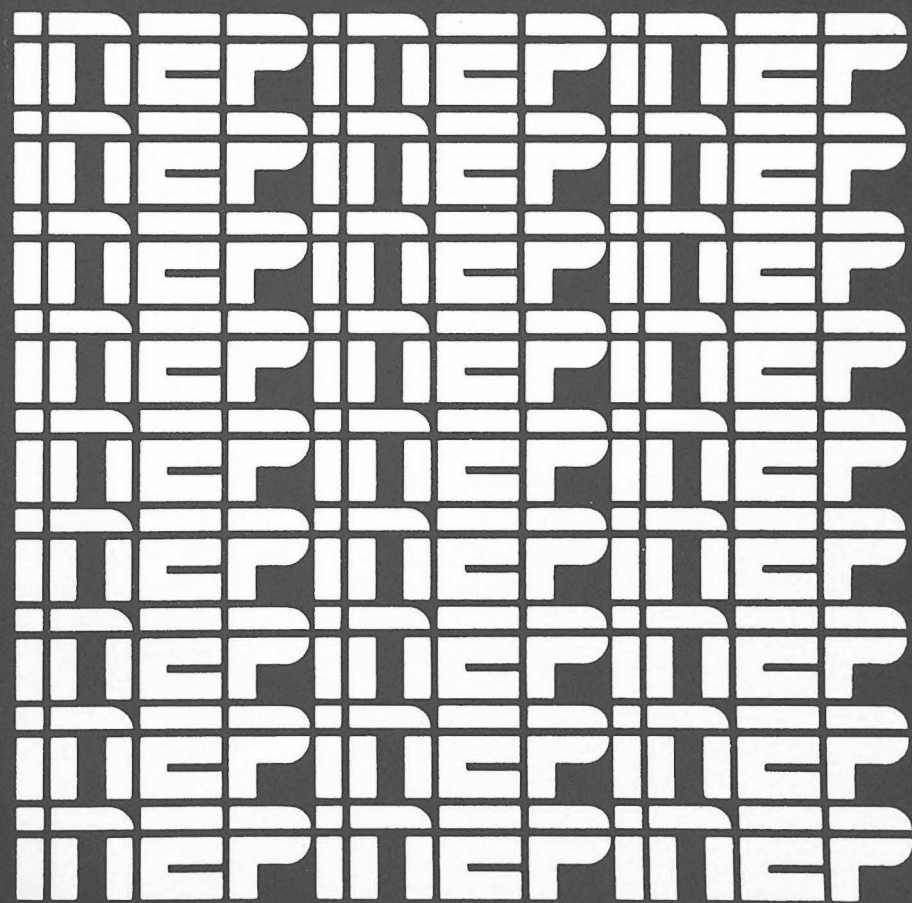


REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS

PEDAGÓGICOS

167-168-169



MEC

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

REVISTA BRASILEIRA DE

ESTUDOS PEDAGÓGICOS

CIBEC - PERIÓDICO

168

Nº _____

ORIGEM: _____

DATA: ____/____/____

SUMÁRIO

ESTUDOS

Questões da Educação Estética
Maria Helena Silveira e Ronaldo Rosas Reis 93288 109

A Educação Lingüística nos Anos Finais do 1º Grau: Proposta
Alternativa
Clóvis O. Gregorim 93290 125

A Criança e a Escrita Numérica
Zélia Maria M. Higino da Silva 93291 141

SEGUNDA EDIÇÃO

Educação, Sociedade e Ideais Educacionais
João Roberto Moreira 74340 163

NOTAS DE PESQUISA

O Perfil Sócio-Cultural de Alunos Trabalhadores do Ensino Noturno de 2º Grau
através da Análise de seu Cotidiano 181

A Escola Pública: Desestímulo ou Desafio? 184

RESENHAS CRÍTICAS 189

COMUNICAÇÕES E INFORMAÇÕES 193

Questões da educação estética*

Maria Helena Silveira

Ronaldo Rosas Reis

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Analisa a introdução da Educação Artística nos currículos de 1º e 2º graus, destacando problemas relativos à habilitação em Artes Plásticas e focalizando algumas sínteses provisórias formuladas para o programa de licenciatura em Educação Artística. Relata, ainda, a implantação da Educação Estética com o enfoque que a vincula à formação intelectual e social do alunado, desenvolvida, desde 1986, no PROJETO-MARÉ, da Sub-Reitoria de Extensão e Desenvolvimento SR-5, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Introdução

O ensino de arte no país chegou ao amadurecimento necessário para a superação de alguns fundamentos iniciais, renovação de outros tantos e proposta de estabelecimento de novos parâmetros, indicando que há um desejo comum de desvelar tabus e mitificações, muito embora, a partir disso, a convivência se torne mais complexa devido a concepções teóricas e práticas diferentes e, às vezes, divergentes.

Sob esse aspecto, as **Questões de Educação Estética** discutidas no texto encaminham, após cerca de vinte anos de estudo, reflexão e prática, uma proposta de ultrapassagem, indicada até pela bibliografia básica citada. Partindo desse prisma, evita-se aqui o aprofundamento da discussão sobre outras práticas existentes na área, o que, entretanto, vem sendo feito em congressos, seminários e simpósios.

As **questões** são a um só tempo uma exposição do caminho acadêmico percorrido e uma tentativa de formalização da concepção teórica de uma **educação estética**, pensada como uma totalidade, do 1º grau à formação pela licenciatura. Os resultados parciais são registros do percurso e indicam a direção da continuidade dos trabalhos.

* Os autores agradecem pela participação nas discussões aos professores Alfa Maria Batista Claudino, Ana Viola, Luiz Fernando Perazzo, Renan Tavares.

Ao abandonar a bibliografia tradicionalmente usada por estudiosos e professores da área, o texto não indica, contudo, menosprezo a outros saberes, outras fontes. Registra, apenas, que o ponto de partida ocorre com princípios diferentes, pressupostos filosóficos de outra ordem de valores e visa a objetivos distintos. Para finalizar, a proposta central desses escritos objetiva a ampliação da consciência estética, sua extensão para a maioria da população como forma de garantir a isonomia dos saberes acumulados historicamente, e de contribuir para a efetiva democratização da cultura.

1972 — 1989: Questões de educação estética

Uma revisão quanto ao ensino de arte ou dos ensinamentos estéticos deve partir, necessariamente, da referência às artes plásticas do paleolítico, primeiro registro permanente da história do homem. As pesquisas de Hugo Obermayer, continuadas por J. Maringer e Hans — Georg Banding, publicadas no livro **Arte pré-histórico, las cavernas, el levante español, las regiones articas**, sugerem a hipótese de que nas regiões de La Ginière, Colombière e Fort-de-Gaume existiam “escolas de arte”, a partir da análise comparada de ossos de omoplatas e mais de 1000 lascas de pedras gravadas em baixo-relevo representando repetidamente diversos animais. As mesmas formas animais são reproduzidas em cavernas distantes entre si até 300 km, indicando que a aprendizagem partia dos esboços superpostos que davam origem aos grandes “afrescos”, atestando o exercício continuado dos artistas da época, experimentando o desenho e a pintura, em pleno período glacial.

Através dos séculos, o homem, acumulando experiências, faz simplificações esquemáticas no neolítico, estabelece regras para representar os corpos humanos e o mundo circundante, atribui significados às cores, aproveita novos materiais, supera o que foi feito, descobre, cria instrumentos.

A discussão sobre o fazer estético se inicia, evidentemente, bem antes da configuração dos primeiros textos da antigüidade clássica que chegaram até nós. No oriente, os registros das reflexões sobre o ensino dos ideogramas contêm princípios estéticos. As relações de imagem e texto em cada superfície remetem a um outro nível de articulação entre forma e cor. As escolas de arte da Suméria, do Egito e da Grécia são suficientemente conhecidas.

Em **Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil (1549 a 1760)**, Serafim Leite informa que, do Amazonas ao Rio da Prata, onde residiram e trabalharam os jesuítas, houve “ensinamento de artes e ofícios”, especificando trabalhos nas seguintes áreas: “escultura e estatuárias, pinturas e douração, canto, música e regência de coro, teatro, olaria”, entre outras

atividades. Daí em diante, a história do ensino das artes no Brasil, a partir da vinda da Missão Francesa, em 1816, está fartamente documentada.

A aceleração histórica, desde o fim do século XIX, e as rupturas teóricas no século XX aprofundaram o distanciamento de reflexão estética acumulada em épocas anteriores; ao mesmo tempo, no ensino, conduziram a uma abordagem superficial dos conceitos e implicaram uma análise a-histórica, desconsiderando os conteúdos próprios da arte. Essa falta de exigência na apropriação do que fora elaborado, levou o ensino de artes a um trabalho apenas de intuição, criatividade ou espontaneidade, saturado das ideologias irracionistas e individualistas, camufladas pela "sociedade de consumo" em "princípio de prazer".

Desde o fim do século XIX, as conquistas científicas e tecnológicas permitiram a reprodução de imagens aos milhões e, depois, a transmissão à distância de som e imagem. Vivemos, hoje, imersos em imagens, que quase sempre estão a serviço da sociedade de consumo. É um imperativo de modernização, desenvolver nas instâncias de educação setores de criação e ensino capazes de difundir criticamente saberes e tecnologias que permitam ler o mundo através das apresentações iconográficas. A produção intelectual e as pesquisas em novas tecnologias se mantêm, ainda, restritas a pequenos grupos de estudiosos e de executivos, enquanto o "grande público" recebe da mídia somente informações sobre escândalos previamente fabricados. Dessa situação, resulta para a sociedade a percepção difusa de uma vasta máquina de produção de imagem. Sem meios para compreender melhor o processo de comunicação e difusão audiovisual, a sociedade tem-se ausentado da participação na cultura e na arte deste tempo.

A compreensão das artes como linguagens leva a tomar a teoria da comunicação como uma linha de fundamentação contemporânea para o trabalho em educação estética. Respeitadas as especificidades das artes, é possível "alfabetizar" para a fruição e para a produção, educando o olhar, a audição, a voz, o corpo. Remetendo o homem ao percurso feito na aquisição da fala, é evidente que ele decodifica sons e fonemas muitos antes de ser capaz de emití-los ou combiná-los. O homem decodifica e aprende o código para saber recombina-los, buscando sua própria expressão.

Porque as virtualidades da combinação são infinitas, quando se detém o conhecimento dos elementos e as possibilidades de operação, a educação estética se ocupará de fornecer o estoque de conceitos básicos que permitirão chegar a auto-expressão. Conhecendo os materiais e seu potencial, a história do uso desses materiais e o que se extraiu antes do momento em que entra no devir, vai poder retornar as linhas antigas ou romper

com elas, sem riscos de tornar a “inventar a roda” nas artes — este será um novo momento de codificação.

Ao apresentar a imagem fotográfica como documento aderido à realidade — portanto neutra —, capaz de valer por mil ou dez mil palavras, a ideologia dominante desviou durante décadas a reflexão sobre a construção da imagem nesta época de tantas técnicas novas de registro e difusão. A imagem múltipla deste século mais do que portadora de ideologia é constituinte deia.

Toda imagem é construída, toda imagem é um dado cultural. Toda imagem constrói linguagem dialeticamente ligada à ideologia da época, mesmo quando contestadora. Antes e atrás de cada imagem há, pelo menos, um homem, um olhar e a mão que cria. Nas grandes cadeias de produção — jornal, publicidade, propaganda, revista, cinema, televisão e satélites — estão todos os interesses políticos e econômicos. Para ler e interpretar a imagem massiva, é fundamental uma iniciação à leitura do claro-escuro, da linha, do ponto, da cor, da textura, da composição, do ritmo, dos materiais e, depois, dos planos, das seqüências, dos pontos de vista do cinema e da televisão, além dos sons e trilhas sonoras que com eles se articulam. Compreendida a construção da imagem, ela vai servir à reflexão, ao conhecimento, ao prazer estético. As artes, abolindo fronteiras rígidas, levando à pesquisa de materiais e formas de expressão, usando as possibilidades de reprodução pelas novas tecnologias, tentam superar a fragmentação, usar metodologia interdisciplinar, buscar novas totalidades.

1984: uma proposta para a licenciatura em educação artística**

Na educação, como fenômeno social entre consciência e ação ligadas entre si, o sujeito é coletivo, age em relação às ações de outros sujeitos coletivos, fazendo parte da sociedade, que é objeto de sua ação e constituinte das categorias mentais com as quais opera seu pensamento e sua ação. É nesse nível de consciência que se constata a permanência da mudança.

A crítica fundamental ao curso de Licenciatura em Educação Artística se deve à sua atomização e falta de organicidade, talvez originárias das vertentes das escolas de belas-arts que não pretendiam formar professores para o 1º e 2º graus, e depois, das diretrizes para formar professores de Desenho e Plástica, de 1969. Não conseguindo, os alunos, uma suficiente formação prático-teórica em conteúdos e na área pedagógica, passa-

** Fundamentação da proposta curricular aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1984. Currículo implantado a partir de março de 1985, nas Faculdades Integradas Bennett, totalmente em execução desde agosto de 1988.

ram a acreditar que neste setor da educação dominaria sempre o improviso, o espontaneísmo, a falta de clareza de objetivos e, o pior, que fazer Educação Artística era elogiar indiscriminadamente a “criatividade”, o novo pelo novo, ou ensinar técnicas.

Este acúmulo de equívocos, generalizável na área, levou a que quase nada se avançasse em relação à educação estética de toda a população. Uns continuam pensando que o fundamental é trabalhar a “livre criação”, a “auto-expressão”, mesmo sem domínio de qualquer código ou linguagem; outros acreditam que a nada conduzem essas horas tiradas das atividades mais sérias e mais produtivas. Pelas mais opostas razões, tem-se tentado estigmatizar e tem-se procurado fazer voltar ao limbo a diretriz da Lei nº 5.692/71 que é estender a todos os cidadãos brasileiros o direito à educação estética. Retirar a Educação Artística dos currículos viria reforçar os privilégios das classes dominantes, que sempre se preocuparam em educar esteticamente seus filhos, levando-os a teatros, museus, concertos, cinemas, balés; propiciando-lhes freqüência a escolinhas de arte; dando-lhes livros bem ilustrados, discos, cursos de formação de ator ou de formação musical, espetáculos de circo, etc.

Para reafirmar um princípio de igualdade entre os cidadãos, é preciso garantir educação igual para todos, mas é necessário que isso se obtenha, também, pela melhoria da qualidade de ensino e pela melhor qualificação de seus profissionais, e não empobrecendo as experiências curriculares ou defendendo, implicitamente, o currículo oculto. No momento, em que todo o processo de educação no Brasil vem sendo submetido à crítica, alguns educadores têm procurado eximir a arte na educação desse crivo tão necessário.

Na década de 1940, surgiu a proposta de **educação pela arte**, em termos e limites de uma experiência de educação estética infantil. A difusão dessas idéias para todos os níveis e faixas etárias levou a proposta inicial a se fazer imprecisa e tornou confusa e distorcida a compreensão das funções da arte e dos limites de poder da educação na sociedade brasileira. Hoje rejeitamos a aristocrática infantilização da arte e de seus professores. É preciso que o licenciado pense seu papel de educador estético para as faixas em que já existe um espaço configurado — pré-escola, 1º grau e parte do 2º grau —, sem prejuízo de vir a refletir e criar espaços para a educação estética do adulto.

É necessário retomar a discussão e caracterizar a distinção, não-opositiva, entre criatividade e ato criador ou processo criador. Talvez seja preciso abrir mão da onipotência que faz acreditar que só a sensibilização prepara o homem para resistir à massificação, ao rebanho. A inteligência, o trabalho intelectual, a reflexão crítica sobre as condições concretas de vida são muito importantes. É preciso pensar a arte resultante do trabalho coletivo: balé, teatro, música — tantas vezes sinfônica, tantas

vezes eixo sobre o qual se constroem outras artes. É necessário pensar o cinema e a sua complexidade de arte-indústria; ou cinema é não-arte? Ou a concepção de arte é tão datada como o século XIX?

A proposta da Licenciatura em Educação Artística: Artes Plásticas das Faculdades Integradas Bennett é educar o educador a fim de que ele tenha elementos para ajudar a fazer homens capazes de ver que são produtos da educação e das circunstâncias, mas que saibam também que as circunstâncias são modificáveis e que o educador se educa, porquanto o trabalho em educação artística precisa ser compreendido não como improvisação e espontaneísmo, mas como algo que se projeta, se planeja e se constrói como marca de antecipação do produto, forma de hominição do homem.

Tal proposta de reforma curricular pretende manter uma característica das experiências anteriores das Faculdades Integradas Bennett: grande número de horas de trabalho em oficinas, garantindo, também, tempo para reflexão sobre o que nelas se faz e o sentido desse fazer na preparação de professores e não de pessoas que estão buscando sua forma de linguagem ou auto-expressão. Nelas, o trabalho acadêmico se volta para:

- iniciação da aprendizagem dos fundamentos teórico-práticos do fazer e compreender arte;
- apropriação dos fundamentos teóricos da educação;
- ampliação da visão crítica do campo de trabalho, na educação brasileira;
- início da prática supervisionada do professor de Educação Artística para atuar no segundo segmento do 1º grau, com caráter abrangente e polivalente;
- complementação dos trabalhos em ateliê, aprofundando experiências em artes plásticas de expressão bi e tridimensional, para trabalho próprio na habilitação a nível de 1º e 2º graus;
- ampliação das experiências com técnicas artesanais e industriais;
- informação crítica sobre Educação Artística em diferentes sistemas, currículos e metodologias na atualidade;
- análise das possibilidades de trabalhos comunitários de Educação Artística;
- preparação teórica para atuação em assessoria de arte em trabalho de televisão, cinema, teatro ou galerias, aproveitando as vertentes do equipamento cultural da cidade.

A nossa concepção de currículo não se confunde com um rol de disciplinas e de atividades; supõe organicidade na formação do professor de educação estética, para determinadas faixas etárias, e a clareza de que trabalhará integrado num sistema multidisciplinar, procurando formar cidadãos que possam chegar a ser governantes democráticos.

As disciplinas componentes do currículo se distribuem em:	
Teórico-práticas em oficinas.....	1.170 horas ou 39,5%
Teorias estéticas da imagem.....	870 horas ou 29,9%
Educação — política, sociologia, história, epistemologia e pedagogia da imagem.....	900 horas ou 3,6%
TOTAL.....	2.940 horas ou 100,0%

1986: A experiência no projeto MARÉ - UFRJ

Implantado em 1986, o Projeto de Aceleração da Escolaridade para a Qualificação Profissional está inserido no Programa de Educação de Classes Populares da Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faz parte do plano de trabalho da reitoria eleita em 1985, por ampla maioria de votos de alunos, professores e funcionários, e visa aumentar o vínculo da Universidade com a sociedade, especialmente com as classes populares. A área escolhida para ser piloto das novas relações propostas pela UFRJ foi a da Maré, vizinha do campus universitário da Ilha do Fundão, que abrange uma extensa faixa vicinal ao campus e abriga cerca de 80 mil habitantes, moradores de 11 favelas.

O Projeto se baseia em duas necessidades práticas que lhe servem de fundamentação: o atendimento aos jovens de 14 a 17 anos, com defasagem na escolaridade de 1º grau, e o treinamento intensivo e extensivo dos alunos de diversas unidades e áreas de conhecimento da UFRJ, para o exercício de monitoria supervisionada em sala de aula, junto aos aprendizes da Maré. Esse vínculo permitirá, como vem permitindo, a modernização da universidade pública, sendo esta uma das metas principais do plano da reitoria. O retorno dos estagiários (monitores do projeto) às suas unidades, com uma prática de ensino enriquecida pelo convívio com o saber popular, pela reflexão teórica, pela participação nas pesquisas e pelo aprimoramento técnico da regência de turmas, pode permitir a melhoria da qualidade de ensino nas licenciaturas, principalmente através da adequação dos conteúdos às necessidades da maioria da população brasileira.

A prática implantada decorre do pressuposto teórico de que é por meio dessa "via de mão dupla" que será permitido a ambas as partes participarem efetivamente da construção de um saber democrático. Do lado acadêmico, aumentando a massa crítica dos alunos e, do lado da sociedade, abrindo uma passagem para o fluxo informativo-formativo de trabalhadores preparados para o exercício integral da cidadania. Nesse sentido, a coordenação geral do Programa de Educação de Classes Populares organizou uma Proposta Básica para o Estabelecimento de Conteúdos Mínimos, a fim de que cada área de conhecimento a ser trabalhada

pudesse organizar seu planejamento. A proposta pretende, pelo estudo do meio, levar ao domínio dos códigos de comunicação lingüística, visual e matemática, possibilitando a ação sobre ele, reorganizando-o e criando novas relações.

Em linhas gerais, o estudo do meio examina as seguintes relações:

homem — casa de moradia (corpo-espaço)

homem — vida — duração (corpo-tempo)

homem — homem (família-vizinhança-cidade grande)

homem — trabalho

homem — máquina

Essas linhas gerais criam a unidade teórica indispensável para a formulação das atividades de trabalho, na aceleração da aprendizagem e na qualificação profissional. A meta dessa unidade é abandonar definitivamente a instrumentalização do trabalhador e dar condições para criar hábitos intelectuais de exercício hipotético-dedutivo e de estabelecimento de relações novas.

O reconhecimento da importância da imagem visual como uma das instâncias do conhecimento da sociedade moderna, o uso instrumental que fazem dela, a necessidade da arte em função de seu papel social foram os dados concretos que levaram a coordenação a inserir a educação estético-visual no conjunto de áreas de conhecimento do projeto. As imagens massivas foram, e são, produzidas predominantemente no século XX, compondo, em grande parte, o imaginário social da nossa época. As imagens dos cartazes de propaganda, as estampas de publicidade nos bares, lojas e postes de rua, o cinema — verdadeiramente uma **instituição imaginária** típica do século XX —, a televisão e o vídeo, os objetos de uso diário, as roupas coloridas estampando retratos, desenhos e idéias são exemplos citados para ressaltar a importância da imagem na vida social, predominantemente urbana.

Com esta visão, a proposta de educação estético-visual privilegiou dois eixos básicos de conhecimento, organizados em quatro segmentos. Um deles direciona a aprendizagem dos códigos bi-tridimensionais da linguagem visual, propondo o estudo das relações internas e externas do ponto, da linha e do plano, do volume e da massa, da cor e da luz. O outro eixo direciona a aprendizagem no sentido da compreensão da representação dos estilos e da temática estética, levando o aluno a conceituações diversas, no âmbito da história das artes plásticas e da comunicação visual. Os conhecimentos organizados nesses eixos são trabalhados de forma seqüencial e simultânea, estimulando o aluno ao exercício do pensamento dialético, formulando hipóteses, criticando e propondo sínteses. Além disso, as visitas a museus, exposições de arte e concertos de música clássica subsidiam e complementam o trabalho e levam também à apropriação de espaços públicos culturais.

Um exemplo marcante da proposta e da metodologia adotada tem se repetido positivamente com cada uma das turmas novas do projeto. A partir do estudo do meio, tendo como referencial a casa de moradia, os alunos, após assistirem, em vídeo, ao documentário *Chão de Casa*¹, trabalham individualmente um relatório escrito, procurando descrever os aspectos mais importantes do tema proposto. Em seguida, o professor, após a leitura dos relatos, reúne os alunos em pequenos grupos, entre três e quatro, de acordo com a semelhança das descrições e orienta a elaboração de um único relatório por grupo, o qual passa a ser o roteiro de cada um deles.

Essa primeira síntese serve de base para a etapa seguinte: a produção de uma imagem visual que explora os conteúdos específicos propostos — estudo das relações internas de ponto, linha e plano, associado a explorações esquemáticas de cor. Nessa etapa, os alunos de cada grupo realizam desenhos coloridos individualmente, que devem ter como referência o roteiro estipulado pelo grupo, contendo dados sobre as moradias (arquitetura, processo de construção, tempo de duração, etc.) e sobre as condições de vida dos moradores apresentados no documentário. Os desenhos, de tamanho pequeno (25x15cm), são realizados com lápis de cera, ficando a critério de cada aluno o modo de abordar o roteiro, a expressão da forma e o uso das cores. Ainda nessa etapa, o professor classifica, junto com a turma, os desenhos segundo as semelhanças de traçado, cor e formas de expressão da representação do roteiro e realiza uma “exposição” dos trabalhos em sala de aula. Isto dá origem a novos grupos reorganizados segundo esses critérios.

A terceira etapa do trabalho começa com o professor coordenando uma reunião dos alunos, na qual cada um apresenta a sua visão das próprias condições de moradia e de vida. São feitas comparações genéricas entre a vida e a moradia dos habitantes apresentadas pelo vídeo e as da Maré. Nessa etapa, o professor pode optar pelo uso de um vídeo ou filme que trate de relações no meio urbano, apenas para estimular a discussão, fomentando analogias e distinções.

Em seguida, com os grupos formados pelas semelhanças apontadas na etapa anterior, o professor orienta a turma, no sentido de que cada grupo realize de dois a três desenhos no formato 25x35cm utilizando bastões de pastel oleoso de cores básicas: vermelho, azul, verde, amarelo, mais branco e preto, sobre a casa de moradia. A orientação deve apontar para dois vetores principais: temático, no qual o grupo resgata as imagens de cada desenho individual realizado na etapa anterior, quando o grupo em conjunto participa; o outro vetor deve direcionar o trabalho no sentido

¹ In *Vídeo Escola* n. 03. 002. 3 de Globo Vídeo, RJ. Trata do processo de construção de moradias de trabalhadores em plantações de côco no litoral nordeste do Brasil.

da compreensão das leis gerais da composição do desenho, considerando o formato do papel (o espaço virtual), o equilíbrio e o dinamismo das linhas e pontos cheios e os vazios do espaço, a combinação das cores, o uso correto do material. Durante esta etapa, os grupos estão organizados segundo as semelhanças encontradas nos desenhos realizados, em formato pequeno, na segunda etapa do exercício didático. Essa lembrança é importante, na medida em que a qualidade do exercício dependerá fundamentalmente da classificação dos desenhos, na exposição em sala de aula e da análise dos desenhos pelo professor com os alunos.

A etapa final, a mais importante no processo de "passagem" do concreto ao abstrato, em todos os sentidos da aprendizagem estética, consiste na transformação da imagem figurativa em imagem não-figurativa. É o momento de exploração da inventividade, com vista a uma síntese do processo de construção e conceituação da imagem visual. O professor distribui para cada grupo três folhas de papel do mesmo tamanho (formato grande 50x70cm). Uma delas é transparente (papel vegetal ou manteiga) e as outras são do tipo *canson* ou cartão, desde que tenham alguma textura. Usam-se bastões de papel oleoso, caneta hidrográfica (preta ou azul) e, caso algum grupo queira obter efeito especial, raspadores ou giletes. Na primeira folha de *canson*, cada grupo faz uma ampliação do desenho anterior, implicando aí, o estudo da adequação de imagem menor para espaço maior. Em seguida, utilizando a folha de papel transparente sobre o desenho realizado, os grupos decalcam as linhas horizontais e verticais, retas e sinuosas, pontos de diversos tamanhos e formas e planos inteiros desde que contenham qualquer um dos elementos anteriores. O objetivo é o estudo de dinâmicas e estáticas entre esses elementos, pela situação estratégica de cada um em relação ao espaço virtual, a folha de papel. O professor orienta cada grupo no sentido de encontrar soluções que melhor se adequem à leitura do trabalho visual, podendo sugerir a leitura de reproduções de obras de arte de artistas como Kardinsky, Klee, Malevitch, Pollock, Antonio Bandeira, Iberê Camargo, entre outros, mostrando livros e revistas, slides ou fotos. São da maior importância, nessa etapa, as visitas aos museus e galerias de arte e, na medida do possível, ao ateliê de um artista. No Projeto da Maré, por estar vinculado à UFRJ, as visitas foram ao ateliês da Escola da Belas-Artes.

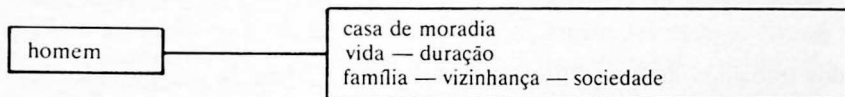
Depois disso, os grupos fazem a composição final, adaptando os elementos estudados no papel transparente, passando-os para a segunda folha *canson*, utilizando os bastões de pastel oleoso e, eventualmente, o raspador para conseguir efeitos especiais. Por fim, o professor organiza, junto com a turma, uma exposição em sala de aula, objetivando a leitura, por todos, de cada etapa do exercício didático realizado. Durante a exposição, o professor deve estimular a análise dos resultados alcançados pelo esforço de cada aluno em recontar a trajetória percorrida do fim para

o início do trabalho. Isso permite ao aluno compor analogias entre o processo de construção ideológica que permeia as relações dos indivíduos com o meio ambiente, a casa de moradia, as questões relativas à posse da terra, os processos técnicos de construção, etc. Ao todo, o exercício didático realizado consumiu 30 horas/aula em um semestre.

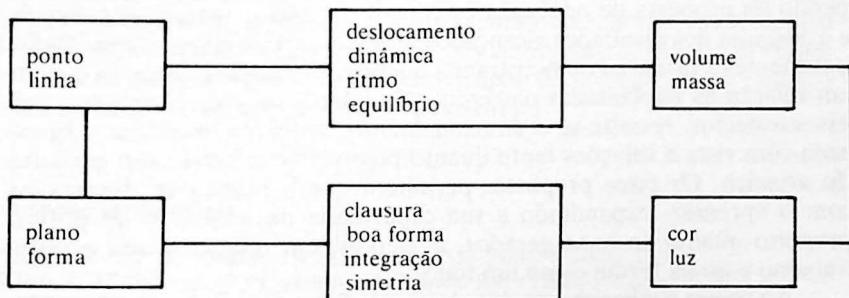
A proposta de conteúdos mínimos da educação estética no Projeto de Aceleração da Escolaridade para a Qualificação Profissional da UFRJ-Maré prevê o seguinte desenvolvimento:

1º segmento/2º segmento: Direção de trabalho — estudo introdutório das relações internas e externas dos elementos estéticos básicos: ponto, linha, plano, volume, massa, cor, luz. Nestes segmentos articulam-se os conceitos de espaço-tempo-sociedade.

Elementos gerais de estudo:



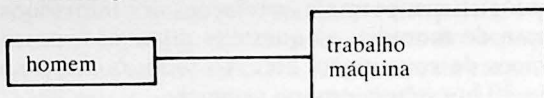
Elementos específicos de estudo:



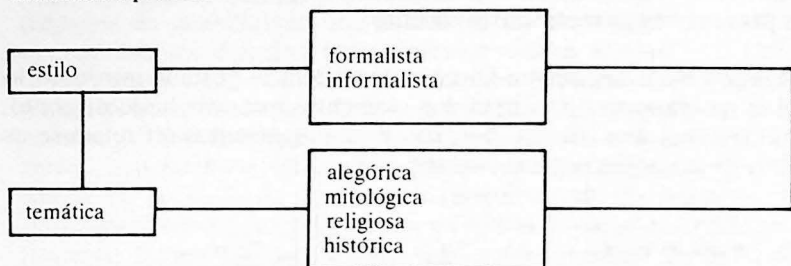
3º segmento/4º segmento: Direção de trabalho — estudo dos conceitos estéticos relativos à história da arte em suas relações com o trabalho e o desenvolvimento da técnica.

A metodologia adotada para o desenvolvimento das aulas privilegiou o uso do vídeo e do cinema — através de animação (desenho animado, bonecos, recortes, abstrações), documentários, novelas curtas, filmes de longa e curta-metragem —, a projeção de slides — para estudo de pintura e cartazes —, tendo em vista a geração de atividades didáticas. Ao longo

Elementos gerais de estudo:



Elementos específicos de estudo:



dos trabalhos, foram utilizados 16 vídeos, um filme de longa-metragem e cerca de 150 slides variados, tendo sido realizados 60 exercícios didáticos e 4 visitas a museus específicos.

Apesar de ainda estar sendo processada a avaliação global do desempenho da proposta de educação estética no Projeto, mediante o estudo e a pesquisa dos resultados alcançados junto aos aprendizes, alguns dados pertinentes à proposta demonstram a qualidade diferenciadora da mesma em relação às implantadas nas escolas regulares ou experimentais. Sob esses aspectos, ressalte-se o direcionamento crítico da proposta, organizada com vista a soluções tanto quanto possível científicas, sem prejuízo do artístico. Os eixos propostos permitem que a prática se desenvolva com o aprendiz, expandindo a sua capacidade de análise e de crítica; primeiro quanto ao tema gerador, e, depois, em relação a seu próprio trabalho e ao da turma como um todo.

Ao tomar conhecimento dos elementos formadores da estrutura "invisível" da imagem (o ponto, a linha, etc.), relacionando-os com a forma desenvolvida mediante o estímulo do tema gerador, que foi fornecido pelo estudo do meio, o aprendiz cria suas próprias hipóteses de trabalho, deduz alguns resultados possíveis e antecipa em larga escala o resultado final. Desvincula-se, assim, a proposta de educação estética dos ideais da educação pela arte, na medida em que, o que se tem em vista é a possibilidade do projeto sem perda da criatividade. É falso pensar que somente porque o resultado pode ser imaginado previamente — e até experimentado —, há perda de qualidade criadora, de espontaneidade e de sensibilização, meios próprios da criação artística. Do mesmo modo,

é falso pensar que não existe um efetivo aproveitamento no aprendizado das técnicas, somente porque as atividades não são desenvolvidas setorialmente: pintura, escultura, modelagem.

Podemos afirmar com toda a segurança que, independente do sentido que palavras como “espontaneidade”, “sensibilidade”, “criatividade”, entre outras, tenham tomado no léxico dos arte-educadores, elas são frutos de uma idealização das funções da arte, do poder de educação e do papel de ambas na sociedade. A proposta da educação estética no Projeto da Maré-UFRJ compreende a arte como resultado do trabalho, decorrente de sínteses realizadas lentamente na história. Compreende, portanto, a arte no âmbito das coisas materiais produzidas pelo homem; exige análise (observação e seleção), crítica (comparação e classificação dos elementos), técnica (experimentação dos acertos e erros), intuição (formação de hipóteses), inventividade (capacidade de dedução) e planejamento (projeto dos ensaios e dos resultados preliminares do trabalho, na área de educação estético-visual do Projeto Maré-UFRJ, têm demonstrado um aumento relevante na capacidade de leitura dos códigos visuais dos aprendizes e uma qualificação acentuada na capacidade de identificação e distinção dos elementos formados desses códigos). Exige também uma apropriação progressiva da maneira de pensar por analogias (imagem — palavra), com vista à conceituação temática, estilística e técnica — no caso das artes plásticas —, e à conceituação semiótica — no caso da publicidade e da propaganda. Interagindo com outras áreas dentro do Projeto, a educação estético-visual dos aprendizes da Maré tem visado ao homem total: o futuro trabalhador, capaz de fazer-pensar o produto como coisa útil e ao mesmo tempo desafiadora.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, M. de. **O baile das quatro artes**. São Paulo: Martins, 1983.
- ARIES, P. **História social da criança e da família**. Rio e Janeiro: Zahar, 1978.
- BARTHES, R. **La chambre claire**. Paris: Gallimard, 1980.
- BAYER, R. **História da estética**. Lisboa: Verbo, 1979.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, v. I: Magia, técnica, arte e política.
- _____. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**. São Paulo: Cultrix, 1986.
- BETHELHEIM, B. Personal point of view about art and artist education. In: ART. New York: Museum of Modern Art, 1964, p.41-64.
- BUCKHARDT, J. **O Renascimento italiano**. São Paulo: Martins Fontes, 1973.
- CAMPOFIORITO, Q. **História da pintura brasileira do século XIX**. Rio de Janeiro: Pinakothek, 1983. 5v.
- CAPELLER, L. O estatuto da imagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL IMAGEM, TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO, I., 1988. Rio de Janeiro. [Anais...]. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

- CASTRO, V. G. **Teoría e prática de los medios de enseñanza**. Havana: Pueblo y Educación, 1986.
- CLAUDINO, Alfa Maria Batista et al. **Proposta de educação estética-visual**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1985-1986. Programa de educação das Classes Populares — Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1985-1986.
- ECO, H. **Apocalípticos e integrados**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- EISENSTEIN, S. **Reflexiones de un cineasta**. Barcelona: Lunem, 1970.
- FERNANDES, F. (Org.). **Henry Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.
- FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- . **O que Marx realmente disse**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- FREINET, C. **Las técnicas audio-visuales**. Barcelona: Laia, 1986.
- FREITAG, B. **Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- GEADA, E. (Org.). **Estéticas do cinema**. Lisboa: Dom Quixote, 1985.
- GOMBRICH, E.H. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia das representações pictóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- GRAMSCI, A. **Los intelectuales y la organización de la cultura**. Buenos Aires: Nueva Vision, 1972.
- . **Antologia**. México: Siglo XXI, 1978.
- GULLAR, F. **Vanguarda e subdesenvolvimento**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- HAUSER, A. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- HUYGUE, R. **Les puissances de l'image**. Paris: Flammarion, 1985.
- JANSON, H.W. **História da arquitetura e das artes**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1977.
- KANDINSKY, W. **Ponto. Linha. Plano**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- LACAN, J. **Écrits I — le state du Miroir commo formateur de la fonction du je**. Paris: Points, 1966.
- . **O seminário (II) — os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- . **Le seminaire (XX) encore**. Paris: Seuil, 1975.
- LEBEL, J. P. **Cinema e ideologia**. Lisboa: Estampa, 1975.
- LEFEBVRE, H. **A linguagem e a sociedade**. Lisboa: Ulisséa, 1966. 337p.
- LEITE, S.S.I. **Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil: 1549-1760**. Lisboa: Brotéria, 1953.
- LURIA, A.R. **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MANACORDA, M. **História da educação: da antiguidade aos dias de hoje**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARINGES, J., JORG, H. **Arte prehistorico, las cavernas, el levante español, las regiones articas: en continuación de un proyecto de Hugo Obermayer**. Suíça: Holbein, 1952.
- METZ, C. **A significação no cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- MEUSY, J. J. et al. **Cinemaction: la science à l'écran**. Paris: CERF, 1986.
- OGILVIE, B. **Lacan: a formação do conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- PARENTE, L. et al. **Vídeo escola: fundamentos para uma nova proposta**. In: **A SALA de aula ganha o mundo**. Rio de Janeiro: Globo Vídeo, 1987.
- PETERS, J.M.L. **A educação cinematográfica**. Rio de Janeiro: IBECC, UNESCO, 1964.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.
- PIERCE, C.S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- PLEKHANOV, G. **A arte e a vida social**. São Paulo: Brasiliense, 1969.
- PONTUAL, R. **Entre quatro décadas**. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 1987.

-
- REISZ, K., SONTAG, S. *A técnica da montagem cinematográfica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- . *Sob o signo de Saturno*. Porto Alegre: L & PM, 1988.
- SILVEIRA, Maria Helena. *Proposta básica para estabelecimento de conteúdos mínimos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1985-1986. Programa de Educação das Classes Populares — Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1985-1986.
- TEPLOV, B.M. *Aperti psicologie dell'educazione artistica*. In: LEONTIEV, V. L. *Psicologia e pedagogia*. Roma: Riuniti, 1974. p. 277-301.
- UNIVERSIDADE e realidade. Rio de Janeiro: UFRJ, 1985-1986. Texto introdutório do Programa de Educação das Classes Populares — Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1985-1986.
- VIGOTSKII, L.S. *Aprendimento e sviluppo intelectual nell'età scolastica*. In: LEONTIEV, V. L. *Psicologia e pedagogia*. Roma: Riuniti, 1974. p. 25-40.
- . *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VIGOTSKII, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone, 1988.
- WALLON, H. *De l'acte à la pensée: essai de psychologie comparée*. Paris: Flammarion, 1970.
- WOLFFLIN, H. *El arte clásico*. Madri: Alianza, 1983.
- . *Conceitos fundamentais de história da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- ZANKOV, L. V. *Combinazioni di mezzi verbali e visivi nell'insegnamento*. In: LEONTIEV, V. L. *Psicologia e pedagogia*. Roma: Riuniti, 1974.

Coleções:

- A GRANDE ARTE. [s.1.]: Salvat, [19--].
- GÊNIOS DA PINTURA. São Paulo, Abril, [19--]. 8v.
- MESTRES DE PINTURA. [s.1.]: Salvat, [19--].
- MITOLOGIAS. São Paulo: Abril, [19--].
- MUSEUS DO MUNDO. São Paulo: Abril, [19--].

Recebido em 11 de novembro de 1989

Maria Helena Silveira, Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, é coordenadora do Núcleo de Criação e Produção da Faculdade de Letras da UFRJ.

Ronaldo Rosas Reis, Mestre em Filosofia na área de estética pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, é professor da Escola de Comunicação da UFRJ.

This paper analyses the introduction of Arts Education in 1st and 2nd grade curricula, accentuating problems related to Plastic Art and focussing on some provisory synthesis formulated for the Arts Education licentiaship program. It also reports the establishment of Aesthetics Education and its links with the student intelectual and social upbringing developed since 1986 through Projeto-Maré by the Sub-Reitoria de Extensão e Desenvolvimento SR-5 da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

L'article analyse l'introduction de l'Education Artistique dans les programmes d'études du premier et second degrés, mettant en relief des problèmes concernant la licence en Arts Plastiques et présentant quelques synthèses provisoires formulées pour le programme de licence en Education Artistique. Il montre aussi l'implantation de l'Education Esthétique avec l'approche qui la lie à la formation intellectuelle et sociale des étudiants, développée depuis 1986 dans le Projeto-Maré, du sous-rectorat d'Extension et Développement SR-5, de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro.

Analiza la introducción de la Educación Artística en los currículos de 1º y 2º grado, destacando problemas relativos a la habilitación en Artes Plásticas y focalizando algunas síntesis provisionales formuladas para el programa de licenciatura en Educación Artística. Describe, aún, la implantación de la Educación Estética con el enfoque que se vincula a la formación intelectual y social del alumnado, desarrollada, desde 1986, en el Proyecto — Mare, de la Vice-Rectoría de Proyección Social y Desarrollo SR-5, de la Universidad Federal de Río de Janeiro.

A educação lingüística nos anos finais do 1º grau: proposta alternativa

Clóvis O. Gregorim

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Investiga a situação de equívocos da educação lingüística, nos anos finais do 1º grau, mostrando que o quadro geral de vícios pedagógicos indica desprezo pela competência lingüística do aluno, com ênfase exagerada em prescrições da gramática normativa. Baseia seu estudo em alguns pontos essenciais: oferecer oportunidade ao aluno de exercer um controle amplo das funções da linguagem; promover uma análise dos diferentes níveis da fala; concentrar os estudos lingüísticos no ensino produtivo, ao contrário do prescritivo; detectar as marcas significativas das modalidades oral e escrita; esclarecer os conceitos de gramaticalidade e aceitabilidade e, finalmente, proceder ao estudo da gramática — fonologia, morfossintaxe e semântica —, visando apenas ao desenvolvimento das competências comunicativas, sem a preocupação com a metalinguagem ou o estudo sobre a língua.

Ao procedermos a um levantamento das prioridades para uma educação lingüística eficiente, com o intuito de encaminhar o educando a dominar as competências lingüísticas, capacidade de desempenho adequado da linguagem nas mais diversas situações reais de comunicação, devemos registrar como essencial a análise das funções da linguagem.

Como subsídio para tal análise, reportar-nos-emos ao trabalho de Halliday (1973, p.11-20) que redimensiona os diferentes fins aos quais se destinam as mensagens da língua, isto é, as funções da linguagem. Considerando os elementos envolvidos na comunicação lingüística, apresentamos uma proposta a respeito das sete funções da linguagem.

A primeira função, **instrumental**, talvez a mais simples, ligada aos modelos da linguagem da criança, é utilizada como um meio para que esta obtenha o que deseja. A linguagem é usada com o propósito de satisfazer a função do "eu quero". Diferente das enunciações bem elaboradas do adulto, a criança utiliza sua linguagem para obter coisas materiais que satisfaçam suas necessidades, controlando o ambiente ao seu redor.

A segunda função, intimamente relacionada à primeira, é a **reguladora**. Trata-se do uso da linguagem com a finalidade de dirigir o comportamento das pessoas. A criança tem consciência da linguagem enquanto elemento regulador do comportamento e a usa, impondo normas e dando instruções.

A função **interativa**, estreitamente ligada à função reguladora, apresenta-se como a imagem da linguagem formada pela criança e serve para estabelecer sua comunicação com os outros numa situação de interação social. Esta função é utilizada para definir e consolidar o grupo, incluir nele ou excluir dele os indivíduos, impor e/ou contestar *status* e, até, para manifestar o humor, o ridículo, a manobra ardilosa, a persuasão e os níveis argumentativo e teatral da linguagem.

A quarta função, **pessoal**, próxima da função interativa, refere-se à conscientização da criança em relação à linguagem, como uma forma de expressar sua própria individualidade. Ao dominar esta função, a criança toma consciência, também, de si mesma e dos processos de evolução de sua personalidade, contribuindo a linguagem para que este grau de consciência se efetive. Não se trata simplesmente da linguagem expressiva, usada para exprimir sentimentos e atitudes, mas sim do elemento pessoal na função interativa da linguagem.

A função **heurística** consiste no uso da linguagem na investigação da realidade e no modo pelo qual se aprende. Revela a exploração do ambiente por parte do falante, levando-o constantemente ao questionamento, à busca dos fatos e das explicações. Inclui também as generalizações sobre a realidade, fazendo com que a linguagem torne possível este tipo de intervenção. A criança que domina esta função de forma efetiva não deverá apresentar dificuldades na educação escolar.

A função **imaginativa** determina uma relação entre a criança e o seu ambiente, todavia o faz de maneira diferente de outras funções. Aqui ela faz uso da linguagem para criar seu próprio ambiente, não mais para entender como são as coisas, porém para fazê-las como deseja. Trata-se da utilização da linguagem para expressar o mundo fantástico das histórias, dos jogos, do faz-de-conta, quando a criança tem oportunidade de apresentar facetas interessantes da linguagem, sem a preocupação de utilizá-la em correspondência com o contexto da realidade.

A sétima e última função, a **representativa**, revela, além de seus outros aspectos, um meio através do qual se faz uma comunicação sobre as coisas e se expressam os pensamentos. Ao dominá-la, a criança torna-se consciente de que pode transmitir uma mensagem, apresentando uma referência específica aos processos, às pessoas, aos objetos, às abstrações, às qualidades, aos estados e às relações do mundo real ao seu redor.

Partindo da análise do livro didático, constatamos que a cristalização do enfoque dedutivo oferece poucas oportunidades para que o aluno

exerça um controle eficazmente amplo das funções interativa, heurística e representativa. Poucas oportunidades são oferecidas ao estudante para que os aspectos persuasão e argumentação, diretamente relacionados à função interativa, sejam exercitados. O material didático e o clima pouco democrático da sala de aula praticamente impedem que tais aspectos se evidenciem. A função heurística também não é exercitada na sua amplitude, deixando-se de encaminhar o educando à investigação da linguagem através do questionamento para que ele mesmo tente chegar às generalizações e explicações sobre os fatos lingüísticos. A função representativa, reveladora dos processos e das abstrações, não é devidamente controlada pelo estudante, visto que a metodologia de ensino da gramática não oportuniza a sua prática.

Sabe-se que a aquisição do conhecimento está mais intimamente relacionada às duas últimas funções — heurística e representativa —, pois estas, quando exercitadas no contexto escolar, são responsáveis pela construção e organização do saber. A construção e a organização do pensamento, em estreita relação com a linguagem, organiza-se em função das experiências e das oportunidades, que são oferecidas ao aluno, de exercer um controle mais amplo das funções da linguagem em questão, exigências lingüísticas que a sociedade impõe ao indivíduo fora do contexto escolar.

Constata-se que o insucesso escolar tem como variável principal o domínio inadequado da linguagem-padrão que a escola impõe ao aluno, sem a preocupação de levar em consideração o conhecimento lingüístico que ele já possui, como ponto de partida para a educação lingüística. Halliday (1973, p.19) enfatiza que o domínio das funções da linguagem é primordial, considerando-se que somente o controle adequado delas poderá auxiliar o estudante a superar suas deficiências.

É importante reconhecer que a linguagem, enquanto meio de interação social, normalmente dá ensejo à coexistência de diversas funções numa mesma mensagem, pois estas estão constantemente inter-relacionando-se e imbricando, embora, obviamente, haja a predominância de uma das funções, caracterizando a comunicação.

O estudo dos diferentes níveis da fala é outro ponto na investigação da linguagem que devemos priorizar na educação lingüística no 1º grau.

O controle dos diferentes níveis da fala propicia ao falante oportunidades mais efetivas para que possa promover a adequação da sua linguagem ao contexto social e, desta forma, estabelecer uma comunicação lingüística mais eficiente.

Conforme Mattoso Câmara (1978, p.207), o registro da linguagem familiar difere daquela que se evidencia numa conversa cerimoniosa; o registro da modalidade escrita diverge do da modalidade oral e, na litera-

tura, há um registro especial. As variedades no registro abrangem todos os níveis da língua: o léxico, a morfologia, a sintaxe e a estilística.

Para entendermos os diferentes níveis da linguagem e suas mudanças, temos de recorrer à Sociolinguística que se concentra no estudo da relação direta entre língua e sociedade. Conforme Bernstein (1971), as formas linguísticas são decorrentes dos códigos de uma determinada estrutura social, transmitindo uma realidade sociolinguística de uma comunidade específica. Labov (1974) ratifica a posição de Bernstein pois, ao longo de seu estudo sociolinguístico, prevalece a idéia central de que a estrutura social é sempre refletida na linguagem e a análise da linguagem no contexto social indica seus aspectos fundamentais. Desta forma, podemos argumentar que ter consciência da realidade linguística de um grupo implica estabelecer o valor social que as formas linguísticas representam para essa comunidade do ponto de vista sociolinguístico e cultural.

Segundo Cunha & Cintra (1985, p.2), a língua enquanto fenômeno social e cultural implica inter-relações complexas, havendo, muitas vezes, uma tendência à variação simultânea: a influência da sociedade na língua, ou da língua na sociedade.

O objetivo do estudo dos níveis da fala é encaminhar o estudante a reconhecer as diferenças entre a linguagem coloquial e a linguagem-padrão, para que ele possa selecionar o registro mais adequado nas diferentes situações de comunicação. Deve-se, à proporção que o educando consegue dominar os níveis mais gerais, introduzir a subclassificação dos dois tipos de linguagem em formal e informal, iniciando-se sempre com exercícios orais para, a partir daí, levá-lo à utilização destes na modalidade escrita. Recomenda-se, inclusive, abrir espaço para a discussão dos dois tipos gerais de gíria: de domínio técnico (jargão profissional) e de domínio popular (social). O estudo da linguagem literária, modalidade escrita que se destina à finalidade artística (literatura), não deve ser negligenciado, devendo-se analisar tanto a linguagem que se apóia no registro padrão urbano quanto aquela que se apóia em falares da modalidade oral (regionalismo).

A linguagem coloquial, utilizada na comunicação do dia-a-dia, presta-se à compreensão imediata nas situações de interação social, caracterizando-se por uma certa flexibilidade gramatical e evidenciando um aspecto menos elaborado da língua com estruturas e vocabulário mais simples. Existem dois tipos de registro coloquial: informal e popular. O primeiro, mais disciplinado pelas normas linguísticas, revela a linguagem das classes privilegiadas com um índice maior de educação formal, enquanto o segundo, mais espontâneo, menos atrelado às normas, é compartilhado pelas classes populares, com acesso restrito à escolarização.

Ao promover o estudo dos diferentes níveis da linguagem, o educando adquirirá consciência de que a linguagem-padrão é controlada por

um conjunto de hábitos lingüísticos praticado por uma comunidade sócio-cultural privilegiada, enquanto a linguagem coloquial popular, mais flexível, sem a preocupação de revelar uma gramática rigidamente disciplinada, é praticada pelas camadas mais populares.

Bernstein (1971), em vez de nomear as duas variedades lingüísticas como linguagem-padrão e linguagem coloquial, classifica-as, a princípio, em linguagem formal e linguagem pública, mais tarde código elaborado e código restrito. Os códigos propostos pelo autor são vistos como funções das diferentes estruturas sociais. Um dos experimentos realizados por Bernstein (1971, p.97-104) teve como objetivo observar os aspectos gramaticais e lexicais da linguagem oral de dois grupos de sujeitos, a fim de estabelecer diferenças entre os dois códigos. Ele o realizou com grupos de adolescentes, idade média de 16 anos, das classes média e trabalhadora. Os resultados mostraram que o código elaborado se caracteriza pelo uso freqüente de estruturas gramaticais completas e objetivas. Os falantes deste código usam um alto índice de subordinações, de orações na voz passiva, assim como um grande número de adjetivos e advérbios, considerados menos comuns. Os falantes do código restrito, por outro lado, utilizam estruturas gramaticais mais simples, um alto índice de orações curtas, muitas vezes inacabadas, um índice menor de orações subordinadas, de orações passivas e de adjetivos e advérbios considerados mais comuns. Existe, no código restrito, a predominância de orações declarativas e interrogativas e o uso mais limitado de nomes, normalmente substituídos por pronomes.

A concentração no ensino produtivo, ao contrário do prescritivismo, descarta a ênfase em alterar a linguagem que o aluno traz para a escola, uma vez que os padrões lingüísticos que adquiriu com o contato social são aceitos e considerados como variedades lingüísticas tão legítimas quanto qualquer outro padrão. Halliday e outros (1974, p.276) esclarecem que o ensino produtivo não pretende alterar os padrões lingüísticos que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade dela. Assim, o foco do ensino produtivo deve preocupar-se mais com a amplitude e o uso das diferentes variedades da língua, em lugar de tentar apenas introduzir novos padrões ou substituir a linguagem do educando por outra considerada mais correta.

Os professores, em lugar de priorizarem a explicação e memorização de regras, deveriam apresentar padrões do código elaborado com baterias de exercícios de expansão, substituição e transformação. Trata-se de uma estratégia muitíssimo utilizada no ensino de línguas estrangeiras que visa a facilitar a automatização das estruturas lingüísticas. Este tipo de recurso pode também ser utilizado no ensino da língua materna, partindo-se do

pressuposto de que a passagem do código restrito para o código elaborado praticamente implica o processo de aprendizagem de uma nova língua e de uma nova cultura.

Ao ingressar na segunda fase do 1º grau, o estudante, representante de uma classe menos privilegiada, é normalmente rejeitado, partindo-se de atitudes discriminatórias por parte da escola. Os professores argumentam que o aluno não conhece sua própria língua, não raciocina de maneira lógica e apresenta um padrão cultural e um universo cognitivo inferiores em relação aos alunos das demais classes sociais. Devemos reconhecer que este tipo de atitude revela que o educador age de maneira ingênua e preconceituosa, muitas vezes como decorrência de lacunas na sua formação enquanto profissional da área de educação.

É importante reconhecer que o aluno oriundo da classe operária é diferente dos demais, porém conhece perfeitamente a língua (sua variedade) e, embora tenha em seu repertório lingüístico padrões mais simples e um vocabulário mais limitado, raciocina e argumenta como fazem os demais do seu grupo, utilizando, obviamente, uma linguagem diferente: simples e objetiva. Os padrões culturais e o domínio cognitivo são coerentes com a classe social a que pertence.

Um dos problemas sérios que a escola tenta perpetuar é a barreira lingüística imposta ao estudante da classe operária. Estamos diante de um problema que precisa ser equacionado urgentemente para que a educação desempenhe seu verdadeiro papel de agente transformador da sociedade.

Se partirmos do pressuposto de que a aprendizagem depende da interação do aluno com seus professores, com seus colegas de classe e com os livros didáticos e de que, naturalmente, esta interação só se verifica via linguagem, pouquíssimo tem sido feito para ajudar o aluno que é diferente. Este tem dificuldade em entender o que o professor fala, não encontra no livro didático uma linguagem acessível e é normalmente penalizado por ser usuário de uma variante lingüística que a escola ignora.

Ao tomarmos consciência de que o aluno da classe operária adquiriu uma variedade da língua à qual foi exposto, com determinadas particularidades semânticas, complexidade estrutural e potencialidade para o ato comunicativo, diferente da linguagem-padrão, mas nem por isso inferior, a escola deve propiciar meios para que o estudante adquira este outro nível de forma efetiva e natural, sem rejeitar jamais aquela linguagem interiorizada e sistematizada anteriormente.

Ao rotularmos o aluno desprivilegiado como inferior do ponto de vista lingüístico e cultural, estaremos atestando a incapacidade dos pais na formação desta criança e discriminando o que foge da norma da classe

dominante, partindo da concepção de que tudo que é diferente denota inferioridade.

Chega-se assim à conclusão de que é preciso mudar a escola, esforçando-se o mestre para encaminhar o aluno a perceber que há outro universo lingüístico-cultural além daquele que domina e que seu acesso a essa outra realidade deve ser natural e gradativo, sempre garantido pela educação. A criança, conforme Bernstein (1979, p.47), deve orientar-se para uma estrutura de significação diferente, quer se trate de leituras de obras literárias, de formas de emprego da linguagem e de dialetos, ou de diversos modelos de relações sociais.

Segundo Soares (1986, p.50), a fim de que o aluno não seja discriminado por usar um dialeto não-padrão em situações em que o dialeto-padrão é o único aceito, deve-se ensinar-lhe, na escola, o dialeto-padrão e a habilidade de usar esse dialeto ou o seu próprio de acordo com o contexto. Para isso, a escola e os professores devem conhecer a teoria das diferenças dialetais, reconhecer que os dialetos não-padrão são sistemas lingüísticos tão válidos quanto o dialeto-padrão e, assim, ter atitudes positivas e não discriminativas em relação à linguagem do educando.

As gramáticas do Português para fins didáticos registram, com frequência, expressões raras e artificiais, normalmente forjadas para atender às normas, que se distanciam muito do uso concreto da linguagem. Assim, como esperar que o aluno passe a dominar a linguagem-padrão com seus artificialismos, com expressões que habitualmente os próprios falantes desse nível da linguagem nem sequer utilizam, deixando-se de lado (e até mesmo desprezando-se) as situações reais de comunicação?

É de inteira responsabilidade da escola fornecer subsídios para que o estudante, partindo da competência comunicativa que já possui, atinja o domínio da linguagem-padrão, variedade que a instituição utiliza como mídia de comunicação e valoriza como correta e mandatória. Obviamente, deve-se considerar que existe uma lacuna bastante acentuada entre esses dois universos lingüísticos e, para que o aluno chegue a vencer os obstáculos, não é assim tão simples. O professor deve tomar consciência de que não se trata de uma mera passagem do domínio de uma variante lingüística para outra, ou de uma integração natural à nova variante, porém de uma ascensão complexa e penosa que só será vencida com muito esforço e motivação por parte do aluno e com trabalho árduo por parte do mestre. Cabe à escola dar a conhecer que o sucesso de tal empreitada depende muito mais do educador do que da criança, devendo aquele respeitar a experiência lingüística deste, bem como seus padrões culturais, seu grupo social e seu desenvolvimento cognitivo.

A escola deve fornecer ao aluno meios para que possa decodificar adequadamente as mensagens que encontra e, sobretudo, interpretá-las à luz de uma avaliação segundo a fonte de emissão e a intenção do

codificador. O professor precisa colocar em confronto direto o código restrito do aluno e o código elaborado, mostrando como ambos funcionam: a relação direta entre eles, dos pontos de vista fonológico, morfosintático e semântico, enfatizando sempre que são simplesmente dois códigos diferentes, adequados à comunicação e utilizados conforme os diferentes contextos sociais.

O professor menos atento e inexperiente fica realmente preocupado quando o aluno não domina a linguagem-padrão, ignorando que não é apenas num contexto formal, em sala de aula, que aquele está aprendendo a língua. É indispensável considerar que a criança e o adolescente menos privilegiados, moradores da periferia de um centro urbano, estão sempre utilizando a língua enquanto veículo de comunicação e aprendendo com os demais representantes de sua comunidade sociolinguística.

O mestre encontra barreiras para equacionar as diferenças entre a linguagem da escola e aquela do aluno, muitas vezes, advindo daí os conflitos entre o grupo e o professor, acarretando a repetência e, o que é pior, a evasão. Quando o aluno diz "não deu para **mim** fazer a lição", o professor vocifera: "não deu para **eu** fazer a lição: Quantas vezes se deve repetir que o pronome correto, nessa frase, deve ser **eu**? Pronome do caso reto". Ora, sabemos que a correção deve, em certas circunstâncias, ser feita, porém de pouca valia terá o desespero e a reprovação. O que realmente interessa e poderá ajudar é fazê-lo entender que existem variantes de uma mesma expressão. O professor deve, numa situação semelhante, interessar-se pela linguagem do aluno e como ponto de partida terá sua própria intuição linguística, aliada à observação daquilo que a criança verbaliza, tentando chegar a uma sistematização a respeito do dialeto do aluno.

O método da entrevista ou da conversa prolongada com o aluno para tentar coletar um *corpus* de sua linguagem normalmente se mostra impraticável, pois demanda muitíssimo tempo e, além disso, o sujeito, diante de uma situação pouco informal, tenderá a dissimular o seu dialeto e se esforçará por utilizar a linguagem-padrão do entrevistador. Conforme Labov (1969, p.11), esse tipo de tentativa de coletar dados sobre o dialeto do estudante não ajuda muito o investigador, visto que o entrevistado aprenderá muito mais sobre a linguagem-padrão do pesquisador do que este sobre o dialeto não-padrão do aluno. Isso ocorre, complementa o autor, porque o entrevistado sente-se na posição de subordinação e, para evitar constrangimento, as regras de sua gramática serão evitadas, ocorrendo, de modo imprevisível, uma mudança brusca em direção à linguagem-padrão que a escola tanto valoriza.

O professor só passará a entender a linguagem não-padrão do estudante, quando tomar consciência de que existe uma sistematização gramatical com relações internas coerentes. Quando ele diz: "Professor, eu

não enxergo direito. Eu preciso de óculo.”, existe uma relação lógica que se processa na linguagem, pois, para o falante, há uma entidade que, por ser unitária, deve ser empregada no singular. O professor deve fazê-lo ver que alguns substantivos, por apresentarem duas partes exatamente iguais, embora formem um objeto único, são usados sempre no plural. Os exemplos mais comuns, sempre empregados em frases, devem ser mencionados. Ainda assim, poderá haver problemas, uma vez que, em dada oportunidade, o aluno poderá se referir analogamente a outros substantivos, pluralizando-os inadequadamente: alicate, tesoura, pinça, etc. Fica patente que, nesses casos, o aluno estará usando o processo de hipercorreção.

Labov (1969, p.13) afirma que somente uma análise sistemática do dialeto do estudante poderá auxiliar o professor a encontrar as formas da linguagem-padrão correspondente e, nesse sentido, estará melhor equipado a ajudar o educando a dominá-la. A fim de realizar tal empreitada, o professor deve tomar conhecimento das inúmeras regras do dialeto não-padrão e ter um excelente conhecimento das regras da norma culta.

O mestre, sem qualquer tipo de preconceito, deve conscientizar-se de que existem relações entre as regras do Português não-padrão com aquelas da norma culta. São praticamente duas línguas distintas; porém não existe nenhuma relação de inferioridade lingüística, uma vez que os dois sistemas se prestam bem enquanto meios de comunicação. Quando o aluno pergunta “quem fizeram isso com as minhas coisas?”, existe uma certa lógica de raciocínio, à medida que, para ele, a ação pode ter sido praticada por mais de uma pessoa e, além disso, correlaciona com “quais as pessoas que fizeram isso com as minhas coisas?”.

Até o momento, nossas considerações sobre o ensino da linguagem detiveram-se nas suas funções e nos seus níveis. Cabe-nos estabelecer que não se pode deixar de lado um aspecto circunstancial importante a seu respeito, isto é, o reconhecimento da existência de dois tipos distintos que se prestam à comunicação lingüística: as modalidades oral e escrita. Vamos, a seguir, tentar estabelecer a distinção e as marcas mais significativas entre as duas modalidades que devem ser analisadas na educação lingüística nos anos finais da escola de 1º grau.

Motta Maia (1985, p.71), partindo do pressuposto de que a linguagem é qualquer forma de comunicação, esclarece que, se a linguagem transforma em fronteiras nítidas aquilo que na experiência são apenas esboços e contornos, a fala é um lugar onde isso se evidencia de forma privilegiada, exibindo sua natureza de fluidez, evanescência e continuidade.

A modalidade oral, intrinsecamente diferente da escrita, implica um conjunto de recursos, ausentes na transposição gráfica que, quando bem explorados, auxiliam excepcionalmente o falante na comunicação lingüística. Dentre os recursos expressivos podemos mencionar o timbre da

voz, a altura da emissão vocal, o padrão entonacional, a linguagem gestual, a presença do interlocutor e a capacidade do falante em prender a atenção de outrem.

Segundo Mattoso Câmara (1977, p. 16), a linguagem escrita não passa de um sucedâneo, de um *ersatz* da fala, abrangendo a comunicação linguística em sua totalidade. Diante disso, podemos considerar a escrita como uma tentativa de transpor um sistema oral, com diferentes recursos disponíveis, para um nível gráfico. Se por um lado há vantagens no uso da oralidade, a escrita apresenta também a vantagem de servir para a manifestação de conceitos e desenvolvimentos de idéias mais bem elaboradas.

Levando-se em consideração que a linguagem total é a oralidade, aconselha-se a priorizar o estudo da fala para, através dela, ter-se um acesso mais fácil ao estudo da escrita.

Há poucos estudos sobre as diferenças entre as duas modalidades, tendo-se como base o Português do Brasil. As gramáticas arrolam apenas algumas de suas marcas e o livro didático praticamente ignora o assunto. Quando aludem a elas, fazem-no de modo breve e sem sistematização. A linguagem dos meios de comunicação de massa (rádio e TV), com características *sui generis*, mantendo certos resíduos da linguagem escrita, é ainda mais ignorada.

Vamos, a seguir, detectar as marcas mais significativas entre as duas modalidades em questão:

ORAL

1. interlocutor presente;
2. *feedback* instantâneo;
3. bem mais dependente do contexto situacional;
4. basicamente sem planejamento, mais espontânea e direta;
5. mais maleável, quebrando normalmente as regras da escrita (obedece a uma gramática própria);
6. manifestação instantânea, efêmera;
7. menor repetição de itens lexicais (condensada);
8. períodos mais curtos;
9. menor incidência de subordinação;
10. coesão através de recursos situacionais e supra-segmentais.

ESCRITA

1. interlocutor ausente;
2. ausência de *feedback* instantâneo;
3. relativamente dependente do contexto situacional;
4. admite um repensar, um replanejamento;
5. submissão às regras prescritivas;
6. manifestação permanente (registrada);
7. maior repetição de itens lexicais (menos condensada);
8. períodos mais longos;
9. maior incidência de subordinação;
10. coesão através de itens lexicais, estruturas linguísticas complexas e conetivos.

Verifica-se, após o levantamento das marcas significativas mais importantes, um certo grau de independência entre as duas modalidades, havendo, no entanto, algumas características comuns e outras diversas.

É de suma importância que o professor analise com o aluno as particularidades mencionadas acerca das duas modalidades, evidenciando-se, desta forma, as marcas próprias da comunicação oral em direção à comunicação escrita.

Deve ficar bem claro para o professor que a passagem do oral para o escrito é um processo bastante diferenciado, pois a modalidade escrita não pode ser encarada como uma mera transposição da oralidade.

Constatamos que a representação simbólica deve ser atribuída à fala, concebida como a base para os demais sistemas de signos. Assim, a compreensão da linguagem escrita é inicialmente efetuada através da modalidade oral, ocorrendo o desaparecimento dessa dependência entre as modalidades num momento posterior.

Verificamos também a possibilidade da passagem do texto escrito para o oral, ou vice-versa, analisando as possíveis implicações que o processo acarreta: seleção do léxico, complexidade estrutural, incidência de conetivos, auxílio da linguagem gestual, grau de dependência situacional, presença ou ausência do interlocutor, etc.

Comprovamos que a modalidade oral é mais natural e espontânea, havendo inclusive variações no registro, não sendo, portanto, a linguagem escrita uma transposição simples e automática da oralidade.

Partindo do que foi exposto, devemos priorizar o desenvolvimento da linguagem oral em lugar da ênfase que se dá à leitura e à escrita. Nos primeiros anos da segunda fase do primeiro grau, notadamente na 5ª e 6ª séries, deve-se dar preferência à competência verbal. Lo Cascio (1978, p.247) enfatiza a necessidade de uma programação de atividades, a fim de levar o aluno a explorar melhor sua oralidade, não apenas como instrumento de expressão, mas também como instrumento social de comunicação, oportunizando-se o desenvolvimento do raciocínio, levando-o a argumentar de maneira lógica e crítica em relação à realidade. O ensino lingüístico na escola deve partir da atividade oral, uma vez que se constitui no alicerce para a aquisição das demais competências lingüísticas. Cabe, pois, ao mestre assumir o papel de estimulador nas discussões orais sem, no entanto, se esquecer do seu papel esclarecedor e corretivo, encaminhando a atividade para um objetivo comum e profícuo, de acordo com os interesses e necessidades do grupo. Quando se menciona a ação corretiva, não se pretende uma intervenção tradicional (gramatical), que cerceia a liberdade de expressão e promove inibição, mas a verificação da eficácia com que o estudante organiza sua mensagem e se comunica.

Destaca-se dessa forma, segundo Bechara (1985, p.46), o papel catalisador do professor de língua, em sala de aula, ponto de partida e de

convergência para que o aluno desenvolva hábitos de falar com eficiência, desembaraço, correção e certa elegância, além da aquisição e assimilação do conhecimento.

O professor deve aceitar a linguagem que o aluno traz para a sala de aula, porém, ao mesmo tempo, tentar introduzir a linguagem-padrão e não se limitar à utilização da linguagem do educando com o falso pretexto de ser democrático e inserir-se no universo lingüístico do grupo.

Bechara (1985, p.46) assinala que devemos eliminar a "mesmice idiomática", onde o mestre fala a língua do aluno por lhe faltar competência para a utilização de um nível mais adequado com os seus compromissos de educador. Também com isto, conclui o autor, não desejamos que retorne à sala de aula aquele professor de palavras difíceis e retórica vazia.

Outro aspecto da educação lingüística, que não pode ser negligenciado por parte do professor de língua materna, relaciona-se aos conceitos de gramaticalidade e aceitabilidade, introduzidos por Chomsky (1957) na sua teoria sintática.

Devemos partir do princípio de que as frases de uma língua são seqüências de elementos mínimos concatenados, permitidos pela gramática da língua. Assim, todas as frases construídas de acordo com as ocorrências toleradas pela gramática da língua são gramaticais (bem formadas). As frases não-gramaticais (ou agramaticais), consideradas mal formadas, são aquelas seqüências bloqueadas, não permitidas pela gramática. Exemplos:

- a) As crianças foram ao cinema.
(gramatical)
- b) Cinema foram as crianças ao.
(agramatical)

Retornando aos princípios da gramática tradicional, constatamos que esta somente considera uma frase como gramatical quando está correta em todos os níveis, estando o elemento correção estreitamente relacionado à norma-padrão praticada pela comunidade considerada "cultura".

Sendo a língua um conjunto infinito de ocorrências, não se pode encerrar este conjunto e aceitar como gramaticais somente os enunciados que conhecemos, mas também frases totalmente novas nunca antes proferidas ou ouvidas.

A gramaticalidade tem a ver, necessariamente, com a gramática implícita do falante nativo — gramática internalizada — que permite gerar um número infinito de seqüências. O conceito de gramaticalidade deve ser sempre analisado considerando-se uma escala de gradação. Assim, a gramática oferece sempre condições para que se enumerem as seqüências gramaticais de uma língua natural, indicando-lhes inclusive um grau de gramaticalidade ou um grau de desvio relacionado a essa gramaticalidade.

A aceitabilidade é um conceito relacionado à gramática do falante, regras internalizadas que possui a respeito de sua língua. Todo e qualquer falante nativo deve ser capaz de apreciar uma ocorrência lingüística e emitir sua opinião a respeito da mesma, julgando se esta deve ser aceita ou rejeitada. A aceitabilidade depende de uma tomada de decisão, na qual a intuição lingüística do falante desempenha um papel importante, estando também relacionada a uma escala de gradação no julgamento da seqüência lingüística.

Os conceitos de gramaticalidade e aceitabilidade estão intimamente atrelados aos conceitos de competência e desempenho, também propostos pela teoria gerativa de Chomsky. Munidos destes conceitos de gramaticalidade e aceitabilidade, o professor deve, sempre que surgirem seqüências agramaticais, discuti-las com os alunos e testá-las para que decidam se devem aceitá-las ou rejeitá-las. Tal prática faz com que o estudante examine sua própria língua, recorra à gramática internalizada e, a partir daí, passe a ter melhores condições de rejeitar as frases mal formadas que porventura surgirem na sua produção.

Com a finalidade de fecharmos nossa proposta alternativa acerca do ensino da gramática, adotaremos como modelo o trabalho de Lo Cascio (1978), filtrando os aspectos mais relevantes do seu inventário das diversas competências lingüísticas que o professor de língua materna deve levar em consideração e incluir no seu programa de curso. Na medida em que analisamos o ensino da gramática partindo do nível frasal, sem nos determos na produção textual, faremos um levantamento das competências lingüísticas prioritárias, na área de descodificação, as quais, quando adequadamente desenvolvidas na educação formal, projetarão seus reflexos em relação à produção lingüística do estudante.

Como alternativa para uma educação lingüística eficaz, deve-se proceder ao estudo da gramática, objetivando ao desenvolvimento das seguintes competências lingüísticas:

1. competência fonológica: exploração da capacidade do educando de distinguir e reconhecer os sons característicos do sistema lingüístico, bem como levantamento dos encontros vocálicos e consonantais e estudo da tonicidade e dos padrões prosódicos;
2. competência categorial: estudo gradual das categorias gramaticais da língua (nomes, verbos, coordenantes, subordinantes, etc.), com seus traços semânticos e sintáticos;
3. competência lexical: levantamento dos elementos lexicais que fazem parte do sistema lingüístico (analisando suas relações e seus referentes, assim como dos processos de formação de palavras);
4. competência derivacional: exploração dos mecanismos que evidenciam a capacidade do educando em aplicar uma série finita de regras, a fim de entender uma infinidade de seqüências lingüísticas;

5. competência de gramaticalidade e aceitabilidade: exploração da capacidade do estudante em distinguir elementos e combinações pertencentes ao sistema lingüístico;
6. competência lógico-semântica: estudo das relações entre as estruturas lingüísticas, significados e realidades cognitivas, encaminhando o aluno a identificar mensagens, transformando os dados lingüísticos em estruturas lógicas e conceituais;
7. competência dos códigos lingüísticos: estudo dos códigos elaborado e restrito, com suas marcas características;
8. competência das variedades lingüísticas: estudo dos estilos, registros, regionalismos e gírias;
9. competência intersemiótica: levantamento dos usos dos diversos sistemas semióticos, conforme os contextos situacionais;
10. competência das modalidades: estudo das marcas significativas da oralidade e da escrita.

Em termos gerais, julgamos que, após um trabalho sério e árduo, visando à real educação lingüística dos nossos jovens, poderemos afirmar que a escola cumpriu seu objetivo precípuo.

Referências bibliográficas

- BECHARA, E. *Ensino de gramática: opressão?, liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.
- BERNSTEIN, B. *Class. codes and control: theoretical studies, towards a Sociology of Language*. London: Routledg & Kegan, 1971.
- . Uma crítica ao conceito de educação compensatória: In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?* Tradução por Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. Paris: Mouton, 1957.
- CUNHA, C., CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- HALLIDAY, M. A. *Explorations in the functions of language*. London: Arnold, 1973.
- et al. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Tradução por Myriam F. Morau. Rio de Janeiro: Vozes, 1974.
- LABOV, W. *The study of Nonstandard English*. Champaign: National Council of Teachers of English, 1969.
- . *Sociolinguistics*. Champaign: National Council of Teachers of English, 1974.
- LO CASCIO, V. et al. *Prospettive sulla lingua madre*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 1978.
- CAMARA JR., J. Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- . *Dicionário de lingüística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- MAIA, E. Motta. *No reino da fala: a linguagem e seus sons*. São Paulo: Ática, 1985.

Recebido em 21 de julho de 1990

Clóvis O. Gregorim, Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, é professor adjunto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

This paper investigates the mistaken situation of linguistic education in the last years of the elementary school the First Degree, showing that the general schedule of bad pedagogic habits indicates the carelessness of the linguistic competence of the student, with great emphasis on prescriptions of normative grammar. This study is based on some essential points: to offer the student opportunities of having a general control of language functions; to promote an analysis of the different levels of speech; to concentrate linguistic studies on productive teaching, as opposed to prescriptive one; to point significative signs of oral and written contexts; to clear the concepts of grammaticality and acceptability and, at last, to study grammar — fonology, morphosyntax and semantics — diming the development of communicative competence, without the concern with metalanguage or the study about the language.

Cet article recherche la situation d'équivoques de l'éducation linguistique aux dernières séries du premier degré, mettant en évidence que le cadre général des vices pédagogiques indique mépris pour la compétence linguistique de l'élève, avec emphase exagérée aux prescriptions de la grammaire normative. Il fonde son étude sur quelques points essentiels: offrir à l'élève l'opportunité d'exercer un contrôle plus grand sur les fonctions du langage; promouvoir une analyse des différents niveaux de parole; concentrer les études linguistiques à l'enseignement productif, le contraire du prescrit; décourvrir les empreintes significatives les modalités orale et écrite; éclairer les concepts de gramaticalisation et acceptation et, enfin, procéder à l'étude de la grammaire — phonologie, morphologie, syntaxe et sémantique — avec le seul objectif de développement des compétences communicatives, sans la préoccupation avec le métalangage ou l'étude sur la langue.

Investiga la situación de equivoco de la educación lingüística, en los años finales de la enseñanza elemental, apuntando que el cuadro general de vicios pedagogicos demuestra un desdén por la competencia lingüística del alumno, con énfasis excesivo en determinar la gramática normativa. Su estudio está planteado en algunos puntos de partida: ofrecer oportunidad al alumno de tener un control amplio de las funciones del lenguaje; promover un análisis de los diferentes niveles del habla; concentrar los estudios lingüísticos en la instrucción productiva, al contrario de la instrucción prescriptiva; detectar las marcas significativas de la modalidad oral y de la escritura; esclarecer el concepto de gramaticalidad y aceptabilidad y, finalmente, hacer el estudio de

la gramática, fonología, morfosintaxis y semántica con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa, sin la preocupación con la metalenguaje o el estudio sobre la lengua.

A criança e a escrita numérica

Zélia Maria M. Higino da Silva*

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Este artigo procura analisar as formas erradas de escrita numérica apresentadas pelas crianças, e demonstrar que, para estas, existe um esquema lógico orientando os seus registros e que, muitas vezes, esse esquema indica claramente sua compreensão da lógica subjacente aos sistemas de numeração. Ao perceber a diferença entre uma escrita de palavras e uma escrita numérica, a criança passa a construir hipóteses sobre os princípios que determinam o funcionamento de cada uma delas. Observou-se, no caso da escrita numérica, que desde cedo as crianças utilizam o princípio aditivo isolado ou combinado com o princípio multiplicativo e com o princípio de base dez, enquanto que o valor do lugar e o papel do zero, como características dominantes da escrita numérica hindu-arábica, só mais tarde é que são compreendidos. Esta compreensão será favorecida através das oportunidades oferecidas à criança para refletir sobre todos os aspectos básicos subjacentes à representação correta do sistema.

A escrita numérica, ao lado da escrita de palavras, faz parte do dia a dia de qualquer pessoa e começa a ser percebida pela criança muito antes do que se possa imaginar.

Os números e as palavras aparecem à sua volta a todo momento e, antes mesmo de entrar na escola, a criança começa a conviver com dois sistemas de escrita: o sistema de escrita de palavras e o sistema de escrita numérica.

Ferreiro e Teberosky (1986), nos seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, observaram que desde cedo a criança começa a ver

* A autora agradece a Anna Paula de Avelar Brito Lima, Denise Silva Barbosa, Mônica Maria Lins Santiago, Mônica Maria Vasconcelos de Almeida, Shirley Cristina Lacerda Malta e Simone Pinto Lima, estagiárias do Projeto "Aprender Pensando" (Programa Integração da Universidade com o Ensino do 1.º Grau — MEC/SESu), que, no trabalho de acompanhamento das crianças em sala de aula, contribuíram com as suas observações para a análise que este artigo procurou realizar, agradece também a Elisabete Maranhão Miranda, Professora do Departamento de Psicologia, pelas sugestões oferecidas.

a diferença entre letras e numerais. Depois de um período inicial, em que utiliza indiferentemente as letras e os numerais isolados ou combinados para escrever as palavras, aos poucos vai se limitando a usar apenas as letras para escrever os nomes.

Ao contrário do que ocorre com as tentativas da criança para chegar a uma concepção alfabética da escrita, poucas informações se tem sobre a construção do sistema de numeração escrita pela criança nos primeiros anos de escolarização.

A partir das pesquisas de Emília Ferreiro, pode-se observar a preocupação de muitos educadores, envolvidos no ensino de alfabetização, em considerar os sistemas de escrita, não apenas como um código de transcrição onde a grafia assume papel preponderante, mas sobretudo como um sistema de representação, onde compreender a relação entre os seus elementos componentes é o fundamental.

Em relação à escrita numérica, o apelo à memorização e à reprodução mecânica é o que ainda ocorre. A escrita repetitiva de seqüências numéricas faz parte do conteúdo curricular dos anos iniciais de escolarização, onde a importância que é dada à quantidade de números, que se vai ensinar, predomina sobre a necessidade de se levar a criança a compreender os princípios lógicos que determinam o sistema.

Uma discussão sobre o ensino da escrita numérica nos anos iniciais de escolarização requer uma reflexão sobre algumas questões relevantes, tais como: O que é uma escrita numérica? Qual a natureza desse sistema de escrita que se vai ensinar a criança? Como a criança vai desenvolver a compreensão desse sistema? Qual a finalidade dessa escrita? Por que é importante, para o ensino da matemática, que a criança compreenda o funcionamento dessa escrita?

A natureza da escrita numérica

A necessidade de se controlar quantidades fez surgir os primeiros registros escritos. Assim, historicamente, a escrita numérica antecedeu a escrita de palavras e evoluiu de uma representação de traços verticais ou outros sinais numa correspondência um a um, para uma escrita baseada em agrupamentos.

O sistema hindu-arábico, uma maneira simples e poderosa de representar quantidades, é o resultado de uma conquista gradual de formas cada vez mais eficientes de exprimir quantidades e de realizar através da escrita os cálculos numéricos.

Comparado ao sistema de escrita de palavras, o sistema de escrita numérica é logo percebido como de natureza diferente. Enquanto a escrita de palavras implica uma associação grafema-fonema, na qual o símbolo

aparece relacionado ao som, os símbolos da escrita numérica estão relacionados à idéia das quantidades que eles representam. No entanto, apesar de diferentes quanto à sua natureza, a interpretação e a reprodução de ambos os sistemas estão diretamente relacionados à capacidade gerativa do sujeito, permitindo-lhe uma vez compreendido o funcionamento do sistema, gerar todas as possibilidades desse sistema. Assim, a partir do momento em que tem uma experiência com todos os aspectos básicos de um sistema, a pessoa é capaz de organizá-los em um esquema lógico e construir a sua representação correta (Carraher, 1987 e 1988).

Quais os aspectos básicos que precisam ser compreendidos para que se possa registrar corretamente qualquer quantidade que se imagine e realizar operações aritméticas com as quantidades representadas?

O sistema de numeração hindu-arábico é considerado um sistema bastante prático, visto que, com apenas dez símbolos diferentes, possibilita a escrita de qualquer número. A arbitrariedade desses símbolos, que não guardam nenhuma relação com as quantidades que representam, vai exigir que o usuário do sistema memorize-os em uma ordem fixa, associando-os às suas respectivas quantidades. Essa memorização, no entanto, não é suficiente para a interpretação e a reprodução adequadas. Para tal, torna-se necessário compreender as suas regras de funcionamento.

Como já foi lembrado anteriormente, a escrita numérica primitiva consistia no uso de sinais em correspondência direta com cada um dos objetos que estavam sendo contados. Como se pode ver, isto tornava-se bastante complicado à medida que a quantidade de objetos aumentava.

Para interpretar de forma mais rápida e eficiente os registros efetuados, o homem adquiriu o hábito de agrupar e reagrupar, a partir de uma quantidade escolhida. Como vários sistemas de numeração, o sistema hindu-arábico apresenta como característica a existência de uma **base 10**, que vai determinar a quantidade a ser considerada no processo de agrupar e reagrupar. Com isto, pode-se observar que a interpretação e a reprodução adequada de quantidades a partir de 10 vão exigir a compreensão desse princípio básico.

Conhecendo-se os dez símbolos e compreendendo-se o princípio que serve de base aos reagrupamentos, torna-se necessário entender que, ao combinar os símbolos para representar as quantidades acima de 10, o mesmo símbolo pode adquirir um valor diferente quando aparece acompanhado de outros símbolos iguais ou diferentes. A utilização eficiente do sistema vai depender, portanto, da consideração da existência de dois valores para cada símbolo: um absoluto, quando o símbolo está sozinho, e um valor relativo, que é determinado pela posição que o símbolo ocupa em relação aos outros símbolos que o acompanham.

Além da necessidade de compreender que está trabalhando com um sistema de base 10 e com um sistema de valor posicional, o usuário desse sistema vai precisar também saber qual o princípio que vai determinar o valor do símbolo, de acordo com a posição que este ocupa. Assim, o princípio multiplicativo, onde cada símbolo representa o produto dele mesmo pelo valor de sua posição, é um outro princípio subjacente à compreensão do sistema.

Para que se possa extrair um significado do conjunto de símbolos combinados, ou seja, para que se possa saber qual a quantidade que está registrada, é preciso considerar ainda o princípio aditivo, que vai determinar que o valor dos símbolos no seu conjunto representa um número que é a soma dos valores de cada símbolo. Além da familiarização com todos esses princípios lógicos, o usuário do sistema hindu-arábico necessita descobrir também o papel especial que cada um dos dez símbolos desempenha na representação de algumas quantidades. O processo de agrupar e reagrupar quantidades em grupos de 10, 100, 1000... vai determinar que, algumas vezes, um ou mais desses grupos não contenham quantidades a serem registradas. Neste caso, desde que se tenha lidado com um sistema de valor posicional, algumas posições deverão ser mantidas para evitar erros na interpretação. O símbolo que representa o zero passa então a desempenhar um papel fundamental na escrita numérica, que é o de mantenedor de posição.

Tendo em vista a necessidade da compreensão destes princípios para o uso adequado do sistema, uma questão deve ser considerada: como a compreensão correta do sistema vai ser adquirida pelo usuário? A simples memorização dos números em seqüência não vai favorecer essa compreensão. Para tal fim, torna-se necessário que o usuário passe a lidar com os registros que demonstram os aspectos regulares do sistema de representação, a fim de perceber qual o esquema lógico que lhe possibilitará gerar todos os outros registros desse sistema.

A compreensão da escrita numérica pela criança

Entre os estudos que pretendem observar a construção da representação escrita de quantidades pela criança, encontram-se os de Sinclair, Siegrist e Sinclair (1983) e o de Hughes e Jones (1986). Estes estudos, no entanto, se restringiram à compreensão de símbolos isolados e não propriamente do sistema de escrita numérica, desde que investigaram apenas a representação de quantidades até 9.

Ao se observar o desenvolvimento da compreensão do sistema decimal, pode-se constatar que até a quantidade 9 a criança não apresenta maiores problemas. Aos poucos vai reconhecendo e tentando escrever os dez símbolos, associando-os à idéia das quantidades por eles represen-

tadas. A prática em nossas escolas envolve muitas atividades em que a criança tem que identificar a quantidade de elementos de determinados conjuntos e registrá-los com os símbolos adequados. O símbolo para o zero é apresentado à criança como o símbolo que serve para representar o "conjunto que não tem nenhum elemento" e é, por isso, chamado de "conjunto vazio".

A compreensão da escrita numérica, no entanto, implica a interpretação de números multidígitos cuja notação obedece a determinados princípios lógicos. Enquanto a criança não compreende esses princípios, ela apenas tenta memorizar os números. Para isso, a prática escolar leva o aluno a escrever os números em seqüência.

O que se tem observado é que essa prática não tem contribuído para que muitas crianças sejam capazes de compreender o esquema lógico do sistema. Elas escrevem os números em seqüência, sem saber por que eles são escritos daquela maneira, considerando apenas que 11 é o número que vem depois de 10, que 30 é o número que vem depois de 29, que o 101 vem depois do 100..., sem nenhuma análise sobre a sua composição. Muitas delas não são capazes de escrever, por exemplo, o número 57, quando solicitadas por um examinador, mas são capazes de escrevê-los depois que escrevem a seqüência de 50 a 56. A escrita em seqüência também leva ao aparecimento de erros do tipo: 101, 102... 109, 1.010 (escrito como cento e dez).

A notação incorreta dos números é um fato observado em crianças, tanto das séries iniciais, como também em muitas que já estão freqüentando a 3ª ou a 4ª série.

É importante que se faça aqui uma distinção entre a compreensão de um sistema de numeração decimal e a compreensão do sistema de escrita numérica utilizado, o sistema hindu-arábico.

Alguns dos princípios básicos dos sistemas numéricos como a base 10, as propriedades aditiva e multiplicativa e a existência de dois valores, são características que podem ser observadas em outros sistemas simbólicos de representação de quantidades. O sistema monetário, por exemplo, é um desses casos. A atividade de contar dinheiro exige que se preste atenção a essas características; assim a pessoa tem que considerar os dois valores e, ao contar as notas ou moedas de 1 em 1 (valor absoluto), não pode esquecer do valor de cada uma delas (valor relativo). A necessidade de trocar notas de valor maior por notas de valor menor ou vice-versa tem que levar em consideração a base do sistema. Os princípios aditivo e multiplicativo estão implícitos na composição de importâncias em dinheiro com notas de valores diferentes.

Utilizando um sistema monetário de brinquedo, informalmente conhecido como "dinheiro chinês", onde fichas coloridas representam valores diferentes, Carraher e Schliemann (1983), Carraher (1985), Higinó

(1987) e Miranda (1987), puderam observar que as crianças são capazes de compreenderem desde cedo, a noção de **valor relativo** do sistema ao responder que “quem tem 3 fichas de 10 tem mais do que quem tem 3 fichas de 1” ou que “1 ficha de 100 vale mais do que 5 de 10”, por exemplo. Os autores observaram, também, que a criança é capaz de compor quantidades, combinando fichas de valores diferentes. Essas habilidades puderam ser constatadas mesmo em crianças do pré-escolar, que nunca tinham recebido na escola instrução sistemática sobre o sistema de numeração (Carraher, 1985). No entanto, ao mesmo tempo em que essas crianças demonstraram compreender o sistema de numeração decimal, ao lidarem com um sistema monetário, não foram capazes de escrever corretamente os números usando as convenções de valor de lugar do sistema hindu-arábico.

Estes resultados têm sido, também, observados consistentemente por outros avaliadores e pelas próprias professoras em sala de aula.

Algumas dessas formas erradas de escrita aparecem com frequência na população referida e consistentemente na mesma criança. Uma análise desses registros numéricos vai demonstrar que, para a criança, existe um esquema lógico norteando os seus registros e, muitas vezes, esse esquema demonstra claramente a compreensão de um ou mais dos princípios lógicos subjacentes aos sistemas de numeração.

Com base em dados que colhemos na avaliação de crianças da rede estadual de ensino, nos anos de 1986, 1987 e 1988 — avaliações essas que fazem parte do trabalho desenvolvido pela autora no projeto “Aprender Pensando” (Programa Integração Universidade com o Ensino do 1º Grau — MEC/SESu) e no projeto “Avaliação de uma nova Proposta Curricular” (UFPE/Secretaria da Educação de Pernambuco/CNPq/INEP) — analisamos a seguir, mais sistematicamente, o desenvolvimento da compreensão da escrita numérica pela criança, bem como as dificuldades que esta enfrenta.

Uma forma muito frequente de registro que tem sido observada, principalmente em crianças de 1ª e 2ª séries, mas também nas de 3ª e 4ª séries, é o registro de todas as quantidades que compõem um número, considerando a base 10. A criança escreve o número reproduzindo fielmente todas as quantidades que são pronunciadas na sua expressão oral. São registros como os que aparecem no Diagrama 1.

Embora essas crianças não sejam capazes de escrever corretamente os números usando as convenções do sistema hindu-arábico, elas expressam claramente a compreensão do princípio aditivo. Resnick (1983), em um estudo sobre o desenvolvimento da compreensão do número, considera que, logo no início da escolarização, a criança começa a entender a estrutura composicional do número, baseada em um esquema parte-

Diagrama 1

Números ditados

41
57
93
125
593
150
105
1.050
1.500
1.005
1.235
1.987

Números escritos

401
507
903
100205
500903
10050
1005
100050
1000500
10005
1000200305
1000900807

-todo, que lhe permite partir e recombinar quantidades com uma certa flexibilidade, resolvendo problemas simples de adição e subtração com números pequenos. Para Resnick, só depois é que vai ocorrer o desenvolvimento da compreensão de um sistema decimal de numeração onde os números de dois dígitos passam a ser interpretados em termos do esquema parte-todo, com uma restrição especial: uma das partes tem que ser múltipla de 10. Essa interpretação torna-se mais elaborada, chegando a uma compreensão dos números como composições de unidades, dezenas e centenas, etc.... Essa compreensão é evidenciada no contexto da contagem oral, onde a criança conta de 10 em 10 e pára nos números terminados em 9; nas estratégias para contar dinheiro, onde os valores iguais são contados separadamente e depois as contas parciais são combinadas; na aritmética mental, somando ou subtraindo 10 de qualquer quantidade com mais rapidez do que com outros números (exceto 0, 1 e possivelmente 2), etc...

Os exemplos do Diagrama 1 são evidências de que a representação do número reflete o princípio da composição aditiva e da estrutura decimal do sistema de contagem. Esse tipo de escrita, em que a criança compõe aditivamente o número representado, nem sempre aparece na sua forma pura (com todos os valores anotados). Algumas crianças anotam alguns números, registrando todos os seus valores componentes e, na escrita de outros, utilizam o princípio do valor de lugar. A escrita numérica pela composição aditiva aparece com mais frequência no caso dos números acima de 100. Parece que na representação dos números até 99, a criança usa mais a memorização, principalmente quando ela faz com frequência

a escrita de séries numéricas. A partir de 100, pode-se observar escritas do tipo das que aparecem no Diagrama 2, onde a criança, para anotar o mesmo número, utiliza tanto a composição como o valor de lugar.

Diagrama 2

Números ditados	Números escritos
125	10025
593	50093
150	10050
105	1005
1 235	100020035/1000235
1 987	100090087/1000987

É interessante observar que algumas crianças anotam “certo” as dezenas, ou mesmo as centenas, quando escritas isoladamente, e que registram, decompondo, as mesmas quantidades, quando estas aparecem na composição de quantidades maiores (Diagrama 3).

Diagrama 3

Números ditados	Números escritos
25	25
125	100205
245	245
1.245	1000200405/100020045
1.986	1000900806/100090086/10009806

Em relação a esse tipo de escrita, poderia ser questionado se a criança está realmente usando o valor de lugar quando escreve alguns números corretamente ou se apenas está usando a memorização. Em um estudo, onde a própria criança fazia a leitura do número que escreveu, imediatamente após a sua notação, foi observado que algumas crianças demonstraram estar usando o princípio do valor de lugar em alguns mo-

mentos, embora nem sempre o utilizassem para todos os registros numéricos. Nessa leitura, para verificar “o que se passava na cabeça da criança”, quando ela registrava por escrito um número que lhe era ditado, o examinador solicitava que a mesma fizesse a leitura do número que anotou e apontasse onde estava cada valor que ia lendo. O que se verificou é que, enquanto algumas crianças ligam 50093 apontando o 500 e o 93, onde o 93 é apontado globalmente, outras liam 50093 apontando o 500; o 9, quando falavam 90, e o 3. Para as primeiras, o número 593 é entendido como uma composição de $500 + 93$, enquanto que, para as segundas, o 593 é uma composição de $500 + 90 + 3$, e embora o 90 não seja registrado, ela é capaz de indicá-lo apontando o nove. Ao mesmo tempo, algumas delas, quando questionadas sobre onde estava o 90, eram capazes de dizer que “o nove é o noventa”. Embora, para estas crianças, o princípio do valor de lugar não determine ainda a sua escrita numérica, pode-se admitir que, possivelmente, este princípio já está sendo considerado pela criança como uma hipótese de escrita numérica. A leitura do mesmo número, apresentado pelo examinador na sua forma correta, algum tempo depois, revelou leituras do tipo 5 e 93 ou 59 e 3, ou leituras corretas, mesmo por parte de algumas que apresentavam escritas do tipo: 500903 ou 50093.

Outros tipos de escrita numérica observados, onde a composição aditiva se manifesta em uma forma mais primitiva, são os que aparecem no Diagrama 4.

Diagrama 4

Números ditados

5 000
10 000
230
23

Números escritos

A criança escreve cinco vezes o número 1000 em coluna
Mesmo procedimento
100 100 30
10 10 3

Como se pode ver, a criança faz uma decomposição do número em uma maior quantidade de partes, demonstrando compreender que 200 é uma composição de $100 + 100$ ou que 20 é $10 + 10$. O princípio do valor de lugar não aparece, nestes casos, e a criança escreve mesmo no sentido vertical.

A seguir, nos Diagramas 5 e 6, aparecem exemplos de escritas de duas crianças que, à primeira vista, podem parecer absurdos. No entanto, uma investigação mais cuidadosa revelou que essas crianças estavam usando o princípio da composição aditiva.

Diagrama 5

Números ditados	Números escritos
245	11-45
230	11-30
203	11-3
23	23
1.245	1-11-45

Diagrama 6

Números ditados	Números escritos
100	100
57	1007
51	1001
50	100
150	100100
105	1005
500	100
1.000	100
125	10025
542	10042
120	10020

No caso da criança do Diagrama 5, a leitura era feita imediatamente após a escrita: em todos os casos onde aparecia 200, ela registrava 11 e ao fazer a leitura do que escreveu, apontava o 11 quando falava 200. Questionada pelo examinador para mostrar onde estava o 200, ela disse que 200 era o 100 + 100, apontando para cada 1 que havia escrito.

Quando a criança do Diagrama 6 escreveu 1007 e 1001 para 57 e 51, respectivamente, e o examinador solicitou que a mesma escrevesse 50, a criança anotou 100. Antes ela já havia anotado o 100 corretamente, quando esse número foi ditado. O experimentador aponta o primeiro 100 anotado e a criança diz que é 100, enquanto que o segundo 100

que escreveu é lido como 50. Questionada pelo experimentador, a criança diz que uma das anotações é 100 e que a outra é 50, e que 100 e 50 se escreve igual. Ela também registra, como se pode observar, 100 para o número 500. Essa criança contava e escrevia corretamente até 49 e depois desse número dizia que vinha o 100 e que não sabia mais contar. Como se pode observar, ela apresentava uma certa coerência na sua escrita, onde o registro para certos valores era o mesmo, tanto quando apareciam isolados, como quando apareciam compondo outros números. Escritas como 1007, 100100, 10042, para 57, 150 e 542, respectivamente, por mais absurdas que possam parecer, indicam que a criança entende que 57 é $50 + 7$, que 150 é $100 + 50$ e que 542 é $500 + 42$, embora não saiba a forma correta de registrar 50 e 500.

Em algumas crianças pode ser observado o uso do princípio multiplicativo na sua forma de registrar as quantidades. Os exemplos desse caso aparecem no Diagrama 7.

Diagrama 7

Números ditados	Números escritos
1 987	1000910087 10009100807 10009187 100091907
805	81005 8105
850	8150 810050
405	41005 4105
450	410050 4150

A comprovação de que a criança está realmente usando o princípio multiplicativo é verificada na leitura que a criança faz do seu registro, apontando cada um dos valores componentes do número que escreveu. Assim, algumas crianças lêem 1000910087, 81005, 410050 indicando 9100 (para novecentos), 8100 (para oitocentos) ou 4100 (para quatrocentos). Questionadas, algumas chegam a expressar que 900 é “nove de 100” ou que é “100, nove vezes”. Nos casos dos exemplos: 8105, 8150, 4105, 4150 e 1009187, algumas crianças indicam 81, 41 e 91 para 800, 400 e 900, respectivamente, dizendo que “o 1 é o cem” ou “o 1 é o cento”;

no entanto, outras crianças, ao interpretarem o que escreveram, fazem leituras do tipo: “mil, nove, cento e oitenta e sete” (para 1000 9 187); “oito, cento e cinco/oito, cento e cinquenta” (para 8105 e 8150). Nestes casos, o que parece é que a criança não está propriamente usando o princípio multiplicativo, mas apenas buscando indícios na fala para representar as quantidades solicitadas.

Nestes casos, como nos outros antes mencionados, é indiscutível a utilização de um procedimento metodológico, onde os diferentes registros numéricos sejam questionados, de maneira que o examinador possa ter uma idéia do que se passa na cabeça da criança quando ela está anotando quantidades com símbolos escritos. Só assim se poderá saber que hipóteses a criança tem sobre este sistema de representação, que é o sistema de escrita numérica.

Outros exemplos de escrita numérica que se tem observado com bastante freqüência são os que aparecem no Diagrama 8.

Diagrama 8

Números ditados	Números escritos
125	1025/10205/100025
245/235	2045/20305
593	5093/50903/500093
150	1050
105	105
805	805
850	8050
1.050	10050/150
1.500	100500/10500/10000500
1 005	1005/105/100005
10.500	1000500/100500/1500/100000500

Estes exemplos podem indicar que nas suas tentativas de entender qual a estrutura do sistema de representação que está usando, a criança está procurando descobrir o papel do zero. Ela, que talvez esteja abandonando uma hipótese de escrita pela decomposição e tentando entender uma escrita de valor de lugar, verifica a necessidade de deixar de usar os zeros nos seus registros, mas entra em conflito ao verificar que em alguns números o zero permanece. Buscando uma regularidade, ela verifica que, em alguns casos, basta suprimir um dos zeros para escrever corretamente números como 105, 805 e 1005. Esta regra possivelmente ela tenta aplicar na escrita de números como 125, 593, 150 e 1050, quando

escreve 1025, 5093, 1050 e 10050. Verificando que nem sempre essa regra é verdadeira, ela pode tanto aumentar como diminuir os zeros, indiscriminadamente, nas suas tentativas de representação escrita das quantidades.

Como já foi demonstrado, os princípios aditivo e multiplicativo, a existência de dois valores para cada símbolo e a compreensão de uma base 10 determinando o processo de agrupar e reagrupar aparecem em outros sistemas simbólicos de representação de quantidades e a criança demonstra compreendê-los ao lidar, por exemplo, com o sistema monetário. Ela tenta aplicar esses princípios na representação escrita, mas, desconhecendo o princípio do valor de lugar e o papel do símbolo para o zero como mantedor de posição, ela apresenta as escritas dos tipos que aparecem nos exemplos que foram demonstrados.

Os casos apresentados até agora referem-se a exemplos de crianças de 2ª, 3ª e 4ª séries. Na sua maior parte são de crianças de 2ª série. Nas 3ª e 4ª séries, a frequência de registros errados tende a diminuir, apesar do tipo de erro apresentado ser quase sempre o mesmo.

Uma análise de escritas numéricas de crianças de 1ª série e pré-escolar tem revelado que algumas delas demonstram compreender alguns dos princípios da escrita numérica, principalmente o princípio da composição aditiva.

O exemplo que aparece na Figura 1 refere-se à escrita de uma criança de 5 anos, do pré-escolar. Uma análise da sua forma de representação, que pode parecer sem sentido para muitas professoras, demonstra claramente que essa criança sabe, por exemplo, que 35 é uma composição de $10 + 10 + 10 + 5$, e que há uma consistência na sua forma de anotar, de acordo com esse princípio.

A compreensão do princípio multiplicativo também tem se manifestado logo cedo em algumas crianças, como pode ser observado na escrita de uma criança de 6 anos, da 1ª série, que aparece na Figura 2. A criança escreve 4150, 913, 100091807 para 450, 903 e 1.987, respectivamente, fazendo a leitura do número que escreveu e apontando cada um dos seus valores componentes. Ao indicar 41 para 400 (na escrita de 4150) e 91 para 900 (na escrita de 913 e de 100091807), ela explicou para o examinador, depois de questionada, que o 91 em 913 e em 100091807 era o "cento nove vezes", e que o 41 em 4150 era "o cento quatro vezes".

O que esses exemplos, aqui analisados, poderão dizer sobre um caminho evolutivo a ser percorrido pela criança na construção de uma escrita numérica de valor de lugar?

Antes de se levantar hipóteses, para responder tal questão, torna-se necessário verificar os tipos de registros que possam anteceder todos esses aqui analisados. Para tal, impõe-se uma análise dos primeiros regis-

FIGURA 1

EDER

PRELIMINAR

04-07-88

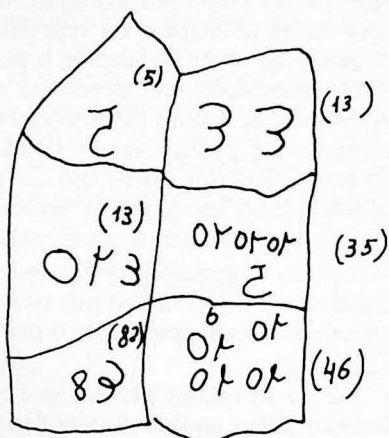


FIGURA 2

29/9/87

1ª A

Rosemilda

$$\begin{array}{r} \underline{45} \\ 40 \ 5 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \underline{4150} \\ 400 \ 50 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \underline{20507} \\ 200 \ 50 \ 7 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \underline{100091807} \\ 1000 \ 900 \ 80 \ 7 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \underline{100} \\ 100 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \underline{1407} \\ 100407 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \underline{90} \ (19) \\ 19 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \underline{1000200402} \\ 1000 \ 200 \ 10 \ 2 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \underline{4105} \\ 400 \ 5 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \underline{91E} \\ 900 \ 3 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \underline{100} \ (90) \\ 90 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \underline{1000} \\ 1000 \end{array}$$

tros que as crianças têm apresentado antes de uma exposição mais sistemática dos sistemas de representação escrita.

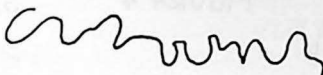
O que se tem verificado é que as crianças, no início, usam rabiscos para escrever os números, semelhantemente ao que ocorre na escrita de palavras. Esses rabiscos que, num primeiro momento, não apresentam forma definida, adquirem, depois, semelhanças com os números e as letras. As crianças usam esses sinais indiferentemente, tanto na escrita de palavras como na escrita de números; depois é que elas começam a diferenciar esses dois tipos de representação. Algumas amostras de escrita numérica de crianças de jardim e preliminar podem ser observadas nas Figuras 3, 4 e 5.

O que se pode concluir da análise realizada é que a criança em contato com os dois sistemas de escrita não consegue, num primeiro momento, verificar as diferenças entre os mesmos. A maneira de registrar números e palavras é muito parecida. Trabalhando com os dois sistemas, ela começa a perceber que são de natureza diferente e passa então a construir hipóteses sobre os princípios básicos que determinam o funcionamento de cada um deles. No caso da escrita numérica, ao que parece, a compreensão desses princípios começa a se manifestar através de uma aplicação do princípio da composição aditiva. Assim, de diversas maneiras, as escritas da criança têm demonstrado o uso desse princípio isolado ou combinado com os outros, como o princípio multiplicativo e o princípio da base dez. Só mais tarde é que ela começa a compreender o valor de lugar e o papel do zero como características dominantes da escrita numérica hindu-arábica. Esta compreensão será favorecida através das oportunidades que a criança tenha de refletir sobre todos os aspectos básicos subjacentes à representação correta do sistema.















Para concluir, falta apenas considerar as últimas questões levantadas na introdução, em relação a finalidade da escrita numérica.

O que se observa, na prática escolar, é que as tarefas de leitura e escrita de números que aparecem nos conteúdos curriculares das séries iniciais de escolarização são trabalhadas como tarefas escolares isoladas, como um fim em si mesmas. Ao ensinar os algoritmos das operações aritméticas, nenhuma reflexão é feita sobre as notações das quantidades que vão se operadas. Observa-se, também, com freqüência, que existem crianças que são capazes de realizar bem os cálculos mentais, evidenciando a compreensão de alguns princípios básicos dos sistemas numéricos, como a composição aditiva e os processos de agrupar e reagrupar, a partir de uma base 10. No entanto, essas mesmas crianças, cometem erros ao realizar os cálculos escritos, erros esses que, na maioria das vezes, ocorrem pelo fato de elas não conhecerem ou não refletirem que estão operando com um sistema de escrita numérica de valor posicional.

FIGURA 3

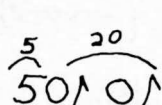
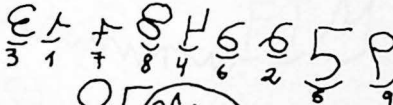
Albany (5 anos)  (4)
 Jardim

(Junho 1988)  (3)
 (7)

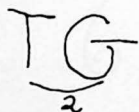
Albany (5 anos)  (3)  (1)  (7)  (8)  (4)  (6)  (2)  (5)  (9)  (12)  (25)  (50)  (10)  (100)

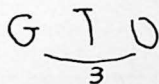
(Dezembro) 1988

S W E R D A Jardim

 (25)
 (26)

G T N O (Gustavo) Jardim

 (2)

 (3)

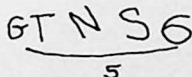

 (5)


FIGURA 4

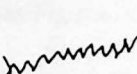
PRELIMINAR

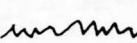
24/02/88

25/02/88

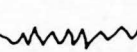
 (Andréia)


 (Andréia)

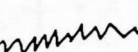
 (1)


 (Pé)

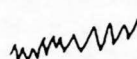
 (3)

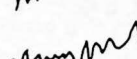
 (mar)

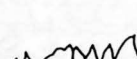
 (5)

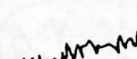
 (porta)

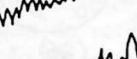
 (2)


 (casa)

 (Estrela)

 (Árvore)

 (Rulito)

 (Tartaruga)

 (4)

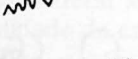
 (abacaxi)

FIGURA 5 PRELIMINAR

04.07.88

27.06.88

ANDREIA

ANDREIA

JKE
BO NECA

PM (82)

5 (5)

KS

OO

AP (82)

FTM

A (35)

3

(3)

AA
br' lno

AO
BO LA

6 (6)

UA

W

NO6 (46)

Escrever séries numéricas ou mesmo usar o sistema para simplesmente anotar quantidades, não indica a importância do uso correto do sistema de escrita numérica hindu-arábico. É preciso não esquecer que, os algoritmos das operações aritméticas estão vinculados às propriedades básicas do sistema, sobretudo ao princípio do valor posicional, que determina o significado dos símbolos com os quais se está operando.

Referências bibliográficas

- CARRAHER, T. **O construtivismo e a educação matemática**. Recife, 1988. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal de Pernambuco, 1988.
- . The decimal system: understanding and notation. In: INTERNATIONAL CONFERENCE FOR THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION, 9. Haya, 1985. **Proceedings...** Haya: [s.n.], 1985.
- . O Desenvolvimento mental e o sistema numérico decimal. In: CARRAHER, T. (Org.). **Aprender pensando**. Recife: Vozes, 1985.
- CARRAHER, T., SCHLIEMANN, A. Fracasso escolar: uma questão social. **Cadernos Brasileira**, Brasília, v.8, n.18, p.163-172, 1987.
- CARRAHER, T., SCHLIEMANN, A. Fracasso escolar: uma questão social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.45, p.3-19, 1983.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- HIGINO, Z.M.M. **Por que é difícil para a criança aprender a fazer continhas no papel?** Recife, 1987. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal de Pernambuco, 1987.
- HUGHES, M. **Children and number: difficulties in learning mathematics**. Oxford: Basil Blackwell, 1986.
- MIRANDA, E. **Contas de “vai um” e “pedir emprestado”**: o que as crianças precisam saber? Recife, 1987. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Universidade Federal de Pernambuco, 1987.
- RESNICK, L. A development theory of number understanding. In: GINSBURG (Ed.) **The development of mathematical thinking**. New York: Academic Press, 1983.
- SINCLAIR, A., SIEGRIST, F., SINCLAIR, H. Young children's ideas about the written number system. In: ROGERS, D. SLOBODA, J. A. (Eds.) **The acquisition of symbolic skills**. New York: Plenum Press, 1983.

Recebido em 03 de agosto de 1989

Zélia Maria M. Higino da Silva, Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco, é professora assistente do Departamento de Psicologia da UFPE.

This article analyses incorrect written numerical forms presented by children and demonstrates that there is a logical scheme orienting these registers. It also shows that often this scheme clearly indicates their understanding of the underlying logic in the numeracy systems. Sensing the difference between written words and written numbers chil-

dren build up hypotheses on the principles that establish the performance of each one of them. It has been noticed, in the case of numbers, that, in the beginning, children use addition isolated or combined with multiplication and with base ten principle. Only later the place and value of "zero" as dominant characteristics of the hindu-arabic written numbers will be fully understood. This understanding will be favored through opportunities granted children to ponder over all basic aspects underlying the correct representation of the system.

Cet article cherche à analyser les formes incorrectes de l'écriture numérique présentées par les enfants et à démontrer que pour eux il y a un schéma logique, lequel oriente leurs registres, et que plusieurs fois ce schéma indique, d'une façon bien claire, leur compréhension de la logique sous-jacente aux systèmes de numération. L'enfant, lorsqu'il s'aperçoit de la différence entre une écriture de mots et une écriture numérique, commence à construire des hypothèses sur les principes qui déterminent le fonctionnement de chacune des écritures. On a constaté, dans le cas de l'écriture numérique, que dès la commencement les enfants employent le principe d'addition isolé ou combiné avec le principe de multiplication et de base dix, tandis que la valeur de la place et le rôle du zéro, comme caractéristiques dominantes de l'écriture numérique arabe, seront compris seulement plus tard. Cette compréhension sera favorisée à travers les opportunités offertes à l'enfant pour réfléchir sur tous les aspects de base, sous-jacents à la représentation correct du système.

Este artículo busca analizar las formas erradas de escrita numérica presentadas por los niños, y demostrar que, para éstos, existe un esquema lógico orientando sus registros y que muchas veces, ese esquema indica claramente su comprensión de la lógica subyacente a los sistemas de numeración. Al percibir la diferencia entre una escrita de palabras y una escrita numérica, el niño pasa a construir hipótesis sobre los principios que determinan el funcionamiento de cada una de ellas. Se observó, en el caso de la escrita numérica, que desde más tierna edad los niños utilizan el principio aditivo aislado o combinado con el principio de multiplicación y con el principio de base diez, mientras que el valor del lugar y el papel del cero, como características dominantes de la escrita numérica hindú-arábica, sólo más tarde se comprenden. Esta comprensión se favorece a través de las oportunidades que se ofrecen a los niños para reflexionar sobre todos los aspectos básicos subyacentes a la representación correcta del sistema.

Educação, sociedade e ideais educacionais*

João Roberto Moreira**

Aprendizagem e educação

— Que é educação?

Seria este talvez, com uma pergunta desse tipo, um modo clássico — ou lugar comum — de iniciar uma digressão acadêmica. Não vemos, porém, melhor meio de tratar do problema que temos em vista, se não chamando a atenção para o próprio problema da conceituação da educação.

A pergunta pode pressupor outras cujas respostas melhor esclareceriam o sentido da definição que se procura. Entre estas surge a seguinte: São todos os homens educados? — ou — É a educação algo de essencial, inerente à humanidade?

Para responder a esta pergunta, tomemos alguns exemplos fora do conjunto de animais, ditos racionais, que constituem a humanidade. As abelhas e as formigas, por exemplo, sabem fazer coisas, dividindo o seu trabalho em fases, tarefas mais ou menos específicas, de que resultam produtos completos, como a colmeia, o formigueiro, etc. Julgou-se durante muito tempo que tais atos ou comportamentos das abelhas e das formigas eram realizados por instinto, isto é, cegamente, sem consciência de meios e de fins. A observação mais cuidadosa, porém, demonstra que eles se adaptam às circunstâncias ambientes, que variam incessantemente e que, por isso, exigem pelo menos uma certa consciência sensorial, uma certa capacidade de escolha e de adaptabilidade. As abelhas, por exemplo, sabem preferir as flores de que podem retirar com maior facilidade o mel. Que se criem obstáculos ao trajeto realizado pelas formigas em trabalho, e se verá como elas o evitam e reconstruem o caminho que têm que perfazer. Haverá nessa adaptabilidade ou nessa consciência sensorial algo de aprendido, um princípio de educação?

* Publicado originalmente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v.27, n.65, jan./mar. 1957.

** João Roberto Moreira foi o primeiro diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e diretor do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura.

Observações cuidadosas demonstram que, quando perturbadas em seu trabalho, tanto abelhas como formigas se desorientam momentaneamente, como que num estado de angústia, de hesitação ou de dúvida. Depois, tentam ensaios, rearticulam o comportamento em ensaios sucessivos, até que uma ou outra consegue êxito, a solução, a reconstrução do trabalho interrompido. As outras as seguem, como se aprendessem a solução. O meio para a solução e a aprendizagem têm todos os indícios de ensaio-erro-ensaio-êxito, isto é, de resolver fazendo e de aprender imitando a fazer, repetindo a solução realizada. Temos aí, de um lado, uma das formas mais simples ou primitivas de resolver problemas ou situações, e, de outro lado, de aprender. Será esta capacidade de as abelhas e formigas modificarem seu comportamento, reagindo a um obstáculo, superando a uma dificuldade, adaptando-se a uma nova situação, será isso educação? Que elas aprendem alguma coisa, umas das outras, parece bem claro, mas quer a adaptação, quer a aprendizagem, têm um fim único, certo, anterior a uma e outra, das duas atividades, finalidade essa cuja consciência por parte delas não nos parece muito evidente. Essa ausência, pelo menos aparente — já que não temos meio de nos certificarmos de que assim é, realmente — de flexibilidade de fins, é que nos impede de falar em educação das abelhas e das formigas. Os fins das abelhas e das formigas — construir colmeias, construir formigueiros, armazenar mel, etc. — parecem fazer parte da sua própria natureza, são como que elementos da sua própria biologia. As abelhas e formigas nascem dirigidas, não escolhem e não modificam os seus fins, são fatalmente conduzidas para eles. A adaptação e modificação momentâneas do comportamento e a aprendizagem não se processam senão para que aqueles fins se cumpram, se realizem. Por isso mesmo, a sociedade das abelhas e a sociedade das formigas são mais ou menos estáveis, não se modificam na sua estrutura e na sua forma. O padrão geral da atividade social delas é automaticamente determinado, têm meios e orientação definidos, fixos, invariáveis. A abelha, como a formiga, pode aprender alguma coisa, mas já nasce educada, já surge para a vida com fins e meios de ação prontos, acabados.

Considere-se agora uma criança ao nascer. É como que um ponto de interrogação. O máximo que poderemos dizer é que será um homem ou que é um homem em perspectiva, mas com isto afirmamos ao mesmo tempo uma infinidade de alternativas de meios e fins. Sabemos que será ou que já é elemento de uma sociedade, de um grupo, de uma família. Exerce e sofre ação de quantos a rodeiam imediata ou mediatamente. Desperta preocupações e exige todo um mundo de cuidados que se não limitam aos seus pais e parentes mais chegados, mas que, como acontece nas civilizações contemporâneas, pode implicar toda uma institucionalização social (como a das maternidades), toda uma tecnologia de base

científica, como a da higiene pré-natal, a da obstetrícia, da higiene infantil, etc., as quais supõem um enorme e bem coordenado trabalho cooperativo por parte de muitos homens e mulheres... E, não obstante toda essa cadeia de atos e comportamentos coletivos, despertados pela criança que nasce, ela é apenas um ponto de interrogação. Será um homem, mas que homem, rico, pobre ou remediado? Culto ou inculto? Gênio ou medíocre? Normal ou anormal? Líder ou simples elemento das massas populares? Será artista, operário ou industrial? Honesto ou desonesto? Diligente ou vadio? Egoísta ou cooperativo?

Poderíamos multiplicar as perguntas e, ainda que conseguíssemos reduzi-las todas a umas poucas alternativas, ainda restaria perguntar como, por que meios seria realizado o fim mais provável...

Se não quisermos considerar apenas o mundo civilizado contemporâneo, veremos que, mesmo entre os povos mais primitivos, encontraremos semelhante série de atos e comportamentos coletivos, talvez menos técnicos e científicos, mais religiosos ou míticos, como as cerimônias de reconhecimento de paternidade, de invocação de poderes ocultos em favor do recém-nascido, de consagração, etc. E, entre os primitivos, como entre os modernos, a mesma indeterminação, a mesma possibilidade de perguntas alternadas será possível em face da criança que nasce. Estaremos em frente de um futuro guerreiro, ou de um vilão, teremos ali um bom caçador ou o apanhador da caça, o pescador ou o remendão de redes, o armeiro ou o carvoeiro, o feiticeiro-sacerdote ou o simples crente, etc.

É que a criança não nasce com sua linha de comportamentos e de fins para esses comportamentos, definida, predeterminada biologicamente. É algo de flexível e moldável, de impreciso e indeterminado. E, se tal condição não fosse ultrapassada ou superada, ela se transformaria ou permaneceria como o mais frágil e inútil dos animais, biologicamente falando. A criança não modifica seu comportamento em face de um ou outro acidente, como a abelha e a formiga, ela tem que formar, constituir, adquirir todo um equipamento de hábitos, de formas de agir, infinitamente variáveis em face de todos os fins possíveis. A criança não nasce educada, é educável e tem que se educar. Mesmo a criança que nasce entre povos selvagens e primitivos...

Educação e sociedade

O homem selvagem, conceito que, aliás, é muito relativo, se comporta segundo costumes e *mores* próprios, dispõe de certos instrumentos, por mais empírica que seja a sua tecnologia, que ele utiliza segundo processos e métodos adequados aos fins que tem em vista, etc. E a criança que nasce entre os selvagens tem que adquirir esses hábitos, adaptar-se

aos *mores* do seu grupo, fabricar e utilizar os instrumentos de trabalho. Isto é educar-se.

Qualquer que seja o homem que consideremos, pertença a que grupo pertencer, civilizado ou selvagem, é um homem educado, teve que formar, adquirir todo um equipamento de hábitos, de formas de agir, com os quais não nasceu.

Por isso, se a educação é algo com que não se nasce, mas que se adquire no curso da vida, é também algo de essencial ao homem, que lhe é inerente, que lhe está sempre presente, em qualquer das idades da humanidade.

Mas, a criança índia do Araguaia, por exemplo, adquire o comportamento, os costumes, a moralidade, as formas de trabalho próprios da tribo ou aldeia em que nasce. Sua língua, suas crenças, seus temores e suas esperanças se revestirão sempre da influência e do condicionamento da vida coletiva dos seus maiores. E, se fatores estranhos surgirem, levados por missionários, por outra civilização que entra em contato e em interação com a da sua aldeia, ela pode adquirir novos hábitos, costumes, princípios morais, instrumentos de trabalho, etc., mas isso também estará acontecendo com os adultos do seu meio; é toda a vida coletiva da aldeia que se modifica e pode ser que a educação, a influência sobre as crianças e adolescentes para isso contribua em muito, auxiliando o processo de transformação coletiva. Todavia, se a aldeia se fechar, resistir ou reagir contra a influência desses fatores externos, também a modificação ou a aquisição dos novos padrões de comportamento será muito mais difícil por parte das gerações novas.

Daí que, se por um lado, quando situados dentro de uma determinada civilização, como a nossa (do Rio de Janeiro, em 1956) ou como outra qualquer do passado ou do presente, as alternativas sobre o futuro da criança que nasce são múltiplas e variadas, em função das próprias alternativas da vida, de comportamento, de hábitos e costumes, de moralidade e de ideais, de trabalho e de tecnologia dessa civilização; por outro lado, quando consideramos quer a criança, quer a civilização da sociedade em que nasce, é possível uma previsão geral sobre o que será essa criança, porque ela será limitada pelas possibilidades culturais do seu meio social. Não há nenhuma possibilidade de uma criança nascida e criada em Londres se tornar um índio do Araguaia; de forma semelhante, nenhuma possibilidade existe de se criarem em vilarejo do Nordeste ou de qualquer outra área do interior brasileiro, um *dandy* inglês. Mas, se transplantarmos a criança em tenra idade, enquanto ainda virgem das principais e mais decisivas influências sociais, de um meio para outro, se modificarmos, social e materialmente (economicamente, por exemplo) o seu próprio meio, já o seu futuro se apresenta com outras possibilidades, surgindo portanto, novos pontos de interrogação.

Todas essas modificações possíveis e essas alternativas na vida futura de uma criança representam modificações e alternativas que poderá sofrer o processo educativo a que ela, a criança, não poderá fugir. Por isso, desde os tempos mais antigos, pelo menos desde Platão, nascido em 427 antes de Cristo (há 2.383 anos), se vem afirmando que a educação é um aspecto essencial, algo de permanente, necessário, inevitável em nossa vida, mas que não pode ser compreendido sem ver o homem, menos como indivíduo ou como ser biológico, que como ser social. Em outras palavras, todo homem é educado porque é ser social, porque só pode viver em sociedade, e a educação é uma consequência necessária da sociedade humana. Portanto, se biologicamente a criança é um ser que nasce apenas com possibilidades de comportamentos, socialmente a criança é um ser que nasce para ser educado, isto é, para adquirir certos ou determinados padrões de comportamento, justamente aqueles que sua sociedade lhe permite.

Seria, porém, a sociedade capaz de uma força coerciva, dirigida ou espontânea, tal que o indivíduo ficasse por ela definitiva ou inapelavelmente limitado?

Em algumas sociedades primitivas ou antigas, parece que assim foi ou é. Mede-se por séculos a estabilidade chinesa que só há 100 anos começou a perder a hierarquização definida de suas classes sociais. Em tal sociedade, quase imutável durante tanto tempo, o indivíduo aparecia realmente como inapelavelmente limitado pelo que ela lhe permitia, e isto era, supõem muitos historiadores e cientistas sociais, prever para cada um o futuro perfeitamente descritível, porque definível para cada classe social.

Também em muitas sociedades primitivas, estudadas e descritas por etnólogos e outros cientistas sociais, se têm encontrado condições semelhantes. São geralmente grupos que vivem ou viviam até há pouco tempo em certas áreas da Ásia, da África e da América, cujo comportamento coletivo e cuja cultura eram de ordem tal que se admitia fossem considerados como sociedades primitivas, embora o conceito de primitivo seja muito questionável e não se possa defini-lo com muita exatidão.

Mas, tanto a sociedade chinesa quanto a desses grupos primitivos, se permaneceram estáveis durante muito tempo, já não o são mais, oferecendo-nos, hoje, diferentes processos de mudança que os cientistas sociais procuram estudar e surpreender nas suas condições e nas suas resultantes.

As causas dessas mudanças são múltiplas, algumas exteriores à própria sociedade em questão, outras interiores. De modo geral, contudo, podemos considerá-las como um conjunto de circunstâncias variáveis que determinam condições novas de vida para a sociedade, condições essas que não se conjugam com os padrões tradicionais de comportamento

coletivo, determinando-lhes a substituição por outros mais adequados a essas novas condições.

Educação e condicionamento biológico

Mas essa possibilidade de mudança social não depende apenas de fatores exclusivamente sociais, isto é, de uma capacidade (inerente às próprias sociedades) para a mudança. À sua base está o próprio homem como ser biológico.

Ao contrário dos chamados animais irracionais, cuja capacidade de modificação e adaptabilidade do comportamento a novas situações é reduzida a umas quantas possibilidades, o homem foi dotado de uma complexa e delicada faculdade de apreensão, cujos aspectos básicos estão na riqueza de associação, integração e coordenação de suas impressões sensoriais, de um lado, e, de outro, nessa coisa complexa e de possibilidades infinitas que se chama razão, ambas solidamente apoiadas, facilitadas, dinamizadas pela faculdade de comunicação que reside na troca de sinais ou símbolos que constituem a linguagem. Talvez que, a tudo isso junto e a mais alguma coisa, se pudesse dar o nome de inteligência, caracterizada sobretudo pela capacidade de conhecimento, quer adquirido, quer construído ou descoberto. (Desde há muito tempo os psicólogos vêm tentando, por diversos processos complicados, determinar os fatores constituintes da inteligência, sendo enumerada uma extensa série deles, sem contudo chegarem os mesmos cientistas a um acordo unânime sobre o assunto). Diz um filósofo contemporâneo¹, a nosso ver com muito acerto, que a capacidade de conhecimento existente em cada indivíduo normal o habilita a compreender suas necessidades e seu meio, a comunicar suas idéias, os seus pensamentos e realizar sua ação de acordo com isso. Tais fatos são evidentes e mais ou menos inquestionáveis. Eles representam certas vantagens muito grandes, tanto quanto sérios perigos.

A grande vantagem da capacidade humana de conhecimento é que ela permite prever e ordenar a ação de acordo com essa previsão. Para prever, ela dispõe do poder de recapitulação da experiência e dos fatos passados, de forma esquemática, mediante símbolos ou sinais que lhe permitem uma grande economia de esforço, e por meio de um poder de comparação ao mesmo tempo que de conjectura ou hipótese, verificáveis, num primeiro ensaio, pelo jogo concatenado ou lógico dos mesmos símbolos ou sinais de que se serve na recapitulação. Assim, em vez de operações concretas, o homem pode ensaiar, estabelecer hipóteses e verifi-

1 WILD, John. Education and human society: a realistic view. In: *Modern philosophies of education*. Chicago: National Society of Education, 1955.

cá-las mentalmente, *in abstracto*, antes de realizar as ações práticas, objetivas, que a solução de uma situação qualquer exigir. Além disso, seus órgãos de execução, as mãos e outros, de extraordinária plasticidade, são capazes de realizar concretamente os planos ideais traçados pelo entendimento e o raciocínio. E, como se não se bastasse isso, o próprio poder de comparação, de planejamento mental, de associar e combinar símbolos e sinais de modo lógico, concatenado, de abstrair e conjecturar, lhe permite ampliar o poder executor das mãos pela criação de instrumentos que as tornam mais plásticas, mais precisas, mais potentes, mais capazes enfim. E não só as mãos, como também os olhos, os ouvidos, etc. Com estes novos recursos, quando usados adequadamente e mediante a direção lógica daquelas faculdades ou poderes mentais, o homem penetra nas minúcias das coisas e dos fatos do mundo, que o cerca, e de si mesmo, conhecimento esse de que os demais animais ficam inteiramente alheios. E, como nova conseqüência, outros modos de ação e de comportamento, para a satisfação de necessidades, surgem muito mais complexos e mais eficientes que antes.

Todavia, esta mesma riqueza de possibilidades, a infinita flexibilidade dos atos humanos são também um perigo para o próprio homem. Quais meios utilizáveis nas mudanças ou transformações sociais podem permitir a estas sentido, direções, desenvolvimento que levem à anarquia, ao descontrole social, por um favorecimento exagerado de individualismo, em que cada um procure mais o crescimento das próprias possibilidades e poderes, pela utilização de recursos racionais e técnicos, que o da sociedade, em detrimento uns dos outros, em lutas egoístas que, ao final das contas, redundarão no próprio prejuízo do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Isto porque, apesar de repousar nas possibilidades biopsíquicas dos indivíduos, o progresso da razão e das práticas humanas é um trabalho de cooperação, de equipe, de contribuições recíprocas, de desenvolvimento social. Por outro lado, tal riqueza, que é o gênio inventivo do homem, pode levar também à competição e à luta entre os grupos sociais, dentro de uma sociedade, ou, então, das sociedades humanas entre si, porque pode ser utilizada não só no domínio da natureza e das coisas, mas também do homem pelo homem.

Finalmente, dependendo, como vimos, o aproveitamento e conseqüente desenvolvimento das possibilidades biopsíquicas do homem, das próprias possibilidades e condições oferecidas pelos diferentes tipos de sociedades humanas existentes, influenciadas nas suas transformações e mudanças por diversos outros fatores que lhes são quer exteriores, quer interiores, o desnível cultural entre elas, isto é, a desigualdade de possibilidades de progredir ou desenvolver-se, é patente, colocando umas em relação às outras em situação de inferioridade ou de superioridade, o que favorece a tentativa de exploração do homem pelo homem... O negro africano,

por exemplo, só pode ser explorado como escravo, pelos portugueses, e brasileiros brancos, em virtude desse desnível entre os recursos tecnológicos deles, negros, e dos brancos, e não por causa de diferenças raciais. Estagnação, subdesenvolvimento, subcultura, pobreza, fatalismo podem resultar de uma coerção social excessivamente atuante que limite ou anule as iniciativas intelectuais dos indivíduos e dos subgrupos sociais. Mas, por outro lado, individualismo, anarquia, exploração do homem pelo homem, guerra, luta de classes e de indivíduos também podem resultar da própria cultura individual das possibilidades intelectuais. Em um como noutro caso, a educação tem responsabilidade, porque ela tanto pode, como processo social que é, reforçar a coerção social, atuando como força conservadora, ou, então estimular ou liberar as possibilidades individuais de autodireção e escolha entre alternativas divergentes, em determinados momentos em que se afrouxam os meios sociais coercitivos. Entre esses dois extremos há, portanto, um meio-termo que deve ser, do ponto de vista da sociedade e do indivíduo, a meta ideal de todo processo educacional.

Idéias e prática em educação

Mas definir semelhante ideal não é apenas uma questão de simples filosofia abstrata, ou de bom senso. Esse meio-termo desejado varia em função de circunstâncias especiais. Talvez que numa sociedade equilibrada, em que a coerção social e a iniciativa individual se equilibrem mutuamente, ele determine processos educacionais que, como normas ideais, se não contraponham excessivamente ao que é usual, ao que é geralmente aceito. Já numa sociedade de tipo semelhante à que foi a chinesa, antes do início da ocidentalização da Ásia, ele se formula idealmente como de tendência individualista, assumindo assim aspecto revolucionário e, por isso, de reivindicação ou de conquista, dadas as naturais resistências que a sociedade lhe possa opor. Finalmente, em qualquer sociedade que comece a se formar numa zona de pioneirismo, ou numa sociedade que esteja em processo de mudança, o individualismo das iniciativas quase não tem peias, assumindo aspectos anárquicos, donde se formular como ideal de educação algo de limitativo, de socializante, ou de disciplinar. Logo, o meio-termo ideal nem sempre pode ser um meio-termo na acepção exata da palavra; é, sobretudo, um contrabalanço. Achá-lo e formulá-lo pode ser coisa que se consiga, mas realizá-lo é sempre mais difícil, exigindo toda uma tática muito hábil e inteligente, a que geralmente se denomina política educacional, que depende grandemente de liderança social de educadores e administradores.

Historicamente, podemos encontrar dois exemplos notáveis de como há ou pode haver distâncias entre a formulação exata dos ideais educa-

cionais e sua realização, e de como uma e outra coisa se podem concretizar. Na Grécia antiga, de 500 a 300 anos antes de Cristo, alguns pensadores depositaram as maiores esperanças na educação, considerada qual meio de resolver problemas morais, políticos e sociais do mundo helênico. Propuseram com bastante clareza meios e fins educacionais, foram compreendidos e admirados por muitos de seus contemporâneos e, se um deles, Sócrates, foi condenado, outros, como Platão e Aristóteles, foram admirados e amados. Apesar disso, porém, isto é, da clareza de suas idéias e da aprovação que elas receberam, foram apenas admiradas esteticamente, sem qualquer conseqüência prática, isto é, sem terem sido postas à prova em suas conseqüências ativas e concretas. "O conhecimento é a virtude", pregara Sócrates, fazendo, assim, do homem sábio um homem necessariamente virtuoso, porque conhecer é saber o que é a virtude que, uma vez conhecida, resulta como necessidade certa. Daí a busca do conhecimento, qual meio de reforma social e, portanto, como fim da educação. Devendo tal reforma resultar do poder de pensamento, impõe como tarefa educativa por excelência o aprender a utilizar e a desenvolver esse poder. Sendo o conhecimento o fim próximo da educação, isto é, o mais imediato, por ser ele condição da virtude, o fim mais remoto, distante ou último da educação seria a validade universal dos valores morais, enquanto praticados e realizados pelos indivíduos. O homem justo e sereno é o que a educação deveria tentar realizar, pelo desenvolvimento do poder de conhecimento e do próprio conhecimento. Tais ideais de meios e fins educacionais foram aceitos ainda nos tempos antigos, anteriores a Cristo, e, mais tarde, renovados sob formas diferentes. Depois de Herbart e do ilustracionismo alemão, esteve por muito tempo em voga o lema de que "a instrução é a luz da virtude", lema que não é mais do que uma reformulação dos ideais gregos.

Apesar disso, porém, quer nos tempos gregos, quer nos dias socráticos, quer nos dias posteriores, o que se realizou, foi justamente o contrário, pelo menos em um sentido. A educação não deixou de ser, como queria Sócrates, um treinamento da inteligência, um exercício do poder de pensamento, uma busca de conhecimentos, mas, em vez de ser, ao mesmo tempo, uma busca de verdade, inclusive de verdade moral, para a prática dessa verdade, foi tão-somente um meio para a conquista do sucesso individual em política, nos negócios, nas artes, etc. Ao ideal do sábio sereno e justo, parece ter correspondido a realidade do homem apaixonado e individualista, mais encaminhado por interesses e sentimentos estreitamente pessoais que por ideais de moralidade e de justiça, segundo o revelam muitos estudiosos e interpretadores da vida grega. De forma semelhante, nós, os brasileiros, quando proclamamos que a educação é um direito de todos e que deve haver pelo menos uma educação fundamental e básica para todos, e, depois, não oferecemos a todos as

mesmas oportunidades para essa educação fundamental e básica, quer por não cuidarmos de criar escolas e formar professores em número suficiente, quer por, já no primeiro ano escolar, selecionarmos dentre as crianças as mais bem-dotadas e inteligentes para fazê-las progredir na escola, reprovando e desestimulando as demais, estamos a formular ideais que nós mesmos contradizemos pela prática que efetivamos.

Um exemplo de como ideais e prática, fins e meios se adequam perfeitamente, talvez tenhamos no que tem sido a educação conforme é concebida e praticada pelos padres jesuítas. Inácio de Loyola concedeu sob a influência da doutrina cristã-católica, fins bem definidos para a vida humana e, como fins educacionais, os relativos à preparação do homem para cumprir os fins próprios da vida humana, os quais foram localizados em outra vida, supraterrena ou de além-túmulo, que consistiria numa bem-aventurança eterna, proporcionada pela contemplação de Deus. Como principal meio para esse fim último, estaria a realização da maior glória de Deus pelos homens, ainda aqui, na terra. Seria, portanto, uma obra coletiva de todos os homens e, por isso, dependente de orientadores, guias ou líderes. Daí o ter concebido uma educação para a formação desses líderes. Tal educação seria sobretudo disciplinar, quer se tivesse em vista o conhecimento e o pensamento, quer o comportamento cotidiano, comum; consistiria em pôr todos os atos humanos, quer intelectuais, quer não, a serviço de Deus; seria o domínio de si mesmo para servir a Deus; em suma, formalizar o homem, fazendo-o caminhar por caminhos ásperos, mas certos e definidos. Segundo estes ideais, relativos a meios e fins, os jesuítas organizaram todo um sistema educacional, que atingiu o seu apogeu nos séculos XVII e XVIII. Tal foi o sucesso e a adequação dos processos postos em prática que, ainda hoje, quer o padre jesuíta, quer o homem educado pelos jesuítas, são considerados como pessoas de extraordinário autodomínio, disciplinadas e capazes de atingir os fins mais difíceis. Chegaram mesmo, no século XVIII, a provocar temor político e social, a ponto de lhes ser extinta a ordem e fechadas as escolas, que só voltaram a reinstalar-se cerca de meio século depois. Restaria agora compreender porque o ideal socrático de educação não pode ser realizado, apesar de aplaudido e admirado pela sociedade grega, e porque o planejamento jesuítico de uma educação formal e disciplinadora do homem teve oportunidade de realizar-se.

A base real dos sucessos concretos dos ideais educacionais

Talvez não respondamos mal à pergunta com que concluímos o parágrafo anterior se dissermos que os socráticos pretendiam fazer da educação um meio de revolução ou mudança social, ao passo que Inácio de Loyola

criou um sistema educacional para garantir uma sociedade cuja mudança se temia, porque esta já fora iniciada e, no seu processo, implicava toda uma negação de valores, supostos eternos, isto é, que, se abandonados, determinariam a anarquia e a perdição humana.

Os ideais socráticos determinavam a substituição de valores, os jesuítas a conservação, em novos termos, de valores que se não queriam perder.

Mas será tão difícil assim a mudança de valores? Ou, por outra, só quando se tratar de conservação é que os ideais educacionais poderão concretizar-se em realidade?

A história, se considerada apenas em si, nos fatos em sucessão temporal, ora responderá a essas perguntas pela afirmação, ora pela negação.

Se tomarmos, por exemplo, a mesma escola jesuítica que tanto bom êxito obteve nos séculos XVII e XVIII, veremos que hoje ela não pode mais se manter, mesmo nos países católicos. E, no entanto, não terá deixado de ser conservadora.

Catão, o Antigo, apesar de toda a sua pregação contra a mudança dos costumes da República Romana, sob a influência da cultura grega, manifestando-se intransigentemente conservador, não obteve êxito nos seus ideais conservantistas, que previam toda uma organização educacional.

Vê-se, portanto, que nem sempre a mudança ou a substituição de valores, implicada um plano ideal, é empecilho à concretização real desse plano.

Em suma, o que, num determinado momento histórico, é fator de êxito, em outro pode ser de fracasso.

Embora não haja, entre os que estudam as questões relativas aos valores sociais, acordo sobre a questão das bases desses valores, isto é, a respeito do que, em geral, condiciona a sua permanência ou a sua mudança, a verdade indubitável é que, em todas as épocas e em todas as civilizações, sempre houve conflito de valores, às vezes menos agudo ou cruciante, às vezes determinante de lutas ou mudanças violentas. Justamente por causa desse constante conflito, torna-se difícil reduzir todos os valores a um denominador comum descritivo, ou ligá-los a uma só árvore genealógica, conforme diz Ralph B. Perry ser desejável². Isso não obsta, entretanto, que se consiga determinar quais os valores dominantes de uma civilização ou de uma sociedade numa determinada época, nem que se comparem valores de diferentes sociedades e épocas, estabelecendo, assim, certas relações comensuráveis e capazes de permitir uma contingente avaliação dos valores de cada civilização ou sociedade.

² PERRY, Ralph Barton. *General theory of value*. Cambridge: Harvard University Press, 1950, cap. 1.

Se tivermos em consideração, por exemplo, a sociedade grega dos tempos socráticos, podemos ver que o homem sábio, equilibrado e controlado em suas paixões, e racional em suas ações, era um valor ideal, isto é, algo que se desejava ou que se julgava bom. Mas, na realidade, não era nada de realmente existente. Os heróis mitológicos ou semimitológicos, como Hércules e Sócrates, se revestiam dessa serenidade racional e desse equilíbrio ideal das ações e sentimentos, nas páginas escritas de quem lhes cantava os atos heróicos. Era o ideal da sabedoria, tão desejado e tão distante de concretização como o medievo ideal da santidade. "As virtudes que o estoicista atribui a seu sábio — disse E. Bréhier — são virtudes que o homem ordinário desejaria possuir, mas que lhe faziam falta; e, por conseqüência, elas indicavam mais o que lhe faltava do que o que possuía". Se os gregos tanto gabaram no sábio a impassibilidade ou a proporcionalidade nas paixões, não era em absoluto porque sua sensibilidade estivesse amaciada; ao contrário, "os gregos eram meridianais de paixões estranhamente violentas, e é porque eles lhes experimentavam vivamente os perigos, que se esforçavam por as extirpar pelas raízes".³

A educação preconizada pelos socráticos era, pois, a forma e o meio de realizar o homem sábio, inexistente ou raríssimo na própria sociedade grega, de modo que era, também, algo de ideal, na acepção etimológica da palavra, isto é, de concebido como idéia abstrata, não concreta, não real, embora desejável, bom ou, mesmo, útil se realizável.

Em conflito com esse idealismo de valores, havia os valores concretos, reais, vivos e operantes da sociedade grega, toda ela dividida numa minoria de homens livres e grande massa de escravos e semi-escravos. Enquanto foi uma sociedade mais ou menos fechada, circunscrita à área de uma cidade e sua vizinhança mais próxima, esses valores concretos e os valores ideais, de um lado, não eram senão potencialmente contraditórios, e, de outro, os próprios valores concretos não ofereciam grandes contrastes entre si. A sociedade espartana — para citar algo de mais positivo — consagrava a força, a agilidade e a frugalidade como valores para a conservação do Estado — valor maior. A sociedade ateniense, ao lado da cultura do físico, consagrava ainda a filosofia, a retórica e a estética como valores aceitos pelo homem livre que, vivendo do trabalho artesanal dos escravos e do trabalho meeiro dos agricultores, podia assegurar a si mesmo a realização concreta desses valores. Em Esparta os valores todos se relacionavam direta ou indiretamente à vida militar do Estado, que era uma função da classe dos cidadãos, minoria sustentada pelos periecos e ilotas,

3 BRÉHIER, E. *Le Sage antique*. In: ————. *Du sage antique au cotyen moderne: études sur la culture morale*. Paris: Armand Colin, 1935.

que constituíam a grande massa da população. Em Atenas, a vida militar se completava pela vida político-civil, em que certas condições culturais eram exigidas pelos embates cívicos nas assembleias públicas dos homens livres, minoria com lazeres suficientes para praticar em seu seio o jogo político da democracia.

Desde que, porém, as guerras entre as grandes cidades gregas e entre estas e o oriente mais próximo criaram novas necessidades, alargando a classe dos livres e permitindo uma certa mobilidade social mais ampla, o conflito de valores se tornou mais agudo, determinando mudanças sociais e políticas que, por sua vez, condicionavam novos conflitos, quase num processo em cadeia, bem marcado pela hegemonia sucessiva de diversas cidades, pela criação do Império de Alexandre, pela sua dissolução, pela invasão e conquista romanas, pelo espriar-se universal da cultura e dos costumes gregos, tudo transformando a estrutura social e econômica da Grécia, onde escravos se tornaram livres e homens livres se tornaram escravos, etc.

E, também na grande Roma, processo semelhante teve lugar, quando a classe dos patrícios se alargou e tornou possível aos plebeus, além da cidadania, o acesso às mais altas posições políticas, fenômeno que se acelerou quando a cidadania, a fim de que o império pudesse ser preservado, se estendeu aos povos conquistados.

Evidentemente, os ideais socráticos de educação não se conformavam a tais situações concretas. Num momento em que, pelo alargamento do grupo dos livres, todo um processo de mobilidade social se punha em ação, favorecendo um individualismo oportunista de meios e fins, Platão — na República — dando corpo ou conteúdo àqueles ideais, pretendia estabelecer uma rígida hierarquia de classes sociais, de acordo com um sistema de mérito baseado em possibilidades (aptidões) individuais, em cujo cume estariam os homens sábios (ou filósofos). Em função de tal estratificação social idealizada, é que se organizaria todo um sistema educacional, destinado a formar tanto o sábio como os componentes das demais classes sociais. É claro que todo esse planejamento, não tomando em linha de conta os valores concretos e operantes como condição que, por suas relações internas e externas, poderia propiciar um plano que resolvesse as contradições e conflitos desses mesmos valores concretos, esse planejamento de Platão — dizíamos — não teria possibilidade de ser posto em prática.

Já os jesuítas procederam de modo oposto, visando sobretudo resolver certas contradições e conflitos em benefício da conservação do que julgavam dever ser conservado, numa atitude bem mais pragmática e realista.

Depois das transformações sociais, culturais, políticas e econômicas que marcaram os séculos XV e XVI, mudanças essas que resultaram

do agravamento de contradições da sociedade medieval, principalmente depois das cruzadas e do desenvolvimento das cidades comerciais, e que, por isso, se caracterizaram como brusca metamorfose, lutas violentas, quebra e desprezo dos valores prevalentes até então, depois disso tudo compreenderam os líderes católicos que, se não era possível manter a ordem medieval, já ultrapassada, seria talvez possível dominar e conduzir a mudança por um como retorno aos pontos altos do ultrapassado, não contraditos pela mudança e capazes de sobreviver pelo seu aprofundamento e sua elevação de nível, mediante a quebra de seus antigos limites ou a libertação de sua medieval unilateralidade. Por exemplo, da contradição entre o ideal de santidade, que significava desprezo pela vida terrena, e o concreto, representado pelo bom viver dos barões feudais e da corte papal, entre o conceito de bem-aventurança *post-mortem* e o das necessidades concretas da vida, seria possível, pela cristianização do ideal grego do equilíbrio entre o espírito e o corpo, revalorizar os ideais cristãos, fazendo não do desprezo e da mortificação do corpo, mas do seu disciplinamento sadio, moral e biologicamente, um meio de realização espiritual da bem-aventurança. É preciso que o homem se torne quer sábio, quer santo — se diria na época — mas com sobriedade.

Em suma, sem pretender anular as mudanças operadas, o que se pretendia, mais ou menos conscientemente, era que tais mudanças, em vez de terem um sentido vertical, continuamente diferenciado, assumissem o aspecto de desenvolvimento em espiral, em que o medieval não desapareceria, mas se transfigurava, assumia novo aspecto, tinha nova, mais ampla e esclarecedora função na nova ordem que se estabelecia.

Depois do fracasso da contra-reforma violenta, isto é, da tentativa de manter os valores medievais tais quais eram concretamente, a qualquer preço, pelo sangue e a guerra, depois de verificar que essa mesma contra-reforma violenta, em virtude da própria interação dos fatos desencadeados, contribuía para o alargamento e o aprofundamento do conflito entre os velhos e novos ideais, ameaçando quase criar um hiato definitivo e intransponível entre o medieval e o moderno, é que se procurou o processo de desenvolvimento em espiral, mais natural e possível em virtude da própria interação universal das coisas e dos fatos, em que tudo é, ao mesmo tempo, meio e fim, ou passado, presente e futuro.

Até onde se fez isso conscientemente ou por simples determinação histórica, é difícil dizer; entretanto, quando se toma conhecimento de certos documentos históricos, tem-se a impressão de que pelo menos um certo grupo de pessoas parece ter querido dirigir os fatos conscientes e racionalmente.

Ninguém mais do que os jesuítas, cuja ordem fora fundada nos meados do século XVI, por Inácio de Loyola, parece ter compreendido

essas leis da mudança e do seu controle. É o que tentaremos esboçar a seguir.

Durante a Idade Média, o cristianismo se confundia com a Igreja, era a Igreja Católica. Os valores que lhe eram inerentes e que foram aproveitados concretamente na transição do Império Romano para a constituição dos reinos, semi-impérios, monarquias e feudos estabelecidos pelos povos bárbaros, deram à Igreja considerável soma de poder político, econômico e moral. Durante o período da pré-Renascença e da Renascença, nos séculos XV e XVI, tal poder se enfraqueceu enquanto político e econômico, porque se chocava com novos interesses surgidos e porque, na realidade, contradizia os valores próprios do cristianismo, aos quais a reforma protestante buscava dar nova forma e preservar, não já num sentido disciplinar e de autoridade, mas de individualismo e de ampla liberdade de prática. Em virtude de uma multiplicidade de outros fatores econômicos, políticos, morais, etc., a reforma protestante teve base real como ultrapassagem do estado religioso anterior.

A Igreja, pelos jesuítas, compreendeu que esses mesmos fatores de mudança não contradiziam fundamentalmente o princípio de autoridade e disciplina religiosas, se ele se limitasse ao campo moral ou estritamente religioso, porque isso poderia ser um meio de ordem e organização das nações, que, nascida no período de formação renascentista, sofriam o impacto de um individualismo sem peias, resultante da quebra repentina da ordem e dos valores antigos. O próprio protestantismo veio a compreender isso e, já no fim de sua vida, Lutero clamava por autoridade e disciplina religiosas nas nações protestantes.

Foi à semelhante tarefa que se entregaram os jesuítas, quando procuraram reforçar a autoridade da Igreja como poder moral e religioso, através do qual certamente alguma influência temporal seria possível. Como objetivo supremo da ordem aparecia, em primeiro plano, o combate às heresias protestantes, não mais pelos meios materiais de luta armada e inquisitorial, mas pela pregação e o debate dos valores espirituais da Igreja. Em segundo plano surgia a conversão dos pagãos existentes nos novos mundos descobertos por espanhóis e portugueses, que, se catolicizados, reforçariam o poder espiritual do catolicismo.

Mas a pregação e o debate supunham a preparação de líderes e, daí, a importância da educação. Para este fim, na Constituição da Companhia de Jesus, dividida em dez partes, a quarta, que era a *Ratio Studiorum* (sistema de estudos), se dedicava ao problema educacional.

Por tal sistema se verifica que os jesuítas não tinham em vista apenas a formação de líderes de batina, mas também e sobretudo de leigos do ponto de vista eclesiástico. Não pretendiam uma simples educação religiosa, mas a mais avançada educação secular do tempo, a serviço da fé. Tiveram, por isso, pouco interesse pelo ensino primário e o das massas

populares. O ensino secundário, propedêutico, e o ensino superior foram o seu campo de ação educacional.

Ainda mais, numa época em que o feudalismo ruía e os privilégios da nobreza tendiam a reduzir-se, em que uma nova classe social, a dos burgueses, começava a afirmar-se cada vez mais poderosamente pela detenção crescente das fontes e meios de produção, os jesuítas não procuraram criar escolas para a nobreza ou para uma determinada classe social, mas as organizaram com base no princípio do mérito e da aptidão, não se chocando frontalmente com o individualismo que se manifestava, apesar do princípio um tanto oposto adotado pela Companhia, de disciplina e obediência à autoridade da Igreja em matéria de fé e de moral.

Com esses postulados e levando para o currículo escolar toda a ciência e as letras do tempo, com base num humanismo mais vivo que o do comum das escolas, os jesuítas conseguiram criar os melhores colégios dos séculos XVII e XVIII. E, assim, durante longo tempo, souberam renovar o prestígio e a hegemonia do catolicismo, mediante uma volta que, até certo ponto, ultrapassava os valores e a ordem medievais, desta forma elevados de nível, menos unilaterais e mais livres de certos limites.

Como se verifica, portanto, o planejamento educacional, se tem em vista a concretização de ideais, não pode buscá-los além dos limites das possibilidades reais de uma época e de uma sociedade, nem pode ser revolucionário integralmente, isto é, ser tomado como fator de mudanças radicais. Ele, se quer e precisa inovar, tem que ultrapassar o velho e ainda existente, sem entretanto destruí-lo ou desprezá-lo, justamente porque é uma ultrapassagem, se assim nos podemos exprimir.

O desenvolvimento dos sistemas educacionais não se faz por saltos bruscos, nem se caracteriza por criações do nada (*exnihilo*), nem por totais e bruscas mudanças de direção. É como que um desenvolvimento em espiral, onde as contradições de um momento forjam a solução para a saída da situação problemática, solução essa que, todavia, não pode senão basear-se no momento que é ultrapassado.

Resposta à pergunta inicial

De tudo quanto acabamos de expor se verifica logo que a educação é um processo complexo, no qual interatuam fatores que são objeto de estudo das ciências sociais e psicobiológicas, mas que, fundamentalmente, é tanto um meio de hereditariedade social, isto é, de transmissão e de preservação social, quanto de transformação ou de dinâmica social. Encerra, pois, em si mesmo, uma contradição básica que, quando apurada e levada às suas últimas conseqüências, determina a sua própria mudança. Daí o termos que considerar a educação, em si, como um processo em

desenvolvimento, capaz de se transformar, de se diferenciar no tempo e no espaço, em virtude da sua própria natureza contraditória.

Embora a escola seja, em tal processo, apenas um aspecto especializado, é um dos meios mais importantes, senão o principal, de a educação se realizar, principalmente quando assume o aspecto, e por que o assume, de tomada de consciência coletiva da necessidade de dirigir quer a hereditariedade, quer a mudança social. E porque assim é, tanto elementos novos quanto velhos da sociedade em que funciona a escola interagem no processo educacional escolar, ora buscando acomodação recíproca, ora em conflito aberto, como que em luta por sobrevivência.

Temos aí, pois, um processo de compreensão difícil, cujo estudo depende de um equipamento cultural, de natureza técnica, científica e filosófica, que só a experiência, a observação e a reflexão de muitos anos podem realizar.

A educação não é só um fato social, é também fato político, econômico, ético, filosófico, com um substrato psicobiológico. Este substrato é a própria natureza humana com todas as suas possibilidades e seus limites. Por ser antes de mais nada um processo de relações humanas e de ação social, é perfeitamente definível como fato social. Porque intenta dirigir o comportamento coletivo, quer no sentido da preservação, quer no da mudança e progresso, não deixa de ser também um fato político. E, por isso mesmo, além dos múltiplos fatos econômicos particulares que implica, é um dos elementos mais importantes da economia social, de um lado, e da economia política, de outro, porque está implicado no esforço coletivo de sobrevivência social, tanto quanto no de preservação e progresso das formas de relações econômicas, privadas e públicas.

Finalmente, porque implicada em todos esses processos, fatos e aspectos de infra-estrutura, isto é, de estrutura básica das relações sociais e políticas, não pode deixar de se relacionar intimamente com a superestrutura dos valores morais e culturais da sociedade e do país em que se processa. Depende, por isso, de uma filosofia interpretativa desses valores, de sua hierarquização em meios e fins.

Conseqüentemente, não se pode caracterizar a educação como um conjunto de fatos psicobiológicos, segundo uma tendência que prevaleceu nos séculos XVIII e XIX, nem tampouco como de fatos sociais, segundo uma resultante das teorias sociológicas de Durkheim, nem ainda como matéria de simples especulação ou fundamentação filosófica. É algo mais que isso tudo, ao mesmo tempo que é também um pouco disso tudo.

O educacionista, isto é, quem faz da educação seu objeto de estudo, necessita uma preparação que, por sua extensão, profundidade e universalidade, lhe tornam as atividades uma das tarefas mais difíceis, árduas e complexas, no campo das ciências e das técnicas de aplicação científica.

O Perfil Sócio-Cultural de Alunos Trabalhadores do Ensino Noturno de 2º Grau Através da Análise de seu Cotidiano

Pesquisadora: Dagmar M. L. Zibbas (coordenadora)

Instituição: Fundação Carlos Chagas (FCC)

Fonte financiadora: INEP/MEC

Sabe-se que a recente expansão dos cursos noturnos de 2º grau, atendendo, de maneira extremamente precária, a uma clientela que, em sua maioria, estuda e trabalha, tem modificado profundamente o perfil do ensino secundário, desafiando estudiosos da área no sentido de fornecerem subsídios sólidos para a definição da função social deste tipo de curso, bem como para sua adequação às necessidades e expectativas de seus alunos — os jovens trabalhadores.

Na verdade, os cursos noturnos tornam-se catalisadores de uma contradição social básica, pois, abrindo trabalhadores que não tiveram oportunidades educacionais adequadas para a competição no mercado, podem acabar se constituindo em uma última chance desses jovens enfrentarem, um pouco melhor equipados, o processo de exploração do trabalho.

A esta característica contraditória dos cursos noturnos acrescenta-se mais um elemento complicador quando se pensa a relação entre escola e trabalho que, segundo muitos analistas, deve ser a pedra-de-toque do 2º grau. As questões que

se colocam são: como tratar desta relação em cursos que já abrigam trabalhadores, não só de áreas de comércio e serviços, mas também operários industriais, autônomos e subempregados? A esses alunos uma educação básica seria mais indicada ou seria necessário ampliar a profissionalização específica?

Os estudiosos, mesmo aqueles que consideram que o trabalho deve ser o princípio organizador do currículo desses cursos, divergem entre si, havendo na base da controvérsia uma dificuldade de se definir o que seria o trabalho trazido para dentro da escola. Seria o processo de trabalho em si, ou a análise das relações que constituem o trabalho assalariado em geral e dos alunos em particular ou, ainda, o estudo da estrutura técnica e científica de diversos setores do conhecimento que informam o processo de trabalho? Estas e muitas outras questões têm permeado as discussões dos especialistas, gerando dificuldades para a obtenção de um consenso mínimo quanto ao apoio e diretrizes técnicas e políticas para o nível médio de ensino.

As disputas teórico-metodoló-

gicas (e políticas), aliadas aos números desalentadores que descrevem a expansão problemática e o baixo rendimento do 2º grau, principalmente no período noturno, acabam abrindo espaço para propostas políticas controversas, como a sugestão expressa pelo Banco Mundial, em relatório de 1989, referente à necessidade de serem estimuladas políticas públicas que estabeleçam suporte econômico para o crescimento de escolas privadas no ensino secundário.

Por outro lado, os diagnósticos, os planos e projetos das Secretarias da Educação, centrados no 2º grau noturno, raramente têm por base estudos empíricos junto a trabalhadores estudantes¹. A maioria descreve padrões, há muito tempo consagrados, referentes às grandes dificuldades enfrentadas pelo aluno do noturno em seu dia-a-dia, mas sem preocupação com mudanças que possam estar ocorrendo no perfil desta clientela, em suas expectativas e necessidades.

Em São Paulo, o estudo clássico de Célia Pezzolo de Carvalho, sobre alunos do noturno de 1º grau², continua servindo como ponto de partida para muitos projetos, embora date de 1979. Quanto

ao 2º grau, pesquisas mais recentes, como de Maria Laura P.B. Franco³ e N. Balzan⁴, fornecem subsídios importantes para a caracterização do aluno-trabalhador, mas não propõem um aprofundamento no cotidiano desses alunos, na escola, no trabalho ou na vida social em geral.

A pesquisa em questão, em um delineamento caracterizado como "estudo de caso", enfocou um grupo de trabalhadores-estudantes de um curso noturno regular de 2º grau, em escola da Grande São Paulo, procurou levantar características de sua inserção social, cultural e econômica, tendo como pano de fundo suas interações com a dinâmica do cotidiano escolar e seus depoimentos sobre seu dia a dia fora da escola.

Com essas opções, esperou-se obter um quadro amplo da vivência de estudantes do 2º grau noturno, registrar algumas das contradições do aparelho escolar e detectar, se possível, condições específicas que, apesar da tendência histórica da escola atuar como reprodutora das relações do todo social, podem permitir mesmo no sistema precário do ensino noturno, a construção de oportunidades educativas mais adequadas aos interesses dos trabalhadores.

1 Em 1989, atendendo à solicitação do MEC, 22 Secretarias Estaduais enviaram aqueles órgãos dados, estudos e projetos sobre o 2º Grau noturno disponíveis. Apenas três Secretarias notificaram que dispunham de informações obtidas por estudos empíricos junto a alunos.

2 CARVALHO, Célia Pezzolo de. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. São Paulo: Cortez, 1986. 4.ed.

3 FRANCO, Maria Laura P.B. *O ensino de 2º grau do ponto de vista de seus alunos e egressos*. São Paulo. Fundação Carlos Chagas. 1984. Relatório de Pesquisa.

4 BALZAN, Newton Cezar. *Alunos do noturno (ou "excluídos da escola") quem são eles?* *Cadernos Cedes*. São Paulo: Cortez, 1986. n.16.

Os procedimentos utilizados foram: observação em campo com registro diário, entrevistas individuais e em grupo com alunos, professores, administradores e pais e aplicação de um questionário a todos os estudantes.

Os dados assim levantados estão agora em fase de análise, mas já evidenciam a inadequação do

currículo e dos procedimentos pedagógicos para o atendimento às expectativas e necessidades da clientela. Há, por outro lado, indícios de que outras experiências de professores e alunos, se devidamente aproveitadas e apoiadas, poderiam desencadear a solução de muitos problemas enfrentados pelos jovens trabalhadores na escola.

A Escola Pública: Desestímulo ou Desafio (Um Estudo do Cotidiano Escolar e da Representação dos Docentes)

Pesquisadores: Odinéia Telles Figueirêdo (coordenadora), Edson Elias Andrade Ber-bary, Maria de Nazaré Gomes da Silva e Marlushi Barros de Campos

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

Fonte Financiadora: INEP/MEC

O problema

Em continuidade ao trabalho que a equipe fez com igual título, focalizando especificamente as condições intra-escolares da rede de ensino público de 1º grau num bairro periférico da Grande Belém, este estudo aborda o cotidiano escolar e a representação dos professores de uma escola daquele bairro, dando prosseguimento aos estudos específicos provindos do Diagnóstico do Setor Educação no Estado do Pará.¹

Do estudo das condições históricas, sociais, demográficas e urbanísticas do bairro selecionado, aliado à análise das condições em que a educação escolar pública ali acontece, pôde-se, inicialmente, constatar uma realidade que a despeito de sua especificidade, não difere da realidade maior, que é a das escolas públicas brasileiras localizadas nas áreas críticas periféricas. Se por um lado, essas constatações são válidas para o caso particular, como o do estudo e da análise do bairro aqui feitos, por outro, acredita-se que

elas o serão para quaisquer outros semelhantes, desde que realizadas em bairros com características idênticas. Relacionando, portanto, as condições de vida da clientela escolar às de ensino das escolas públicas do bairro, sobressaem estas constatações da problemática ali existente:

— o bairro apresenta, dentre os demais, o maior crescimento populacional da Grande Belém, o que, conseqüentemente, deve provocar um crescimento da população escolarizável. Não obstante, observa-se que a população escolarizada vem decrescendo nos últimos anos, e que as poucas escolas existentes ali possuem salas de aula ociosas, sobretudo no turno da noite. Este fato pode ser provocado menos pela falta de um planejamento coerente e racional do uso do espaço físico, do que pela localização das escolas, distantes das casas dos alunos, que, para lá chegarem, utilizam as “estivas”² e enfrentam a deficiente iluminação pública;

— o bairro é concentrador de

1 Cf. FIGUEIRÊDO, Odinéia et al. *Diagnóstico do setor educação no estado do Pará*. Belém: UFPA, 1988, 9v.

2 “Estivas” são passarelas suspensas, construídas em madeira, que possibilitam o trânsito de transeuntes em áreas alagadas.

uma população de baixa renda, cujas condições de saúde, habitação, trabalho e lazer são precárias. Ao lado disso, nem a própria educação escapa deste quadro de deficiências: as escolas têm limitação de toda ordem, sobretudo quanto a recursos humanos e materiais. Se a própria escola deve representar uma oportunidade de soerguimento dessa população, garantindo-lhe a escolaridade e facilitando-lhe a inserção no mundo do trabalho, o que se vê é um ensino de baixa qualidade, cujos resultados são altos índices de evasão, reprovação e distorção idade/série;

— as atividades de trabalho das famílias residentes no bairro enquadram-se na categoria “atividades informais”, o que implica uma baixa renda e contribui para a entrada precoce do menor no mundo do trabalho, tendo em vista sua colaboração na subsistência familiar. Este fato repercute nos baixos níveis de aproveitamento escolar, produzindo não raramente o abandono da escola após uma história melancólica de fracasso;

— como as “atividades formais” da economia, em geral, exigem uma escolarização mínima de 1º grau, os alunos maiores de 14 anos buscam o ensino supletivo como estratégia para acelerar a conclusão do 1º grau, o que quase sempre se revela ineficaz, hajam vistas as altas taxas de evasão e reprovação nessa modalidade de ensino, cuja qualidade deixa ainda mais a desejar;

— a escolaridade pública obrigatória de oito séries, como forma de ampliação das oportunidades educacionais para as camadas populares, não se concretiza no bairro. A grande maioria da população escolarizada está basicamente no segmento de 1ª à 4ª série, sendo relevante destacar que quase a metade dela está concentrada na 1ª série, o que evidencia uma redução do seu tempo de permanência na escola. Isso tudo retira dessa população os benefícios sócio-culturais que a escola poderia dar-lhe, levando-a a supor que as suas condições de vida não chegarão a sofrer alteração para melhor;

— as reuniões de planejamento que as escolas realizam no início do ano letivo, que deveriam ser o momento propício para os corpos técnico e docente refletirem sobre os problemas de ensino e os meios de atenuá-los, assim como sobre os propósitos educativos que direcionariam as atividades didático-pedagógicas das escolas, na verdade têm caráter imediatista ao se restringirem tão-somente à distribuição do conteúdo programático pelo tempo disponível (cronograma de ensino). As escolas não conseguem ultrapassar o nível de busca dos meios, pela inexistência de um projeto pedagógico com objetivos explícitos.

As constatações até aqui apresentadas não esgotaram a problemática educacional mais ampla existente no bairro; servirão, porém, como pano de fundo para o estudo do cotidiano escolar e da representação dos docentes sobre a escola

que lá existe, o que dela esperam, como vêem o trabalho que ela desenvolve e o que fariam para transformá-la.

Metodologia: uma proposta de trabalho

Dispondo o bairro em estudo de cinco escolas públicas de 1º grau, a pesquisa será desenvolvida em uma delas que mantém o ensino de 1ª a 8ª série. É, portanto, um estudo de caso, tomando como instância a escola em sua especificidade, a partir do seu cotidiano e da representação que a comunidade intra-escolar (professor, corpos técnico e administrativo) faz sobre ela e sobre sua prática dentro dela.

O estudo do cotidiano escolar será realizado por meio da observação *in loco* centrada em dois pontos: a) formas de organização e funcionamento da escola: relações de poder, formas de participação dos professores, clima de interação entre direção, corpo técnico, professores, alunos e funcionários; b) o saber escolar — proposta pedagógica: conteúdo, livro didático, metodologia e avaliação, a fim de verificar quem decide sobre critérios para seleção e nível de articulação entre essas decisões e a participação do docente.

As observações serão realizadas pelos pesquisadores durante sua permanência diária na escola, em vários momentos da vida escolar:

intervalo das aulas, na sala dos professores, em conversas informais e nas reuniões e outros eventos de natureza pedagógica, tendo como ponto de referência os itens a e b já mencionados. Essas observações serão registradas em diário próprio, separando-se os dados em si, de sua interpretação, além de considerar tanto as “boas” quanto as “más” ocorrências, as quais serão apresentadas, discutidas e avaliadas pelo grupo de pesquisadores a cada mês, a fim de que sejam extraídos os pontos em comum, os fatos relevantes e orientadas as novas observações.

Já o estudo da representação dos professores será realizado através de Grupos de Discussão com a comunidade intra-escolar. Pretende-se, nesses grupos, socializar os dados sobre a escola, coletados em pesquisa anteriormente desenvolvida³, a fim de estabelecer com os participantes um processo coletivo de avaliação do que a escola é na visão dos dados, como vêem o trabalho que ela desenvolve e o que nela modificariam. A idéia a ser levada aos docentes é a de que pesquisadores e pesquisados construam, conjuntamente, o que se convencionou chamar de quadro de vida da escola, para cuja composição entram necessariamente os itens já pesquisados: bairro, história da escola, os alunos da escola, os professores, as condições de ensino, a proposta pedagógica, as formas de organização do trabalho escolar e outros que sejam

3 A Escola Pública: desestímulo ou desafio? (um estudo da rede escolar pública num bairro periférico da Grande Belém).

incluídos por sugestão dos docentes.

Os depoimentos dos participantes durante as discussões serão devidamente gravados para análise e categorização subsequente. Os dados da observação e o registro dos grupos de discussão deverão ser analisados conjuntamente, visando captar a realidade global da escola no seu dinamismo e possibilitar dentro dela uma ação transformadora.

O trabalho com a escola: o caminho percorrido

A pesquisa iniciou-se pela apresentação e discussão dos objetivos do projeto junto à comunidade da escola selecionada e à Secretaria de Educação a qual administrativamente pertence. Com isso, pretendia-se elucidar o conteúdo do trabalho e obter apoio para o seu desenvolvimento.

Após a apresentação do projeto na escola, os participantes fizeram alguns questionamentos sobre a origem dos recursos para a pesquisa, a quem seus resultados beneficiariam, quais as conseqüências para a escola, além de enfatizar a necessidade de serem, também, os resultados divulgados na própria escola. Já na Secretaria de Educação, o encontro foi realizado com os representantes do Departamento de Ensino de 1º Grau, ocasião em que a equipe reivindicou a incorporação dos resultados do trabalho no plano de ação daquele órgão.

O processo de observação teve seu início com o engajamento do

grupo de pesquisadores nas atividades preparatórias do ano letivo desencadeadas pelo sistema (Secretaria de Educação) e pela própria escola objeto de estudo. Ao nível do sistema, as atividades foram cursos para treinamento dos professores, visando discutir o conteúdo programático por área, disciplina e série, e, também, as alternativas metodológicas de ensino para algumas disciplinas. Ao nível da escola, os pesquisadores participaram das reuniões para planejamento das atividades do ano letivo. Tem sido freqüente a presença dos pesquisadores nos quatro turnos de funcionamento da escola, no decorrer dos períodos letivos, em processo de observação sistemática do que acontece no dia a dia da escola, com relação aos pontos selecionados para aquele fim. Atualmente a equipe tem, em seu diário, o registro de aproximadamente, dois anos de observação na escola.

Os grupos de discussão, por sua vez, iniciaram-se pela sua própria composição, com base no levantamento prévio realizado entre a comunidade interescolar sobre o dia e a hora mais apropriados para os encontros. O resultado do levantamento foi a opção de se realizar os encontros no final do expediente do turno de trabalho, compondo-se os grupos por quem trabalha em cada turno. Nos grupos de discussão, houve a devolução dos dados e demais informações daquela escola, que tinham sido coletados através de formulários anteriormente aplicados, estabelecendo-se entre os

participantes um processo coletivo de avaliação dos resultados, além de se constituir num momento propício para a reflexão sobre si mesmos e sua própria prática.

Até agora já foram realizados cinco encontros dos grupos, onde foram discutidos os seguintes itens: o bairro e a história da escola (1º encontro); os alunos e os professores da escola (2º encontro); as condições de ensino (3º encontro); a proposta pedagógica: conteúdo, livro didático, metodologia e avaliação (4º encontro) e as formas de organi-

zação do trabalho escolar (5º encontro). Tem-se notado a participação de mais de 80% dos membros da comunidade intra-escolar, cujos depoimentos têm sido gravados para posterior análise. Há preocupação em se considerar os depoimentos espontâneos dos participantes, o que disseram, o que não disseram e aquilo em que se contradizem.

A fase atual da pesquisa é de estudo teórico para análise das observações do cotidiano e dos depoimentos dos grupos de discussão.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antigüidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco; Revisão de Rosas dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, 382p.

A edição brasileira desta **História da educação**, de Manacorda, é bastante oportuna e, certamente, vem enriquecer não só os estudiosos desta disciplina como também todos os que se preocupam com a reflexão histórica da educação, ainda mais que há poucas obras acessíveis sobre a história da educação geral.

Mario Manacorda, intelectual italiano, conhecido do leitor brasileiro por outras obras — **Marx e a pedagogia moderna** e **O Princípio educativo em Gramsci** — convidanos, agora, a um “passeio histórico pela educação através dos textos”; o convite está expresso no prefácio — Ao leitor —, acompanhado da informação de que o livro fora originalmente preparado para ser difundido através de transmissões radiofônicas da Rádio — Televisão Italiana, num programa intitulado *A Escola nos Séculos*.

Isso explica algumas das características da obra: a linguagem viva dirigida não necessariamente a iniciados; o deixar de lado a discussão de certos pontos — quase vícios que adquirimos de sempre começar os estudos históricos da educação com as indefectíveis questões de método e as insolúveis dúvidas sobre os critérios para a periodização desta história; questões, sem dúvida, relevantes; o método perpassa todo o livro e o critério para a periodização

é, simplesmente, o cronológico. Outra característica, a possibilidade de uso freqüente de textos (a serem lidos por atores), que muito agradeu ao autor, constitui uma das riquezas da obra, ao oferecer o “discurso direto”, as “palavras dos tempos”, muitas delas absolutamente inacessíveis aos estudiosos brasileiros que podem, assim, ao menos, sentir-lhes o sabor. Só o sabor, pois os textos, embora abundantes, acabam sendo aperitivos escolhidos e dosados. Mas, haveria outro modo de se fazer isso?

Com o intuito de “perseguir o processo educativo pelo qual a humanidade elabora a si mesma, em todos os seus vários aspectos” (p.6), Manacorda inicia o “passeio histórico” pelo antigo Egito, passa pela Grécia, por Roma e se detém na Idade Média. A partir do alvorecer do mundo moderno, os marcos referenciais para o passeante leitor são os séculos, a começar do XIV para chegar o XX em direção ao XXI.

Desde o primeiro capítulo em que focaliza o antigo Egito, Manacorda anuncia seu ponto de partida para o entendimento da educação numa dada sociedade: a divisão do trabalho própria de uma civilização desenvolvida que, certamente, pressupõe dois tipos básicos de formação: a intelectual e a profissional, ou seja, as escolas dos inte-

lectuais (sacerdotes) com estudos de matemática, geometria, astronomia e, mais ainda, de ciências esotéricas e sagradas e as escolas práticas dos vários ofícios, para a formação dos artesãos e o treinamento dos guerreiros (p.10).

Se, ao tratar da educação no Egito, Manacorda apenas informa o ponto de partida e a direção do passeio, ao abordar a educação na Grécia apresenta, com clareza, aquilo que será o fio condutor de seus estudos, a distinção entre o "dizer" e o "fazer" sugerida por Platão e "que propusemos quase como critério interpretativo de toda a história da educação" (p.41). É a separação dos processos educativos, segundo a divisão da sociedade entre a minoria dos homens que dominam, governam, pensam, falam — os homens da EPEA (palavras) — e a maioria dos que são dominados, governados, dos que produzem e são silenciados — os homens da ERGA (ações). Tal divisão perpassa toda a história, embora o autor esteja sempre atento a sinais, mesmo sutis, de possíveis aproximações, negações, superações.

Que este esquematismo não nos iluda. Monacorda, ao propor esta distinção entre o dizer e o fazer, como critério interpretativo de toda a história da educação, emprega o advérbio quase. Palavra, prudente, a sugerir que se deve evitar, a todo custo, os esquematismos, os reducionismos, os simplismos, as rotulações que fatalmente conduzem à ignorância pois, se o esquema explica

a realidade, estudos e pesquisas tornam-se desnecessários. Não é o caso. Manacorda, o tempo todo, indaga, pesquisa, busca, fornece dados, cita documentos, propõe, afirma, informa, deixa dúvidas, sugere pistas. O passeio não é pois tranquilo, despreocupado, fácil. É belo. Instigante. O autor registra com honestidade e humor "pensamentos sublimes, afetos intensos, práticas medíocres, casos ridículos e infames" (p.356). Disciplina, fica-se sabendo, é o chicote, um instrumento de castigo. O castigo, sob várias formas, tem sido sempre um meio pedagógico por excelência. Se não, como impor aos aprendizes conteúdos insignificantes que a escola transmite, porque separada da vida, com uma didática enfadonha, por que repetitiva? Quem não recorda sua própria infância na escola, ao se deparar com um tipo de exercício escolar que Manacorda apresenta como arbitrário e absurdo e que perdura milênios: solicita-se que um pão seja dividido por cinco pessoas de modo que as três primeiras recebam sete vezes mais que as duas últimas (p.35). Isso me lembra o arbitrário cultural de Bourdieu. Muito do que se ensina nas escolas, sobretudo em matemática, não tem mesmo apenas a função de selecionar aqueles que devem prosseguir sua trajetória escolar e os que devem retirar-se? Autoritarismo e sadismo pedagógico, adultismo da educação e pedantismo acadêmico são temas que o autor focaliza, com propriedade e que perpassam várias épocas.

Desse percurso histórico convém destacar, por nos interessar mais de perto, as considerações do autor sobre o momento e as condições de surgimento da escola pública: a Revolução Industrial do século XVIII que acaba alterando não só os modos de produção, mas também os modos de vida dos homens. A fábrica substitui as corporações de artes e ofícios e com elas a aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Assim é que "fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm junto com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa" (p. 249). A fábrica exige o ensino da ciência moderna nas escolas, uma vez que a ciência se torna a força produtiva mais importante. Os currículos serão, então, modificados. São os políticos, ainda que baseados nos filósofos, que irão propor os ideais educacionais da burguesia revolucionária que podem ser assim sintetizados: "universalidade, gratuidade, estabilidade, laicidade e, finalmente, renovação cultural e primeira assunção do problema do trabalho" (p.269). Estas conquistas ideais, o século XIX, ao ver surgir o moderno proletariado industrial, força antagonista à burguesia até então "única" protagonista da história moderna, tentará colocar em prática. O marxismo irá, pois, assumir todas essas bandeiras, radicalizando-as, isto é, criticando a burguesia pela sua incapacidade de realizar esses seus programas e acrescentando, de próprio, uma concepção nova da relação instrução-trabalho na

perspectiva de uma formação total de todos os homens (p.296).

De fato, a escola, enquanto espaço específico de formação, acabou por operar uma dupla separação: separou os adolescentes dos adultos e adolescentes do trabalho. Assim, o problema das relações entre instrução e trabalho continua atual e sua essência passa a ser a seguinte: "como recuperar, em termos adequados à idade dos adolescentes e aos modos atuais de produção, a unidade adulto-adolescente e a produtividade dos próprios adolescentes? Parece ser este o verdadeiro problema da educação no futuro: não é possível continuar a manter os adolescentes separados e improdutivos, como não é possível repropor os modos antigos de produção artesanal e do aprendizado (...), nem perpetuar o esquema da escola separada, intelectualista e improdutiva, nem explorar o trabalho do adolescente" (p.348).

Este é o grande desafio de nossa geração (de educadores) e Manacorda lembra-nos que "nenhuma batalha pedagógica pode ser separada da batalha política e social" (p.360).

Não gostaria de terminar sem mencionar as preciosas indicações bibliográficas, um verdadeiro roteiro de leituras, bem como a inclusão do índice onomástico, tão raro nas edições brasileiras e, ao mesmo tempo, tão útil aos estudiosos.

Ester Buffa
Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar)

Congresso Internacional sobre Planejamento e Administração do Desenvolvimento da Educação

Durante o período de 21 a 30 de março de 1990, na cidade do México, foi realizado o Congresso em epígrafe, organizado pela UNESCO, em colaboração com o governo do México.

Este Congresso, que é seqüência da Conferência Internacional sobre Planejamento e Administração realizada pela UNESCO em Paris em 1968, teve por objetivo abrir um grande debate e permitir ampla troca de experiência e informações com vista à formulação de sugestões e recomendações sobre: a) a maneira de revitalizar as atividades do planejamento e da administração da educação; e b) novas formas de cooperação internacional na perspectiva de descentralizar o ensino básico e eliminar o analfabetismo no mundo no começo do século XXI.

O Congresso analisou também as implicações sobre o planejamento e a administração, decorrentes das decisões tomadas quando da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (ocorrida na Tailândia no começo do mesmo mês de março), para garantir que estas tenham seqüência.

Os temas abordados podem ser reduzidos a quatro grupos: 1) o papel do planejamento e da administração da educação nas perspec-

tivas da renovação e da universalização da educação básica e da eliminação do analfabetismo; 2) o planejamento da educação e o desenvolvimento dos recursos humanos; 3) a modernização e o desenvolvimento dos sistemas de administração e de gestão da educação; 4) que planejamento e que gestão da educação em tempos de crise?

Com relação ao primeiro grupo, o Congresso destacou que a luta contra o analfabetismo não pode concentrar-se exclusivamente nas crianças. É preciso também: envolver seus pais, criar um ambiente favorável, utilizar a colaboração de outros parceiros (das áreas da saúde, da ação social, etc.) ter em conta a influência dos meios de comunicação de massa e, por fim, o novo papel do Estado, decorrente disto.

No que diz respeito ao segundo grupo de temas, o Congresso salientou que, em face da visão multifacetada da educação de hoje, tanto em termos de agentes quanto de resultados, o conteúdo do conceito de recursos humanos enriqueceu-se progressivamente, passando do enfoque quantitativo (tradicional) para o qualitativo. Impõe-se um novo conceito de recursos humanos, que vai além da simples inserção do indivíduo no meio sócio-econômico, para abranger também o próprio indivíduo com todos os seus direitos de desenvolvimento pessoal. Este enfoque não será exequível sem a participação de todos os setores da sociedade.

No terceiro grupo de temas, o Congresso discutiu como conjugar modernização com administração. Lembra que, quase sempre, a modernização administrativa é tomada como sinônimo de uso de computador. No entanto, a informatização é apenas o lado mais sensível (e, sem dúvida, não o mais difícil) da modernização. O essencial reside na "capacidade de as organizações se reestruturarem regularmente para melhor perseguir seus objetivos e responder de forma flexível e adaptada às demandas dinâmicas de seu público e de seu meio". Num sistema estático, incapaz de integrar as mudanças do meio, o uso do computador, no melhor dos casos, pode tornar-se inútil, e, no pior dos casos, embaraçoso e inutilmente dispendioso. Talvez seja "mais neutro e menos ambíguo falar de administração adaptada a um certo nível de complexidade do que de modernização". Como nota do redator, cabe observar que o relatório do Congresso não distingue entre uso do computador e informatização (quando sabemos que o segundo conceito é mais amplo e mais rico, alcançando o funcionamento lógico de todo o sistema).

Para responder o quarto grupo

de temas, o Congresso apresenta o "conceito central de pilotagem estratégica". A aplicação deste conceito leva a gerir a complexidade e a incerteza; isto significa fazer numerosos ajustamentos e tentativas pragmáticas de adaptações não previstas inicialmente, abandonar a idéia de controle de todos os meios e resultados, etc. Implica, conseqüentemente, a descentralização administrativa, acompanhada da delegação de poderes, para que os atores regionais e locais possam estabelecer, junto com todos os atores sociais de seu meio, os programas educacionais adequados a este meio. Esta descentralização, em lugar de significar um enfraquecimento do papel do Estado, permite-lhe, ao contrário, "desenvolver melhor certos aspectos de sua ação, assumir novas responsabilidades no alargamento dos processos de concertação e de participação", e cuidar de manter e estabelecer apenas uma coerência de conjunto com os correspondentes instrumentos de avaliação e de controle; esta ação sempre deve permanecer ao nível do conjunto do campo educacional, sem descuidar das desigualdades regionais, e voltada para a pesquisa e avaliação de dados qualitativos.