variável o período de permanência em uma determinada classe e, conseqüentemente, a duração do curso, que poderia chegar a sete anos (Nunes, 1962). Com o passar do tempo, os jesuítas se tornaram pioneiros no processo de educação formal, instaurando algumas características presentes na escola moderna e que permanecem até hoje, tais como a divisão do trabalho didático, a criação de espaços especializados para o processo de ensino – em especial as salas de aula –, a seriação, a especialização dos professores e a diferenciação dos conhecimentos (Alves, 2005).

A escola jesuítica tinha como objetivos fundamentais preparar para o sacerdócio ou para o ingresso nas universidades européias (Nunes, 1962),

por meio de uma educação acadêmica e preparatória (Chagas, 1980) em que se utilizavam os seguintes métodos pedagógicos: a preleção, a competição, a memorização, os exercícios escritos e as imitações (Nunes, 1962). Dessa forma, os jesuítas inauguraram várias das características marcantes, e sempre presentes, da educação brasileira.

Outra iniciativa que pode ser considerada mais frutífera foi conduzida pelo bispo D. Azeredo Coutinho, com a inauguração do Seminário de Olinda em “10 de junho de 1800” (Niskier, 1996, p. 77), que introduziu e enfatizou as cadeiras de Física, Química, Mineralogia, Botânica e Desenho (Almeida Júnior, 1979). O bispo D. Azeredo Coutinho é considerado um renovador da educação brasileira, além de ter sido adepto do liberalismo econômico e seguidor das idéias educacionais pombalinas (Nunes, 1962).

Segundo Alves (2005), o Seminário de Olinda privilegiava o ensino de uma Filosofia Natural, adotando a perspectiva de libertação da Filosofia do domínio da Teologia, incentivando os alunos a observações, experimentações e estudos acerca da natureza e dos princípios de funcionamento das máquinas. Esses rasgos iluministas e de modernidade, entretanto, não se deram de forma desinteressada ou, em outras palavras, não se deram em nome da Ciência e do progresso do conhecimento científico. Nessa época Portugal não se encontrava em boas condições econômicas, e o bispo Azeredo Coutinho enxergava que o conhecimento – e eventual exploração – das riquezas naturais da Colônia poderia recuperar a riqueza e o esplendor da metrópole, sendo interessante que os padres, em suas viagens de arrebanhamento e conversões, detivessem os meios necessários para que esse conhecimento fosse realizado (Alves, 2005).

Mesmo com esse interesse de cunho econômico, o Seminário de Olinda permitiu a divulgação de conhecimentos científicos no Nordeste brasileiro, chegando a contribuir para que a Revolução Pernambucana de 1817 ocorresse (Chagas, 1980). Entretanto, essa divulgação científica encerrou-se com o sufocamento da Revolução Pernambucana e com a retirada de D. Azeredo Coutinho para Portugal (Almeida Júnior, 1979).

Nesse ínterim, em 1808, teve início um período de efervescência cultural e científica em decorrência da vinda da família real portuguesa para o Brasil. D. João VI, com o intuito de preparar a colônia para receber a Corte, gerando empregos para seus súditos, fundou diversas escolas e instituições cujos currículos continham noções de física e de outras ciências naturais. Houve também uma grande expansão nas ciências biológicas, graças principalmente às grandes levas de pesquisadores estrangeiros que chegavam do exterior. No entanto, essas mudanças não foram suficientes para consolidar a presença de uma educação científica, fato que pode ser comprovado pelo veto ao projeto de José Bonifácio, no qual se pleiteava a criação de uma universidade em São Paulo (Almeida Júnior, 1979).

As transformações iniciadas com a vinda da família real portuguesa não se restringiram simplesmente à abertura de instituições de ensino, mas englobaram todo o espectro político, econômico e social. Dentre as

medidas mais importantes – que possibilitaram o rápido crescimento da cidade do Rio de Janeiro, além do surgimento e fortalecimento de uma aristocracia e uma incipiente burguesia nacional – destacaram-se (Fausto, 2001): a) a abertura dos portos às nações amigas (no caso, a Inglaterra), finalizando com o monopólio comercial entre a colônia e a metrópole; b) a revogação dos decretos que proibiam a produção de manufaturas no Brasil; c) a criação do Banco do Brasil, da Biblioteca Real, do Real Horto e das Academias Militar e de Medicina; e d) a elevação da colônia a Reino, unido ao de Portugal e Algarves, em 1815.

Essas reformas criariam as condições iniciais para o fim do regime colonial. Além disso, após a independência (1822), com a crescente necessidade de uma escola na qual os filhos da aristocracia e da burguesia carioca pudessem estudar, criou-se o *Imperial Collégio de Pedro II* (doravante Colégio Pedro II), onde antes funcionava o Seminário de São Joaquim, e que se tornaria referência para todas as outras escolas da Corte (Multirio, 2006).

2. Brasil Império

O Colégio Pedro II foi a instituição de ensino mais importante do Império, tornando-se, na medida das possibilidades, um modelo a ser seguido pelos liceus e as demais instituições de ensino brasileiras (Chagas, 1980). O prestígio do Colégio Pedro II era tal que, a partir de 1843, os bacharéis nele formados não necessitavam realizar os exames para ingresso ao ensino superior (Niskier, 1996). Os que não obtivessem este título deveriam obter

[...] a certidão de aprovação em latim, francês, retórica, filosofia racional e moral, aritmética e geometria. A partir de 1854, passaram, também, a ser exigidos os certificados de geografia e história. Para o ingresso nas escolas de Medicina, dispensava-se a certidão de retórica e poética. (Nunes, 1962, p. 75)

Esses exames, conhecidos como exames preparatórios, não eram padronizados e, até o ano de 1911, assumiram diferentes formas, sendo geralmente realizados de maneira parcelada, além de permitirem que qualquer pessoa se submetesse a eles (Chagas, 1980), mesmo sem ter completado o ensino secundário. A influência do Colégio Pedro II também atingiu os exames preparatórios, pois seus professores e demais membros freqüentemente participavam da elaboração dos exames (Chagas, 1980; Nunes, 1962), sendo, durante alguns anos, a única instituição a realizar os exames que permitiam o acesso ao ensino superior (Multirio, 2006). Assim, o Colégio Pedro II influenciava como as outras instituições de ensino deveriam se comportar e quais disciplinas receberiam maior atenção.

À época de sua criação, o curso oferecido no Colégio contemplava os ensinamentos de Latim, Grego, Francês, Inglês, Gramática Nacional,

Retórica, Geografia, História, Ciências Físicas e Naturais, Matemática, Música Vocal e Desenho, além de introduzir os estudos simultâneos e seriados (Almeida Júnior, 1979). Da época de sua inauguração até o ano de 1925 não existiu uma disciplina de Física, e seu ensino ocorria na cadeira denominada *Physica e Chimica* (Sampaio, 2007). Mesmo com essa cadeira, o ensino no Colégio Pedro II era predominantemente humanístico, principalmente entre os anos de 1838 e 1881, como revela Chagas (1980, p. 21), ao analisar a estrutura dos planos de ensino do Colégio Pedro II:

A Matemática e as Ciências, reunidas, atingiram na totalidade dos planos o percentual médio de 21,7%; mas se abstrairmos a primeira, com 11,8%, notaremos que as ciências da natureza, mesmo incluindo disciplinas como "Zoologia Filosófica", tiveram uma frequência inferior a 10%.

Esta pouca importância dada ao ensino científico se refletiu nas demais instituições de ensino, que tinham o Colégio Pedro II como modelo a ser seguido.

Conjuntamente a esta pouca importância, nesse período, o ensino de ciências era puramente expositivo e se baseava no uso de manuais didáticos estrangeiros (Wuo, 2003) ou traduzidos de originais de outros países (Almeida Júnior, 1979). Entre os livros estrangeiros adotados durante o período imperial destacam-se obras portuguesas e francesas, tais como (Wuo, 2003):

- FERNT, É.; DRION, Ch. *Traité de physique élémentaire*. Paris: G. Masson, 1889.
- FICHER, Ernest Gottfreid. *Physique – Mécanique*. Paris: Bachelier, 1830.
- GUEDES, Joaquim Rodrigues. *Curso de physica elementar*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1868.
- HAÛY, Abbé. *Traité élémentaire de physique*. Paris: Huzard-Courcier, 1821.
- HUBERT, Valérios. *Les phénomènes de la nature*. Paris: Schulz et Thuilié, 1858.
- LOBO, Miguel A. M. *Elementos de physica*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 1882.

Destaca-se, também, o livro *Traité élémentaire de Physique* de Adolphe Ganot. Este livro foi frequentemente adotado pelo Colégio Pedro II durante o período compreendido entre os anos de 1870 e 1925 (Sampaio, 2007).

Segundo Wuo (2003), os livros utilizados durante o século 19, no Brasil, podem ser enquadrados em dois grupos:

- Os focados no corpo teórico-conceitual da Física e no seu desenvolvimento – predominante nos livros da primeira metade do século 19;

- Os distanciados do corpo teórico-conceitual da Física e focados nas aplicações tecnológicas – predominante a partir da segunda metade do século 19.

Com relação às reformas educacionais durante o transcorrer do período imperial, diversas medidas legais vieram diminuir a já pequena importância dada às disciplinas científicas. Entre elas merece ser citada uma do ano de 1876, que determinava a não obrigatoriedade de cursar os dois últimos anos do curso regular para se ter o acesso ao ensino superior, e nos quais se ministravam os conteúdos de Física e Química (Almeida Júnior, 1979).

Em síntese, o período imperial trouxe poucas contribuições ao ensino de física e das outras ciências naturais – priorizava-se o ensino de humanidades, à semelhança do que era feito na época dos jesuítas –, além de imprimir ao ensino secundário um caráter puramente preparatório aos exames de admissão ao ensino superior.

3. Brasil República

3.1 A Primeira República (1889-1930)

Com a queda do Império e a conseqüente mudança no regime político brasileiro, mudanças na legislação fizeram-se necessárias, inclusive na pertinente à educação. Mesmo com as várias reformas educacionais empreendidas, o Colégio Pedro II continuou sendo a instituição mais influente no sistema educacional brasileiro até os anos de 1960/70, quando perdeu o estatuto de estabelecimento padrão de ensino (Ferreira, 2005). Durante a Primeira República, o Colégio Pedro II foi objeto de várias leis e projetos, chegando a assumir outras denominações: em 1889, Instituto Nacional de Educação Secundária; em 1890, Ginásio Nacional; e em 1911, voltando a ser chamado de Colégio Pedro II (Niskier, 1996).

Em todas as mudanças realizadas durante os primeiros anos de República, por meio de decretos e atos e mesmo na Constituição de 1891, houve a influência dos adeptos da escola positivista, iconicamente representados pelo então ministro da Instrução Benjamin Constant, que foi o responsável pela primeira reforma do ensino público da República (Almeida Júnior, 1980), em 1890. Esta reforma extinguiu os exames preparatórios, tornou obrigatória a seriação dos estudos, tornou o Colégio Pedro II o padrão do ensino secundário brasileiro, permitiu a equiparação de estabelecimentos de ensino ao Colégio Pedro II, instituiu os exames de suficiência, os exames finais e os de madureza – que habilitavam para o ingresso no ensino superior (Nunes, 1962).

A influência dos positivistas pode ser mais bem percebida por dois pontos: na reforma de 1890, pela inclusão do conteúdo das ciências fundamentais, de acordo com a ordem lógica do positivismo, a saber, Matemáticas, Astronomia, Física, Química, Biologia e Sociologia (Comte,

2006); e na Constituição de 1891, que determinou o ensino laico nos estabelecimentos educacionais públicos (Almeida Júnior, 1980; Cury, 1996). Esses dois pontos representaram certo progresso em relação às determinações dos períodos colonial e imperial, pois sacramentavam como parte do currículo as disciplinas científicas e afastavam, ao menos oficialmente, a influência da Igreja na educação.

As modificações legais realizadas por Benjamin Constant não encontraram um momento histórico propício, sendo desprezadas e pouco a pouco mutiladas, principalmente após o seu afastamento do ministério e sua morte (Nunes, 1962). A análise de Nunes (1962, p. 91) revela a pouca efetividade das mudanças executadas por Benjamin Constant:

O exame de madureza, talvez o ponto mais interessante da reforma de Benjamin Constant, pois tirava ao ensino secundário o aspecto de mera via de acesso aos cursos superiores, foi o mais combatido, e a execução, protelada. Só há notícias de sua realização em 1899. Daí em diante, são feitas sucessivas prorrogações no prazo de obrigatoriedade, em favor dos exames preparatórios. Retornam em 1909 e em 1910, nivelados, porém, preparatórios.

A reforma de Benjamin Constant revela um traço que, constantemente, acompanha as reformas educacionais: o descompasso entre o proposto pela reforma e a realidade na qual ela deveria se concretizar. Além da reforma de Benjamin Constant, outras medidas legislaram sobre os exames e sua forma de realização. Em síntese, essas medidas (Almeida Júnior, 1980):

- Mantiveram o caráter enciclopédico dos exames – projeto substitutivo de 18 de agosto de 1891;
- Permitiram que o aluno não realizasse exame de uma das matérias, estipulava o exame escrito para línguas e matemáticas e o exame oral para as demais, vinculava as questões científicas ao programa do Ginásio Nacional e limitava o tempo de cada examinador dos exames orais a 10 minutos (emenda constitucional).

O conjunto dessas medidas reafirmou a influência do Ginásio Nacional – nova denominação do Colégio Pedro II – e evidenciou a pouca importância dada às disciplinas científicas, mantendo a tradição oriunda dos períodos colonial e imperial, em que o ensino destas disciplinas se dava de maneira superficial e bastante generalista. Com exceção do Colégio Pedro II, que previa em seu estatuto laboratórios de Química e Física (Sampaio, 2004), o ensino experimental não era praticado na maioria das demais instituições de ensino secundário. Em 1903 um projeto de lei tentou modificar este panorama estabelecendo algumas exigências, como, por exemplo, a implantação de laboratórios para o ensino prático das Ciências Naturais, para que uma instituição de ensino fosse reconhecida oficialmente (Almeida Júnior, 1980). Entretanto, essa medida não trouxe resultados concretos, pois não foi colocada em prática.

Outras reformas educacionais importantes ocorreram durante a Primeira República: a Reforma Rivadávia Correia, de 1911, e a Reforma Carlos Maximiliano, de 1915 (Niskier, 1996).

A Reforma Rivadávia Correia levou o liberalismo político às últimas conseqüências, permitiu o ensino livre, implantou a desoficialização do ensino e suprimiu os diplomas (Nunes, 1962); além disso, instituiu que os exames de admissão ao ensino superior deveriam ser realizados em uma instância única, dando origem aos exames vestibulares (Chagas, 1980), e extinguiu o privilégio que os bacharéis do Colégio Pedro II possuíam de não se submeterem aos exames de admissão ao ensino superior (Sampaio, 2004).

A Reforma Carlos Maximiliano surgiu como reação à reforma anterior (Niskier, 1996),

Daí o seu prudente ecletismo, com a adoção dos exames de madureza e dos vestibulares: aqueles, a serem prestados somente no Colégio Pedro II e nos liceus estaduais equiparados, como verificação global da capacidade intelectual dos alunos; os vestibulares, realizados nas faculdades perante comissões de que participavam professores do ensino secundário, com um sentido corretor dos primeiros. (Chagas, 1980, p. 29)

Os exames vestibulares só iriam ter seus critérios determinados pelas instituições de ensino superior a partir de 1961, com a aprovação da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional (Niskier, 1996).

Ao se analisar a Primeira República verifica-se que

Todas as reformas do ensino secundário, no primeiro período republicano, mostraram grande hesitação além de absoluta falta de espírito de continuidade no estudo e nas soluções dos problemas fundamentais de organização educacional, quando não ofereciam diretrizes e quadros esquemáticos excessivamente rígidos que cerceavam a liberdade das escolas organizarem seus laboratórios e desenvolverem seus próprios métodos. A educação ilusoriamente científica de inspiração comteana ficou longe de realizar uma legítima formação de cientistas por meio de profundos estudos das ciências exatas, sem detrimento da parte experimental [...]. (Almeida Júnior, 1980, p. 59)

Mesmo que a função do ensino no nível secundário não fosse a de formar cientistas, Almeida Júnior (1980) evidencia a péssima situação em que se encontrava o ensino de física e de ciências naturais no início do período republicano – esse panorama continuou praticamente estagnado até o início da década de 20 do século passado. Essa década demarca uma fase de grandes modificações nas estruturas econômica, política e social do Brasil, destacando-se: a instalação do capitalismo industrial no Brasil, a transição entre o sistema econômico agrário-comercial e o urbano-industrial, a urbanização das cidades, o surto de industrialização, a aceleração do processo de divisão social do trabalho – que levaram ao surgimento de um novo modelo de estratificação social – e a retomada dos princípios do Liberalismo (Nagle, 1974). Toda essa efervescência levou, ao final da década de 20, ao entusiasmo pela educação e ao otimismo

pedagógico, que acabaram por transferir à educação a responsabilidade de incorporar grandes camadas da população na esteira do progresso nacional, de encaminhar o Brasil rumo às grandes nações do mundo e formar o novo homem brasileiro (Nagle, 1974). É neste clima de entusiasmo que o ensino de conteúdos científicos foi encarado como o “mais rico, vigoroso e atual padrão de ensino e cultura, o único capaz de colocar a Nação à altura do século e dar bases sólidas ao desejado progresso econômico do País.” (Nagle, 1974, p. 119)

Contudo, esse entusiasmo e as tentativas de reestruturação do ensino secundário não vieram a se concretizar no primeiro período da República, pois a escola ainda correspondia às necessidades e expectativas da sociedade a que servia, continuando a ser um instrumento a serviço dos mais bem situados economicamente e que já eram possuidores de um alto nível cultural (Almeida Júnior, 1980). Portanto, ao fim da Primeira República o ensino de física e de ciências naturais ainda se mantinha fiel às características que apresentara desde o período colonial.

3.2 A Era Vargas (1930-1964)

Em 1930, mais precisamente no mês de outubro, o governo do presidente Washington Luiz foi derrubado (Romanelli, 1987) por um movimento que marcou a “troca” do modelo agrário exportador pelo capitalista urbano (Zotti, 2004). Iniciou-se o processo de consolidação capitalista industrial, que acabou gerando uma grande concentração populacional nas cidades e engendrou

[...] a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição de concorrência no mercado de trabalho. (Romanelli, 1987, p. 59)

Percebe-se, assim, que a educação precisava se universalizar e atingir um maior contingente da população, ao contrário do que ocorreu no longo período da economia predominantemente agrária, em que a educação era um privilégio das classes dominantes. Se antes apenas os mais bem situados economicamente tinham acesso à escolarização, agora, por uma necessidade do sistema de produção, tornava-se necessária uma flexibilização deste paradigma educacional. Soma-se a este fenômeno o fato de a população perceber a educação como uma oportunidade de se obter um posto no mercado de trabalho e uma possibilidade de ascensão social (Romanelli, 1987). Neste contexto de valorização e aumento da demanda pela educação surgiram dois grupos, representantes de interesses opostos, que disputaram entre si as determinações que deveriam

ser dadas à educação, em todo o período entre 1930 e 1964 (Romanelli, 1987):

- Os liberais ou renovadores: defendiam a escola pública, gratuita e obrigatória, a laicidade do ensino público e a co-educação; admitiam a inadequação entre a escola e a nova ordem social – apesar de não questioná-la; sua ideologia está expressa no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova;
- Os católicos ou conservadores: contrários às reivindicações dos renovadores; defendiam a manutenção da escola tradicional e da ordem social, política e econômica da Primeira República.

Feita essa breve contextualização, segue-se uma análise das principais reformas educacionais empreendidas e dos efeitos provocados no ensino secundário e, em particular, no ensino de ciências naturais.

3.2.1 A Reforma Francisco Campos

A Reforma Francisco Campos foi realizada durante os anos de 1931 e 1932, em pleno governo provisório de Getúlio Vargas. Foi uma reforma constituída por vários decretos, que criaram o Conselho Nacional de Educação, determinaram a forma de organização do ensino superior, do ensino secundário, do ensino comercial e da Universidade do Rio de Janeiro (Romanelli, 1987).

Os decretos n^{os} 19.850 e 21.241 trataram do ensino secundário e foram responsáveis por uma verdadeira transformação. O ensino secundário teve seu currículo seriado e passou a se constituir de dois ciclos. O primeiro ciclo, ou fundamental, com duração de cinco anos, comum a todos os estudantes, tinha como objetivo preparar o homem para a vida em sociedade, formando o cidadão como um todo. O segundo ciclo, ou complementar, com duração de dois anos, tinha o intuito de preparar o indivíduo para os exames de ingresso nos cursos superiores, assumindo, assim, um caráter eminentemente propedêutico. Nesta nova organização do ensino secundário, além do caráter propedêutico e dualista, instituiu-se um currículo enciclopédico e um sistema avaliativo extremamente rígido e massacrante (Romanelli, 1987; Zotti, 2004), no qual o aluno, ao fim do ano letivo, teria se submetido a, aproximadamente, “80 argüições ou provas mensais, 40 provas parciais e 10 provas finais, num total de 130 provas e exames” (Romanelli, 1987, p. 137).

A reforma não se limitou ao ensino secundário, mas também atingiu os cursos técnicos. E é justamente aqui que se reafirma o caráter propedêutico e dualista que foi atribuído ao ensino secundário, pois não havia a possibilidade de flexibilidade (transferência entre cursos) entre o ensino secundário e os cursos técnicos, e o acesso ao ensino superior somente era possível via ensino secundário (Romanelli, 1987). Os cursos técnicos acabaram sendo destinados aos trabalhadores, ficando o ensino

secundário reservado à elite, oficializando-se a dualidade do sistema de ensino; de um lado estavam aqueles com condições econômicas para cursar o ensino secundário e de outro os menos favorecidos, destinados aos cursos técnicos e impossibilitados, legalmente, de concorrer a uma vaga no ensino superior.

E qual foi o impacto dessas medidas no ensino de ciências naturais, em particular o ensino de física?

Com a manutenção das características do ensino secundário acima discutidas, principalmente o dualismo e o caráter propedêutico, o ensino da física se voltou unicamente à preparação para o exame de admissão ao ensino superior, mantendo a obsolescência dos seus métodos de ensino – superficial, generalista e expositivo (Almeida Júnior, 1980).

3.2.2 As Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946)

O conjunto de decretos promulgados entre os anos de 1942 e 1946 ficou conhecido tanto por Reforma Capanema (por ter sido o então ministro Gustavo Capanema quem deu início ao processo de reforma) quanto por Leis Orgânicas do Ensino (Romanelli, 1987). As leis orgânicas do ensino abrangeram os ensinos industrial, secundário, comercial, primário e normal, além de criarem o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em 1946 (Romanelli, 1987).

As finalidades do ensino secundário expostas no art. 1º do Decreto-Lei nº 4.244 revelam que o ensino secundário deveria promover uma formação geral do homem, despertar e elevar o patriotismo e preparar para o acesso ao ensino superior:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (Romanelli, 1987, p. 156)

Essas características, somadas à manutenção do exagerado sistema de avaliação e do currículo enciclopédico, implantadas pela Reforma Francisco Campos, mantiveram a ênfase no ensino propedêutico, destinado aos mais favorecidos economicamente (Romanelli, 1987, p. 157). As leis que trataram do ensino profissionalizante consolidaram a dualidade do sistema educacional, mantendo os mesmos impedimentos de livre trânsito entre as modalidades de ensino médio (Romanelli, 1987; Zotti, 2004).

Quanto à estrutura do ensino secundário, as leis orgânicas o dividiram em dois ciclos: o ginásial (ciclo fundamental), com quatro anos de duração, e o colegial (ciclo complementar), com três anos de duração (Romanelli,

1987; Zotti, 2004). O ciclo colegial ainda se subdividia em dois cursos, o clássico e o científico, ambos de caráter preparatório para os exames de admissão ao ensino superior (Romanelli, 1987). Essa estruturação do ciclo colegial, dividido nas modalidades Clássico e Científico, parece indicar o primeiro passo em direção a um ensino científico de qualidade e distinto das características humanísticas e propedêuticas que marcavam a educação secundária no Brasil. Para se verificar essa tendência, faz-se necessária uma análise das diferenças curriculares entre essas modalidades.

Quadro 1– Currículos dos cursos clássico e científico

Ciclo Colegial			
Curso Clássico		Curso Científico	
Disciplina	Séries	Disciplina	Séries
Português	I, II e III	Português	I, II e III
Latim	I, II e III	-----	-----
Grego (optativo)	I, II e III	-----	-----
Francês	Optativo	Francês	I e II
Inglês	Optativo	Inglês	I e II
Espanhol	I e II	Espanhol	I
Matemática	I, II e III	Matemática	I, II e III
História Geral	I e II	História Geral	I e II
História do Brasil	III	História do Brasil	III
Geografia Geral	I e II	Geografia Geral	I e II
Geografia do Brasil	III	Geografia do Brasil	III
Física	II e III	Física	I, II e III
Química	II e III	Química	I, II e III
Biologia	III	Biologia	II e III
Filosofia	III	Filosofia	III
-----	-----	Desenho	II e III

Fonte: Adaptado de Romanelli (1987, p. 158).

Ambos os cursos continham um grande número de disciplinas, com uma presença predominante das pertencentes às áreas de línguas e humanidades, sendo a maioria delas comuns aos dois cursos, conservando, assim, o caráter enciclopédico e humanístico do ensino. Centrando a análise nas disciplinas de Química, Física e Biologia, verifica-se que não havia uma diferença substancial entre os dois cursos, além de que no curso científico não existia nenhuma disciplina destinada à prática ou à experimentação. Sem a experimentação, o ensino de física continuou a ser fundamentalmente teórico, baseado na memorização e no manual didático (Krasilchik, 1987).

Além do problema curricular, existia ainda o problema da (má) formação dos professores das disciplinas científicas, principalmente de Física. Segundo a análise feita por Almeida Júnior (1980), mesmo com a

criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, a formação de professores de Física não era suficiente para atender à demanda por docentes dessa disciplina, ficando ela sob a responsabilidade de engenheiros, médicos, pedagogos e estudantes de outros cursos universitários. Mesmo nos casos em que os licenciados em Física assumiam as aulas, eram verificadas graves falhas conceituais e falta de capacidade para trabalhar de forma experimental com os alunos – caso a escola oferecesse as condições.

3.2.3 A Segunda Grande Guerra e a Guerra Fria

Antes de analisar a Lei nº 4.024, de 1961, é necessária uma análise das influências e conseqüências dos processos de industrialização e desenvolvimento tecnológico decorrentes da Segunda Guerra Mundial e do início da Guerra Fria.

No ano de 1956, o lançamento do satélite Sputnik, pela União Soviética, desencadeou um processo de investimento, principalmente nos Estados Unidos da América (EUA), na área da educação, para superar a defasagem do domínio científico-tecnológico evidenciada pela conquista do espaço pelos soviéticos. Esse investimento deu início, nos anos que se seguiram, a grandes projetos de renovação curricular, tais como: o *Nuffield* na Inglaterra e o *Harvard Physics Project*, o *School Mathematics Study Group* (SMSG), o *Biological Science Curriculum Study* (BSCS) e o *Physical Science Study Committee* (PSSC) nos EUA. Entre estes projetos, o que alcançou maior repercussão, chegando a ter uma versão traduzida para o português, foi o PSSC, um projeto de vinte milhões de dólares, iniciado no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), com apoio da *National Science Foundation* (NSF), e que fazia parte de um projeto nacional de desenvolvimento tecnológico que criou a Nasa, a *National Aeronautics and Space Administration* (Moreira, 2000; Wuo, 2003).

No Brasil, no final da década de 60, alguns projetos também foram desenvolvidos, destacando-se o

[...] FAI (Física Auto-Instrutivo) pelo Grupo de Estudos em Tecnologia de Ensino de Física (Getef), o PEF (Projeto de Ensino de Física) pelo Instituto de Física da USP e o PBEF (Projeto Brasileiro de Ensino de Física) pela Fundação Brasileira de Educação e Cultura (Funbec). (Wuo, 2003, p. 323)

Esses projetos nacionais, assim como os internacionais, tinham a reforma do ensino como um objetivo geral que deveria ser atingido pelas seguintes vias (Krasilchik, 1987; Moreira, 2000):

- A inclusão, no currículo, do que havia de mais moderno nas Ciências;
- A incorporação de atividade experimental desenvolvida pelo aluno;

- A substituição dos métodos expositivos de aula por métodos mais modernos;
- A mudança do referencial de ensino, que era o livro e passaria a ser o ensino por projetos;
- Vincular o processo intelectual à investigação científica, incorporando o método científico no desenvolvimento das disciplinas.

Essas vias, entretanto, não se revelaram de “fácil acesso”, encontrando grandes obstáculos, tais como os programas oficiais, o reduzido número de aulas das disciplinas científicas, professores mal formados, a falta de articulação entre as disciplinas, a falta de recursos e laboratórios, a forte influência dos livros didáticos, o despreparo prático-experimental dos professores (Almeida Júnior, 1980; Krasilchik, 1987; Moreira, 2000). Soma-se ainda o agravante da

[...] baixa remuneração dos professores que, por isso mesmo, são obrigados a se desdobrar em mais de um emprego ou escola, dando número exagerado de aulas por dia. E que por isso não têm tempo para se dedicar a um aperfeiçoamento, a uma atualização mesmo domiciliar e bibliográfica ou, o que é mais sério, sem tempo para preparar as próprias aulas. (Almeida Júnior, 1980, p. 66)

A situação realmente não se mostrava favorável a qualquer mudança ou melhoria, mas em decorrência da difusão de idéias provocadas pelos grupos e projetos nacionais e pelo heróico esforço de professores que, individualmente, introduziam melhorias e modificações no processo de ensino de física, surgiu a necessidade do intercâmbio e da troca de saberes e experiências (Almeida Júnior, 1980). Essa necessidade e o número de professores “pesquisadores” aumentaram consideravelmente com o passar dos anos. Assim, em resposta a estas movimentações no âmbito do ensino de Física, ocorreu, em 1970, na Universidade de São Paulo, o primeiro Snef – Simpósio Nacional de Ensino de Física (Almeida Júnior, 1980). Iniciava-se, oficialmente, um movimento com o intuito de discutir o ensino e a pesquisa em ensino de física.

Portanto, mesmo que os projetos não tenham atingido seus objetivos, acabaram provocando alguns “efeitos colaterais”, incentivando e disseminando novas propostas de melhoria de ensino e de pesquisa em ensino de física, a despeito das reais condições da educação brasileira.

3.2.4 A Lei nº 4.024, de 1961 – a primeira LDB

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi a primeira a ser denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou, simplesmente, LDB. Foi uma lei que teve um longo período de gestação, pois desde a sua entrada na Câmara Federal, em 1948, até a sua promulgação, em 1961, se passaram 13 anos (Romanelli, 1987).

Segundo Saviani (2004), a Lei nº 4.024 manteve a mesma estrutura do ensino médio, mas a flexibilizou permitindo o trânsito entre alunos de diferentes ramos do ensino (industrial, agrícola, comercial, secundário e normal) e o acesso ao ensino superior, por meio do vestibular, a alunos de qualquer um dos ramos de ensino. Outra inovação se fez por meio da flexibilização e descentralização do currículo, permitindo que os Estados e os próprios estabelecimentos de ensino incluíssem disciplinas ao currículo mínimo definido em nível federal (Romanelli, 1987). Entretanto, devido a problemas de ordem material e de recursos humanos, os currículos eram mantidos como antes ou eram frutos de improvisação. Percebe-se aqui que o Estado instituiu a legislação, mas não fornecia os meios e os recursos necessários ao cumprimento da lei e à efetivação das mudanças.

Ao tratar das disciplinas científicas, a Lei nº 4.024 reflete o espírito da época, que via o conhecimento científico como um modo de incentivar o progresso e o desenvolvimento de uma nação. Krasilchik (1987) relata que o currículo de Ciências foi ampliado, com a disciplina "Iniciação à Ciência" sendo incluída desde a primeira série do curso ginasial, e que o número de aulas das disciplinas de Física, Química e Biologia foi aumentado. Buscava-se executar as melhorias citadas anteriormente,¹ principalmente a incorporação do método científico como parte integrante do desenvolvimento das disciplinas. Entretanto, somado aos obstáculos já citados,² Krasilchik (1987) ressalta que a influência dos exames vestibulares que exigiam conhecimentos principalmente em termos de memorização também contribuíram para aumentar a resistência às mudanças e melhorias desejadas.

O ensino de física, portanto, continuava a enfrentar os obstáculos que já se faziam presentes desde a época colonial: a forte influência dos exames de admissão ao ensino superior, o ensino superficial, expositivo e focado na memorização.

Considerações finais

Durante todo o período analisado, de 1549 a 1964, o ensino de ciências naturais e o de física foram fortemente influenciados por fatores econômicos, sociais e políticos, não podendo ser considerados como "algo" autônomo e autodeterminado. Dentre estes fatores, destaca-se, em todo o período, a influência dos exames de admissão ao ensino superior – em suas variadas formas – e do Colégio Pedro II, até o momento em que ele foi considerado o estabelecimento padrão de ensino. Além disso, esta retrospectiva revela que o ensino de física enfrentou problemas e dificuldades relacionados às condições do momento histórico considerado, destacando-se, no período analisado, o predomínio do ensino de humanidades, a forte influência dos exames de admissão ao ensino superior, o ensino expositivo, geral, superficial e baseado na memorização, o número insuficiente de aulas e a excessiva dependência dos manuais didáticos.

¹ Ver tópico: 4.2.3. A Segunda Grande Guerra e a Guerra Fria.

² Idem.

Atualmente, entre estes problemas, apenas o predomínio do ensino de humanidades teve sua influência amenizada.

Outro ponto que merece ser destacado é a ausência de uma política governamental voltada para o desenvolvimento e melhoria da educação científica e tecnológica no Brasil. A análise indica justamente o contrário, pois, geralmente, o ensino de física e o de ciências naturais foram fortemente prejudicados pelas reformas educacionais postas em prática pelos governos. Esses fatores não impossibilitaram o surgimento de um movimento em busca da superação do quadro precário em que se encontrava o ensino de física, culminando no primeiro Simpósio Nacional de Ensino de Física (Snef), realizado em 1970. Esse evento possibilitou um espaço de discussão e divulgação de pesquisas, relatos e propostas de experiências no ensino de Física que permanece até hoje.

Referências bibliográficas

ALMEIDA JÚNIOR, João Baptista de. A evolução do ensino de Física no Brasil. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 45-58, 1979.

_____. A evolução do ensino de Física no Brasil (2ª parte). *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 55-73, 1980.

ALVES, Gilberto Luiz. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas: Autores Associados, 2005.

CHAGAS, Valnir. *O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?* 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

COMTE, Auguste. *Discurso sobre o espírito positivo*. São Paulo: Escala, 2006. (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, 30).

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a Primeira Constituinte Republicana. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 69-80.

FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2001.

FERREIRA, Márcia Serra. A disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II: entre as iniciativas inovadoras e a estabilidade curricular. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu. *Anais eletrônicos...* ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt12/gt121029int.rtf>>. Acesso em: 10 fev. 2007.

KRASILCHIK, Myriam. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: EPU, 1987. (Temas básicos de educação e ensino).

MOREIRA, Marco Antonio. Ensino de Física no Brasil: retrospectiva e perspectivas. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 94-99, 2000.

MULTIRIO – Empresa Municipal de Mídias. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Contém textos sobre a história do Brasil. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/historia/index.html>>. Acesso em: 21 ago. 2006.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.

NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000*. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NUNES, Márcia Thetis. *Ensino secundário e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: MEC, Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1987.

SAMPAIO, Gláucia Maria D'Elia. *A história do ensino de Física no Colégio Pedro II de 1838 até 1925*. 2004. 161p. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

_____. O ensino de Física no Colégio Pedro II de 1838 até 1925. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 17., 2007, São Luis. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvii/sys/resumos/T0558-2.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2007.

SAVIANI, Demerval et al. *O Legado Educacional do "Longo Século XX" Brasileiro*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 9-57.

ZOTTI, Solange Aparecida. Sociedade, educação e currículo de 1930 a 1964. In: _____. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Editores Associados, 2004. p. 85-135.

WUO, Wagner. O ensino de Física na perspectiva do livro didático. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2003. p. 299-338.

Rodrigo Claudino Diogo é doutorando em Educação, na linha Ensino de Ciências e Matemática – área de Metodologia de Ensino, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

rdiogo@gmail.com

Shirley Takeco Gobara, doutora em educação pela Université Claude Bernard – Lyon, França, é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Recebido em 16 de fevereiro de 2007.

Aprovado em 28 de maio de 2008.

TESES E DISSERTAÇÕES

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Educação em Pedagogia) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

Esta seção publica os resumos das teses e dissertações recebidas pelo Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec). Para divulgar suas pesquisas aqui e obter mais informações a respeito, entre em contato com o Centro no endereço cibec@inep.gov.br

ABICALIL, Carlos Augusto. *Plano Nacional de Educação na República Federativa do Brasil*: instrumento de retórica ou política pública para a realização. 2005. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

Orientador: Erasto Fortes Mendonça.

Analisa os aspectos essenciais do Plano Nacional de Educação (PNE) – já em sua quarta edição, instituído que foi pela Lei nº 10.172, de 2001 –, que, paralelamente, com o exame crítico das proposições de origem parlamentar e apreciadas/deliberadas dentro da mesma legislatura que deu concretude ao Plano, contribuíram para o seu aperfeiçoamento, em especial no que concerne à cooperação entre os entes da Federação (União, Estados, Municípios e o Distrito Federal) e a prevista colaboração entre os sistemas de ensino. (do autor)

BARBOSA, Eduardo Antônio de Oliveira. *Sistema de inteligência competitiva para instituição de ensino superior*: uma proposta para formação profissional. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

Orientador: Orandi M. Falsarella.

Retrata a necessidade de mudança na gestão das Instituições de Ensino Superior, evidenciando a importância da visão sistêmica e identificando as informações relevantes para melhor formação profissional nestas instituições. Propõe-se ainda apresentar métodos e exemplos capazes de demonstrar a contribuição dos recursos tecnológicos aos sistemas de formação no apoio a todas as etapas do sistema em questão e do ciclo da Inteligência Competitiva que o sustenta e, por fim, sugerir uma referência conceitual, na forma de um Sistema de Inteligência Competitiva, que possibilite não somente identificar, coletar, tratar, analisar, mas também disseminar e avaliar informações que proveriam uma melhor formação profissional nas Instituições de Ensino Superior. (do autor)

CÂMARA, Ana Maria Chagas Sette. *A formação e a atuação do profissional fisioterapeuta: um estudo com egressos da UFMG – 1982-2005*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

Orientadora: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos.

Analisa o processo de formação e profissionalização do fisioterapeuta formado na UFMG. Para tanto, analisou-se a avaliação que os egressos do curso de graduação de Fisioterapia da UFMG fazem dele, bem como de seus percursos profissionais e as relações que possam ser estabelecidas entre ambos. (do autor)

COSTA, Valéria Nunes. *A constituição dos sujeitos na educação de jovens e adultos: o poder, saber e sentir em uma escola pública de Ceilândia-DF*. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

Orientador: Renato Hilário dos Reis.

Traz para discussão junto aos diversos autores lidos a modalidade Educação de Jovens e Adultos como forma de sobrepujar pela construção da história de cada um e a opressão e exclusão por eles sofrida. Aborda a educação como possibilidade concreta a partir de uma diferente formação de professores, analisando a dialogia como prática educativa, identificando o aluno como sujeito de seu próprio conhecimento pelas relações sociais, como processos de constituição por ele desenvolvidos. (do autor)

COURA, Isamara Grazielle Martins. *A terceira idade na educação de jovens e adultos: expectativas e motivações*. 2007. 134 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

Orientador: Leôncio José Gomes Soares.

Procura compreender os motivos que levam pessoas da terceira idade, alfabetizadas e que, provavelmente, não teriam como objetivo a inserção, a permanência ou a reinserção no mercado de trabalho, a voltar a estudar. Além disso, pretende identificar quais expectativas estes sujeitos têm em relação à escolarização e em que medida estas vêm sendo atendidas. (do autor)

FERNANDES, Ângela Maria Cibiac. *A psicologia da adolescência no discurso educacional no Brasil (1944-1959): um estudo sobre relações entre ciência do desenvolvimento e educação*. 2006. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

Orientadora: Maria Cristina Soares de Gouvêa.

Foca na necessidade de estudos teóricos que possibilitem maior compreensão dos significados da presença psicológica no campo da educação secundária. A partir da análise de 82 artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), entre 1944 e 1959, investigou-se como os seus autores se apropriaram das teorizações do campo da psicologia da adolescência, projetando metas e ideais educativos para essa idade da vida. (do autor)

FERREIRA, Cleide Carmem Solano. *Relação educativa e diário reflexivo: a vivência de alunos e professora de uma escola pública do Distrito Federal*. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

Orientadora: Lúcia Maria Gonçalves de Resende.

Analisa os avanços e dificuldades da utilização pedagógica do diário reflexivo para o processo educativo de uma professora e alunos de uma turma de 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. Estabelece como objetivos específicos: interpretar razões e significados atribuídos ao diário reflexivo nas atividades pedagógicas da sala de aula; analisar as repercussões do uso do diário reflexivo na organização do trabalho pedagógico; analisar as possibilidades do diário reflexivo constituir-se uma das fontes de formação continuada da professora; identificar aspectos contribuidores para o processo educativo dos alunos, decorrentes do uso do diário reflexivo; analisar o processo educativo dos alunos, decorrente do uso do diário

reflexivo; analisar o processo de construção do diário reflexivo pelos alunos. (do autor)

FONSECA, Luciana Gatto. *Mestrado profissionalizante: o perfil de titulados em economia na UnB*. 2005. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

Orientador: Jacques Velloso.

Teve por objetivo, com base na aplicação de questionários para egressos de três áreas de concentração diferentes no mestrado profissionalizante oferecido pelo Departamento de Economia da UnB, investigar o perfil de mestres provenientes de curso profissionalizante. A análise dos dados indica que os perfis de egressos de mestrado profissional diferem de titulados em mestrados acadêmicos em questão de gênero, idade, formação e trajetória acadêmica e, em certa medida, até mesmo na trajetória profissional no período que antecede o mestrado. (do autor)

FORTES, Rodolfo Medeiros Cunha. *Formação continuada e inovação pedagógica: o caso do Colégio Marista de Brasília, no período de 1995 a 2003*. 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

Orientadora: Lúcia Maria Gonçalves de Resende.

Analisa as percepções dos professores sobre o processo vivido durante a implementação de propostas consideradas inovadoras pelo Colégio Marista de Brasília com o grupo de docentes de 5^a a 8^a série do ensino fundamental, no período de 1995 a 2003. (do autor)

MENDES, Andréa Maria. *A educação a distância nos meandros da legislação brasileira: 1988-1996*. 2005. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

Orientadora: Raquel de Almeida Moraes.

Revela a racionalidade subjacente às leis para a educação a distância no Brasil no período entre 1988 e 1996, pois, apesar do ceticismo e desânimo que, no Brasil, alimentamos com relação às leis, elas se configuraram em uma importante conquista social. (do autor)

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *As pedagogias do consenso e do conflito: a produção teórica da educação física brasileira nos anos 80*. 1993. 191 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

Orientador: Ivan Cavalcanti Proença.

Investiga até que ponto a produção teórica da Educação Física brasileira dos anos 80 incorporou influências da pedagogia do conflito. (do autor)

RIBEIRO, Jacira Chaves. *Formação continuada e trabalho pedagógico: o caso de uma professora egressa do curso de pedagogia para professores em exercício no início de escolarização – PIE*. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

Orientadora: Lúcia Maria Gonçalves de Resende.

Pautou-se nas reflexões sobre a prática pedagógica de uma professora egressa do curso PIE e objetivou analisar as concepções que fundamentam o processo de formação continuada do PIE. A metodologia utilizada privilegiou a abordagem qualitativa, com a utilização do questionário, observação, entrevistas semi-estruturadas e análise documental. A análise desses dados permitiu constatar avanços, apesar das dificuldades. (do autor)

SANT'ANA, Izabella Mendes. *Projeto político-pedagógico, trabalho docente e emancipação: a relação psicólogo-professor em processo de construção*. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2008.

Orientadora: Raquel Souza Lobo.

Visou conhecer como professores de uma escola pública de ensino fundamental percebiam sua atuação durante a efetivação de um projeto político-pedagógico pautado em uma perspectiva emancipadora de educação e no processo de implementação de duas políticas educacionais: escola de nove anos e ampliação do horário escolar.

SERPA, Ana Maria Petronetto. *Quando o povo institui seus espaços políticos e os transforma em espaços pedagógicos: um estudo da dimensão educativa dos movimentos populares da Serra*. 1999. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

Orientador: [não citado]

Descreve a trajetória dos movimentos populares da cidade de Serra (ES) desde o final da década de 70, mostrando o processo da sua constituição, organização, lutas e a relação com o poder local. Mostra ainda os agentes, os recursos e os princípios pedagógicos que estiveram na base da organização popular. Dentre estes últimos, destaca a autonomia, a participação e a democracia de base, a relação direta com o Estado, sem a mediação dos políticos tradicionais e com a crença na iniciativa e na capacidade política das classes populares. (do autor)

SILVEIRA, Ronald Acioli da. *Autonomia e democracia: um estudo das percepções de alunos e professores em um curso de especialização em gestão da educação a distância on-line*. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

Orientadora: Raquel de Almeida Moraes.

Considerando as proporções que a educação superior a distância, em especial a educação *on-line*, vem atingindo, nossa preocupação com o presente trabalho consiste em observar as percepções de alunos e professores em um curso de Especialização da Gestão da Educação a Distância acerca da autonomia e democracia, presentes ou não nesses espaços virtuais de ensino e aprendizagem, por entender que a qualidade, palavra polissêmica, depende do grau de autonomia e democracia que esses ambientes oferecem aos seus atores. (do autor)

VIEIRA, Nora Linck Fernandes. *Mulher e trabalho: estudo do preconceito, da discriminação e do estereótipo sexuais e seus efeitos na percepção do prestígio de profissões*. 1984. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1984.

Orientador: Pedrinho Guareschi.

Verifica se a crescente participação da mulher em profissões de alto *status* reduz o prestígio e os atrativos dessas profissões, revelando atitudes de preconceito e discriminação por parte de homens e mulheres. (do autor)

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. *Paulo Freire. Uma história de vida*. São Paulo: Villa das Letras, 2006. 656 p.

Diogo da Silva Roiz

Simone Tonoli Oliveira Roiz

Uma história em movimento: a vida e a obra de Paulo Freire (1921-1997)

A obra, *Paulo Freire. Uma história de vida*, é uma biografia sobre a vida e a obra de Paulo Freire, escrita por Ana Maria Araújo Freire, a sua segunda esposa. Nesta obra a autora apresenta diferentes momentos de sua vida enquanto criança, estudante, professor e escritor. Um texto extenso, mas riquíssimo em documentos. Todos são apresentados pela autora com grandes e pequenos comentários. Além disso, há uma importante contribuição para o tema, à medida que a autora avança sobre algumas interpretações efetuadas sobre o pensamento de Paulo Freire.

O livro está dividido em 6 partes, contendo 22 capítulos, distribuídos em 656 páginas. As principais fontes compulsadas pela autora para a realização deste trabalho foram desde documentos pessoais da família até as correspondências recebidas e enviadas por ele, além de algumas entrevistas transcritas por ela.

O principal objetivo da autora é, antes de tudo, apresentar, para os possíveis leitores/as, toda a sua trajetória de vida, não só como educador,

mas também como escritor. E, além disso, homenageá-lo como profissional e como um homem que pensava na educação como um meio pelo qual a sociedade pudesse mudar, e assim pudessem ser vistos como cidadãos dignos e merecedores de uma vida melhor.

No decorrer destes 22 capítulos, a autora mostra-se muito detalhista, ao apresentar minuciosamente situações da vida de Paulo, desde seu nascimento até atingir sua “maior idade”. Diz ela que:

Paulo Reglus Neves Freire nasceu na Estrada do Encanamento, 724, no bairro de Casa Amarela, no Recife (PE), às 9 horas da manhã, do dia 19 de setembro de 1921, filho de Joaquim Themístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire. Morreu na UTI do hospital Albert Einstein, na cidade de São Paulo (SP), às 6h30, do dia 2 de maio de 1997, de enfarte agudo do miocárdio, insuficiência coronariana e hipertensão arterial sistêmica, segundo o laudo médico assinado pela Dra. Maristela Camargo Monachini (2006, p. 33).

De acordo com ela, uma das grandes influências que Paulo Freire teve em sua formação foi a dos seus pais, em especial de sua mãe. Para ela:

Paulo recebeu influências decisivas de seus pais; de alguns de seus/suas professores/as, de educadores/as; de suas esposas: Elza e Nita. No corpo desta biografia essas influências e aprendizagens são muitas vezes apontadas por mim (2006, p. 349).

Diz ela ainda que: “Nos anos difíceis de sua viuvez e pobreza, lutou destemida e obstinadamente para que Paulo pudesse estudar, porque este era desde tenra idade o grande sonho do filho. [...] Eu aprendi a ler à sombra das árvores, o meu quadro negro era o chão, meu lápis um graveto de pau” (2006, p. 42-43). O que podemos observar nestes dois fragmentos é a importância da família na educação de seus filhos, pois ela é a base fundamental para qualquer criança, independentemente de sua classe social, como depois notará Paulo Freire em suas obras.

Segundo ela, o primeiro curso de graduação que ele fez foi de Direito. Foi no curso de Direito que Paulo Freire fortaleceu sua formação humanística iniciada “no colégio Osvaldo Cruz”, em Recife, onde, alguns anos depois, se torna professor auxiliar, aí descobrindo sua verdadeira vocação. Além de professor, Paulo Freire desenvolveu grande projeto tanto no Brasil como em alguns países da Europa. Entre seus vários projetos estava o “serviço de extensão cultural da Universidade do Recife (SEC), um sonho realizado, não só dele, mas também do próprio reitor” (2006, p. 104). Outro projeto que teve grande participação foi o “Movimento de Cultura Popular (MCP)” (2006, p. 131). Esse foi um dos movimentos que marcou muito a formação profissional, política e afetiva de Paulo Freire como educador progressista, autenticamente popular.

Tendo passado por um longo período no exílio, volta ao Brasil em 7 de agosto de 1979, pelo aeroporto de Viracopos, em São Paulo, onde foi recebido calorosamente por amigos, autoridades eclesiais, estudiosos de seu pensamento e militantes sindicais. Também foi recebido por estudantes da PUC e da Unicamp. Permaneceu em São Paulo por alguns

dias, e, logo após, partiu para o Rio de Janeiro. Mas a sua última visita foi ao Recife. Após passar alguns dias no Brasil, retornou para a Europa.

Sua volta ao Brasil só se torna definitiva em 15 de junho de 1980, recebendo ainda (formalmente) o convite da reitoria da (PUC) para ali lecionar. Paulo Freire só foi afastado por “velhice”, em 31 de julho de 1987. No entanto, ali foi recontratado, na mesma função, no Departamento de Fundamentos da Educação, e lá ministrando aulas até a semana anterior a sua morte.

Para ela, Paulo Freire sistematizou seu método de alfabetização no serviço de extensão cultural, da Universidade do Recife, a partir do ano de 1962. A primeira vez que usou este método de alfabetização, contudo, foi com Maria Gonçalves da Silva, sua então secretária do lar. Ao perceber que ela teve facilidade em associar a palavra com a figura, e verificar que esse era o fato decisivo para continuar o método de alfabetização de adultos, diz a autora que “o método Paulo Freire é muito mais do que um método que alfabetiza, é uma ampla e profunda compreensão da educação que tem como cerne de suas preocupações a natureza política do ato de conhecer/educar” (2006, p. 347).

A autora também faz uma breve apresentação de todos os livros escritos por ele, dentre eles: *Pedagogia do oprimido*, *Educação como prática da liberdade*, *Extensão ou comunicação*, entre outros. Segundo ela, todos os livros escritos por Paulo Freire foram traduzidos em diversas línguas, como: inglês, espanhol, japonês, italiano, francês, alemão, coreano, hindu, iídiche e hebraico. De acordo com a autora, sua literatura foi endereçada, sobretudo, às camadas e pessoas oprimidas do mundo, “poderíamos afirmar que sucintamente a obra teórica de Paulo tem a preocupação de analisar as relações e as condições de opressão e de exclusão” (2006, p. 395).

Nesta biografia ela apresenta ainda alguns dos títulos e homenagens que Freire recebeu em vida. Esses títulos e homenagens foram recebidos tanto no Brasil quanto no exterior. Segundo ela, encontram-se também estabelecimentos com o seu nome, dado que: “Até 31 de maio de 2005, registra-se um total de trezentos e três escolas, das quais 47 são estaduais, 190 municipais, uma distrital, uma federal, uma do movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), e 63 privadas” (2006, p. 498). Além de se encontrar escolas e universidades com o seu nome, também há praças e avenidas, ruas e conjuntos habitacionais, acrescenta a autora. Também apresenta e transcreve alguns convites que Paulo Freire recebeu para lecionar em universidades fora do Brasil.

No último capítulo apresenta como foi a vida de Paulo Freire com suas esposas, Elza e Nita (a autora desta obra). Diz ela que:

Elza teve um papel muito importante na vida dele. Ela foi uma mulher forte, muito forte, mas ao mesmo tempo solidária, e assim fortalecendo as idéias de Paulo e lhe dando sustentáculo familiar e os subsídios profissionais para que ele desenvolvesse como pessoa, como intelectual e como militante, [mas] por problemas de saúde [ela] veio a falecer em 24.10.1986 e assim Paulo perdeu sua esposa, e grande companheira que o acompanhou durante 42 anos de matrimônio. (2006, p. 544)

Alguns anos depois se casou com Nita, com quem viveu até sua morte, em 2 maio de 1997. Nesta parte também há importante descrição sobre sua convivência com ele.

Portanto, a obra constitui um importante acréscimo para as interpretações sobre a vida (e em menor proporção sobre a obra) de Paulo Freire. E certamente será uma bela referência para as futuras pesquisas, por inserir um significativo acervo de documentos sobre o autor, alguns até pouco conhecidos. A lamentar apenas que, no que diz respeito à interpretação de seu pensamento, a obra é mais descritiva do que analítica.

Diogo da Silva Roiz é professor do curso de História e de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na unidade de Amambai.

diogosr@yahoo.com.br

Simone Tonoli Oliveira Roiz é graduanda pelas Faculdades Integradas de Amambai (MS) (Fiama).

simoneoliveira@yahoo.com.br

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) é um periódico editado em formato impresso e eletrônico e tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos inéditos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. Seu público leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

“Estudos” – Publica artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas com a educação e áreas afins.

“Teses e Dissertações” – Publica os resumos das teses e dissertações recebidas pelo Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec).

“Resenhas” – Analisa criticamente os lançamentos recentes na área.

A RBEP acha-se aberta a sugestões e à indicação de trabalhos e contribuições que façam avançar o conhecimento e estimulem a reflexão sobre a educação.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos deverão ser encaminhados exclusivamente mediante o Sistema de Editoração Eletrônica de Revistas (Seer), no qual o autor poderá acompanhar o andamento do trabalho, cujas instruções se encontram disponíveis no *site* www.rbep.inep.gov.br

Os artigos poderão ser redigidos em português ou espanhol e deverão ser encaminhados para avaliação no período de fevereiro a novembro. Devem ser

encaminhados com, pelo menos, três meses de antecedência de cada lançamento (janeiro/abril, maio/agosto, setembro/dezembro).

Os artigos serão encaminhados primeiramente à Editoria Científica da RBEP, que selecionará os consultores *ad hoc* para avaliá-los. Os consultores *ad hoc* serão selecionados entre os membros do Conselho Editorial da revista e entre especialistas reconhecidos, de acordo com a área de estudos do pesquisador. Os artigos serão encaminhados para avaliação sem identificação de autoria. O prazo para avaliação é de três meses, e os aspectos considerados na avaliação são os seguintes:

- Questões referentes à forma: os aspectos gramaticais e estilísticos.
- Questões referentes ao conteúdo: a importância do tema abordado, a definição da questão principal, a estrutura, o desenvolvimento e a conclusão do trabalho.

Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- *Aprovado* – o artigo é programado para publicação.
- *Aprovado com modificações* – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- *Não aprovado* – o artigo é devolvido ao autor.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da RBEP.

O atendimento das condições especificadas nas *Normas para Apresentação de Originais*, que se encontram a seguir, é imprescindível para a publicação do artigo.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais relativos ao trabalho.

O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vista a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.

Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.

As colaborações ou solicitação de informações deverão ser enviadas para os seguintes endereços:

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira (Inep/MEC)
Assessoria Técnica de Editoração e Publicações
Espalanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo II, Sala 414
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2104-8438 e (61) 2104-8042
Fax: (61) 2104-9812
editoria@inep.gov.br
rbep@inep.gov.br
www.rbep.inep.gov.br

NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

A fim de facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação na RBEP, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Mídia

Os originais deverão ser encaminhados pelo endereço www.rbep.inep.gov.br, em arquivo formato Word, digitados em espaço 1,5, com a extensão máxima de 30 laudas de 1.400 caracteres, com espaço, cada lauda.

Fonte

A fonte utilizada deverá ser a Times New Roman, sendo em corpo 12 para o texto, em corpo 10 para as citações destacadas e em corpo 8 para as notas de rodapé.

Ilustrações

As ilustrações deverão ser limitadas à compreensão do texto. possuir resolução a partir de 300 dpi, acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos, e somente serão aceitas se em condições de fácil reprodução.

Os quadros, tabelas e gráficos (de preferência em Excel) devem obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE.

Título

O título do artigo deve ser breve, específico e descritivo, contendo as palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês.

Resumos

Os artigos enviados para a RBEP deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos em português e inglês, com 10 linhas no máximo.

Palavras-chave

Os artigos enviados à RBEP devem conter palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário controlado: *Thesaurus Brasileiro de Educação* – disponível em www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus

Citações

As citações com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação. Ex:

Segundo Soares (2000, p. 234) “uma nova relação entre ensino, pesquisa, aprendizagem e avaliação processual” exige novas posturas pedagógicas e metodológicas.

As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo. Ex:

[...] os professores têm sido desafiados a se desprenderem de práticas mais tradicionais e a investirem em práticas pedagógicas reflexivas, criadoras, e com especial significado para suas próprias práticas e para o movimento educacional que estão instalando em suas classes, qualificando o debate e as discussões em sala de aula, o que materializa, mesmo que indiretamente, uma estratégia de formação continuada dos docentes. (Soares, Oliveira, 2003, p. 9).

A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.

Notas

As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas deverão ser feitas no texto.

Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

Quando se tratar de obra consultada *on-line*, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessada; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.

Livros (um autor)

FLORIANI, José Valdir. *Professor e pesquisador: exemplificação apoiada na Matemática*. 2. ed. Blumenau: Furb, 2000. 142 p. (Programa Publicações de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores).

Livros (dois autores)

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antonio. *Curso de direito jurídico*. São Paulo: Atlas, 1995.

Capítulos de livro

REGO, L. L. B. O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização. In: CARRARO, T. N. (Org.). *Aprender pensando*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 31-40.

Artigos de periódico

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998.

Teses e dissertações

ARAÚJO, U. A. M. *Máscaras inteiriças tukúna*. 1985. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

Artigos de jornal com autor identificado

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 3, 25 abr. 1999.

Artigos de jornal sem identificação de autor

ARRANJO tributário. *Diário do Nordeste Online*, Fortaleza, 27 nov. 1998. Disponível em: <http://www.diariodonordeste.com.br>. Acesso em: 28 nov. 1998.

Decretos, Leis

BRASIL. Lei nº 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera a legislação tributária federal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 8 dez. 1999. Disponível em: <http://www.in.gov.br/mp_leis/leis_texto.asp?ld=LEI%209887>. Acesso em: 22 dez.1999.

Constituição Federal

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 9, de 9 de novembro de 1995. *Lex: legislação federal e marginália*, São Paulo, v. 59, p. 1996, out./dez. 1995.

Trabalhos publicados em Anais de Congresso

GUNCHO, M. R. A educação a distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10., 1998. Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

Siglas

Na primeira citação, as siglas devem vir entre parênteses, imediatamente após o nome, por extenso, das entidades ou coisas que representam.

Ex.: Centro de Informação e Biblioteca em educação (Cibec).

Destaques

O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

Reedição

Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a assegurar a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

Currículo-síntese

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; área de estudos e linha de pesquisa; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições citadas.

Esta obra foi impressa em Brasília,
em setembro de 2008.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel *off-set* 90g.
Texto composto em Egyptian505 Lt BT corpo 10.