



CADERNOS DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Profª. Ingelore S. de Souza

Reitora

Prof. José Carlos da Silveira Osório

Vice-Reitor

Prof. Jorge Luiz Nedel

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. João Brandalise

Pró-Reitor de Graduação

Prof. Francisco Elifalete Xavier

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Prof. Paulo Roberto Pinho

Pró-Reitor Administrativo

Prof. Paulo Silveira Júnior

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento

Faculdade de Educação

Elomar Tambara - Bernardo Buchweitz

Direção

Editora e Gráfica Universitária

Ari Luis de Lamare

Diretor

Ilustração da Capa: M.C.Escher, "Zeichnen", 1948 (Litografia)

Capa: Gilnei da Paz Tavares

Impressão Digital Laser

Fernando Faria Corrêa e Rodrigo Marten Prestes

Acabamento

Oscar Luís Bohms (chefe da Seção Gráfica)

Alexandre Farias Brião, Carlos G. Costa da Silva, Cláudio L. M. dos Santos, João Henrique Bordin, João José P. Meireles, Marciano Serrat Ibeiro

Revisão Lingüística

Ana Helena Beckenkamp

Editoração Eletrônica

Avelino da Rosa Oliveira

ISSN 0104-1371

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

NÚMERO 14 – 2ª EDIÇÃO

Janeiro/Junho 2000

Pelotas
Editora da UFPel

SEMESTRAL

Cadernos de Educação	Pelotas	n.14	p. 1-173	jan./jun. - 2000
----------------------	---------	------	----------	------------------

Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas,

Faculdade de Educação, ano 9, n.14, jan./jun. 2000. -
Pelotas: FaE/UFPel, 1992 - Semestral.

Solicita-se permuta
Exchange is requested
On demande échange

1. Educação - Periódico. I. Universidade
Federal.Faculdade de Educação

CDD: 370.5

Indexado em:

- REDUC (Rede Latino-Americana de Informações e Documentação em Educação)
- Bibliografia Brasileira de Monografias e de Publicações Periódicas (Fundação Biblioteca Nacional)
- Ação Educativa (CD-ROM ANPED 99)

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

Conselho Editorial

Alceu Ravanello Ferraro, Edith Barreto, Elomar Antonio Tambara, Gaudêncio Frigotto, Ilma Alencastro Veiga, Luiz Carlos Lucas e Maria Isabel da Cunha

Comissão Executiva

Avelino da Rosa Oliveira, Gomercindo Ghiggi, Jacira Reis da Silva e Marcos Vilella Pereira.

Resumos e abstracts

Gomercindo Ghiggi (Resumos dos textos de G. F. Cirigliano e J. F. Kieling)
Avelino da Rosa Oliveira (Abstracts dos textos de G. F. Cirigliano e J. F. Kieling)

Cadernos de Educação

Faculdade de Educação - UFPel
Rua Almirante Barroso, 1734
Pelotas - RS - Brasil - CEP 96.010-280
Tel. (53) 222.7981 - FAX (53) 225.4573
E-mail: oliveira@ufpel.tche.br

Consultores *ad hoc* (deste número):

Ayrton Dutra Corrêa (UFSM)
Balduino Antonio Andreola (UFPel/UFRGS)
Carmen Biazolli (UFPel)
Cleoni Maria B. Fernandes (ULBRA/UFPel)
Cristina Maria Rosa (UFPel)
Magda Damiani (UFPel)
Margareth Schäffer (UFRGS)
Newton Ramos-de- Oliveira (UNESP)

SUMÁRIO

Reflexiones del viejo profesor – (Parte I)	
<i>Gustavo Francisco Cirigliano</i>	7
O nascimento de uma relação: estratégias de professores e alunos na aula de “apresentação”	
<i>João da Silva Amado</i>	19
A associação protetora da infância desvalida e as escolas de São Sebastião e São José: educação e instrução no Rio de Janeiro do século XIX	
<i>Alessandra Frota Martinez de Schueler</i>	37
A mediação do professor e das ferramentas culturais na aquisição da escrita pelas crianças	
<i>Áurea Maria Paes Leme Goulart, Edilene V. Machado, Marieta Lúcia Machado Nicolau</i>	59
A relação docência/ciência na perspectiva da Pedagogia da Comunicação	
<i>Heloísa Dupas de Oliveira Penteadó</i>	71
Teoria crítica e educação	
<i>Luiz Gilberto Krombauer</i>	83
<hr/> <hr/>	
Relatos de Pesquisa	
<hr/> <hr/>	
Uma abordagem dialógica para o ensino de física	
<i>Virgínia Mello Alves, Bernardo Buchweitz</i>	99
Par ou ímpar? jogos teatrais e conceitos matemáticos	
<i>Ricardo Ottoni Vaz Japiassu</i>	123
Proposta pedagógica para formação de professores em serviço: Faculdade de Educação/UFPel	
<i>José Fernando Kieling</i>	141
<hr/> <hr/>	
Resenhas	
<hr/> <hr/>	
O contrato em duas vias	
<i>Luiz Vicente Vieira</i>	159
O desafio de fazer simples (sem simplismo) o complexo (não caótico)	
<i>Avelino da Rosa Oliveira</i>	162
<hr/> <hr/>	
Clássicos	
<hr/> <hr/>	
John Locke - Alguns Pensamentos acerca da Educação	
<i>Avelino da Rosa Oliveira e Gomercindo Ghiggi</i>	165

Reflexiones del viejo profesor – (Parte I)

*Gustavo Francisco Cirigliano**

Resumo:

O texto apresenta, em duas partes, as paradoxais compreensões de educação que fazem parte dos cotidianos educativos contemporâneos. De um lado está a educação “como negócio”, bem executada pela economia de mercado; de outro, a esperança de que a indignação, como bem afirmou Freire, possa produzir novas referências para pensar o mundo e suas relações. O texto incita à leitura dos últimos escritos de Freire, particularmente publicados em *Pedagogia da Indignação*.

Palavras-Chave: educação como negócio; Paulo Freire; pedagogia da indignação

Abstract:

The text shows through its two sections the paradoxical concepts of education that are part of the contemporary educational everyday. On the one hand, one can find an education “as business”, very well performed by the market economy; on the other hand, the hope that indignation, as claimed by Freire, can produce new references to think about the world and its relations. The text impels to the reading of the latter work of Freire, particularly that published in *Pedagogy of Indignation*.

Key-words: education “as business”; Paulo Freire; pedagogy of indignation

* Doutor em Filosofia e Letras (UBA,1959).

E-mail: ciriglia@futuro.com.ar

Apresentando Gustavo Francisco Cirigliano

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola¹

Meu primeiro contato com o pensamento do filósofo argentino Gustavo Cirigliano remonta a 1979. Ao planejar minhas aulas na FACED/UFRGS no 1º semestre daquele ano descobri seu livro, Filosofia de la Educación, que incluí na bibliografia. O titular da filosofia da educação, Prof. Álvaro Magalhães, quis ver meu plano, e foi riscando alguns nomes. O Cirigliano foi um dos censurados, com a justificativa: “Este é marxista demais pro meu gosto”.

Alguns anos atrás, o Prof. Fábio Purificação de Bastos descobriu e me passou um texto de nosso filósofo publicado pela Revista La Educación [Washington, OEA, añoXXXIX, 120 (1): 1-17, 1995]. Sob o título sugestivo “De la palabra conciencia de-la-opresión a la palabra proyecto-de-la-esperanza”, Cirigliano faz uma longa e original reflexão sobre a trajetória de Freire. Tendo lido *Pedagogia da Esperança*, analisa o sentido da obra de Freire dentro de um paradigma temporal de três momentos: o pré-tempo, o contra-tempo e o des-tempo. O pré-tempo, que ele denomina período auroral, foi o das grandes mobilizações que, na América Latina, precederam as ditaduras militares. O contra-tempo, foi o período das repressões, prisões, interrogatórios, torturas, exílios e execuções. O des-tempo foi o fenômeno da assincronia, do não-mais-tempo, que atingiu, segundo Cirigliano, quase todos os que voltaram dos diferentes exílios ou silêncios repressivos da longa noite dos regimes autoritários. Com relação a Freire, porém, o ilustre filósofo proclama enfaticamente: “sostengo que Paulo Freire há quebrado el tiempo del destiempo porque no há perdido la palabra. Y eso es una hazaña en nuestro continente”.

No dia 25 de maio de 2000, recebi, com agradável surpresa, o seguinte E-mail: “Estimado profesor B. Andreola: Hace pocos días Nita Freire me hizo llegar un ejemplar de **Pedagogia da Indignação** que estoy leyendo con mucho gusto e interés porque contiene el punto de arribo del pensamiento de Paulo Freire. Y quiero agradecerle a Vd. la mención que en su carta-prefacio hace del artículo que me publicara la Revista La Educación, de la OEA. Aprovecho la ocasión para hacerle llegar un escrito que me gustaria que le resultara de interés. Con un cordial saludo. Gustavo Francisco Cirigliano. ciriglia@futuro.com.br”.

¹ Prof. Pesquisador pela FAPERGS, na Faculdade de Educação da UFPel e Professor Colaborador no PPGEDU/UFRGS.

O “escrito” de que ele fala intitula-se “La Educación como negocio”.

Algumas semanas depois, chegou-me nova mensagem acompanhada de um texto que expressa as reflexões do professor Cirigliano e as intervenções de seus alunos, numa sessão de seu Seminário de Política Educacional, dedicada à obra de Paulo Freire e, mais especificamente, ao livro Pedagogia da Indignação.

Os dois textos trazem, antes do título específico, o título geral Reflexiones del Viejo Profesor. Isto nos autoriza, acreditamos, a juntá-los neste número de Cadernos de Educação, sob este título unificador.

Um registro que nos parece de capital importância, num mundo onde o direito de “propriedade” e de “autoria” é defendido com unhas e dentes: no fim de cada texto, o Prof. Cirigliano, quebrando este esquema mercantilista do capitalismo editorial, escreve: “puede reproducirse”. É o que estamos fazendo com satisfação.

Pelotas, julho de 2000.

1.0. La educación como negocio

*“...para no odiar
al mundo que me desprecia
porque no aprendo a robar”*

E.S. Discépolo: *Tormenta*, tango, 1939

La educación es el mayor negocio del futuro. (¿Se puede saber qué es lo que quiere decir con eso? preguntó Ricardo al viejo profesor de Política Educacional cuando éste inició su Seminario semanal). No es una frase mía (contestó). El asesor de un organismo internacional en postura de profeta anunció su mensaje. Y no es el único. En una prestigiosísima universidad del Norte otro similar dijo algo así como: Se puede imaginar un país cuya mayor renta provenga, en el futuro, de su exportación de educación. (¿Eso quiere decir que habrá que dedicarse a producir educación y venderla? requirió Claudia). Es eso pero también algo más. Es, sí, vender cursos, carreras, títulos a través de la denominada “educación transnacional” vía educación a distancia, Internet o tecnología electrónica. Esto lo veremos otra vez (postergó el profesor).

Hoy quiero señalar o enfatizar otro aspecto de la educación como negocio, es decir, como mercancía. Déjenme empezar por otro lado. Procedamos por analogía. Recuerden lo que sucedió en la Argentina en la

década del 90. Los poderosos grupos económicos internacionales, y los nacionales vinculables con aquéllos, descubrieron que en manos del Estado nacional había muchos miles de millones de pesos que naturalmente quedaban fuera del alcance y de los manejos de los "privados". Ferrocarriles, aerolíneas, jubilaciones, bancos, autopistas, aeropuertos, servicios de salud, agua, gas, teléfonos, electricidad. Bien, Vds. lo recuerdan perfectamente. ¿Cómo hacer para que esa enorme masa de dinero y el manejo o gestión de la misma cambiara de manos y pasara a enriquecer a tales grupos? Muy simple: privatizándola. Para eso sólo se necesitaba un fundamento, una excusa, un pretexto que enseguida se encontró: el Estado es ineficiente, el privado manejaría mucho mejor esos dineros y haría mejores negocios para bien de todos.

Sabido es -se sostenía para que la gente lo creyera- que el Estado no gestiona bien. Y había su parte de verdad en eso. Toda obra humana puede gestionarse mal, sea privada o estatal. Ahora bien, si se vende y transfiere, por ejemplo, el dinero de las jubilaciones a los grupos privados, todo va a andar maravillosamente porque esa enorme masa de dinero -aseguraban- va a revitalizar el mercado. (Pero no sucedió así ni por casualidad, saltó Jorge, ahí tiene el caso de Aerolíneas Argentinas destrozada y a punto de desaparecer mal gestionada por los grupos privados. Los ferrocarriles siguen costando un millón de dólares diarios como cuando los manejaba el Estado y no ofrecen mejores servicios. Las AFJP no son tampoco un modelo de éxito y eso que falta mucho para que empiecen a enfrentar y pagar jubilaciones masivas. Bueno, no quiero abundar, es algo que todos conocemos y padecemos, subrayó).

Y sólo le falta agregar a Jorge (señaló el viejo profesor) que el pueblo argentino adhirió entusiasta a esa locura, a ese festival del remate. Ahora muchos se quejan de los resultados que eran previsibles. (¿Por qué dice que eran previsibles? preguntó Ricardo y el profesor contestó:) Por la naturaleza misma del capitalismo que se asienta en el egoísmo. Y por el artículo inicial de su credo: Todo lo que pueda ser negocio, o sea todo lo que dé "guita", debe ir a las manos de los que se dedican a ella, o sea de los grupos privados, y eso debe ocurrir en todo el mundo, sin que haya límites ni fronteras, que por algo la realidad se ha globalizado. Globalizar es repartirse el mundo. (Parecía que el profesor quería recordar algo).

Como hace mucho escribió en una canción M.E. Walsh: "el mundo nunca ha sido para todo el mundo". A unos les toca en el reparto la miseria globalizada y a otros la apropiación global de las ganancias. Apropiarse... (Que el tono del profesor adquiriría un tono de predicador ideológico parcial, objetó Francisco; que cargaba las tintas sobre un fenómeno que, si predomina en el mundo, es porque va en la dirección de la historia, y que el

capitalismo triunfante alcanza resultados asombrosos, especialmente en el campo de la tecnología y del conocimiento aplicado; eso exigía analizarlo superando los prejuicios y las posturas a priori. El profesor escuchó sin inmutarse ni refutar y prosiguió:) Apropiarse es excluir al otro, es no compartir, es despojar. La esencia del capitalismo, la naturaleza del egoísmo es el "todo para mí", un todo para mí sin límites porque viene garantizado por la "libertad". (Discúlpeme, profesor, intervino Osvaldo, pero no tengo claro hacia donde estamos yendo en esta exposición que Vd. empezó calificando la educación del futuro).

Llego a lo mío. Ahora los grupos económicos, siempre alertas a los negocios que puedan dar ganancias, descubren que en el campo de la educación se manejan miles de millones, como antes era el caso de las jubilaciones o del transporte, y que en gran medida se encuentran en manos del Estado. Que además promete ser un campo en el cual hay mucho margen para introducir tecnología, es decir aparataje que naturalmente se vende. En suma: si la educación se presenta como un promisorio campo de negocios, la conclusión es: hay que apoderarse de la educación. (¿No estará Vd. exagerando partiendo de un prejuicio? ¿Son suficientes las sospechas para fundamentar tales conclusiones? planteó Helba).

Recuerden (continuaba el profesor) que el sabio asesor-profeta predijo que sería el mayor negocio del futuro. Sólo en la Argentina hay once millones de consumidores sin contar los docentes ni los padres ni el personal de apoyo administrativo y técnico. Decisión: hay que invadir y apoderarse de los sistemas educativos. Quiero señalar que no es que a las grandes corporaciones les interese la educación como tal. Solamente el negocio. Si pudieran privatizarían o sea se apoderarían de la lluvia, de la luz del sol, de la naturaleza y de sus poderes seminales. (Por favor, no dé ideas, interrumpió Jorge y el profesor continuó:).

Porque a ellas les interesa cualquier actividad donde exista mucho dinero que pueda ser apropiado. Eso sí, si es posible, adquirirlo a precio vil y con variadas trampas legales para obtener el mayor beneficio. El enfoque es: "la educación es simplemente un mercado más" , no desperdicial, en el que hay que estar presente y disputarlo entre "nosotros", o sea la supuesta y mentada competitividad por la calidad pero que sólo compite por el lucro. ¿No sería un negocio interesante apropiarse de la Universidad de Buenos Aires con sus miles de alumnos, sus excelentes y experimentados profesores, su trayectoria, su prestigio, sus premios Nóbel, sus laboratorios, bibliotecas, edificios, propiedades...? (Preocupada inquiere Claudia: ¿Pero así no se corre el riesgo de que se produzca una suerte de "macdonaldización" de la educación que terminará presunta y análogamente ofreciendo a precio elevado una suerte de "educación basura"?) No

pretendo ser profeta pero mucho me temo que algo así habrá de ocurrir (repuso el profesor, hizo una pausa como para reencontrar el hilo y retomó:).

El término "privatizar" significa ahora otra cosa. No se refiere a la disyuntiva entre escuela estatal y privada pensando en la pequeña escuela privada N.S. del Huerto o el Liceo Armenio. Estas también serán barridas y apropiadas por los grupos económicos. No subsistirán porque son una especie de PYMES a las que harán desaparecer, como aconteció con las otras PYMES que existían en aquellas áreas que recordamos. La cacería será cruel. (¿La gente se inclinará por esa privatización - como ocurrió en la década del 90- sostenida en los pretextos de racionalización, ajuste, mayor eficiencia, planificación, eliminación del déficit, inadecuada gestión de las universidades del Estado?, preguntó Ricardo).

No sé que hará la conciencia argentina. La lucha será dura. Pero la "transnacionalización" de la educación ya está actuando como un modo inicial de competir y de desplazar. Como dije lo veremos en otra ocasión. Y ahora va mi enunciado para que lo discutan: El capitalismo es intrínsecamente perverso. Su esencia es el despojo y la destrucción del otro bajo el paraguas de la competencia. No hay capitalismo bueno. (Y así, como no todos coincidían, empezó en el Seminario de Política Educacional una discusión que todavía no ha terminado y que anda en busca de más intervinientes, teniendo en cuenta que los grupos económicos no discutirán el tema. Ellos simplemente actúan, había dicho el profesor).

Buenos Aires, abril de 2000.
GUSTAVO F.J. CIRIGLIANO
Puede ser reproducido.

2.0. La indignación

*"Hoy que no estoy
me da pena
no estar a tu lado
cinchando con vos"*
Mensaje, tango (E.S. Discépolo-C. Castillo)

Hoy quiero hablar de Paulo Freire. El 2 de mayo, hace unos días, se cumplieron tres años de su muerte en 1997. *(Tal fue el tema que eligió el viejo profesor para la reunión de su habitual Seminario de Política Educacional)*. Pero no quiero necrológicas *(previno)*. Porque no me refiero

a un muerto sino a alguien vivo, porque lo está. En cambio hay vivos que innegable y decididamente están muertos. Porque están muertos a lo que de verdad importa. (*¿Cuál es la diferencia entre vivos y muertos? preguntó Jorge*).

La fidelidad es la diferencia. Ser fiel a sí mismo. Sólo la fidelidad se convierte en inmortalidad. Perdura más allá de las leyes biológicas. Y si hay algo que distingue a Paulo Freire es la fidelidad, la lealtad consigo mismo. Lo que es un milagro en esta época donde tantos cambian de posición como de camisa. (*¿Qué es ese libro de tapas plateadas que tiene entre manos? curioseó Claudia*).

2.1. Pedagogia da Indignação

Es el último libro de Paulo Freire: ***Pedagogia da indignação***, que él estaba preparando en mayo de 1997 y que fue ordenado y completado con inocultable amor y devoción por Ana María Araújo "Nita" su mujer. (*¿Cuál es la estructura del libro y aporta alguna propuesta diferente? inquirió Francisco asomando una pizca de desconfianza en su pregunta, lo que no es raro pues gusta aparecer como medio viento en contra*).

Primero déjenme esbozar una posible trayectoria del pensamiento de P.F. apelando a cuatro de sus obras. ***Educación como práctica de la libertad***, su primer libro, de 1967, creo que puede caracterizarse con las palabras: diálogo y antidominación. A la ***Pedagogía del oprimido***, de 1970, la definen algunos términos que se volvieron a la vez categorías de análisis: opresión, concientización, colonizador, educación bancaria, decir la palabra. Luego de bastante tiempo, exilio de por medio, llegó su ***Pedagogía de la Esperanza*** de 1992 donde confluyen varios componentes de su pensamiento: la existencia humana, el proyecto, la voluntad, los sueños, la utopía y la acción. Y ahora, mayo del 2000, la ***Pedagogía de la Indignación***. (*¿Por qué la indignación y cuáles sus categorías? reclamaron varios*).

Se trata del enojo, la rabia, la ira, la bronca ante la injusticia, - permítanme el término- la indignación ante la "indignificación", ante lo que nos niega, nos convierte en "no dignos de", ante lo que nos degrada. Freire cultiva una intolerancia existencial frente a la injusticia. Y no ha aflojado en ello. En esta época tan *light*, tan de escaso o nulo compromiso. Tiempo en que cuando uno se traiciona a sí mismo y a sus ideales anteriores, hasta lo felicitan por ello. (*A Ricardo se le ocurrió intervenir del siguiente modo: Ya que se habla de ira y enojo estuve asociando: ¿alguno de Vds. se acuerda de la Marcha de la Bronca de 1970? Me vuelven un par de versos: "Bronca cuando a plena luz del día, sacan a pasear su hipocresía. Bronca porque*

roba el asaltante, pero también roba el comerciante." No lo dejaron continuar y le señalaron enseguida: Esas letras y denuncias suenan hoy ingenuas. Hablando de recordar, - aprovechó Osvaldo-: el tango de M Batistella y Edmundo Rivero "Bronca", de diciembre de 1962 no debió ser inocuo ya que fue prohibido en marzo de 1963. Y el profesor retornó a su tema luego de las digresiones).

2.2. La fidelidad

Me meto en el libro. Comienza éste con una emotiva presentación de Ana María Araújo Freire en la que cuenta el origen de los trabajos incluidos, su sentido y su propia intervención. Leo una cita testimonial:

No podemos olvidar que Paulo siempre decía que las verdaderas acciones éticas y genuinamente humanas nacen de dos sentimientos contradictorios y sólo de ellos: del amor y de la rabia. (pág. 13)

Luego viene una carta-prefacio de Balduino A. Andreola, profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, y con relación al tema que yo mentaba de la fidelidad dice:

"Yo me pregunto si los numerosos ex-revolucionarios y ex-izquierdistas fueron realmente revolucionarios... Llego a pensar que ciertas vocaciones revolucionarias tienen que ver mucho más con Freud que con Marx. O sea: parece tratarse de elecciones equivocadas, a lo largo de la vida, de rebeliones edípicas mal resueltas, antes que de auténticas vocaciones revolucionarias" (pág. 20).

A Freire lo define la fidelidad a su propio camino. (*Reiteró el viejo profesor*). No es una fidelidad anclada, de modo conservador, en lo que uno fue o sostuvo en el pasado. Es al modo de un camino que se hace al andar, que se confirma al recorrerlo, que lo conduce a uno hacia delante si se permanece en él. La fidelidad se prueba en la dirección de la trayectoria, no en la adhesión al pasado. Hay una línea que une esos cuatro títulos que mencioné, que es la propia existencia y el compromiso de Paulo. (*El profesor no ocultaba su indisimulada admiración, y yo diría hasta cierta envidia, por la actuación y pensamiento de P.F. Lo interrumpió el pedido de Francisco: Profesor, yo me pregunto: ¿No estará anticuado el pensamiento de P.F., dicho sea con respeto hacia su figura, como lo han señalado algunos profesores universitarios en Brasil mismo? Vd. mencionó los términos opresión, concientización, liberación, pero ¿estos no son temas demodé? ¿Quién recurre hoy a esos términos de los 60?*).

En una ocasión ante una pregunta similar (*buscó aclarar rápidamente el profesor*) Nita respondió reconociendo: "La propuesta de Paulo es humanista y lo que vale hoy, en nuestro país, es la ética del

mercado". Yo remarco (*el profesor sostenía con convicción*) que mientras haya opresores e injusticia la palabra de Freire seguirá viviente. Reclamando ser realidad. Exigiendo modificar el mundo. Y en cuanto a lo de anticuado: Los Evangelios son dos mil años más antiguos y están vivientes. Lo dije al comienzo. Hay muertos que están vivos. A ellos no hay que irlos a buscar entre los muertos, en frase de Lucas 24, 5. Y hay quienes creen seguir vivos pero están profunda y definitivamente muertos.

2.3. El reconocimiento

Pensaba seguir describiendo (*continuó el profesor*) la estructura del libro como lo solicitara Francisco, pero no quiero pasar por alto algunos datos que reflejan la repercusión mundial de su pensamiento, el reconocimiento y la dimensión de su figura, la valoración de su personalidad. Ya sé que lo que recordaré no es decisivo ni lo constituye a Paulo (*anticipó el profesor*). Tiene publicados 25 libros traducidos en 35 países. Su obra más difundida *Pedagogía del Oprimido* se tradujo a 17 idiomas y tiene 27 ediciones en inglés, 35 en español y 17 en portugués. Unos seis mil libros y ensayos se han escrito sobre él. Le fueron otorgados por universidades de trece países, incluyendo la Argentina, 40 títulos de Doctor Honoris Causa. Ya sé (*repetió*) que eso no es lo esencial, que son externalidades, pero demuestran que su pensamiento supo llegar a fibras muy íntimas de los hombres y mujeres de mayor sensibilidad. (*Nuevamente Francisco expresa preocupado: permítame manifestar algo que me da vueltas. ¿Cómo se explica que reciba tanto reconocimiento de los sectores académicos y cultos del mundo y no parece que lo reciba de aquellos sectores a los que defiende? ¿Acaso la propia naturaleza de la cultura marginal lo rechaza? Quizá no haya respuesta, adelantó Helba.*)

La pregunta parece ser (*reformuló el profesor*) si el marginal o excluido no está alienado no ya por la cultura del opresor sino por su propia cultura. Reconozco que a veces en la Argentina acostumbramos pensar que los desposeídos están como vacíos, por faltarles la mayor parte de las cosas consideradas corrientes según los modelos en vigor. Pero en verdad están llenos de su propia cultura, de sus fiestas y sus lutos, sus comidas y sus dioses, sus costumbres y sus creencias, ojo, no siempre ajenas a las del dominador. No están huecos, esperando ser llenados. ¿Acaso será todo eso una valla para la conciencia? (*El profesor parecía reconocer la dificultad de la respuesta. Yo quiero decir, interviene Claudia, que así como el marginado tiene deteriorada su condición material también sufre desmedro en su vida psicológica, cultural y espiritual.*)

Con todo (*repuso el profesor*) antes que ser un marginal es un hombre. Ahí hay que mirar. Y con relación a la pregunta anterior agregó que toda alienación, no importa el origen, reclama conciencia. Conciencia crítica. (*Lo que al parecer Francisco aceptó*).

Y vuelvo al libro. Completo su estructura. Se compone de dos partes, la primera reúne tres *Cartas Pedagógicas*. La tercera Carta Pedagógica lleva el título: *Del asesinato de Galdino Jesus dos Santos, indio pataxó*. Y comienza así:

"Cinco adolescentes mataron hoy, bárbaramente, a un indio pataxó, que dormía tranquilo, en una estación de ómnibus, en Brasilia. Dijeron a la policía que estaban bromeando. Qué cosa extraña. Jugando a matar. Pusieron fuego en el cuerpo del indio como quien quema una cosa inútil. Para su crueldad y su gusto de muerte, el indio no era un "tu" o un "el". Era esa cosa ahí" (pág. 65).

En la segunda parte, *Outros escritos* son seis trabajos de riguroso y cuidado planteo teórico.

2.4. Criticidad, Historia y lucha

"Me sube el corazón de malo" solía decir mi nieto Esteban cuando era bien chiquito. Lo decía cuando lo invadía la indignación ante lo injusto. Mi indignación, en estos tiempos y en un país donde hay motivos más que suficientes para indignarse, me empuja al siguiente relato. Y ahora, les pido que con paciencia aguanten mi percepción de la realidad. (*El profesor se preparaba para su extraño relato*).

Yo diría que estamos ante una nueva religión donde los dioses y semidioses son seres que parecen haber descendido de extraños planetas no humanos y componen una fraternidad universal que opera a través de grupos económicos que generaron una casta sacerdotal y consagrada de oficiantes denominados economistas. Estos son los sabedores de las fórmulas, las oraciones y los ritos, y como han compartido todos el mismo Seminario comulgan fiel y ciegamente la misma doctrina y dogma, y se dedican con superioridad no disimulada, por estar inspirados por un espíritu de lo Alto, a catequizar y a convertir a los infieles. En fin a llevarles la buena nueva, el Evangelio del sagrado e implacable capitalismo que no tolera cambios ni deja herejías ni desviaciones sin castigo. Tienen sus templos y sus profetas, aunque en realidad estos convierten en profecías los deseos de los semidioses. Por supuesto tienen su cielo, su infierno y su Vaticano. Y aquí cierro. Esta descripción es de mi cosecha; no la carguen en la cuenta de Paulo; quede claro.

Paulo (*continuó el profesor luego de su descarga*) no olvida su anterior ***Pedagogía de la esperanza***, y cierra el escrito "*Educação e Esperança*", de la segunda parte (pág. 116) recordándonos:

"Ninguna realidad social, histórica, económica es así porque está escrito que así sea. En tanto presencia en la Historia y en el mundo, esperanzadamente lucho por el sueño, por la utopía, por la esperanza, en la perspectiva de una Pedagogía crítica. Y ésta no es una lucha vana".

Quizá la tesis principal del libro sea la de enfrentar la actitud fatalista y determinista que, fomentada y sostenida por los intereses dominantes, dictamina: "las cosas son lo que son, la realidad es así y no hay nada que hacer". Y en esta tarea colabora el imperante enfoque sociológico que al "describir" la realidad la "consagra". Es lo que es. Es la verdad. Y no hay otra.

Aquí me permito ensayar un resumen del pensamiento de Freire en esta obra: (*El viejo profesor anunciaba que estaba por concluir*).

1. Si el hombre es histórico y no determinado, es inacabado, inconcluso y tiene que hacerse.

2. Dado el inacabamiento del hombre, el cambio se torna inevitable. Cambiar es difícil pero es posible.

3. Cambiar es un riesgo que demanda una creatividad crítica.

4. Si hay lugar para el cambio, hay espacio para la esperanza.

5. El anuncio que es esperanza brota dialécticamente de las entrañas de la denuncia.

6. Si hay esperanza hay lugar para que haya sueños y utopías

7. que se transformen en proyecto de la voluntad.

8. Por el proyecto hay que luchar pues no se da por sí solo, precisamente porque no hay determinismo.

9. Si la realidad se considera determinada, fija y establecida, la educación nada puede hacer. Bastará con el "entrenamiento".

Y concluyo repitiendo lo que les he dicho otras veces. El puro pensamiento no origina acción porque no tiene energía. Es la voluntad la que la genera. Y la indignación es de la voluntad.

Por hoy es suficiente. Los invito a que lean el libro. Van a encontrar en él formulaciones nuevas pero coherentes con elaboraciones anteriores y nuevos compromisos. (*Y agregó:*) Este libro es un claro ejemplo del ejercicio de la criticidad. Es una continuada reflexión que se pregunta por qué la realidad fue hecha como hoy está y cómo se la ha de cambiar, conforme a valores.

Buenos Aires, mayo de 2000.
GUSTAVO F.J. CIRIGLIANO
Puede ser reproducido.

O nascimento de uma relação: estratégias de professores e alunos na aula de “apresentação”

*João da Silva Amado**

Resumo

Com base em dados empíricos obtidos num estudo de características etnográficas, e num quadro conceptual inspirado no interaccionismo simbólico, o autor explora o “conhecimento pedagógico” dos alunos em ordem a identificar e interpretar o jogo de interacções que tem por contexto o “primeiro encontro”, ou aula de “apresentação”, e formular algumas conclusões de ordem pedagógica.

Palavras-chave: interacção na sala de aula; estratégias dos alunos; indisciplina

Abstract

Based on empirical data obtained from an ethnographic research and within a conceptual framework inspired by symbolic interactionism, the author explores the student’s “pedagogic knowledge” in order to identify the interaction game contextualized by the “first encounter”, or the “presentation class”, and to formulate some pedagogical conclusions.

Key-words: classroom interaction; pupil strategies; misbehaviour

* Doutoramento em Ciências da Educação. Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
E-mail: silvamado@clix.pt

Introdução

Numa simples auscultação de professores e de alunos é fácil reconhecer que uns e outros, intuitivamente, atribuem grande importância ao momento da apresentação mútua, no primeiro encontro, com lugar na sala de aula e no início do ano escolar. Na perspectiva de uns e de outros, este é o momento determinante da relação ao longo do ano, momento da sua formação e nascimento, dele dependendo a sua qualidade.

A investigação tem vindo a corroborar essa intuição dos actores e revelado que «o primeiro encontro» cria situações muito ricas e fecundas para uma análise das interacções, na medida em que põe em jogo, de forma muito própria, as múltiplas adaptações estratégicas de cada um dos lados, como acontece em muitas outras situações sociais da vida quotidiana (Goffman, 1993:23).

É das *estratégias* de professores e alunos, contextualizadas nesse tempo e nesse espaço, que nos propomos falar, desenvolvendo quer as suas modalidades, quer as suas consequências. Os dados empíricos foram obtidos no quadro de uma pesquisa que deu origem a uma Tese de Doutoramento (Amado, 1998). Tratou-se de um «estudo de características etnográficas» realizado numa Escola Secundária da Região Centro de Portugal, acompanhando, numa atitude geral de “*observação participante*”, os alunos (e respectivas seis turmas) que aí se matricularam no 7º ano, em 1991/92, e durante os três anos correspondentes ao seu terceiro ciclo. Evitando, tanto quanto possível, qualquer tipo de intervenção que alterasse a situação «natural», a nossa atitude foi a de *ver* (observar no contexto e descrever), *escutar* (registar os «pontos de vista» de uns e outros, professores e alunos sobre as ocorrências), e *interpretar* (à luz das próprias interpretações dos actores, de acordo com os nossos próprios «saberes» e experiências de ordem profissional, e ainda, sob a inspiração da bibliografia).

Antes de avançar julgamos necessário explicitar o conceito de *estratégia*; ele traduz uma actividade intencional levada a cabo pelos agentes da interacção, destinada a responder à necessidade de domínio e de controlo, e realizada em função da percepção e da interpretação da situação em que eles estão envolvidos.

Trata-se de um conceito aplicável a múltiplas situações da «vida na aula». Segundo Perrenoud (1993:74), as actividades didácticas, antes de serem oportunidades de aprendizagem, são esquemas de acção analisáveis

pela sociologia do trabalho e das organizações, na medida em que «são *tarefas* ministradas aos alunos e seguidamente vigiadas, controladas e retribuídas». Esta situação implica, pois, comportamentos complementares e (ou) opostos (alunos *versus* professores) que têm de ser interpretados em função dos constrangimentos e condicionalismos, sociais e físicos, das situações vividas sob alguma tensão. Dir-se-á que às *estratégias* do professor se opõem as *contra-estratégias* dos alunos, como meio de defenderem os seus interesses e como «expedientes para limitar a natureza e a extensão do controlo do professor» (Denscombe,1985:96); tais *contra-estratégias* permitem que cada um deles se adapte, saia «airoso», passe despercebido ou passe à oposição em diversas situações, sobretudo nas mais embaraçosas.

Tendo em conta especialmente a «voz» dos alunos, procuraremos analisar a sua perspectiva e a sua interpretação dos fenómenos interactivos do «primeiro encontro», identificar as suas modalidades e avaliar as consequências no plano relacional e, muito especialmente, no plano do «envolvimento na tarefa» ou do «desvio». Num primeiro ponto, e depois de uma breve sinopse bibliográfica, abordaremos as *estratégias* dos alunos; num segundo ponto, também depois de explicitarmos um breve quadro de referências teórico, daremos conta do modo como os alunos interpretam as *estratégias* utilizadas pelos professores, e as consequências que daí advêm para o futuro desenrolar do ano lectivo. Terminaremos com algumas conclusões que julgamos relevantes e fundamentais para a formação de professores.

1.- As *estratégias* dos alunos

1.1. - Observar, testar, concluir

Segundo autores como S. Ball (1980:144) e Hamilton (1984:239), o momento do «primeiro encontro» de professores e alunos na sala de aula constitui uma fase exploratória de interacções, só por si já digna de ser observada e compreendida; dele emergem padrões de comportamento e de interacção mais ou menos estabelecidos para o futuro.

Ball observa que no início do ano, com um novo professor, há a considerar duas fases: a do “*processo de estabelecimento*” e a “*do teste*”. A primeira é uma fase «passiva e de pura observação», num período ainda de «lua de mel». Trata-se de uma fase de “interacção exploratória que implica o professor e os alunos durante os seus encontros iniciais na sala de aula e através da qual vem à tona um complexo de relações e interacções mais ou menos permanente, repetido e susceptível, em alto grau, de previsão” (Ball,

1981:144). Também, segundo Measor e Woods (1984), nesta primeira fase os alunos apresentam ao professor e aos pares a sua «melhor face».

A "fase do teste" é o período em que o aluno experimenta a autoridade do professor e troca com ele as informações necessárias, no sentido de saber *quem define verdadeiramente a situação*; isso poderá ocorrer mesmo através da indisciplina -- as "bocas" são o meio mais habitual de fazer esta averiguação. O segundo período é mais activo que o anterior: os alunos provam, testam e negociam as regras propostas; alguns chegam mesmo a dispensar a fase da observação.

O aluno surge, deste modo, como uma espécie de «observador participante», nos primeiros encontros (Beynon & Atkinson, 1984:258); a sua observação é feita para estabelecer as bases da futura interacção, ou para testar as capacidades do professor no sentido de saber se ele é capaz de definir claramente as regras e de as fazer cumprir. Para os vários autores citados, o «teste» feito pelo aluno não consiste propriamente num acto subversivo e disruptivo mas, antes, num meio de procurar a clareza e a evidência da situação¹; pretende-se ajuizar do grau de estruturação das situações que o professor consegue impor, saber até onde se pode ir dentro dos limites do aceitável e onde começa a zona do inaceitável e do conflito.

Gannaway (1978) oferece um contributo fundamental para a compreensão do processo interactivo da fase do teste; de facto, segundo este autor, o que ocorre verdadeiramente é um processo de *triplo teste*. O que os alunos procuram desde logo saber é se o professor consegue manter a ordem; em segundo procuram saber se é capaz de sorrir, isto é se tem humor; finalmente, procuram saber se ele é capaz de os compreender. Se o professor não passar nesta sequência rígida de testes, raras serão as possibilidades de ele vir a controlar a turma.

Antes dos autores acima referidos, já Becker (1952)² e depois Hargreaves (1986), no quadro teórico do *interaccionismo simbólico*, chamavam a atenção para a importância dos fenómenos interactivos deste período. Becker (1987:103) cita um dos professores por ele entrevistados, revelando a sua estratégia bem sucedida de impor claramente a autoridade desde o primeiro encontro: *«De modo algum se pode permitir aos alunos imporem-se, porque de contrário está tudo perdido. Por isso eu começo sempre de forma dura. No primeiro dia em que enfrento uma turma nova, mostro-lhes quem é que manda. É forçoso mostrar-se duro desde o princípio, para se poder afrouxar as rédeas depois. Se você começar com*

¹ A investigação etnográfica de Beynon (1984 E 1985), dá conta de uma grande variedade destes comportamentos, alguns de grave indisciplina.

² Utilizaremos a edição de 1987.

facilidades, ao tentar endurecer mais tarde, eles olharão para si e darão uma gargalhada».

Esta definição da situação não passa, de imediato, pela comunicação formal das regras, mas por toda uma postura inicial que mostra que se tem autoridade, e «emite» firmeza e experiência: «não é tanto uma declaração das regras que regem o comportamento na aula, mas antes *um indício claro de que o professor está em funções e não se pode tratar com ligeireza (...)*; se o professor se consegue impor como senhor imperturbável e dono da aula, não se lhe pode desobedecer nem brincar, e tudo correrá bem», diz Hargreaves (1986:218). Parece, portanto, que em nome de um ambiente estruturado e predizível, os alunos esperam (e preferem) que a primeira imagem que o professor lhes dê seja a de pessoa com autoridade e exigente.

À fase do teste terá de suceder uma terceira e que consiste *num processo de negociação* que permita, a professores e alunos, realizar, ainda que a um nível mínimo, o seu trabalho: «ao estudarem até onde podem chegar, os alunos exploram o que o professor vai permitir e o que irá proibir (...); os alunos querem descobrir o código de comportamento aceitável do novo professor, código peculiar de cada um dos docentes» (Hargreaves, 1986:219).

Podemos concluir, pois, que os alunos necessitam de observar como é que os professores «definem a situação», se são capazes ou não de se impor; a partir daí, eles estabelecem uma série de hipóteses acerca dos professores, hipóteses que irão testar, verificando o modo como eles reagem aos seus próprios comportamentos, muito especialmente aos seus comentários jocosos. Como diz Caetano (1993:89), «as primeiras impressões tornam-se importantes porque constituem como que uma grelha que permite ao indivíduo que percebe a filtrar a variabilidade imensa do comportamento da outra pessoa e fixar determinados traços assumidos como estáveis. Esta estabilidade atribuída permite, por sua vez, perceber a coerência e a continuidade da pessoa, assim como predizer inclusivamente o seu comportamento futuro». Nesta base, elaboram *diferentes categorias de professores* (processo de tipificação), tendo em conta o seu discurso, exigências, aparência, voz, modo de escrever, modo como reagem ao humor do aluno, aos seus risos, aos seus desvios, etc., e chegam a predizer os modos como os professores reagirão às actividades desviantes, investindo nessas profecias a sua experiência escolar anterior. Tanto professores como alunos se começam a entender uns aos outros «categorizando e rotulando as suas acções e actividades» (Burgess, R.G., 1990:188).

1.2. - O primeiro encontro visto pelos alunos

A nossa observação, bem como a perspectiva dos alunos explorada em mil conversas, em entrevistas semi-estruturadas e em pequenos questionários abertos, revelou-se de acordo com a generalidade da investigação sobre o tema. Vejamos, tendo em conta cada uma das fases, de per si, como os alunos expressam e interpretam as suas próprias estratégias.

A fase da observação – Os testemunhos revelam uma surpreendente capacidade de observação, por parte dos alunos, nesta fase do ano escolar. De facto, trata-se de uma postura cujo objectivo é bem reconhecido; perante as questões por nós colocadas, as respostas eram invariavelmente do género:

- *«Nós entramos e sentamo-nos porque ficamos com muita atenção porque, queremos ver (...) se ele é bom ou mau, como nós costumamos dizer...».*

- *«Eu estava interessado por causa dos professores ... porque gosto de saber como é que eles são... ».*

- *«Nas primeiras aulas, como ainda não conhecemos os professores, ficamos em silêncio (pelo menos eu) e ouvimo-los»*

Há todo um conjunto de indícios: da comunicação verbal (o discurso, o sermão ...) à não verbal (o tom de voz, a expressão facial, a natureza do olhar...), passando pela beleza física, a idade, o sexo, etc., que permitirão ao aluno fazer juízos e tirar conclusões pertinentes:

«PS: ... porque nota-se mesmo pela cara e pela pessoa... é pá, a gente... num olhar a gente vê logo como é que é a setora... a gente pode-se enganar, mas depois pelo modo como ela começa a dar as aulas... e isso até pela voz a gente nota que ela não é assim lá de muito boas maneiras... a gente vê mais ou menos nos olhos... na cara do setor se ele é fixe ou não... há setores, prontos, porreiros...».

«L: A gente julga muito as pessoas pelas caras...(...) Os alunos julgam as professoras pela cara, se ela é nova, se ela é velha, se ela tem assim uma cara bonita... e às vezes sai sempre tudo ao contrário... uma pessoa julga que ela é porreira... e sai assim ... prontos... estúpida e não sei quantos... enquanto as outras não».

A fase das expectativas/especulação - Em simultâneo com a observação das estratégias de «auto-apresentação» do professor, o aluno mobiliza as suas «representações», preconceitos, informações previamente colhidas e experiências passadas para «especular» e elaborar «expectativas» sobre os seus professores:

«*Fat: Eu observei os professores calada no meu lugar e ia tirando as minhas conclusões à medida que os professores se iam apresentando: este é fixe ... parece porreiro... estamos tramados com esta setora... que seca... não sei como vou aguentar durante o ano!...*» .

«*Lília: ... eu se nunca tivesse ouvido falar dele até pensava que ele era muito simpático... assim de liberdades... só como eu já sabia... como me tinham contado... sabíamos logo que com aquele setor tínhamos que ter muito respeitinho...*».

Importante foi notar, também, que a representação elaborada em torno do professor *estagiário* estava acompanhada, quase sempre, por expectativas de uma relação «*fácil*», no sentido de propiciadora de indisciplina: «*...quando nós víamos um estagiário a entrar pela sala dentro, sabíamos que ia ser um ano em cheio...*».

A fase do teste - Enquanto observam, muitos dos alunos experimentam ou testam os professores «*para ver como eles reagem*»; e fazem-no utilizando diversos processos, alguns deles de carácter «desviante»:

- ◆ fazendo perguntas e respondendo sem ser solicitado;
- ◆ comentando e conversando «clandestinamente»;
- ◆ fazendo rir os colegas com «*bocas*»;
- ◆ resistindo ou opondo-se a certas exigências, fazendo ruídos...

Trata-se de um conjunto de procedimentos sobejamente conhecidos pelos professores e que, por isso mesmo, se articulam, como veremos, com as estratégias de auto-apresentação que estes decidem seguir. No entanto, nem todos os alunos se aventuram por esse caminho, preferindo «*não dar nas vistas*» permanecendo «*quietinhos*».

A fase da tipificação / estabilização - Confirmadas ou infirmadas as impressões e expectativas iniciais, o aluno organiza o seu pensamento acerca de cada um dos seus professores com base em juízos avaliativos, como os que apresentamos no quadro seguinte:

«bons», «fixes»	«maus»
«exigentes» «com autoridade», «com experiência», «competente»	«sem autoridade», «sem experiência»
«dialogáveis», «compreensivos», «porreiros»	«amigáveis», «simpáticos», «altivos», «nervosos», «vingativos», «arrogantes», «cínicos»
«divertidos»	«sérios»
«duros», «firmes», «difíceis»	«moles», «fáceis», «bananas», «esquisitos», «históricos»,

Trata-se de avaliações com uma forte componente afectiva (gostar/não gostar), moral (bom/mau), relacional (fixe/amigável/cínico, mole) e instrumental (competente/ incompetente), como aliás o viram diferentes investigadores no domínio da relação professor-aluno (Woods, 1979, 1990; Delamont, 1987; Burgess, 1990:188), e noutros domínios (Caetano, 1993: 109).

A acção do aluno passa a ser pautada em conformidade com as leituras que faz, num leque variado de comportamentos que pode ir desde a acomodação reciosa, passando pela adesão incondicional, até ao "gozo" e à perturbação sistemática, se o terreno for «interpretado» como propício. Voltarei a esta tipificação depois de analisar as estratégias de «auto-apresentação» dos professores, tal como foram vistas pelos alunos.

2. - As estratégias dos professores

2.1 – As expectativas, a coerência e o discurso

Nestas circunstâncias, também o professor toma decisões, define os seus papéis, cria expectativas sobre os alunos, faz juízos sobre o comportamento deles, e os compara com as informações que, eventualmente, tenha recolhido antes do início das aulas.

A formação e a importância das expectativas mútuas seria um tema a tratar de uma forma específica, impossível de desenvolver aqui; acrescentarei apenas que se trata de um processo que se desenvolve por fases, ao longo do ano lectivo, tendo, também, tudo a ver com o «primeiro encontro»; assim, segundo Hargreaves e colaboradores (1975:145), no início do ano existe uma fase de "especulação", seguida da fase de "elaboração" e finalmente da "estabilização". «A primeira fase, de

‘especulação’, tem lugar quando o professor começa a conhecer ou encontra o aluno pela primeira vez». A fase de "elaboração" consiste na verificação das impressões iniciais e na sua confirmação e é paralela ao período do "teste" realizado pelos alunos. A terceira fase, a da ‘estabilização’ «consiste no momento em que o professor tem uma percepção relativamente clara e estável da identidade dos alunos: ele ‘conhece’ o aluno, tem pouca dificuldade em compreender os seus actos e não se embaraça nem se surpreende com o que ele diz ou faz», estando, então, apto a gerir as interacções e a negociar os comportamentos.

Os diferentes estudos têm registado, também, que a grande preocupação inicial do professor é a de estabelecer os padrões de comportamento adequado e induzir a aquisição das regras e convenções necessárias ao funcionamento da aula (Wragg & Wood, 1984:54). Do mesmo passo que os alunos são introduzidos às regras de trabalho, eles passam a conhecer as regras de comportamento de cada professor -- uma base para negociações ou para a elaboração de estratégias várias de «sobrevivência».

Tal como em muitas outras situações da vida quotidiana é possível reconhecer, na actuação do professor, o recurso a uma variedade de «estratégias de auto-apresentação» através das quais induz uma imagem de si que lhe permita «manter ou aumentar o poder sobre» o aluno. A Psicologia Social inventariou um conjunto dessas estratégias, entre as quais se contam: o *aliciamento-sedução*, a *intimidação*, a *autopromoção*, a *exemplaridade* e a *súplica* (Wortman et al., 1973, *apud* Alferes, 1993:123).

Um outro ponto que se apresenta crucial para os alunos, para além da importante questão do uso desta ou daquela estratégia, é o da *coerência* que o professor deve manter do início ao fim do ano (Becker, 1987:103). Esta exigência é, como afirma Goffman (1993:21), igualmente importante na vida quotidiana: «a projecção inicial do indivíduo compromete-o com o que ele está a propor ser e exige dele que ponha de lado todas as pretensões de ser outras coisas». A falta de coerência é, certamente, uma experiência frequente e, por isso, pode tornar o aluno céptico e desconfiado em relação a atitudes e posturas mais francas, abertas e centradas nele, que um ou outro professor possa tentar, logo de início, em especial se as suas palavras e os seus actos forem interpretados como «estratégias de sedução» (*ingratiation*).

Interessante seria invocar aqui também os estudos do discurso dos professores no início do ano; por exemplo, Edwards e Westgate (1994:104) concluíram que, nas suas investigações, a acção dos professor foi condicionada pela idéia de que os alunos, em certo nível de escolarização, já devem conhecer as regras da vida na aula, de modo que elas se mantêm

implícitas no discurso. Outro tipo de análise é a de McLaren (1992:181); ele observa que, se por um lado, através do discurso, o professor explicita algumas das regras, por outro, procura transmitir determinadas visões da vida e do mundo que, de algum modo, legitimem as suas exigências; não raro o discurso do professor, desde os primeiros dias, transmite as idéias de que a sala de aula é um lugar «sagrado», que o trabalho que aí se opera é importante para o «futuro» dos alunos, e que o segredo do êxito está no estudo e no cumprimento das regras.

2.2. - As estratégias de auto-apresentação do professor

Já vimos como o aluno reconhece uma importância crucial ao momento do primeiro encontro, e ao modo como o professor aí se apresenta. Do seu ponto de vista, a problemática da disciplina e indisciplina na aula, passa, em grande parte, por aí:

«EV.: *As primeiras aulas, é quando o professor se mostra aos alunos e os alunos a ele. Se ele deixa que os alunos façam tudo, é depois difícil...*».

Tudo parece depender, portanto, do modo como os professores se «mostram» ao aluno, das suas *estratégias de auto-apresentação*, isto é, da «imagem» que procuram fazer passar, do modo efectivo como expõem e impõem as exigências da cultura escolar, da instituição e idiossincráticas, do modo, enfim, como agem no sentido da «socialização» do aluno. Trata-se de processos muito diferentes, de professor para professor, o que os alunos reconhecem perfeitamente, como nesta síntese escrita por um deles: «... *há professores que se fazem de vítimas, os inocentes, os metódicos, os mecânicos, os chatos, os militaristas, etc. etc.*»; contudo, a decisão por uma ou outra destas estratégias também se relaciona com os processos utilizados pelos alunos para «testarem» o professor, num tipo de causalidade circular própria de um contexto sistémico.

Tendo em conta o pensamento, saber e discurso do aluno em torno destas estratégias é possível determiná-las, caracterizá-las e avaliar o seu grau de eficácia e aceitabilidade; é o que procuraremos fazer, de seguida:

Estratégia de aliciamento/sedução - Toda a «estratégia» tem como um dos seus principais elementos a apresentação de uma «fachada» para influenciar as interpretações dos outros (Woods, 1980b,18-21); ora, o *aliciamento-sedução* consiste numa tentativa de «controlar» os outros através do «sorriso», da «bonomia», da «promessa», da «adulação» e de outras formas de atracção, como a demasiada tolerância.

Usada por alguns professores, esta estratégia aparece bem identificada nos seguintes excertos de entrevistas colectivas. No primeiro

diz-nos a Anita (aluna com alguns problemas de indisciplina), relativamente a todos os professores da sua turma que *«até parecia que estavam a dar graxa... às vezes são os alunos que estão a dar graxa aos professores para terem positiva... mas até parecia que eram os professores que estavam a dar graxa aos alunos... não sei com que razão... mas pronto...»*.

No testemunho reconhece-se que os alunos quando usam uma estratégia semelhante, no decorrer do ano, têm em vista obter *«positiva»*; que pretenderão, por sua vez, os professores? A resposta elaborou-a a mesma aluna e outras colegas, noutra entrevista, meses depois:

«Eu: Como é a vida na escola e o 1º dia de aulas?»

Anita: Acho que todos os professores trazem aquela rodelinha em cima da cabeça. Todos eles são simpáticos que é para...

Carmo: Isso é no 1º dia, agora no 2º dia é assim: no 1º dia está com os alunos, gosta muito e então deixa-nos conversar porque também sabe que é o 1º dia e tal... Eles para ganharem a nossa confiança, para gostarmos do professor e estarmos calados para o resto do ano, do período, eles ao princípio do ano: "Olá minha menina, como é que tu te chamas?" Tratam-nos como bebês e isso tudo... »

Trata-se de professores que se apresentam como *«bonzinhos»*, *«santinhos»*, com *«uma rodelinha em cima da cabeça»*; a tratar os alunos por *«meninos»* como se fossem *«bebês»*, *«como se fossem filhos»*) -- ou como *crianças*, ainda: (*«mas também não devem falar como se nós ainda fôssemos crianças...»*) --, com exagerada simpatia, mas escondendo por detrás dessas atitudes dois aspectos importantes: mais impostura do que verdade, mais fraqueza do que força.

Quanto à *impostura*, cedo o aluno reconhece que o objectivo é *«ganhar a confiança»* e conseguir que estejam *«calados para o resto do ano»*. Quanto à *fraqueza* ela é, de algum modo, um sinal para o desafio, para o abuso, para o pôr em causa dos constrangimentos e das expectativas habituais:

«Leão: A setora até é simpática, mas no princípio do ano deu um bocado mais de confiança e agora uma pessoa abusa da confiança.

Eu: Pensas que foi mesmo por isso, demasiada confiança que ela deu?

Leão: Sim, logo no princípio deixava uma pessoa muito à vontade. Como esta turma é de repetentes deixava mais à vontade, já nos conhecíamos, sempre abusávamos mais e agora é difícil segurar.»

Deste modo estão criadas condições para conflitos constantes, obrigando o professor, depois de passado um período de «lua de mel» (Ball, 1980:146.) ou «do mar de rosas», a «virar-se do avesso», isto é, a uma rápida mudança de atitude que cai, normalmente, no polo oposto e em total *incoerência* com a apresentação inicial; verifiquei que os professores com este tipo de estratégias iniciais foram os que maior número de participações disciplinares tiveram necessidade de fazer!

Estratégia de dominação/intimidação - Trata-se da estratégia que se concretiza por discursos ameaçadores, atitudes frias e aparência autoritária - «alguns fizeram cara feia», como quem pretende «instaurar uma disciplina férrea» e manter, ao longo do ano, um *distanciamento afectivo* relativamente ao aluno. Os professores que procuram o distanciamento afectivo estão sempre mal-humorados, «de maus modos», acham «que são doutores, senhores do seu nariz», são «fechados», nunca riem, nunca conversam com os alunos:

Carla: *Agora a stora de (...): "Olá, tudo bem?", e depois...*

Marisa: *Tal e qual o Diabo!*

Por outro lado, revelam um conjunto de «crenças» típicas como a *de «não acreditar na amizade»*, e a *de «achar que os alunos são maus»*; finalmente, procuram impor-se, utilizando medidas drástica, de tal modo que os alunos «*têm de ficar todos em continência*», e sendo demasiado exigentes e rigorosos. A impressão causada é muito negativa:

«Nuno:... *O primeiro dia é sempre aquela coisa. E chegou ali e "Vou pôr as regras do jogo", é assim, assim, assim, e "já vos aviso que não permito isto e aquilo e aquilo", e é um choque muito grande logo.*

O aluno, que quase sempre sente estas atitudes como ultrajantes e afrontosas, reage com atitudes diversificadas; ora escondendo-se no silêncio e na quietude receosa, ora desafiando a autoridade e revoltando-se:

«Anita: *A professora disse-nos que nunca teve "engraçadinhos" nas turmas e quando tinha eles davam-se mal. Comigo dá-se mal é ele; se ele merecer a boca "convencida", leva-a de caras...».*

Estratégia de integração/mobilização do apoio - É a estratégia dos professores que criam situações no sentido de ouvir a opinião dos alunos sobre regras e estilos de gestão na aula, que promovem algum tipo de contrato e que, de algum modo, dão também uma nota de bom humor e de capacidade de integrar o humor dos alunos (sem cair na sedução); trata-se

de estratégias muito próximas das que Woods (1990:106) designa de «confraternização» (embora estas tenham lugar mais ao longo do ano do que no momento da auto-apresentação); e das «*co-optation strategies*» de Denscombe (1985:111), enquanto apelos, através do diálogo, à participação e à amizade.

São estratégias que os alunos apreciam e aconselham, e reconhecem a sua concretização numa «*conversa com os alunos*» e na tentativa de criar um ambiente de respeito mútuo. Também o humor do professor e a comunicação «simétrica» com o aluno («*falar bem conosco*»), se tornam fundamentais para eliminar receios e criar um clima gratificante.

Contudo, apesar de apreciada positivamente, esta estratégia nem sempre resulta de modo absoluto e imediato, e exige ao professor, acima de tudo, a virtude da *persistência*.

Estratégia de assertividade/mestria das interações - Designo deste modo a estratégia daquele professor que explicita regras, justifica procedimentos e se mostra exigente no seu cumprimento desde o «primeiro encontro» sem, contudo, deixar de fazer transparecer compreensão e humor, dentro de uma linha de coerência de princípios e atitudes -- revelando "mestria nas interações". Trata-se de uma estratégia reconhecida e bem aceite pelo aluno, que tipifica os professores que a sabem utilizar como «fixes» e «experientes». Vejamos um exemplo:

«AS: *Acho que a setora de Português é uma das... que nos consegue compreender mais...ela... compreende... porque ela ajuda-nos um pouco... nós temos problemas... sabemos que podemos contar com aquela professora ... e ela foi uma das únicas que mostrou ao princípio o que era... mostrou ser exigente... mostrou ser áspera quando devia ser áspera... mostrou ser compreensiva quando devia ser compreensiva...*

AI: *Embora às vezes ela faça coisas que não deva fazer...*

AS: *Mas isso ninguém é perfeito...»*

Neste, como em muitos outros testemunhos deste género, os alunos chamam a atenção para a importância do «primeiro encontro» como um período chave no estabelecimento das normas e determinante das relações futuras na aula. Em alguns testemunhos a regra é acompanhada por uma justificação pertinente, o que poderá tornar mais aceitável e natural aos olhos do aluno: «*eu fiquei logo com respeito a ela quando ela me disse isso*» -- esse facto tira-lhe o carácter de arbitrariedade e induz o acordo. Trata-se, portanto, de professores que, também no plano normativo, são claros nas exigências que fazem; os alunos nutrem simpatia por este

processo porque «*dão logo a entender*» o que esperam do aluno e o que estes devem esperar do docente. Esta estratégia que alia exigência, firmeza no cumprimento das regras, competência e algum bom humor, constitui, para muitos alunos, a única medida preventiva eficaz da indisciplina (cf. Estrela, 1992, 1996):

«Jai: Logo, logo... mas tem que ser mesmo no princípio do ano, logo na primeira aula falar: "Pouco barulho!"... logo impor a ordem... não deixar aumentar nada ... e sempre dar a matéria.

Eu: Foi uma das falhas desta... se calhar foi isso.

Jai: As Professoras mostram-se muito boazinhas no princípio e passado duas semanas já está tudo numa "rebalderia"».

O quadro seguinte constitui uma síntese desta alínea, construída com base nas principais tipificações elaboradas pelos alunos, em torno dos seus professores, tendo em conta, também, alguns elementos do discurso docente e os objectivos que são lidos por detrás dos seus procedimentos estratégicos:

Tipos	SANTINHOS	DIABOS	FIXES
«Face»	Mostram “uma rodelinha em cima da cabeça”.	”Tal qual o diabo“	Mostram o que são: exigentes mas simpáticos e compreensivos
Comportamento	“Tratam-nos como bebés; deixam-nos conversar”. “... estavam a dar graxa aos alunos...”		“Mostra como é que faz” em matéria de ensino. Brincam com os alunos
Discurso	”Olá minha menina... Como é que tu te chamas?”	“Olá... tudo bem?...”	
Objectivos e (ou) Consequências	Ganhar a confiança. Levar a gostar deles. Levar a que estejam calados o resto do ano.		- Leva a gostar. - Faz perder receios.
Traços de comportamento e personalidade	Permissivo? Falso? Incoerente?	Frio?	Exigente? Simpático? Compreensivo? Respeitado?
Estratégia	Estratégia de aliciamento/ sedução	Estratégia da intimidação/imposição	Estratégias de integração/ mobilização do apoio Estratégia de assertividade /mestria das interações

Não temos dúvida de que se trata dos tipos puros revelados pela análise; na verdade e na prática, o que se verifica é o predomínio de uma ou outra das suas características fundamentais, moderado, depois, pela combinação das mais diversas atitudes, propósitos e práticas.

Conclusão

Para compreender a vida na aula e, em particular, os desvios de comportamento, é imprescindível ter em conta o que pensa o aluno sobre a escola e os professores em geral, sobre cada um dos seus professores em particular e, muito especialmente, como é que ele interpreta as situações criadas nesse espaço pedagógico e social, ao longo do ano lectivo.

O presente estudo insere-se no contexto de investigações recentes, de cariz etnográfico e com inspiração no interaccionismo simbólico, que procuram reconhecer a devida importância do «saber» pedagógico do aluno, alicerçado na reflexão que ele espontaneamente é levado a realizar sobre as suas vivências quotidianas e ao longo dos seus anos de escolarização.

Nesse sentido, focámos um momento chave que é o «primeiro encontro» na sala de aula, no início do ano escolar. Os nossos dados, de acordo, aliás, com a bibliografia referida, mostram que, mesmo para o aluno, esse momento é fundamental, mais pelas atitudes e pela natureza da interacção que então se gera, e das relações futuras que aí se enraizarão, do que propriamente pelos conteúdos do discurso do professor.

De facto, a análise do pensamento do aluno remeteu-nos para a identificação das estratégias interactivas realizadas por professores e alunos no contexto da aula de «apresentação». Para além das modalidades e da sua tipologia (perfeitamente ajustável ao que propõem diversos autores), demos conta do modo como o aluno as interpreta. Vimos como, segundo ele, faz sentido que o professor procure «mostrar uma face» que lhe permita, depois, em coerência com ela, definir a situação, estabelecer os parâmetros da acção futura e «prevenir» a perturbação... como faz sentido, também, para o aluno, a necessidade de saber com o que há-de contar, que constrangimentos lhe vão ser impostos e com que força o serão -- daí que observe, experimente e conclua. Vimos, ainda, como esta *conclusão* acerca das qualidades e dos padrões de comportamento exigidos pelo professor que o aluno tem diante, se revela fundamental para a construção de condições socialmente favoráveis ou adversas à acção docente.

Mas é da análise das estratégias de apresentação do próprio professor, tal como vistas e valorizadas pelos discentes, que decorrem as principais conclusões deste estudo: nem as estratégias autoritárias, nem o logro através da sedução resultam como exercício ou tentativas de controlo

do comportamento do aluno na aula. Aliás, tanto uma como outra dessas estratégias acabam por se exprimir através de procedimentos de imposição e de coerção; mas o professor não conseguirá obter apoios na turma se confiar, apenas, no seu poder legítimo e na autoridade institucional.

Dos testemunhos citados destacam-se, pela positiva, aqueles que vão no sentido de valorizar estratégias docentes susceptíveis de *integrar a vontade do aluno, de mobilizar correctamente o seu apoio*, e que colocam, como condições indispensáveis, *a assertividade do professor enquanto líder e a mestria na gestão das interacções*; também desses mesmos testemunhos se pode concluir que, se o professor quer «ter na mão» o comportamento dos alunos, sobretudo dos «resignados» e dos «revoltados», tem de o conseguir através de uma legitimidade conquistada. Uma tal legitimidade implica o exercício da «autoridade» assente em outras «bases de poder» que não sejam meramente as da legalidade do cargo e a da coerção (Amado, 1998, 2000); implica que o poder e a autoridade se alicerces na competência científica e pedagógica: o professor *tem de saber ensinar* os alunos reunidos num grupo-turma (mais ou menos heterogéneo), envolvendo-os activamente e gerindo com correcção técnica, com sensibilidade e com equidade os «estímulos» necessários; implica, ainda, que o poder se alicerces nas qualidades pessoais reveladoras de um bom líder, como a firmeza, a justiça e a empatia: o professor *tem de saber constringer com humanismo*, proporcionando um ambiente para a construção interactiva das regras, para a compreensão do seu valor e necessidade, e para a interiorização de uma correcta e equilibrada noção dos direitos e dos deveres. Só assim se cumprirão os objectivos «socializadores» da escola, não no sentido de promover uma «adaptação», mas no sentido de conferir aos seres humanos «a capacidade de responder aos problemas que este mundo lhes impõe e de se tornarem, assim, actores mais responsáveis das mudanças que eles próprios deverão animar e que não se podem prever de antemão» (Crozier, 1998). Por aqui se esboça o caminho que pode levar, ao cabo de um percurso árduo e exigente tanto para alunos como para professores, à compreensão dos mais diversos planos do mundo em que vivemos, e à construção do cidadão livre e responsável.

Bibliografia referida

- ALFERES, V. R. (1993). Atracção interpessoal, sexualidade e relações íntimas. In Vala, J. & Monteiro, M^a. B. (Ed.). *Psicologia Social*, (pp. 113-139). Lisboa: F. C. Gulbenkian
- AMADO, J. S. (1998). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula – (Um estudo de características etnográficas)*. Faculdade de Psicologia e de

- Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (*Tese de Doutoramento, não publicada*).
- AMADO, J. S. (2000). *A Construção da Disciplina na Escola – Suportes teórico-práticos*. Porto: ASA Editores.
- BALL, S. (1980). Initial encounters in the classroom and the process of establishment. In Woods, P. (Ed.). *Pupil Strategies*, (pp. 143-161). London: Croom Helm
- BECKER, H. S. (1987). Social class variations in the teacher-pupil relationship. In Hargreaves, Andy & Woods, Peter (Eds). *Classrooms & Staffrooms - The sociology of Teachers & Teaching*. Milton Keynes: Open University Press
- BEYNON, J. & ATKINSON, P. (1984). Pupils as data gatherers: mucking and sussing. In Delamont, S. (Ed.). *Readings on Interaction in the Classroom*, (pp. 255-272). London: Methuen
- BEYNON, J. (1984). "Sussing out" teachers pupils as data gatherers. In Hammersley, M. & Woods, P. (Eds.). *Life in School: the Sociology of Pupil Culture*, (pp. 121-144). Milton Keynes: Open University Press
- BURGESS, R.G. (1990). *Sociology, Education and Schools*. London: Batsford Ltd
- CAETANO, A. (1993). Formação de impressões. In Vala, J. & Monteiro, M^a. B. (Ed.). *Psicologia Social*, (pp. 89-111). Lisboa: F. C. Gulbenkian
- CROZIER, M. (1998). Une nouvelle réflexion sur l'éducation. *Perspectives*, Vol. XXVIII, n^o4, Decembre, pp. 579-583
- DELAMONT, S. (1987). *Interação na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte
- DENSCOMBE, M. (1985). *Classroom Control - A Sociological Perspective*. London: George Allen & Unwin
- EDWARDS, A.D. & WESTGATE, D.P.G. (1994). *Investigating Classroom Talk*. London: The Falmer Press
- ESTRELA, M^a.T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora
- ESTRELA, M^a.T. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores. *Noesis*, Janeiro/Março, pp. 34-36
- GANNAWAY, H. (1978). Comprender la escuela. In Stubbs, M. & Delamont, S. (Ed.). *Las relaciones profesor-alumno*, (pp. 61-96). Barcelona: Oikos-Tau
- GOFFMAN, E. (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio d'Água.
- HAMILTON, D. (1984). First days at school. In Delamont, S. (Ed). *Readings on Interaction in the Classroom* , (pp. 239-254). London: Methuen

- HARGREAVES, D.H. (1986). *Las Relaciones Interpersonales en la Educación*. Madrid: Narcea
- HARGREAVES, D.H., HESTER, S & MELLOR, F. (1975). *Deviance in Classrooms*. London: Routledge and Kegan Paul.
- McLAREN, P. (1992). *Rituais na Escola*. Petrópolis: Editorial Vozes
- MEASOR, L. & WOODS, P., (1984). *Changing Schools: pupil perspectives on transfer to a comprehensive*. Milton Keynes: Open University Press
- PERRENOUD, PH. (1993). *Práticas pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- WOODS, P. (1979). *The Divided School*. London: Routledge and Kegan Paul
- WOODS, P. (1980). *Teacher Strategies*. London: Croom Helm
- WOODS, P. (1990a). *Teacher Skills and Strategies*. London: The Falmer Press
- WRAGG, E. C. & WOOD, E.K. (1984a). Teacher's First Encounters with their Classes. In Wragg, E. C. (1984). *Classroom Teaching Skills*, (pp. 47-78). London: Croom Helm

A associação protetora da infância desvalida e as escolas de São Sebastião e São José: educação e instrução no Rio de Janeiro do século XIX

*Alessandra Frota Martinez de Schueler**

Resumo:

O presente trabalho aborda a história da construção das escolas primárias municipais, na cidade do Rio de Janeiro, nos anos 1870, bem como a participação da *Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida* (1871), criada por políticos, professores, médicos, advogados e intelectuais da Corte imperial, com o fim de promover a instrução e educação primárias das crianças pobres, livres e libertas, da cidade. Temáticas como história da infância, escolarização, assistência, educação e instrução constituem as principais preocupações deste ensaio.

Palavras-chave: escolas públicas; associação; história

Abstract:

The present paper approaches the construction of elementary public schools history, in Rio de Janeiro city, about 1870, and over there, the participation of the *Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida* (1871), created by politics, teachers, doctors, lawyers and intellectuals from imperial Court, with the end to promote the elementary instruction and the education for the poor children from city. Themes how childhood history, scholarship, assistance, education and instruction composes the principal preoccupations of this essay.

Key-words: public schools; association; history

* Doutoranda em Educação Brasileira (Universidade Federal Fluminense)
Fone: (21) 610-2062

Era o dia 07 de setembro de 1870. Na Freguesia de Santana, inaugurava-se a pedra fundamental do edifício da Escola de São Sebastião, construído pela Ilustríssima Câmara Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, com o auxílio e a subvenção do então Ministro do Império, Paulino Soares de Souza.

A ocasião foi marcada pela presença solene de D. Pedro II, acompanhado de autoridades importantes como o Ministro do Império, o Governador do Bispado, Monsenhor Felix Maria de Albuquerque, o Presidente da Câmara Municipal, Dr. Antonio Ferreira Vianna, além do engenheiro responsável pela obra, o Dr. José Antonio da Fonseca Lessa. Vereadores e “demais pessoas de distinção” compareceram ao lançamento da pedra fundamental, a qual foi coberta por uma “caixinha de madeira encerrada por outra de chumbo contendo uma cópia do Auto, da Constituição Política do Império do Brasil e as moedas metálicas do Império.”¹

No ano seguinte, em 22 de maio de 1871, a Câmara Municipal celebrava o lançamento da pedra da Escola de São José, no Largo da Ajuda, em terreno cedido pelas freiras do Convento, com o apoio do Bispo Pedro Maria de Lacerda, na Freguesia de São José. Da mesma forma que no ano anterior, o evento contou com a presença do Imperador, do Chefe de Polícia e outras autoridades da cidade.²

A iniciativa da construção de prédios apropriados às escolas primárias da Corte é atribuída ao Imperador. Com a vitória da Guerra contra o Paraguai, cidadãos brasileiros teriam intencionado abrir uma subscrição destinada a erguer uma estátua de bronze em homenagem à Coroa. Ciente do fato, Pedro II aconselhou o Ministro do Império a concentrar seus esforços no sentido de arrecadar dos particulares os donativos e o dinheiro necessário para a construção de edifícios escolares e para o melhoramento das escolas públicas.³ Os comerciantes da Corte, por exemplo, foram um dos pioneiros, juntamente com a Câmara, a atenderem ao pedido da Coroa. Na Praça de Pedro I, em São Cristovão, construíram um prédio escolar de grandes dimensões arquitetônicas, destinado a instruir cerca de 400 crianças. A **“Escola edificada pelo Corpo do Comércio do Rio de Janeiro”**, teve a sua primeira pedra colocada em 21 de dezembro de 1870.

¹ Ministério do Império. Escola Municipal da Freguesia de Sant’anna. Lançamento da Pedra Fundamental. 1870.

² Cf. Diário do Rio de Janeiro, 23/05/1871.

³ Bilhete do Imperador ao Conselheiro Paulino Soares de Souza, em 09/03/1870. Apud NISKIER, Arnaldo. Educação Brasileira. 500 Anos de História. Rio de Janeiro, Ed. Consultor, 2ª ed., 1996. O governo central, através do Ministério do Império, construiu os prédios escolares da Escola Pública da Glória, no Largo do Machado, onde atualmente funciona a E. E. Amaro Cavalcanti, e da Escola Pública da Freguesia de Santa Rita, na época localizado no Largo da Mãe do Bispo, hoje Praça Tiradentes.

Se a história da construção dos edifícios das escolas municipais, na década de 1870, é bem conhecida, o mesmo não se pode afirmar em relação à atuação da Câmara Municipal, mormente nos anos da presidência do ilustre Promotor Público, o Dr. Antonio Ferreira Vianna (1869-1874).⁴ Como administrador da municipalidade, o advogado das principais Ordens e Irmandades religiosas da cidade, incentivou a construção de escolas, a arborização e o cercamento de praças públicas, como por exemplo, o Campo de Santana, e a edificação do Asilo de Mendicidade, (onde atualmente funciona o Hospital São Francisco de Assis, na Avenida Presidente Vargas).

A Câmara, além de promover a construção de prédios escolares, auxiliava e concorria com o Ministério do Império pela administração da instrução primária, buscando afirmar a atuação do município e das autoridades locais enquanto instâncias gerenciadoras dos serviços públicos da cidade. Por outro lado, ao definir suas linhas de ação, os dirigentes da municipalidade demarcavam espaços e gravavam a memória de seus atos nas próprias pedras das escolas que ajudavam a fundar. O busto de Antonio Ferreira Vianna foi erigido em, pelo menos, dois dos estabelecimentos de ensino municipais. É o caso, por exemplo, do atual Instituto Ferreira Vianna, escola técnica e profissional situada na Tijuca, a qual foi criada em 1889 com o nome de Casa de São José. No gabinete do Diretor, entre objetos e móveis antigos há, nada menos, do que a figura em bronze do “Rei do Rio de Janeiro”.

Para angariar recursos e facilitar a frequência das crianças pobres nas escolas municipais, o Presidente da Câmara criou, em dezembro de 1871, a **Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida**. Para buscar compreender seus objetivos e finalidades, bem como a quem se destinavam as sua propostas e ações, um caminho interessante pode ser a realização de um exercício de análise dos possíveis significados das palavras que compunham a própria denominação da Associação.

Em primeiro lugar, atentemos para o termo **infância**.⁵ Utilizando os Dicionários, foi possível delimitar alguns dos significados para as diferentes fases da vida humana correntes na época. O tempo da **infância** ou

⁴ Antonio Ferreira Vianna, Doutor em Direito Penal, nomeado em 1859 Promotor Público da Corte. Em 1873, foi advogado do Bispo do Pará na célebre “questão religiosa”. Atuava como advogado das Irmandades de São Joaquim, São Benedito e São Francisco, do Convento da Ajuda, do Mosteiro de São Bento e dos Missionários Capuchinhos do Morro do Castelo. Era proprietário de casas na Gávea e em Santa Thereza. Sobre o ajuardinamento do Campo de Sant’anna, na época da gestão do bacharel.

⁵ Utilizamos as seguintes obras de referência: *Dicionário da Língua Portuguesa - Recopilado*. Lisboa, *Typographia de Lacerdina*, 1813; *Dicionário da Língua Brasileira*, por Luiz Maria da Silva Pinto. Ouro Preto, *Typographia de Silva*, 1832. Foram consultados os verbetes “infância”, “criança”, “puerícia”, “adolescência”, “adultos”, “menor”, “menino”, “menina”, “meninice”, sendo que a palavra “infância” não foi encontrada na obra de 1813.

“meninice” terminava aos 7 anos, em geral idade do ingresso nas escolas públicas, nas aulas de catecismo para preparar a primeira comunhão ou em atividades de aprendizagem. Segundo a Igreja, a idade de 7 anos marcava a entrada do cristão na vida comunitária católica. Com a Primeira Comunhão, o indivíduo confessava e partilhava o Corpo de Cristo, revelando seu ingresso na idade da razão e a assunção das primeiras responsabilidades.⁶ Dos 7 aos 12 o indivíduo vivenciava o período denominado **puerícia**, e dos 12-14 aos 21- 25 anos, a **adolescência**. Desta etapa em diante, a **idade adulta**.

De acordo com a legislação portuguesa vigente no Brasil oitocentista, as Ordenações Filipinas, o casamento era permitido às meninas a partir dos 12 anos completos e, aos meninos, desde os 14.⁷ O que, em certo sentido, demonstra que o matrimônio representava, de fato, um importante acontecimento no que se refere à delimitação dos momentos possíveis de transição para a vida adulta naquela sociedade.

A demarcação das fases da vida no século XIX, no entanto, era bastante imprecisa e fluida. O próprio limite da infância permanece controverso. Para Kátia Mattoso (1988), que analisou a família escrava na Bahia, haveria uma diferenciação do período da meninice para escravos e livres. Segundo a sua visão, os filhos das escravas ingressavam compulsoriamente no “mundo do trabalho” aos 7 anos, idade a partir da qual se marcaria o fim da infância. De forma diversa, no caso da população livre, a meninice poderia ser estendida até os 12 anos, época mais comum para assumir as responsabilidades como, por exemplo, o exercício de atividades econômicas ou mesmo o ingresso nos colégios e nas aulas secundárias.

Mais recentemente, Walter Fraga Filho (1996), estudando a mendicância e a pobreza na cidade de Salvador oitocentista, constatou que as crianças provenientes de famílias livres e pobres também integravam o universo dos trabalhadores desde os 7 anos – e mesmo antes -, momento em que se dirigiam à aprendizagem de ofícios ou ao comércio ambulante de objetos variados.⁸ É bom lembrar que nas Rodas de Expostos e nos Asilos

⁶ FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mocambos. Decadência do Patriarcado Rural e Desenvolvimento do Urbano*. 7ª ed., RJ: José Olympio, 1985 e, PRIORE, Mary Del. “O papel branco: a infância e os jesuítas na Colônia”. In: *História da Criança no Brasil*. SP:Ed. Contexto, CEDHAL/USP, 1991.

⁷ “Ordenações, Livro I, título 88 N-19” Apud BASTOS, José Tavares. *Casamento dos Orphãos e Menores na República*. RJ, Benjamin de Aguiar, s/d, p. 57.

⁸ Maria Lúcia de Barros Mott, analisando os discursos de viajantes estrangeiros sobre as crianças escravas brasileiras, também encontrou indícios do trabalho de meninos e meninas livres e cativas desde os 5-6 anos. Ver MOTT, M^a L. de Barros. “A criança escrava na literatura de viagens”. In: *Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas*, nº 31: 57-67, dezembro de 1972. Do mesmo modo, Maria de Fátima das Neves, estudando a criança escrava em São Paulo, no século XIX, verificou que escravos e livres exerciam atividades econômicas desde aproximadamente os 5 anos de idade. Cf. NEVES, M^a de Fátima. *Infância de*

mantidos pelas Santas Casas de Misericórdia, a idade de entregar as crianças aos ofícios, sob o regime de soldada, era aos 7 anos completos, o que demonstra que o trabalho, marcando o fim precoce da infância, não era um “privilégio” dos escravos, mas, ao contrário, atingia a população livre e pobre em geral.⁹

Considerando que, segundo os Regulamentos da Instrução Primária e Secundária da Corte, um indivíduo livre dos 5 aos 14 anos poderia ser admitido nas escolas primárias, é possível presumir que a **infância** atendida pela **Associação Protetora da Instrução Infância Desvalida** compreendia crianças de 5-7 até, pelo menos, os 12-14 anos, limites compatíveis com as normas estabelecidas pela Instrução Pública. Entretanto, verificamos que o alvo da iniciativa não abarcava todas as pessoas que, pelo fator idade, poderiam enquadrar-se genericamente no universo infantil. Sua intenção era dirigir “proteção” e “instrução” a uma categoria específica e distinta, a qual denominou **infância desvalida**.

Segundo as definições de época, ser um **desvalido** correspondia a “viver num estado de pobreza” e de “ausência de valor”. **Desvalido**, assim como **pobre**, era todo aquele que, com “poucas posses” ou “sem o necessário para viver”, não dispunha da proteção de alguém que lhe garantisse um “valimento”. A noção de **infância desvalida**, portanto, remetia aos meninos e meninas despossuídos, ou seja, àqueles provenientes dos segmentos mais pobres da cidade. A Associação, através da difusão das “luzes da instrução”, entre outros objetivos, visava estabelecer um “valor” aos que dele prescindiam, na medida em que associava a condição de ser pobre à falta de valia ou à infelicidade.¹⁰

Nesse sentido, podemos perceber que a construção de imagens e representações sobre os significados do termo infância, bem como as vivências e práticas sociais, variam de acordo com a posição social e econômica das famílias e com as diferenças culturais que fazem parte de uma sociedade. Aos fatores relacionados às idades, estão associados desempenhos e papéis específicos relacionados às classes a que pertencem as crianças, seus familiares e grupos de origem. Assim, os sujeitos sociais

faces negras: a criança escrava brasileira no século XIX. Dissertação de Mestrado, USP, 1993. Defendem a mesma posição, analisando espaços e temáticas diversas, os trabalhos de GERTZE, Jurema. *Infância em Perigo: a assistência às crianças abandonadas em Porto Alegre - 1837-1880.* Dissertação de Mestrado em História, PUC- Porto Alegre, 1990; BULCÃO, A. L. *Meninos Maiores. O conflito da menoridade e Maioridade no Rio de Janeiro - 1890-1930.* Dissertação de Mestrado em História, UFRJ, 1992.

⁹Para as idades da “soldada”, cf. entre outros, FONSECA, Celso. *História do Ensino Industrial no Brasil. Vol.1: Colônia e Império.* Ed. SENAC, 1976 e LEITE, Miriam Moreira L. “O óbvio e o contraditório da Roda”. In PRIORE, M. del Opus cit.

¹⁰“Desvalido: que perdeu ou não tem valimento; que não tem que lhe valha”. “Pobre: Que não tem o necessário para viver, de poucas posses. Infeliz. De pouco valor.” *Dicionário da Língua Brasileira.* Opus cit. p. 57 / p.245.

que comum e genericamente denominamos *infância*, com base em um modelo de racionalidade burguês, possui significados diversos, segundo as relações sócio-culturais e étnicas, ao gênero, às relações de classe e, finalmente, aos processos históricos vividos em uma dada sociedade.¹¹ Os conceitos de “infância desvalida”, “menores indigentes”, e muitos outros, foram construídos nos processos de lutas e embates políticos e culturais, na segunda metade do século XIX, no contexto tenso e contraditório de transição das formas de organização de trabalho escravo e da reatualização das práticas de controle social.

Protegida pela Princesa Isabel e pelo Conde D’Eu, a Associação Municipal apresentou seus Estatutos ao governo imperial em 03 de janeiro de 1872. De acordo com este documento, poderia receber um número ilimitado de sócios, sem condição de idade, sexo, nacionalidade ou religião. A admissão dos sócios, no entanto, era marcada pelo oferecimento de uma jóia, além da contribuição de seis mil réis anuais. O Ministro do Império, os vereadores da Ilma. Câmara Municipal, o Bispo Capelão Mor, o Abade do Mosteiro de São Bento, a Abadessa do Convento da Ajuda, o Provedor da Santa Casa e o Presidente da Praça do Comércio da cidade, constituíam o corpo de Sócios Beneméritos da Associação. Os médicos e farmacêuticos que trabalhassem gratuitamente para a Associação também receberiam este título, tendo seus nomes, juntamente com os dos demais sócios, anotados e levados ao conhecimento da Princesa Imperial.¹²

Os Estatutos previam a organização administrativa da Associação Municipal, bem como a sistematização do atendimento às crianças pobres. Em cada paróquia haveria uma Comissão, formada pelas “pessoas mais notáveis da freguesia”, entre o vigário, os professores públicos primários e o delegado da Inspeção de Instrução respectivo. Às Comissões Paroquiais caberia, entre outras coisas: requisitar à Diretoria da Associação os auxílios necessários para sua freguesia; nomear auxiliares em cada quarteirão (inspetores); organizar um livro próprio de estatística das crianças protegidas que freqüentavam as escolas municipais, além de realizar um levantamento das famílias pobres da localidade. Os inspetores de quarteirão deveriam promover e fiscalizar a assiduidade e o comportamento das crianças nas escolas, dando conta dos detalhes aos superiores.¹³

¹¹ THOMPSON, E. P. “La sociedad inglesa preindustrial: lucha de clases sin clases?” in *Tradicion, Revuelta y consensio de clase*. 3ª Ed. Barcelona, Editorial, 1979.

¹² *Ministério do Império. Conselho de Estado*. Sobre os Estatutos da Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida. 20/12/1871.

¹³ A Diretoria da Associação era composta por Antonio Ferreira Vianna, Dr. Fernando da Costa Ferraz (médico), Honório Augusto Ribeiro e José Viriato de Freitas Jr. *Ibidem*.

A finalidade da Associação, como pôde ser apreendida nos seus Estatutos, era garantir a presença das crianças desvalidas e pobres nas escolas criadas pela Câmara Municipal. Para tanto, o fornecimento de vestuário e material escolar, além da assistência médica gratuita, eram essenciais, tendo em vista que a falta de recursos dos pais era considerada uma das causas principais da baixa frequência escolar. Relacionando a condição de pobreza à perpetuação da ignorância, os associados da municipalidade, acreditavam que “assistir” e “proteger” a infância pobre seriam ações fundamentais para o alcance de um objetivo comum ao governo imperial e às autoridades locais: desenvolver a **instrução popular**.

Mas o que esta Associação entendia por **instrução popular**? Os Estatutos, por possuírem um caráter de exposição de motivos e de organização administrativa, não explicitaram os significados e conteúdos da expressão. Para interpretar e recuperar os possíveis sentidos que os membros da **Associação Protetora da Instrução à Infância Desvalida** atribuíram à referida expressão, é preciso retomar a história das Escolas Municipais.

No dia 04 de agosto de 1872, a Câmara e a **Associação Municipal Protetora da Instrução à Infância Desvalida**, inauguraram a Escola de São Sebastião. A ocasião, tal qual o lançamento da primeira pedra, mereceu a presença do Imperador e das principais autoridades da Corte. Antonio Ferreira Vianna, em seu discurso de abertura, enfatizou que o momento era de grande festa, “festa do estado, do município e da inocência”, verdadeira caminhada para a “liberdade que se funda na ordem” – indubitavelmente numa referência implícita à Lei Eusébio de Queirós (28/09/1871), conhecida como Lei do Ventre Livre e o conseqüente processo gradual de emancipação dos escravos.¹⁴

Ao binômio “liberdade/ordem” Ferreira Vianna contrapunha um outro: “ignorância/desordem”. A **instrução primária**, compreendendo genericamente a leitura, a escrita, a aritmética e a religião, mais do que alfabetizar a população pobre, viabilizaria, acreditava, o estabelecimento da ordem social.¹⁵

A difusão da instrução primária era encarada enquanto um instrumento político de controle sobre as camadas pobres da sociedade, na época vistas como facilmente “influenciadas” por “utopias e quimeras”. Os analfabetos, “cegos” e “insatisfeitos” com a sua “sorte”, constituíam um perigo, um elemento de “desordem” para o Estado.

¹⁴ “Discurso inaugurador da Escola Municipal de São Sebastião pelo Dr. Antonio Ferreira Vianna”, publicado na revista *Instrução Pública*, em 16/04/1872.

¹⁵ *Ibidem.*

As associações dos significados pobreza/ analfabetismo/ ignorância/desordem, legitimavam as iniciativas dos poderes públicos e dos particulares que preconizavam a direção do Estado e da Instrução Pública. Porém, mais do que isso, os discursos e ações em prol da educação e da intrução popular, no contexto da década de 1870, buscavam alternativas possíveis para o encaminhamento progressivo e gradual da abolição.¹⁶ A questão da “liberdade dentro da ordem”, abordada por Ferreira Vianna, não teria outro sentido.

O Dr. Costa Ferraz, médico da Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida, discursando na inauguração da Escola de São Sebastião, discutiu com maior atenção a relação da instrução primária com a questão da liberdade.¹⁷ A liberdade, segundo o médico, era a “causa do povo” e o povo livre abraçaria o trabalho “como o mais glorioso encargo” dado pela Providência. A escola conteria a “vida dos povos livres” e seria nela que o país deveria depositar as esperanças para o futuro. A liberdade, resultante da harmonia entre a compreensão dos direitos e a execução dos deveres do indivíduo para com a sociedade, seria possível a partir da “instrução do povo”. E, por falar em liberdade, o orador não se esquivou de tocar no delicado assunto da escravidão que, segundo ele, representava a negação total do direito da liberdade a uma parcela da humanidade.¹⁸

Para embasar suas argumentações, utilizou o exemplo dos Estados Unidos. Desse país provinha o grande mártir da luta pela liberdade, Abrãao Lincoln, que não apenas lutou pela libertação dos escravos, mas “completou esta grande obra”, fundando escolas que arrancaram da “ignorância aqueles que acabavam de ser remidos da escravidão”. Para o Dr. Costa Ferraz, a instrução popular era necessária para complementar a obra de “libertação dos escravos”. No caso brasileiro, a instrução deveria atingir os filhos das escravas recém-libertos pela Lei de 1871 - os então chamados “ingênuos”.¹⁹ Embora defendesse a necessidade de educar os “ingênuos”, o médico não sugeriu a hipótese de estender a instrução aos escravos, ainda que tenha reconhecido a sua parcela de “humanidade”.

A palavra “liberdade”, tal qual era utilizada pelos membros da Associação Municipal, também possuía outros significados. Significava

¹⁶ Os projetos de educação e instrução destinados às classes populares da cidade do Rio de Janeiro foram anteriormente estudados em nossa dissertação de mestrado em História, concluída em 1997, sob o título *Educar e Instruir: a instrução popular na Corte imperial – 1870-1889*. Pós-Graduação em História, Niterói, Universidade Federal Fluminense, 1997.

¹⁷ Discurso proferido pelo Dr. Costa Ferraz no dia 4 de agosto perante SMI ao serem inauguradas as escolas de S. Sebastião e a Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida. RJ, Typografia do Diário do Rio, 1872.

¹⁸ Discurso proferido pelo Dr. Costa Ferraz no dia 4 de agosto ... p. 7.

¹⁹ *Ibidem*, p.8.

também liberdade de ensinar, de criar e administrar escolas, garantindo a autonomia de ação do município no âmbito da instrução primária.²⁰ A utilização do modelo americano servia para ressaltar a importância e justificar a iniciativa privada em prol da educação popular, particularmente a atuação dos poderes locais. Ao Estado não era lícito monopolizar a Instrução Pública, ao contrário, deveria agir em auxílio dos particulares.²¹

No entanto, se o discurso de Costa Ferraz agia em defesa da liberdade de ensino, por outro lado, condenava a tão falada “liberdade religiosa”. Fez referência às “odiosas barreiras” levantadas contra as irmandades e ordens religiosas que “em todos os tempos cobriram a humanidade de benefícios e glória”, deixando clara a posição da **Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida** que, afinal, era composta por muitos católicos e pelos membros das irmandades e dos conventos da Corte.²² Assim, o Dr. Costa Ferraz, aliando **instrução primária à instrução religiosa**, propagava a ação conjunta de professores primários e padres - escola e igreja - no trabalho de moralização e formação dos cidadãos.²³

Através da Associação Municipal, advogando a causa da liberdade de ensino, os defensores das ordens religiosas reagiam aos ataques anticlericais dos discursos liberais que há muito propunham o laicismo no ensino público, criticando o monopólio dos padres, até então os maiores responsáveis pela difusão do ensino religioso, inclusive por meio da fundação de colégios e escolas confessionais.²⁴

À idéia da liberdade de ensino correspondia a liberdade de escolha dos pais de família. Neste aspecto, a proposta da Associação Municipal divergia claramente dos princípios propagados pelos administradores da instrução primária da Corte, na medida em que se opunham ao preceito da obrigatoriedade do ensino elementar às crianças entre 7 e 14 anos. O Dr. Costa Ferraz, defendeu a supremacia do poder privado do *pater familias*

²⁰ Antonio Ferreira Vianna relacionou a inauguração das escolas municipais à necessidade de fortalecer os municípios e ampliar o poder de intervenção das Câmaras Municipais que, segundo ele, estavam em “grande decadência” e “enfraquecidas”. Discurso proferido pelo Dr. Antonio Ferreira Vianna, por ocasião da inauguração das Escolas de São José. 22/05/1874.

²¹ *Ibidem*, p.8.

²² Os integrantes da alta hierarquia da Igreja Católica no Rio de Janeiro defenderam as tradições religiosas e atacaram mordazmente as propostas de caráter anticlerical (incluindo as idéias liberais, positivistas, cientificistas, espíritas ou mesmo “indiferentistas”), principalmente através do periódico O Apóstolo (1866-1901) Os seus redatores rejeitavam o monopólio leigo da educação pública, o princípio de equivalência entre as religiões, a separação Estado/Igreja, o casamento civil e a indiferença religiosa.

²³ Discurso proferido no dia 4 de agosto ... pelo Dr. Costa Ferraz..... p.12.

²⁴ AZEVEDO, Fernando de. A Transmissão da Cultura: parte 3ª da 5ª edição da obra A Cultura Brasileira. São Paulo, Melhoramentos; Brasília, INL, 1976. p.101. Este autor ressaltou que uma das características da educação no período imperial era a interpenetração dos mundos religioso e pedagógico. A ação das ordens e irmandades acentuaram o caráter literário e religioso do ensino, especialmente no secundário.

sobre o poder do Estado. Além disso, o “caráter dócil e bondoso” do povo brasileiro não justificaria a obrigatoriedade.²⁵

Por essa razão, a Associação Municipal não pretendia “obrigar” os pais de família a matricularem seus filhos nas escolas municipais, mas apenas auxiliá-los, oferecendo os meios e materiais necessários para que as crianças ingressassem nas escolas do município. Sua proposta consistia em educar as crianças livres pobres, incluindo os libertos pela Lei Rio Branco, através do **ensino moral e religioso**, aliando-o à **instrução primária elementar**. Nas escolas, as crianças aprenderiam, desde tenra idade, a conhecer seus direitos e deveres enquanto futuros cidadãos.

A visão da criança como embrião do futuro cidadão, e, portanto, devendo ser submetida a uma instrução moral e religiosa, através das escolas primárias, estava presente no projeto da Associação. O Diretor e mestre da Escola de São Sebastião, Candido Matheus de Faria Pardal, um dos mais antigos entre os professores primários da Corte, tendo ingressado no magistério em 1840, defendeu a necessidade de **educar** e **instruir** as crianças para se tornarem “úteis a si e à Pátria.”²⁶

Para as crianças pobres, moradoras da Cidade Nova, como era então conhecida a região da Praça Onze, verdadeira cidade dentro da cidade²⁷, a escola municipal deveria representar um espaço não apenas de aquisição de conhecimentos elementares, mas principalmente um espaço de educação moral e religiosa, de formação de um cidadão útil, moralizado e integrado aos sentimentos de “amor a Deus”, ao “trabalho” que nobilita, e, à “Pátria”. Era, enfim, um projeto de construção de uma **nação**, guiada pelos padrões de “civilização” e “progresso” dos países então considerados mais adiantados.²⁸

Para construir uma nacionalidade, onde o conjunto dos cidadãos partilhassem dos sentimentos e valores de exaltação à pátria e ao Estado, propagados pelas escolas públicas, seria preciso, na visão do professor Candido M. de Faria Pardal, que o “filho do pobre”, como o do rico,

²⁵ Ferreira Vianna criticava freqüentemente o princípio do ensino obrigatório nos artigos que escrevia para o *Diário do Rio de Janeiro*. Em 11/09/1871, visando atacar o projeto da Lei do Ventre Livre, questionava o governo perguntando onde estavam as escolas de instrução primária que receberiam os libertos e os tornariam aptos ao trabalho livre. Concluía que o governo não podia obrigar os pais a matricularem os filhos nas escolas, já que não lhes fornecia os meios necessários para cumprir a lei.

²⁶ Discurso do Diretor das Escolas de São Sebastião, Prof^o Candido Matheus de Faria Pardal, publicado no *Diário do Rio de Janeiro* em 13/08/1872.

²⁷ A “cidade nova”, segundo os professores redatores da revista *Instrução Pública*, era uma verdadeira “cidade dentro da cidade”, onde habitava a maior parte da “classe média e pobre” da cidade, mantendo a Câmara Municipal na freguesia de Santana, uma escola, diversas associações de beneficência e ordens religiosas. Consultar a *Instrução Pública*, 24/11/1872.

²⁸ Discurso do Prof^o Candido Matheus Faria Pardal por ocasião das férias das Escolas de São Sebastião. *Diário do Rio de Janeiro*, 15/12/1872.

soubesse ler, escrever e contar. Mais do que isso, seria útil que aprendesse rudimentos da geografia e história pátrias, a música e o desenho linear, pois a “arte” e o “amor da pátria” constituiriam poderosos instrumentos para “adoçar os costumes”.²⁹

É preciso notar que o projeto conjunto do governo imperial e da Câmara Municipal, cuja expressão máxima consubstanciava-se na construção das Escolas Municipais de São Sebastião e São José, era um projeto político reformista de caráter **conservador**. E conservador em vários sentidos. Não apenas porque os gabinetes ministeriais de 1868 a 1878 foram ocupados por políticos do “partido da Ordem”, e no caso do período da criação das escolas municipais, por ter sido o Ministério do Império gerido, respectivamente, por Paulino Soares de Souza - herdeiro de um dos integrantes da “trindade saquarema”- e João Alfredo Correia de Oliveira ³⁰. Conservador porque, ao restringir o “benefício das luzes” destinado aos setores pobres à instrução primária, mantinha as distinções e as hierarquias que reservavam, em grande maioria, para os mais privilegiados, o ensino secundário e superior - conseqüentemente, os cargos públicos e a direção do Estado.

Por outro lado, possuía também um caráter reformista, pois, objetivando alfabetizar um número cada vez maior de crianças entre a população livre, buscava integrar as camadas pobres aos valores dirigentes e dominantes, rompendo, ao menos no nível elementar, com o monopólio do saber de muitos sobre poucos. Desse modo, pretendia reatualizar as políticas de controle social utilizando, além das antigas práticas jurídico-policiais, a instrução e a educação popular, às quais então se atribuía uma capacidade poderosa de regenerar e moralizar a sociedade.

O duplo caráter - reformista e conservador - da instalação das escolas primárias, manifestava-se também na arquitetura dos prédios, no currículo a ser ensinado e nos objetivos e finalidades sociais que proclamavam. Os edifícios, pela sua grandiosidade e beleza arquitetônica, lembravam as estruturas luxuosas dos “palácios”, como foram ironicamente chamados por alguns contemporâneos. Com amplas salas e cercadas por jardins e gradis de ferro, as escolas municipais possuíam um salão central onde figuravam as estátuas em homenagem aos seus empreendedores: na de São Sebastião, dois bustos, um do santo que lhe dava o nome e o outro de Paulino Soares de Souza; na de São José, a homenagem foi destinada ao Inspetor Geral da

²⁹ Ibidem.

³⁰ Para uma discussão sobre a importância da Instrução Pública para o projeto “saquarema” de Estado, ver: MATTOS, Ilmar R. de. O Tempo Saquarema. Ed. Hucitec, 2ª ed. 1991.

Instrução Primária e Secundária da Corte, José Bento da Cunha Figueiredo e ao Presidente da Câmara, Antonio Ferreira Vianna. ³¹

A Escola de São Sebastião - para meninos e meninas -, assim como a de São José, tinha capacidade para a matrícula de cerca de 600 alunos. Nesse aspecto, apresentavam uma grande novidade em relação às escolas tradicionais, as quais funcionavam em pequenas casas, nas partes externas ou em sótãos de sobrados, onde as mínimas salas de aula possuíam disponibilidade para poucos alunos e ainda disputavam espaços com os aposentos dos professores e seus familiares. Nos estabelecimentos do município, além de não haver comodidades para a residência dos mestres, fato que, aliás, foi considerado inconveniente pelos próprios educadores em função do aumento de suas despesas com moradia, todas as áreas eram destinadas exclusivamente às atividades escolares.

Em ambas as escolas, havia uma sala que funcionava como capela, local das missas e das aulas de “explicação do evangelho”.³² A instrução religiosa, por sua importância, ocupava o primeiro lugar no programa elaborado pelo Diretor das escolas municipais, refletindo a reação conservadora dos defensores da religião do Estado contra as “vozes” céticas do cientificismo e do anticlericalismo. Demonstrava, por outro lado, a continuidade da ênfase na formação moral sobre a instrução propriamente literária ou científica.

As escolas municipais recebiam, no mesmo prédio, crianças de ambos os sexos, o que marcava uma diferença em relação às demais escolas públicas da Corte, criadas uma para cada sexo. No entanto, as aulas de meninos e meninas, bem como as recreações e as atividades de ginástica realizadas no pátio interno, continuavam sendo separadas e distintas em função do gênero. As meninas aprendiam as mesmas matérias que os meninos, acrescentando-se, porém, os trabalhos de agulha e costura,

³¹ De acordo com alguns estudiosos, a bandeira da universalização da instrução primária integrava o “reformismo liberal” que ressurgiu na cena política imperial a partir da “crise de 1868”. BOSI, A. “A escravidão entre dois liberalismos” In: *A Dialética da Colonização*. São Paulo, Cia. das Letras, 1992. No entanto, a difusão da instrução primária entre a população livre, integrando o projeto de construção do Estado, era uma antiga proposta “saquarema”. É, no mínimo, intrigante o fato de que os gabinetes conservadores, 1868-1878, 1886-1889, tenham se caracterizado por uma grande ênfase nas discussões a respeito da educação pública, manifesta no impulso à criação de escolas públicas na Corte. Nesse sentido, lembrando que tanto liberais quanto conservadores possuíam como referências teóricas o mesmo pano de fundo do(s) liberalismo(s), é que pensamos na hipótese de que esses últimos, afirmando suas ações no âmbito da instrução pública, buscavam subjugar e hierarquizar os programas dos partidos, ressaltando e criando a imagem de sua hegemonia sobre os demais. Consultar sobre o tema, entre outros, MATTOS, Ilmar. *Opus cit.* e PIÑEIRO, Théo Lobarinhas. *Os Liberalismos no Império*. Niterói, UFF, mimeo. 1997..

³² Discurso proferido pelo Presidente Interino da Ilma. Câmara Municipal, Dr. Adolpho Bezerra de Menezes, por ocasião da inauguração das Escolas de São José, em 07 de setembro de 1874, publicado em *Instrução Pública*, 13/09/1874.

considerados necessários à educação das futuras “mães de família”, tal qual o programa de instrução primária definido pelo Regulamento de 1854.

Pelo currículo das escolas municipais, elaborado pelo Diretor e professor da escola de meninos, Candido Matheus de Faria Pardal, as matérias ensinadas compreendiam: instrução religiosa, leitura, escrita, aritmética, sistema métrico, desenho linear e noções de gramática. As turmas deveriam ser divididas em 8 classes de ensino, conforme o adiantamento dos alunos, tendo o curso primário duração regular de 4 anos, estendendo-se mais ou menos conforme o andamento das classes.³³

Para dinamizar o processo de aprendizagem, o Diretor propôs a divisão das classes em 3 grupos: enquanto o primeiro aprendia leitura, o segundo escrevia e o terceiro aprendia a calcular, assim simultânea e sucessivamente. O método de Candido Matheus de Faria Pardal constituía-se numa reformulação do chamado Método de Lancaster ou ensino mútuo, no qual os grupos de alunos eram divididos em turmas regidas por um decurião, em geral um dos discípulos mais adiantados nas respectivas matérias de ensino. Por esse sistema, um aluno que aprendesse satisfatoriamente a ler, poderia passar para outro nível ou classe, mesmo que estivesse “atrasado”, por exemplo, em escrita ou instrução religiosa.³⁴

As escolas municipais receberam duras críticas dos contemporâneos, tanto no que se refere às suas características físicas quanto ao seu funcionamento, à organização administrativa e aos privilégios de seus professores. Em fevereiro de 1874, por exemplo, o Professor Teixeira de Azevedo criticava as “normas domésticas” das escolas municipais que, ao contrário das regras estabelecidas pela Secretaria de Instrução Pública, não realizava concursos públicos para provimento das cadeiras, mas simplesmente “propunha” e nomeava os professores.³⁵

Os redatores da *Instrução Pública*, revista formada por professores, delegados e algumas autoridades da Instrução Pública da Corte, reclamavam da “arquitetura colonial e aristocrática” da Escola de São José, bem afinada, segundo eles, com a “índole atrasada do povo”. A crítica dos

³³ ANEXO N° 11. “Programma de Estudos para as Escolas Municipais da Corte feito pelo seu Diretor Candido Matheus de Faria Pardal” In: *Relatório do Ministério do Império*, 1872.

³⁴ Fernando de Azevedo afirmou que o Método de Lancaster, utilizado desde a Lei de 15/10/1827 nas escolas públicas primárias, consistia uma “solução simplista” inspirada na pedagogia estrangeira, que definitivamente teria malogrado na “realidade complexa” dos problema educacionais locais. Cf. AZEVEDO, Fernando. Opus cit. p. 72. No entanto, o método de ensino mútuo, criado com o intuito de agilizar a aprendizagem e ampliar o número dos alunos, fazendo com que o maior número deles aprendessem e ensinassem uns aos outros, simultaneamente, foi readaptado por muitos professores primários da Corte, e ainda utilizado, com variações, nos anos 1870 e 1880. Alguns deles atestavam as vantagens do método justamente por impossibilitar que alguns alunos permanecessem ociosos enquanto o professor atendia os outros em suas lições. Ver por exemplo, resposta do Prof° João da Matta Araújo, em 26/01/1874, aos pontos das Conferências Pedagógicas. AGCRJ, Códice 15.3.10. *Conferências Pedagógicas*.

³⁵ Instrução Pública, 22/02/1874.

redatores da revista não perdoavam sequer as estátuas de bronze, “aqueles 4 evangelistas pesadões”, e a existência das “capelas” nas escolas municipais. Ironizavam a contradição entre a arquitetura gótica e a cruz de madeira, rústica e simples, simbolizando o Cristo. A homenagem a Antonio Ferreira Vianna foi considerada “um absurdo”, visto que, no lugar dela, deveria figurar o busto de São José!³⁶

O “método do Sr. Pardal” foi também alvo das galhofas dos redatores, principalmente devido à existência de “três estrados de madeira”, dispostos em forma triangular, com os quais se dividiam os discentes em três grupos. Os críticos denunciavam o tradicionalismo e o caráter confessional de tal sistema, afirmando que “enquanto um grupo de alunos escreve, o outro lê e reza!”(sic).³⁷ Na visão dos opositores, as escolas destinavam-se à “ostentação” e a um “mediocre luxo”, verdadeira “vergonha” para o país, causada pela ação da municipalidade.³⁸

Mas as escolas municipais não sofreram críticas apenas porque pareciam “palácios luxuosos” de arquitetura exótica. Fundamentalmente, o que muitos contemporâneos questionavam era a opulência e o custo dos prédios em relação aos fins a que se destinavam: a educação e instrução de crianças desvalidas e pobres.³⁹

Nesse sentido discursou o mestre e Diretor do Colégio Pedro II, José Joaquim do Carmo, em 1876. Com o pseudônimo de Mânlio Capitolino, o professor argumentou que os “suntuosos palácios” eram prejudiciais aos alunos pobres, pois acostumavam-nos ao luxo que, mais tarde, a “vida dura” lhes privaria, levantando a hipótese de um possível “inconformismo” dos futuros cidadãos com a sua sorte.⁴⁰

Para crianças provenientes das camadas pobres seriam mais convenientes casas de escolas modestas, como as tradicionais, pois acostumar os “filhos dos pobres” com a beleza e o conforto das novas construções escolares, poderia despertar nas crianças um olhar crítico e uma possível reflexão sobre a contradição existente entre os “palácios” onde estudavam e as suas condições concretas de existência. E um pensamento crítico sobre a realidade social e a vida de cada um dos seus alunos, não era propriamente o objetivo pedagógico daqueles reformistas conservadores,

³⁶ Instrução Pública, 27/09/1874.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Professores públicos primários criticaram os gastos, segundo eles “exagerados”, com a construção dos prédios escolares. Alguns chegaram a sugerir que com a quantia dispendida poderiam ser construídas “60 ou 70 modestas casas escolares”, e ainda melhorar os vencimentos do magistério. Ver, A Instrução Pública, 27/09/1874.

⁴⁰ A Reforma da Instrução Pública, por José Joaquim do Carmo, Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1876.

que buscavam alternativas para educar, instruir e, sobretudo, controlar, a população pobre da cidade.

As crianças no “palácio” de São Sebastião: pequeno perfil social dos alunos da Escola Municipal da Freguesia de Santana

Localizado na Praça Onze de Junho, numa das freguesias mais populares e populosas da cidade, o prédio da Escola Municipal de São Sebastião marcava uma continuidade da ação dos poderes públicos no sentido de intervir na privatização das regiões vizinhas ao Campo de Santana, visando regular, “civilizar” e ordenar os usos e utilizações do espaço urbano. Nas proximidades do local onde realizavam-se as festas coloniais do padroeiro da cidade e, posteriormente, as célebres comemorações do Divino Espírito Santo, pouco a pouco fincavam-se os símbolos do poder: em 1824, o Senado, em 1856, a Estrada de Ferro, e, em 1880, a Escola Normal da Corte.⁴¹

A partir da modernização, do cercamento e ajardinamento das praças públicas, incluindo as do próprio Campo, na década de 1870, a população pobre foi sendo lentamente afastada para os bairros limítrofes do Estácio e Catumbi, pertencentes à Freguesia do Espírito Santo, outra área popular da cidade. Novos marcos institucionais foram sendo inscritos em toda a região: na Praça Onze, em 1872, a Escola Municipal, então batizada com o nome do santo que outrora era ali festejado, e, em 1874, finalizavam-se as obras do Asilo de Mendicidade.

Na área da Cidade Nova, como também era conhecida a Praça Onze, as ocupações principais dos moradores eram o comércio, as manufaturas, as artes e ofícios e o serviço doméstico, além da existência de inúmeros habitantes “sem profissão conhecida”. A região era pontilhada de casas de cômodos, estalagens e cortiços, moradias mais baratas e acessíveis à população pobre da cidade.⁴² Uma característica marcante do bairro era a presença maciça dos “homens de cor”, dos livres e libertos, além de ser um

⁴¹ A análise sobre a freguesia de Santana, especificamente a região chamada Cidade Nova, está baseada no estudo sobre o perfil populacional e social do bairro realizado por Gladys Sabina Ribeiro e Martha de Abreu Esteves. Conferir: “Cenas de Amor: Histórias de Nacionais e Imigrantes”. *A Mulher e o Espaço Público. Revista Brasileira de História*. São Paulo, MCT/CNPq, ANPUH/Marco Zero., nº 18, agosto/setembro de 1989.

⁴² RIBEIRO, Gladys S. e ABREU, Martha. *Opus cit.* p. 220. Para uma análise das habitações populares ver CARVALHO, Lia de Aquino. *Contribuição ao Estudo das habitações populares*. Rio de Janeiro. 1886-1906. RJ, Secretaria Municipal de Cultura, 1986 e CHALHOUB, Sidney. *Cortiços e epidemias na Corte imperial*. São Paulo, Cia. das Letras, 1996.

reduto de grupos de capoeiras, aos quais um historiador identificou como a facção mais “africana” dentre eles.⁴³

A Freguesia de Santana, incluindo a “Pequena África” como ficou posteriormente conhecida a área da Cidade Nova, contava, por estimativa do Recenseamento de 1872, aproximadamente 33.086 habitantes, sendo 21.531 brasileiros e 11.555 estrangeiros. Dentre essa população, cerca de 5.882 eram crianças livres, menores de 15 anos.⁴⁴ Esses últimos, portando as idades limites para a matrícula nas escolas públicas primárias da Corte, constituiriam o público alvo da Escola Municipal de São Sebastião.

Muitos contemporâneos, incluindo os Ministros e Inspetores da Instrução Pública da Corte, afirmavam que as escolas públicas da cidade recebiam, em sua maioria, “filhos de pobres”, preferindo os “mais privilegiados da fortuna” as escolas e colégios particulares, em franco desenvolvimento entre as décadas de 1860 e 1890. A população escolar matriculada na escola municipal da Praça Onze provavelmente não deveria ser muito diferente, tendo em vista o caráter majoritariamente popular da freguesia de Santana.

No entanto, percorrer a trajetória das matrículas e da frequência dos alunos nas escolas criadas pela Câmara Municipal, buscando recuperar ao menos através de alguns indícios o perfil das crianças que procuravam a instrução primária nas escolas da cidade, não é tarefa fácil. As fontes são escassas e as informações disponíveis, registradas nos *Relatórios da Inspeção Geral da Instrução Pública da Corte*, contém falhas e imprecisões, de modo que apenas foi possível reconstruir e interpretar alguns pequenos “fragmentos”.

Os primeiros dados que dispomos são relativos à Escola de São Sebastião, no ano de 1874:⁴⁵

ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO SEBASTIÃO	
Casa 38, Praça Onze de Junho, Santana	
Meninos	Meninas
340 alunos católicos	212 alunas católicas
148 menores de 7 anos	68 menores de 7 anos
192 menores de 14 anos	144 menores de 14 anos
338 brasileiros	198 brasileiras
2 estrangeiros	14 estrangeiras

⁴³SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A Negregada Instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, Prêmio Biblioteca Carioca, 1994.

⁴⁴Brasil. CENSO - 1º - 1872. Recenseamento da população do Império do Brasil a que se precedeu em 01/08/1872. Rio de Janeiro, 1873 - 1876, 6 vol.

⁴⁵Relatório do Ministério do Império. 1874.

O quadro apresentado revela dados interessantes. Um deles é a confirmação da hipótese de que as crianças atendidas pelas escolas municipais deveriam regular as idades entre 5 e 14 anos, conforme determinavam os Regulamentos da Instrução Primária e Secundária da Corte. Pelo menos $\frac{1}{4}$ das crianças, tanto na escola masculina quanto na feminina, foram registradas como menores de 7 anos.

Um outro dado interessante é a presença de uma pequena porcentagem de crianças estrangeiras, surpreendendo que a maioria delas fossem meninas. Seriam essas crianças portuguesas, italianas, africanas? Mesmo não havendo registro definido das nacionalidades, o fato é que a cidade do Rio de Janeiro, na década de 1870, recebeu grande contingente de crianças e jovens estrangeiros, principalmente italianos e portugueses.⁴⁶ Dar instrução primária aos pequenos imigrantes fazia parte dos projetos de formação de uma mão-de-obra livre integrada aos costumes, à língua e aos valores locais.⁴⁷

Somando-se meninos e meninas, a Escola de São Sebastião matriculou 512 crianças. Este número, mesmo não correspondendo à frequência efetiva, demonstra que grande parte dos moradores da freguesia procuraram matricular as crianças nas escolas. Ou seja, em 1874, das 5.882 crianças livres registradas pelo Censo, cerca de 10% estavam matriculadas nas escolas municipais, sendo a maioria brasileira, entre os 7 e os 14 anos de idade.

Em função da insuficiência dos dados, procederemos a um salto de seis anos. Os números registrados pelo Ministério do Império, relativos ao ano de 1880, demonstraram que a matrícula nas Escolas de São Sebastião sofreu ligeira decadência em termos absolutos. Porém, mais do que registrar a matrícula, o Inspetor Geral apontou que o número das matrículas não correspondia efetivamente ao número de alunos que frequentaram regularmente as aulas. Dos 333 meninos matriculados, apenas 195

⁴⁶ Cf. *Relatórios do Ministério da Justiça*. 1875 - 1880. Autoridades policiais e Ministros da Justiça reclamavam constantemente do trânsito de crianças e jovens portugueses e italianos na cidade, trabalhando em diversos ofícios ambulantes e na venda de folhas.

⁴⁷ É interessante registrar que o Censo de 1890 apontou, em Santana, entre um total de 40.880 habitantes, 32.201 alfabetizados, sendo que a maioria era brasileira (22.789). Dos 22.123 estrangeiros residentes na freguesia, 9.412 sabiam ler e escrever, o que vem demonstrar, como defenderam Gladys Ribeiro e Martha Esteves, que os imigrantes europeus possuíam o mesmo tipo de instrução que o trabalhador nacional, destruindo, na prática, o mito da “superioridade” do trabalhador estrangeiro. *Opus cit.*, p. 222. Portanto, a instrução primária nas escolas públicas visava também atingir os estrangeiros recém chegados à Corte, de modo que instrução, imigração e formação de uma mão-de-obra livre eram questões relacionadas e interdependentes no período 1870-1880.

freqüentaram e das 251 meninas, 133 assistiram às aulas primárias no ano de 1880.⁴⁸

Mais do que atestar a ineficácia da ação dos poderes públicos em desenvolver a instrução primária, os dados atestam um outro lado do problema, muito pouco abordado, talvez pelas dificuldades impostas pela inexistência de documentação: o da possível resistência das crianças, notadamente as das camadas mais pobres, em freqüentarem as escolas públicas.

Neste aspecto, não há como deixar de perceber que a idéia da importância da educação pública e da necessidade de instrução primária, apenas estava começando a ser veiculada de maneira mais contundente, por parte dos setores públicos e das iniciativas individuais, no período de 1870-1880. Por outro lado, considerando que a matrícula na Escola Municipal de São Sebastião, no ano de 1874, não foi tão inexpressiva em relação ao total da população escolar da freguesia, é preciso pensar em algumas hipóteses para tentar explicar as causas possíveis que levavam ao possível “abandono” das escolas por parte dos alunos. Por falta de depoimentos dos próprios alunos, tentemos “ouvir” e interpretar as explicações contidas em outros documentos.

Segundo alguns críticos, os métodos tradicionais, a despeito das inúmeras propostas de renovação pedagógica, predominavam na maioria das escolas públicas. A palmatória, o castigo corporal - proibido desde o Regulamento da Instrução Primária e Secundária de 1854 - continuavam sendo instrumentos de disciplina e penalização dos alunos nas classes. A memorização dos textos, das máximas morais e da taboada conferiam à escola um aspecto entediante e improdutivo, sendo as crianças obrigadas a conhecer as matérias de “cor e salteado”, avaliadas nas tradicionais sabinatas de sábado.⁴⁹

Os exames públicos, realizados anualmente na Secretaria de Instrução Primária e Secundária da Corte, também foram responsabilizados

⁴⁸Relatório do Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte. ANEXO ao Relatório do Ministro do Império, 1881.

⁴⁹Sobre as críticas às escolas públicas e seus métodos pedagógicos ver, principalmente, *A Eschola do Povo*. Conferências proferidas por Menezes Vieira, 1874. A proposta republicana dos “cursos livres”, mesmo considerando o caráter político das críticas, enfatizava os problemas da educação imperial, baseada na repetição, na memorização dos temas, no silêncio e rígida disciplina das crianças. Também neste sentido, algumas pessoas da “geração de 1870” caracterizavam as escolas do período imperial, em depoimentos colhidos por Gilberto Freyre, publicados em *Ordem e Progresso*. 3ª edição, Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora/ Instituto nacional do Livro/ MEC, 1974. 2 vols. Igualmente relevante é o depoimento do professor Manoel José Pereira Frazão que, em Conferência Pedagógica, na Escola Pública da Glória, 1875, criticou os métodos tradicionais que impunham os meninos ao silêncio como prova de disciplina. Mesmo se tratando de um período anterior, é interessante verificar a caracterização da escola primária feita por Manoel Antonio de Almeida, em *Memórias de um Sargento de Milícias*. Rio de Janeiro, Gráfica Editora Brasileira, 1959.

pela “debandada” das aulas primárias. As mesas de exames, simbolizando o aparato do poder público e as hierarquias existentes na sociedade, representavam um obstáculo aos alunos das escolas públicas. Os Inspectores Gerais e os professores primários insistentemente reclamavam da recusa dos alunos a prestarem, quando estavam “prontos” nas matérias do primário, os exames públicos.⁵⁰

Os professores e propagadores da Instrução Pública afirmavam constantemente, na época, que a maioria das crianças provenientes de famílias pobres se retiravam - ou nem mesmo se matriculavam nas escolas - porque eram desde cedo destinadas ao trabalho doméstico ou à aprendizagem de ofícios. Alguns alegavam que, depois de aprender o elementar, ler, escrever e contar, mínimo necessário para a colocação das crianças e jovens nas atividades de comércio e em alguns ofícios, os pais retiravam os filhos das escolas.⁵¹

Exames públicos, métodos tradicionais, castigos físicos, trabalho infantil, indiferença em relação à instrução primária, pobreza e falta de recursos dos pais, falta de escolas e de aplicação do princípio da obrigatoriedade, desinteresse dos alunos pelo ensino, todas essas foram causas apontadas para a exígua freqüência nas escolas públicas municipais primárias existentes na Corte, entre os anos 1870 e 1880.

Além disso, é bem possível que muitas dessas crianças e suas famílias - quicá a maioria - não estivessem tão “convencidos” dos “benefícios” que a instrução primária e a educação escolar supostamente poderiam lhes trazer, nas suas condições práticas de vida. Em outro caso deveriam estar aqueles que, atribuindo alguma importância à aquisição da instrução elementar, depois de aprender a ler, escrever e contar, saíam das escolas, denunciando talvez, mais do que o “abandono” da escola, uma estratégia e uma tática de vida, uma “arte” - ou, como quer Michel de Certeau, os usos diferenciados que as classes populares fazem dos produtos e símbolos culturais dominantes. Aprendendo o que de fato lhes interessava, as crianças pobres podem ter “usado” a escola em seu proveito, deixando de lado os valores, a cultura, e o saber que ali lhes eram impostos.⁵²

Porém, para investigar hipóteses tão arriscadas como estas aqui ensaiadas, faz-se necessário novos investimentos de pesquisa, novos enfoques e perspectivas teórico-metodológicas no campo da história social

⁵⁰Ver, por exemplo, Relatório do Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte, José Bento da Cunha Figueiredo, 1871. ANEXO ao Relatório do Ministério do Império, 1871.

⁵¹Estas afirmações foram freqüentemente encontradas nos relatórios da Inspeção Geral da Instrução Pública e nas Conferências de alguns professores primários. De uma maneira geral, as interpretações oficiais atribuíram as causas da baixa freqüência escolar à “ignorância / incúria/ irresponsabilidade/ exploração do trabalho” dos pais pobres. Ver, *Relatórios do Ministério do Império*. 1870-1889.

⁵²DE CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano. As artes de fazer*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1990.

da educação. Resgatar as experiências, as dificuldades, as memórias e histórias de alunos e alunas, mestres e mestras-escolas nas cidades, vilas e no interior deste país, é, enfim, parte de uma outra e longa história, que clama por ser desvendada, na escuridão e nos silêncios dos arquivos e bibliotecas nacionais.

Referências Bibliográficas

- ABREU, Martha (Esteves). *Meninas Perdidas. Os populares e o cotidiano do amor na Belle-Époque*. RJ, Paz e Terra, 1989.
- _____. "Mães escravas e filhos libertos": emancipação e espaço feminino nas discussões da Lei do Ventre livre. Artigo apresentado na Conferência de Latin-American Studies Association (LASA), Atlanta, março 1994, mimeo.
- _____. O "Império do Divino": Festas Religiosas e Cultura Popular no Rio de Janeiro. 1830 - 1900. Tese de Doutorado. Depto. de História da UNICAMP, 1996.
- ALENCASTRO, Luís Felipe. "Proletários e Escravos, Imigrantes Portugueses e Cativos Africanos no Rio de Janeiro, 1850- 1872". Cadernos CEBRAP, nº 21, julho de 1988.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 3ª Ed. Guanabara, 1981.
- AZEVEDO, Fernando. *A Cultura Brasileira*, Rio 1943.
- CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da Ordem: A Elite Política Imperial*. RJ, 1980.
- _____. *Teatro de Sombras: A Política Imperial*. SP, Vértice; RJ, Iuperj, 1988.
- CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade*. SP, Cia. das Letras, 1990.
- _____. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial*. SP, Cia. Das Letras, 1996.
- DE CERTEAU, Michel. *A Escrita da História*. 2ª ed., Lisboa, Presença, 1985.
- _____. *A Cultura no Plural*, SP, Papirus, 1985.
- _____. *A Invenção do Cotidiano. As artes de fazer*, 2ª ed. RJ: Vozes, 1990.
- DEL PRIORE, Mary. (Org.) *História da Criança no Brasil*. SP, Contexto, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 10ª Ed., Petrópolis, Vozes, 1993.
- _____. *História da Sexualidade*. v. 1. Ed. Graal, 1988.
- FRANCO, Maria S. de Carvalho. *Homens Livres na Ordem Escravocrata*. KAIIRÓS, 3ª ed., 1983.

- FREYRE, Gilberto. Sobrados e Mucambos. Decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano, 7ª ed, RJ, José Olympio, 1985.
- _____. Ordem e Progresso, 3ª ed. RJ: José Olympio Editora/Instituto Nacional do Livro. Tomos I e II, 1974.
- GERTZE, Jurema. Infância em Perigo: a assistência às crianças abandonadas em Porto Alegre - 1837-1880. Dissertação de mestrado, PUC, Porto Alegre, 1990.
- GINZBURG, Carlo. Mitos, Emblemas e Sinais (Morfologia e História). SP, Cia das Letras, 1989.
- KRAMER, Sonia. A Política do Pré-Escolar no Brasil. A Arte do Disfarce. Achiamé, 1984.
- LEVY, Giovanni & SCHMITT, Jean-Claude. História dos Jovens. Época Contemporânea. SP: Cia. das Letras, 1996.
- LOPES, Eliane M. Perspectivas Históricas da Educação. Atica, 1989.
- MANACORDA, Mario Alighiero. Historia de la educación. Vol. 1: de la antigüedad al 1500. Vol. 2: del 1550 a nuestros días. Siglo veintiuno editores, 2ª ed., 1987.
- MARTINEZ, Alessandra Frota. Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial. 1871-1889. Dissertação de Mestrado em História, Niterói, UFF, 1997.
- _____. “Educar e instruir: olhares pedagógicos sobre a criança pobre no século XIX” IN: Olhares sobre a criança no Brasil, perspectivas históricas.. Amais, CESPI/USU, 1997.
- MATTOS, Ilmar R. de. O Tempo Saquarema. A formação do Estado Imperial. SP, Hucitec, 1990.
- MATTOSO, Kátia Queirós. Família e Sociedade na Bahia do século XIX. SP: Corrupio, 1988.
- MOTT, Mª Lúcia de Barros. “A criança escrava na literatura de viagens”. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas., dez. 1972.
- NEVES, Maria de Fátima. Infância de faces negras: a criança escrava brasileira no século XIX. Dissertação de mestrado em História, USP, 1993.
- NUNES, Clarice. O passado sempre presente. SP, Cortez, 1992.
- POMPÉIA, Raul. O Ateneu. Crônicas de Saudades. Ática, 1986.
- RIBEIRO, Gladys Sabina.& ABREU, Martha. “Cenas de Amor: Histórias de Nacionais e Imigrantes”. A Mulher e o Espaço Público. Revista Brasileira de História. SP: ANPUH, nº 18, 1989.
- ROCHA, Oswaldo Porto e CARVALHO, Lia de Aquino . A Era das Demolições/Habitações Populares. Coleção Biblioteca Carioca, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1986.

SOARES, Carlos Eugênio L.. A Negregada Instituição. Os capoeiras no Rio de Janeiro. Coleção Biblioteca Carioca, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1994.

THOMPSON, E. P. "A Infância". A Formação da Classe Operária Inglesa. 3 Vols., 2ª ed., RJ, Paz e Terra, 1988.

_____ "La sociedad inglesa del siglo XVIII: lucha de clases sin clases? "
IN: Tradición, Revuelta y consciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedade preindustrial. 3ª Ed. Barcelona, Editorial, 1989.

_____ Senhores e Caçadores. RJ, Paz e Terra, 1987.

A mediação do professor e das ferramentas culturais na aquisição da escrita pelas crianças

Áurea Maria Paes Leme Goulart*

Edilene.V. Machado**

Marieta Lúcia Machado Nicolau***

Resumo

O que se pretende neste artigo é abordar alguns aspectos referentes às condições favorecedoras da alfabetização da criança. Procura-se evidenciar que a qualidade do ambiente sociocultural criado pela escola, bem como as diferentes situações com as quais as crianças se deparam são fatores sumamente importantes para que elas se apropriem da língua escrita. Além disso, é importante destacar o processo de construção de significados pelas crianças e a influência que professores, pares e familiares exercem como mediadores na aquisição de conhecimentos.

Palavras-chave: construção do conhecimento; apropriação da leitura e escrita; aprendizagem significativa; educação

Abstract

Our purpose in this article is to address some of the factors that facilitate children literacy. We put in evidence the importance of the quality of the social cultural environment created by the school as well the daily experience lived by children in acquisition of the written language. We stress the importance of the child's personal process of construction of meaning and the crucial role of teacher, peers, and the family also play.

Key-words: construction of knowledge; reading and writing acquisition; meaningful learning; education

* Doutoranda da FEUSP

** Professora do DTP/UEM, doutoranda da FEUSP

*** Professora Associada, docente nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da FEUSP

Há questões bastante conhecidas pelos alfabetizadores. Pretende-se, nesta oportunidade, retomá-las e (re) discuti-las. Muitas vezes, idéias novas tornam-se modismos sem que se considerem os contextos situacionais em que eclodiram. Em contrapartida, outras idéias são abandonadas sem se resgatarem os aspectos que já foram muito importantes e que mereceriam ser retomados à luz das mudanças pretendidas. Isso, no entanto, não significa descartar aquelas que estão surgindo num dado momento. Mas, seja qual for a situação, entendemos que a cultura é o bem maior a ser buscado pelos educadores.

Concordamos com Nóvoa (1988,p.7) quando, retomando uma das máximas de Erasmo: “Não nascemos homens, mas tornamo-nos homens,” afirma quanto é fundamental o papel da interação humana na aprendizagem, ou seja, na construção do indivíduo como ser humano.

Ainda segundo o referido autor (1988), a integração no grupo permite aos homens a apropriação de significados que dão sentido à sua vida. Assim, “a humanidade é uma conquista da humanidade”.

Portanto, a formação do homem requer que se valorizem a cultura e a educação. Sendo uma construção do homem, a cultura e a educação ocorrem entre homens. A relação interpessoal na escola assume, conseqüentemente, um importante papel.

A escola torna-se de muita relevância à formação do homem, pois ela reflete o esforço sucessivo de várias gerações. Não se trata, por exemplo, de uma selva que cresce movida por forças naturais. Já no caso da cultura, a herança é social e não biológica, é um capital acumulado de conhecimentos, uma comunidade de costumes (Dawson, 1962).

Ostrower (1987.p. 5-12) discute a influência do contexto cultural na capacidade de criação do homem, afirmando que o indivíduo se desenvolve numa realidade social. O homem mostra-se capaz de relacionar os múltiplos eventos que o cercam, trazendo-os às suas experiências de vida e dando a eles significados, apoiado na cultura. Portanto, cabe à escola o papel de ser uma mediadora, um canal entre a experiência da qual o aluno é portador e o saber formal. Nesses termos, as atividades desenvolvidas podem ser uma “ponte”, a mais natural possível nesse processo interativo.

Quando Vygotsky (1991) se refere à “zona de desenvolvimento proximal”, isto é, às possibilidades de saltos, de progressos que o indivíduo pode fazer, considerando o ponto em que se encontra até aquele que pode atingir na sua trajetória de desenvolvimento, ele está demonstrando que as influências socioculturais têm um papel muito importante.

Na reflexão que aqui fazemos, destacamos o papel social que a escola (professores, funcionários e colegas mais experientes) pode desempenhar no processo de mediação desenvolvendo uma ação educativa

com competência, entusiasmo, esperança e crença de que vale a pena investir no professor e nos educandos. Quanto mais significativas forem as vivências infantis, mais desafiadas as crianças se sentirão para atingirem novas construções cognitivas.

Há, portanto, que se possibilitar às crianças as oportunidades possíveis para que elas se apropriem das formas de cultura, visando à construção da cidadania. Mas essas oportunidades serão melhor aproveitadas se for considerado o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram, respeitadas as experiências auferidas, e se forem criados desafios no contexto das aprendizagens dessas crianças, de modo que se dêem, no processo de construção do conhecimento equilíbrazões cognitivas, na acepção piagetiana da expressão.

À escola, como instituição social, cabe ainda enfrentar uma situação contraditória que vivemos nos dias de hoje. Apesar dos avanços tecnológicos, da intensificação da interdependência transnacional e das interações globais, uma parte expressiva da população vem engrossando, no dia-a-dia, o número daqueles que se encontram em situação de extrema pobreza, agravando-se, dessa forma, as desigualdades e os processos de exclusão social (Santos, 1996.p.18-21).

Como vislumbrar no papel da escola o enfrentamento de mais esse desafio?

Uma das formas seria a superação de preconceitos, crenças, mistificações, que justificam a passividade em função da “impossibilidade de mudar os fatos”. A aceitação da situação como algo que “sempre aconteceu e que continuará acontecendo, desde que o mundo é mundo” seria, segundo Schiff (1993.p.3), a incorporação da ideologia do natural.

Outra forma de a escola enfrentar a contradição existente em nossa sociedade contemporânea seria investir continuamente na formação do professor. Mas isso não exclui a necessidade de se fazer uma profunda reflexão acerca dos efeitos da globalização da economia, da universalização das informações e das imagens através da mídia, de problemas como o desemprego, da crise financeira dos Estados, da situação da Previdência, da dívida externa, da internalização da economia, da translocalização maciça de pessoas, do acirramento do consumismo, do narcisismo nos modos e estilos de vida (Santos, 1996.p.16-20).

Nesta contextura, o professor tem um papel, a nosso ver, muito importante: orientar, mediar, criar condições de apropriação do saber pela criança a partir da experiência já auferida por ela. O professor necessita se conscientizar de que a sua maneira de atuação trará conseqüências à aprendizagem das crianças. Assim, pode-se pensar tanto no professor que cria as melhores condições para a criança construir o seu conhecimento,

quanto naquele que bloqueia as dúvidas e participações, o levantamento de hipóteses, e que não compreende o “erro” como etapa da aprendizagem. Não é suficiente ser um professor qualquer. Cabe a ele o difícil papel de contribuir para a inserção do aluno na realidade em que vive de modo a emergirem as suas potencialidades e se tornar um ser crítico.

Uma das finalidades mais caras da educação básica é a de promover a alfabetização. Hoje, para que possamos entender mais claramente essa finalidade, é preciso recorrer à relação entre os conceitos de escrita e de sua função, de alfabetização e de letramento.

Ao professor cabe também um importante papel no que diz respeito à escrita, à alfabetização e ao letramento, conceitos que mantêm uma estreita ligação entre si e que nem sempre são tratados no seu conjunto.

Quando se pensa em escrita, em alfabetização e letramento, segundo Tfouni (1988. p.18-20) há fatores (poder, dominação, participação, resistência) que são necessariamente lembrados. Os códigos escritos, criados pelo homem, simbolizam diretamente os referentes concretos, o pensamento ou os sons da fala e jamais são neutros. Resultam das relações de poder existentes em toda e qualquer sociedade. A escrita quando adotada amplamente pode ser considerada uma das causas do aparecimento das civilizações modernas e dos progressos científicos, tecnológico e psico-social.

Segundo a mesma autora (1988.p.19), a alfabetização diz respeito “à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem” (...)

Interessa-nos focalizar também o letramento que aborda os aspectos sociais e históricos da aquisição da escrita pelo indivíduo ou grupos. Isto porque as formas pelas quais a sociedade encara o fato de as pessoas ou grupos serem ou não alfabetizadas, numa sociedade de alfabetizados ou numa ágrafa, os valores embutidos nas relações sociais, a introdução da escrita em um grupo ágrafo exerce influências sociais, culturais, políticas, econômicas, lingüísticas, segundo Soares (1999.p.18), afetando decisivamente a maneira de encarar os alunos e as experiências das quais eles são portadores.

Tfouni (1988.p.20) lembra que a alfabetização é concebida como uma aquisição individual de habilidades de leitura e escrita pelo aluno ou como um processo de “representação de objetos diversos, de naturezas diferentes”.

A primeira aceção de alfabetização pode dar margem a um entendimento do processo como se ele se esgotasse no período limitado de um, dois anos sob o inteiro controle da escolarização. Não é essa a realidade se coomprendermos a alfabetização como o domínio de práticas de

linguagem, portanto, dos contextos comunicativos, das intenções e dos modos de dizer. Enquanto um processo individual, enquanto o indivíduo viver, ele estará completando o seu processo de alfabetização.

Outro aspecto importante veiculado por Tfouni (1988.p.20) refere-se à dificuldade de falar genericamente em alfabetização; é conveniente fazer referências a níveis ou graus, de alfabetização mesmo em se tratando do mesmo indivíduo.

As conseqüências da aplicabilidade dessas idéias fazem-se sentir na escola, na sala de aula, na forma de se compreender e atuar junto aos alunos, na proposição de atividades, na aceitação de suas experiências, no entendimento ou não de que mesmo os alunos analfabetos são portadores de experiências de letramento. Assim, há indagações que nos ajudam a refletir sobre vários problemas. Alunos provindos de grupos sociais ágrafos que vivem numa sociedade letrada, como se comportam? Quais são os comportamentos dos alunos quando suas maneiras de ver o mundo estão impregnadas pelos valores da sociedade letrada? Pensando no contexto social amplo, na estrutura social, quais os aspectos que estão em jogo quando os pais são analfabetos? O fato de conviverem na mesma sociedade indivíduos alfabetizados e analfabetos traz conseqüências à escola na sua forma de ver e trabalhar os seus alunos?

Soares (1999.p.20) chama atenção para o fato de, no Brasil de antes, nos defrontarmos com um enorme analfabetismo e, conseqüentemente, essa palavra ter se tornado familiar. À medida que esse problema está sendo minimizado, uma nova realidade social se descortina: faz-se uso do ler e do escrever em termos de práticas sociais numa sociedade que cada vez mais se utiliza da escrita. De uma situação de alfabetização para boa parte da população, busca-se outra também, a do letramento que pressupõe a imersão dos alfabetizados no mundo da escrita, atingindo níveis crescentes de aprimoramento.

Tfouni (1988.p.22) refere-se às idéias de Vygotsky expostas na obra *A Formação Social da Mente* quando o psicólogo russo afirma que o letramento representa um processo social e histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também formas mais sofisticadas do comportamento humano (raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas, entre outras).

Hoje há um consenso de que nas sociedades industriais modernas não existe o letramento de “grau zero” (Tfouni, 1988, p. 23); essa constatação precisa ser considerada porque, primeiramente, afasta a idéia de que os alunos ingressam na escola despidos de qualquer conhecimento sobre a escrita, seus usos e formas; em segundo lugar porque é uma idéia

que aponta para o letramento como processo contínuo, independente do processo de escolarização.

É ainda de suma importância para a compreensão do processo de alfabetização, num sentido amplo, a constatação dos efeitos do viver inserido em uma sociedade letrada. Tfouni (1988, p. 21), ao estudar a questão observou como “adultos não alfabetizados eram capazes de compreender e explicar siligismos” demonstrando ser capazes de raciocinar logicamente, de se descentrarem e de solucionar problemas.

Como essas idéias podem estar aí inseridas? Uma sugestão: Vimos até aqui observando o alargamento da compreensão do processo de alfabetização quando se considera hoje o conceito de letramento. O conviver desde cedo com práticas sociais mais abrangentes em que a leitura e a escrita fazem sentido altera a visão de como se dá na escola o alfabetizar-se. No entanto, não há dúvida de que esse processo se vincula diretamente às práticas escolares.

E como conceber, sob essa nova ótica, a aquisição da escrita? Não resta dúvida que só é possível compreendê-la nesse contexto como aquisição de um sistema de representação e não simplesmente como aquisição de um código que se restringe à transcrição gráfica das unidades da fala. Há aspectos construtivos em jogo por parte do alfabetizando. Muda-se a concepção de dependência entre escrita e oralidade, mas por uma relação de interdependência, segundo Tfouni, face a um problema de desenvolvimento que não se centra numa relação linear, mas numa relação que envolve uma complexidade crescente e que abarca variáveis diversas (1988, p.22).

No sentido que se vem dando para a relação entre alfabetização e letramento, compreende-se que o primeiro desses processos trata da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo; o segundo processo faz referência à abordagem sócio- histórica de um sistema de escrita.

Soares (1999, p. 24) chama a atenção sobre o indivíduo analfabeto que pode ser letrado se fizer parte de um meio em que a leitura e a escrita têm uma forte presença. Assim, o indivíduo analfabeto que mostra interesse em ouvir a leitura de jornais, se outros lêem para ele a correspondência que recebe, se dita cartas para alguém alfabetizado escrevê-las, essa pessoa é, de alguma forma, letrada.

A referida autora (1999, p.24) lembra que a criança que não lê nem escreve, mas que folheia livro, faz de conta que está lendo, brinca de escrever, ouve alguém ler histórias, está mostrando que percebe o uso e a função social da escrita, ela penetrou no mundo do letramento.

Existe, portanto, uma diferença entre ser alfabetizado e ser letrado. Afirma Soares (1999, p.36-37) que a pessoa alfabetizada que passa a usar a

leitura e a escrita socialmente torna-se outra. Muda-se a sua condição social e a cultural. Ela tem outro lugar social, passa a viver de maneira diferente e se insere na cultura de maneira diferente. Do ponto de vista lingüístico, o letrado expressa-se oralmente de maneira diferente do iletrado e do analfabeto, deixando claro que “o convívio com a língua escrita teve como conseqüências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas lingüísticas e no vocabulário”.

As mudanças se dão nos aspectos cultural, social, político, lingüístico e psíquico.

A criança antes de ser capaz de relacionar fonemas e grafemas, ou seja, antes de se alfabetizar, vai já atingindo níveis de letramento quando, por exemplo: sente prazer em ouvir histórias, lê imagens de livros de histórias, associa imagens e textos em cartazes expostos nas ruas, observa pessoas lendo e escrevendo, ela própria documenta através de suas várias linguagens (inclusive a escrita, do jeito que a está concebendo) as próprias experiências, faz a leitura de quadrinhos, se orienta pelas placas de ruas.

O processo de alfabetização, ao dar continuidade a essa familiaridade da criança com o mundo da escrita, ganha contornos motivacionais quando se dá de forma lúdica, agradável, impregnado de novidades e com palavras surgidas de suas experiências.

Convém que os desafios propostos pelo professor considerem que o aluno é alguém capaz de imaginar, brincar e fazer de conta. Pensar na estimulação de um processo de alfabetização significativo para os alunos é diferente de se trabalhar com a aridez de algumas cartilhas cujos temas podem estar distantes do universo vocabular e das vivências dos mesmos. Pressupõe também dar continuidade a um processo de natureza mais lúdica desenvolvido na educação infantil para as crianças que tiveram essa oportunidade e deve propiciar atividades prazerosas àquelas ingressantes no Ensino Fundamental.

Mesmo levando em conta as diferentes experiências dos alunos que constituem uma classe escolar, entendemos que eles são ativos, capazes de gerar e desenvolver idéias, levantar hipóteses a respeito das pessoas, situações e coisas que as cercam.

Nicolau (1986) desenvolveu uma pesquisa de alfabetização sem cartilha com alunos de 1as. séries em duas escolas (uma particular e outra municipal) cujas experiências de letramento dos alunos eram absolutamente diversas. Uma das principais conclusões dessa pesquisa foi a de que além de os alunos se alfabetizarem, eles foram adquirindo competências novas enquanto leitores e escritores, em níveis diversos de letramento, durante todo o ano letivo.

Kishimoto (1996,p.16) afirma também que é possível trazer o lúdico ao processo de alfabetização. Destaca que quando se trata de materiais lúdicos, uns são chamados de jogo, outros de brinquedo. A autora vale-se das idéias dos pesquisadores franceses Gilles Brougère e Jacques Henriot que tentam diferenciar três níveis de significados atribuídos ao jogo: o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras e um objeto.

Cada contexto social tem a sua linguagem. A noção de jogo nos leva a um uso cotidiano. Respeita-se o uso cotidiano e social da linguagem, interpretando e fazendo projeções sociais. Cada contexto cria sua concepção de jogo sem, no entanto, tornar-se uma linguagem solitária. Lembra ainda Kishimoto(1996. P. 16) que “considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade”(…).

Uma vez que o jogo é um fato social, ele assume o significado que lhe é atribuído pela sociedade, seus valores e maneiras de viver, expressando-se pela linguagem.

Acrescente-se que, sendo um sistema de regras, é possível encontrar no jogo uma certa seqüência de acordo com sua modalidade ao mesmo tempo que se trata de uma atividade lúdica. Assim, ao brincar com bonecas, as crianças se cercam de instrumentos que caracterizam essa atividade. Se estiverem brincando de “escolinha”, as ferramentas a serem utilizadas já serão outras: o lápis, a folha de papel, a lousa , o giz e o apagador, o livrinho de história, por exemplo.

O jogo enquanto objeto concretiza-se, materializa-se segundo Kishimoto, pelos materiais que o compõem.

Há uma abertura, uma incerteza em toda a atividade lúdica. Há fatores internos e externos quando a criança joga. Utilizar o jogo no processo de alfabetização possibilita que o conhecimento seja construído de maneira mais motivadora, considerando que a proposta de trabalho do professor seja desafiadora.

Contar histórias, assumir e representar papéis, formar palavras com peças de jogos, imaginar situações e personagens, apresentar novidades, esconder cartelas com palavras e frases escritas para serem encontradas, adivinhar quais objetos estão escondidos dentro de uma caixa ou de um pacote mediante exploração sensorial (pelo peso, pelo ruído, pelo seguimento de instruções ou pistas oferecidas pelo professor e/ou pares) podem se tornar altamente motivadoras para a criança representar a experiência vivida, inclusive lendo e escrevendo.

Os desafios propostos sob a forma de brincadeiras são importantes nessas construções e constituem em rico recurso da construção do conhecimento. Lemle (1995.p.13) afirma que os conhecimentos básicos para a leitura e a escrita podem ser atingidos espontaneamente pela criança, “mas podem também ser estimulados a eclodir, para que o alfabetizando esteja preparado para o arranque”. Acrescente-se a isto ainda que a proposta pedagógica do professor, planejada e sistematizada, pode ajudar a criança a ganhar proficiência e maior motivação diante do processo de construção da escrita.

Wadsworth (1987.p. 153), apoiado nos exaustivos estudos realizados por Piaget, vem enriquecer a nossa discussão quando também focaliza a criança como ser fundamentalmente ativa no processo de aprender a ler e a escrever. Segundo este pesquisador piagetiano, nesse processo de aprendizagem, a criança pode se deparar com símbolos gráficos que nem sempre fazem sentido para ela. Para compreendê-los, ela faz esforços para se adaptar, mediante acomodações e assimilações, nas tentativas de “decifrar o código” que as palavras e frases representam. Visto que aprender exige organização e integração das estruturas cognitivas, pode-se afirmar que o mesmo se dá em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Há um esforço muito dinâmico por parte da criança para descobrir o que são os aspectos escritos da linguagem.

Segundo Piaget (1982.p. 46-51), a função simbólica permite à criança compreender a linguagem enquanto sistema de representação, sendo que esse processo se dá em etapas. Nas crianças, as atividades de representação são inicialmente observadas na imitação diferida. Uma criança que está no período sensório- motor, ao imitar o comportamento de uma pessoa que não se encontra mais à sua frente, está representando, através de seu comportamento, atitudes de outras pessoas. Por volta dos 3 anos, na fase pré- operacional, pode-se observar que a criança está numa fase mais avançada de representação, em que, por exemplo, é capaz de manipular um bloco de madeira como se fosse um carro, um telefone, justamente porque já está sendo capaz de um jogo de faz- de- conta. Uma terceira forma mais elaborada de representação pode ser observada nos desenhos até que a quarta etapa da função simbólica denominada por Piaget de “imagem mental” surja. Trata-se, então, de representações internalizadas que se diferenciam tanto das percepções como das operações mentais. O quinto aspecto da função simbólica seria a evocação verbal, que corresponde à capacidade de o indivíduo evocar os fatos. O quinto aspecto da função simbólica seria a evocação verbal, que corresponde à capacidade de o indivíduo evocar os fatos que não estariam acontecendo naquele dado momento.

A brincadeira tem para Piaget, uma relevante função assimiladora, isto é, assimilação dos dados anteriores pelo fato do mesmo esquema lhe ser aplicado sucessivamente, “é a fusão de um objeto novo com um esquema já existente”(1927.p.321-327).

No processo de alfabetização, acompanhando o desenvolvimento individual ou de grupo, é necessário que o professor prepare situações para que o conhecimento avance e, nesse caso, muitas vezes é preciso desestabilizar hipóteses que a criança vai construindo. Há, no entanto, muitas atividades a propor para confirmar hipóteses ou mesmo fixá-las. É possível afirmar que num primeiro momento (realismo nominal) há uma identificação entre o referente e a sua nomeação; com o tempo, a criança vai distinguindo a palavra e desvinculando -a do objeto. E, de acordo com Wadsworth (1989.p.77), os tipos de abstração mais definitivos seriam as “pistas”; depois, viriam os desenhos, os mapas, propagandas de ruas, ainda mantendo alguma relação com o objeto que representam. Já o uso de signos denota abstrações totalmente arbitrárias.

O envolvimento das crianças em atividades lúdicas nas quais elas são estimuladas a criar e utilizar símbolos, a explorar histórias e brincadeiras, a levantar e testar hipóteses torna significativo um processo de construção do conhecimento da escrita. Nessas atividades é possível mesmo explorar recursos que envolvem o uso e as formas da linguagem escrita: materiais como gibis, jornais, revistas, rótulos de produtos conhecidos.

Teberosky (1990.p.31) afirma que, de início, “a criança considera a palavra como parte do objeto e como um signo”. Ainda por volta de 2 ou 3 anos, a escrita não é considerada um objeto simbólico. Depois, ela começa a pensar que existe uma relação entre o portador de texto (objeto, desenho) e o texto em si mesmo”. Somente mais tarde entenderá o texto como um objeto simbólico. Quando o conjunto de letras é considerado pela criança como um objeto substitutivo (que representa alguma coisa, nomeando algo com o qual se relaciona) é sinal de que se tornou um objeto simbólico. Nesse momento, a escrita dos nomes próprios, seja com marcas figurativas, seja com letras convencionais, é muito importante.

Embora as conversas informais entre as crianças e entre elas e o professor necessitem ser sempre estimuladas e aceitas, a linguagem mais formal – veiculada pelo professor a partir da leitura de histórias, contos, poesias e notícias de jornais – passa a fazer parte das experiências infantis e reveste-se também de grande importância.

Ler e escrever pressupõem capacidade de simbolização. Nicolau e Mauro (1986.p. 9-11) afirmam que o desenvolvimento da simbolização depende da “qualidade de interação da criança com o ambiente, e vai se revelando na verbalização oral, nos desenhos, garatujas, até a apropriação

consciente da escrita”. E, nesse processo tão dinâmico, a criança deve ser incentivada a ler e escrever, respondendo aos desafios que lhes são propostos na escola e fora de seu âmbito, a partir das provocações cognitivas de seus professores, pares, familiares e da sociedade.

Beyer (1996), apoiando-se nas idéias de Feurstein, destaca os aspectos psicossociais de desenvolvimento cognitivo, correlacionando-o com o nível de interação sociocultural. Lembra esse autor que a mediação exige a intencionalidade dos pais, professores e dos próprios alunos. Ela abarca algo mais que os conteúdos e objetivos, ou seja, engloba significados, valores e atitudes. Da mesma forma, essa mediação pressupõe a promoção da individualidade de alunos e professores. Tais reflexões são reforçadas por Leontiev (1978) quando o psicólogo russo afirma que o desenvolvimento do ser humano se efetiva nas relações que ele estabelece com o mundo. Para Leontiev, as propriedades biologicamente herdadas pelo homem não determinam as suas aptidões mentais, sendo apenas uma das condições de formação das suas funções e faculdades psíquicas. A outra condição seria o mundo dos objetos e dos fenômenos que rodeiam o homem, criado pelo trabalho e pela luta de inúmeras gerações humanas.

Com essas afirmações (Leontiev,1978; Vygotsky, 1991; Feurstein, 1984 e Beyer, 1996) reforça-se, uma vez mais, a idéia da importância que outros seres humanos exercem sobre os aprendizes. Essa “força” está presente nas famílias, na escola, nas relações sociais e são fundamentais à alfabetização e ao letramento.

Sendo assim, o papel do professor ganha o maior destaque assim como os objetos culturais: os textos que circulam socialmente, todos os instrumentos de uma sociedade letrada, os jogos na mediação entre a criança e a linguagem escrita.

Bibliografia

- BEYER, H.O. **O Fazer Psico Pedagógico**. A abordagem de Reuven Feurstein a partir de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Mediação Editora, 1996.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- COELHO, N. **Literatura Infantil**. São Paulo: Ática, 1993.
- DAWSON, C. **La crisis de la Educacion Occidental**. Madrid, Ediciones Rialp S.A., 1962.
- KISHIMOTO, T. M./ org. **Jogo, brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

- KRAMER, S. Diferentes significados de alfabetização. **ANDE**. n.10. Ano 5. p. 35-40. 1986.
- LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.
- LEONTIEV, A. O Desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- NICOLAU, M.L.M. & MAURO, M.A. **Alfabetizando com sucesso**. São Paulo: EPU, 1985.
- _____. **A integração de atividades no processo de alfabetização em duas Escolas de 1º Grau, uma pública, outra privada**. São Paulo, 1986. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da USP.
- NÓVOA, A. O Método (Auto) Biográfico na Encruzilhada dos Caminhos (e Descaminhos) da Formação de Adultos. **Revista Portuguesa de Educação**, 1 (2), 7-20, 1998.
- OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- SANTOS, B.S. **Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-Modernidade**. São Paulo: Cortez, 1996.
- SCHIFF, M. **A Inteligência Desperdiçada: Desigualdade Social, Injustiça Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SOARES, M. As Muitas Facetas Da Alfabetização. **Cad. Pesq.**, São Paulo (52): 19-24, fev. 1985.
- PIAGET, J. & INELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Petrópolis: Defel, 1982.
- _____. La causalité physique chez l'énfant. Paris: F. Alcan, 1927, p. 321-327.
- TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.
- VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WADSWORTH, B. **Piaget para o professor da pré-escola e 1º Grau**. São Paulo: Pioneira, 1989.

A relação docência/ciência na perspectiva da Pedagogia da Comunicação*

*Heloísa Dupas de Oliveira Penteadó***

Resumo

Dois eixos de indagações norteiam este trabalho: a relação Docência/Ciência e a Pedagogia da Comunicação. Com eles procura-se provocar a parceria do leitor para a reflexão sobre nosso objeto de estudo e alertar para a eterna incompletude dos resultados alcançados, posto que históricos e processuais. A pesquisa será abordada enquanto campo de trabalho, processo social, valor e atitude. O professor será abordado enquanto organizador de campos de conhecimento e de ambientes de ensino. A Pedagogia da Comunicação será explicitada a partir de quatro princípios que propiciam aos alunos "atuar com o saber" e garantem ao processo educacional escolar o seu caráter de "processo de comunicação".

Palavras-chave: docência; ciência; pedagogia da comunicação

Abstract

This work comprises two axis of questioning: the "teaching/science" relation and "Communication Pedagogy". They try to incite the reader to reflect about the aim of our study and to warn about the eternal unfinished results of such studies, since they are historic and procedural. We'll deal with research as a field of work, as a social process, as a value and as an attitude. The teacher will be focused as a coordinator of fields of knowledge and of teaching/learning environments. Four principles support the Communication Pedagogy. According to them, people "act with knowledge" and the school process of education becomes a real "process of communication".

Key-words: teaching; science; communication pedagogy

* Texto apresentado junto ao Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UFPEL em outubro de 1996, e revisto em 1999.

(**) Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação da FEUSP.

** Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- USP- Brasil. Autora de livros na área de formação docente. Possui artigos e pesquisas publicadas em periódicos nacionais e internacionais.

E-mail: dupaspenteadó@hotmail.com

I-Introdução

O tema que nos ocupa é provocador de algumas questões iniciais, de enfrentamento necessário, para que possamos transitar com alguma desenvoltura por ente as implicações e exigências postas por ele.

Dois eixos de indagações estão aí contidos: a relação "docência/ciência" e a "pedagogia da comunicação".

Duas perguntas básicas se enlaçam, respectivamente a cada um deles, a saber:

- ◆ professor tem que ser necessariamente um pesquisador?
- ◆ quais são as dimensões comunicacionais da educação escolar?
Estas, por sua vez se desdobram em outras tantas tais como:
 - ◆ o que é docência?
 - ◆ o que é ciência/
 - ◆ qual a relação entre ambas?
 - ◆ o que é comunicação?
 - ◆ o que é informação?
 - ◆ qual a relação entre tecnologias da comunicação e educação escolar?

Delas não podemoos nos esquivar se quisermos alcançar um mínimo de clareza no conhecimento do objeto que nos propomos para estudo –a relação docência/ciência – na perspectiva da Pedagogia da Comunicação.

Tal perspectiva exige ainda que :

- ◆ num encontro de educadores as respostas sejam construídas por todos a partir de vivências, experiências profissionais, estudos e reflexões, e sejam por todos compartilhadas, compondo trocas construtivas;
- ◆ não se perca de vista, em nenhum momento, o caráter provisório dos conhecimentos assim alcançados, posto que históricos (e portanto presos às condições de sua produção, cujas características têm que ser consideradas) e processuais (já que uma vez alcançados, provocam novas questões, reveladoras de sua incompletude e desencadeadoras da continuidade do processo de busca).

II – O professor e o pesquisador

A **docência** e a **pesquisa** são dois **campos de trabalho** que colocam os seus trabalhadores em relações específicas com o conhecimento.

Compete ao pesquisador produzir conhecimento sobre determinado objeto, o que se constitui em acréscimo, e/ou revisão , e/ou inovação do conhecimento já produzido. Utiliza neste trabalho a metodologia científica

de produção do conhecimento. É a metodologia utilizada que define a natureza científica do conhecimento produzido. Compete ao professor colocar o aluno em relação com o conhecimento sobre determinado objeto, criando um ambiente favorável a esta aproximação. Utiliza neste trabalho a metodologia didática produtora do processo de ensino/aprendizagem escolar.

A **ciência**, todavia, mais do que um campo de trabalho, constitui-se num **processo social**. Enquanto tal, tem início em problemas vividos pela sociedade, que, postos ao pesquisador e por ele abraçados, transformam-se em problemas ou questões de pesquisa, a serem respondidas, em alguma medida, pela investigação realizada pelo trabalhador do campo da ciência. Uma vez produzido, este conhecimento deve retornar à sociedade que o incorpora em alguma medida.

A ciência, enquanto produto de pesquisa, constitui-se num **valor** orientador da sociedade tecnológica contemporânea. Segundo Toffler (1994) o sistema de criação de riquezas não mais se baseia no trabalho agrário dos campos (1ª onda), nem no trabalho muscular das fábricas (2ª onda), mas no conhecimento (3ª onda). O conhecimento substituindo a terra, a mão de obra, o capital e os outros meios econômicos tradicionais. Enquanto **valor**, o conhecimento científico incorporado traduz-se em **atitudes** que marcam os comportamentos de diferentes agentes sociais.

Em países como o Brasil, a convivência das três ondas compõe a realidade cotidiana, acentuando cada dia mais as disparidades sociais, criando verdadeiro fossos entre os diferentes segmentos sociais que compartilham (os que conseguem) os mesmos espaços sociais, no trabalho, na escola, por vezes até na família dentre outros, além de deixar fora (marginalizar) de quaisquer espaços sociais organizados, institucionalizados, enormes contingentes populacionais. São elementos comuns de nossas paisagens urbanas hoje: o menor abandonado, os sem teto, os miseráveis pacíficos e agressivos.

Partindo tanto das considerações de Toffler, como das constatações que se pode fazer do que acontece à nossa volta, "revolta de ricos "e "revolta de pobres" prenunciam-se com clareza considerável se a circulação do conhecimento não for agilizada com a rapidez de que necessitamos para fazer do *saber, da racionalidade e do humanismo, instrumentos de sobrevivência da nossa espécie, em vez da "força bruta" que eclode nas revoltas*. O aprimoramento da brutalidade de que somos capazes e de que são exemplo as duas Guerras Mundiais (1914/1918 e 1939/1945), a Guerra do Vietnã, a Guerra do Golfo, a Guerra em Kosovo, a do Timor Leste, entre outras, evidencia a contraditória *fragilidade desta força bruta, recurso único das espécies irracionais, muitas das quais extintas em razão*

do uso desta mesma força. Alternativa descartável entre os seres humanos, à qual apenas o saber, o bom senso e a consciência crítica de sólida formação podem fazer frente, a força bruta tem tido uma permanência indesejável ao longo da história como demonstram os fatos já citados. Usar, pois, as lições da História, é urgente.

A escola, enquanto instituição social componente da sociedade tecnológica em que vivemos é sensível, em alguma medida (ou é insensível?) **à ciência como um valor**, na organização de seu trabalho educativo.

Cabe a ela enquanto agente institucional formadora de sujeitos para a sociedade em que se insere:

- ◆ lidar com a ciência na constituição de campos de conhecimento com que trabalha; o conhecimento científico não é o único conhecimento disponível nas sociedades tecnológicas; optar por ele é uma das importantes tarefas com que a escola atual se defronta;
- ◆ lidar com a ciência na organização dos ambientes de aprendizagem favoráveis a uma relação produtiva do aluno com o conhecimento; a relação produtiva com o conhecimento não é a única forma de relação que com ele se pode estabelecer; optar por ela é uma outra tarefa que se apresenta à escola na atualidade.

Nesta perspectiva, a ciência é um possível veio alimentador da escola enquanto campo de trabalho. As opções apontadas implicam em, ou requerem o desenvolvimento de **atitudes científicas** do profissional da educação no seu desempenho. Tais atitudes fundam-se na metodologia científica de trabalho, sem com ela confundir-se. Extrai dela elementos que vão compondo a «metodologia do ensino produtivo» ou a «metodologia didático-científica».

Sua principal característica é constituir-se "**em uma relação ativa, pessoal, coletiva, histórica, com o conhecimento**".

Uma **relação ativa** com o conhecimento por não se tratar de um ato de recepção de um produto pronto e acabado, no modelo "receptáculo/conteúdo".

Uma **relação pessoal** com o conhecimento, por se tratar da relação de um ser dotado de inteligência – e portanto de capacidade indagativa e de significação – com um produto cultural sempre inacabado (o conhecimento já produzido), portador de respostas, provocador de perguntas.

Uma **relação coletiva** com o conhecimento, por se tratar este de um produto resultante de ações plurais de múltiplos investigadores, absorvido pelo cientista, processado em seus trabalhos e devolvido à sociedade (a ciência é um processo social); por se tratar de uma relação grupal que se

estabelece dentro da instituição escola, espaço social (e portanto coletivo) para este fim especificamente organizado (a relação com o conhecimento).

Uma **relação histórica** com o conhecimento, por se realizar num tempo determinado, datado, tanto do conhecimento já produzido, quanto dos alunos que entram nesta relação e dos professores que a intermediam, e que juntos (professores, alunos, conhecimento) compõem o espaço multifacetado e internamente diferenciado que é a escola. Se vivida nesta dimensão (da "metodologia do ensino produtivo" ou da "metodologia didático/científica") a escola é um dos espaços sociais organizado de trabalho a se defrontar com problemas, tanto referentes ao processo de ensino/aprendizagem, objeto e razão de ser de sua existência, quanto referentes ao próprio conhecimento ou ao seu objeto. Constitui-se, desta maneira, também em uma das instâncias alimentadoras da ciência enquanto processo social. Alimenta a ciência e é por ela alimentada.

Tal situação põe em destaque dois aspectos básicos para o conhecimento do objeto que nos propomos para estudo – a relação docência/ciência – na perspectiva da Pedagogia da Comunicação. São eles: a natureza do trabalho do professor; e a natureza do processo de ensino/aprendizagem, objeto de trabalho do professor

Traduzem-se respectivamente em duas questões:

- ◆ O professor tem que ser um pesquisador?
- ◆ O processo de ensino/aprendizagem é um processo informativo ou de comunicação (comunicacional) ?

Enquanto organizador de campos de conhecimento a serem trabalhados na escola e enquanto organizador de ambientes aproximadores do aluno com o conhecimento e favoráveis ou facilitadores do processo de ensino/aprendizagem, o professor que trabalha com a "metodologia do ensino produtivo", ou com a "metodologia didático científico" **incorpora a ciência como um valor** o que traduz em **atitudes científicas no trabalho docente**. Isto o transforma num **colaborador imprescindível do processo de produção do conhecimento científico sobre o ensino**, na medida em que põe em evidência uma problemática vista de dentro do fazer docente.

Ou seja, uma problemática viva que se opõe à racionalidade técnica que de modo geral orienta os cursos de formação inicial do professor na Universidade. Segundo esta racionalidade, as práticas docentes decorrem da ciência; a ciência é prescritiva, é traduzida em normas de conduta; é ciência aplicada: a relação entre teoria e prática tem sentido único e não dialógico.

Nesta perspectiva, a escola e o saber escolar aí ministrado não constituiriam o objeto privilegiado de estudo do pesquisador. Mas, a teoria de pesquisa é o seu objeto.

A "problemática viva" trazida pelo professor faz da escola e do saber aí ministrado o objeto privilegiado de estudo do pesquisador; desloca o eixo de produção do saber pedagógico da Universidade para a escola e para a sala de aula; expõe a **natureza coletiva** do processo de produção do conhecimento sobre ensino, que não se esgota nem na experiência pessoal do professor e em sua reflexão sobre ela (há inúmeros outros fazeres de professores imersos em trabalhos semelhantes, que precisam ser abrangidos nesta produção), nem na experiência pessoal do pesquisador com o "novo objeto de pesquisa" – a problemática viva posta pelo professor – mas se encaminha para práticas de interlocução crítica das práticas de ensino do professor, problematizadas de forma sistemática e intencional pelo pesquisador, provocando conflitos cognitivos, oferecendo suporte teórico e monitorando processos de reestruturação; expõe a **natureza processual** da produção do conhecimento sobre ensino, na medida em que **o saber sobre o ensino não se dá antes do fazer**, como estabelece o paradigma da racionalidade técnica, mas produz-se no esforço de procura de novas soluções para os problemas vivenciados. Com isto, o trabalho do pesquisador se efetiva enquanto fenomenologia da prática docente, criando um paradigma da racionalidade comunicativa e emancipatória, que instaura uma parceria necessária entre trabalhos específicos – o do professor e o do pesquisador.

A incorporação da ciência como um valor nas sociedades tecnológicas e seu reflexo na produção do conhecimento sobre ensino põe a descoberto a eterna incompletude da indispensável formação inicial do professor e a sempre necessária formação continuada, traduzida em parcerias de trabalho com o pesquisador (Porto, 1998).

A natureza do processo de ensino/aprendizagem assim compreendido – processo formativo por excelência extrapola as dimensões de processo informativo escolar, nos padrões da racionalidade técnica, e assume características de processo comunicativo, formador do profissional e do aluno.

Focalizamos neste item II – o professor e o pesquisador – o processo formativo do docente no exercício de seu trabalho e junto a outro profissional – o pesquisador.

O processo formativo que se desenvolve junto ao aluno, na perspectiva da racionalidade comunicativa, é objeto das considerações do próximo item, pelos desdobramentos que exige.

III – Dimensões comunicacionais da educação escolar

Sempre que se focaliza a "Pedagogia da Comunicação" em sociedades de multimídia como a nossa, a tendência é considerar a presença

da tecnologia, dos meios de comunicação nos processos de ensino/aprendizagem escolar. Esta é uma das dimensões comunicacionais da Educação Escolar.

Isto é até certo ponto inevitável, posto que a tecnologia comunicacional está presente nas diferentes relações sociais travadas neste tipo de sociedade, independentemente da presença física dos referidos meios. A abrangência alcançada pela mídia junto à população em geral e o grau de penetração das mensagens veiculadas respondem por essa presença.

Todavia, esta não é a única dimensão comunicacional da educação escolar. Aspectos como a própria relação sócio-pedagógica professor/aluno/conhecimento, ou a produção de material didático, ou a metodologia de ensino, são outras dimensões que precisam ser focalizadas nesta Pedagogia que distingue informação de comunicação.

Informação é entendida como um processo de transmissão de conteúdos, mensagens, símbolos, que corre da "fonte ou emissor" ao "receptor ou público", através de uma via de mão única, na direção emissor/receptor.

Já a **comunicação** é também um processo de transmissão, que se distingue do anterior por transitar, no seu esquema mais simples, numa via de mão dupla de direção, entre emissor e receptor, abrangendo na sua totalidade múltiplos trajetos; por propiciar ao longo de seus percursos que emissor e receptor alternem reciprocamente suas posições.

Esta compreensão marca fortemente e compõe mesmo a base da Pedagogia da Comunicação que assume, desta forma, o caráter comunicativo da ação educativa.

Ao trabalhar com os recortes de conhecimento numa via de mão única, na direção professor/aluno, a escola vem, por meio de uma pedagogia tradicional, transformando o conhecimento científico em informação.

Na Pedagogia da Comunicação **ensino é comunicação**. Não qualquer tipo de comunicação. Mas comunicação dialógica entre os parceiros do processo educacional escolar, professor e alunos, com o conhecimento e com o seu objeto. Não meramente reprodutora, mas reelaboradora do conhecimento. Trata-se, pois, de, na escola, **transformar informação em conhecimento**. Aprendizagem é sempre a descoberta do novo, ou esta nova elaboração. Enquanto tal, produto de uma busca, de uma procura orientada, de uma pesquisa.

Constituem-se princípios básicos da Pedagogia da Comunicação no processo de ensino/aprendizagem escolar:

- ◆ partir da realidade do educando na qual a cultura livresca quase não se configura, e que é sobretudo caracterizada pela tradição oral, e agora, pela cultura midiática;

- ◆ distinguir ponto de partida (a realidade do aluno e sua forma de apreensão dessa realidade) de ponto de chegada (compreensão crítica da realidade) ;
- ◆ transformar informação em conhecimento;
- ◆ recorrer, como caminho, como método, à utilização do diálogo e da interlocução entre os sujeitos da educação (professor e alunos) e com o conhecimento e seu objeto, para a construção da consciência crítica do educando (que implica a libertação do homem de suas limitações e indigências pela consciência delas) Freire (apud Beisegel, 1980);
- ◆ transformar o insucesso em desafio.

Tomando tais princípios como critério de análise comparativa entre o "ensino produtivo " que se pretende alcançar e o "ensino reprodutivo" que se pretende superar, é possível construir um quadro em que desdobramos a "metodologia didático científica", aqui considerada em seus elementos componentes, o que poderá nos auxiliar como recurso de observação de situações concretas de ensino e na reflexão sobre nossas práticas e na organização/reorganização delas.

ENSINO REPRODUTIVO	ENSINO PRODUTIVO
Raciocínio Esperado = Memorização	Raciocínio Esperado = - Memorização de dados básicos - Construção ativa de conceitos (conceitualização) através de operações tais como: ordenação, conclusão, relação de causa/efeito, de implicação, de incompatibilidade, elaboração de hipóteses, etc.
Conhecimento utilizado = Informação	Conhecimento utilizado já produzido, ou experienciado;
Comportamento Esperado = Reprodução das Informações	Conhecimento Esperado = conceitos elaborados enquanto ferramentas cognitivas.
Conteúdo do ensino é a meta	Conteúdo do ensino é meio (instrumento para construção do conhecimento)
Informação de fatos	Formação de conceitos
Ignora a experiência do aluno	Explora a experiência do aluno
Propõe atividades teóricas (apenas mental, intelectual)	Propõe atividades prático/teóricas
Prioriza atividades individuais	Propõe atividades coletivas e individuais
Usa a imagem como ilustração	Usa a imagem como recurso para observação e reflexão
Toma a representação pela realidade	Trabalha o conceito de representação

ENSINO REPRODUTIVO	ENSINO PRODUTIVO
Trabalha a transmissão fragmentada do conhecimento produzido	Trabalha com a construção articulada do conhecimento já produzido com a experiência
Utiliza o monólogo	Estabelece rede de diálogos
Centrado no professor	Centrado na relação professor/aluno
Objetivo: retenção da informação	Objetivo: operacionalização do uso do conhecimento como instrumento de compreensão da realidade e de qualificação da vida
Avaliação individual feita pelo professor	Avaliação coletiva e/ou auto-avaliação do aluno, além da avaliação do professor
Bibliografia sugerida apenas pelo professor	Bibliografia composta com sugestões de professor e alunos
Execução direta do trabalho	Apresentação e análise inicial da proposta de trabalho podendo comportar alterações que contemplem sugestões dos alunos ou atendam a necessidades percebidas pelo professor

Nesta nova perspectiva de ensino, o professor passa realmente a ser um coordenador. Coordena no espaço escola um trânsito de diferentes tipos de conhecimento. O conhecimento científico de que é representante em alguma medida, o conhecimento de senso comum, de que todos, alunos e professores, somos portadores, o conhecimento teórico e o conhecimento prático (o do saber e o do saber fazer com o saber), o da cultura de massa que atinge a todos, ainda que em diferentes formas e proporções.

Coordena a organização de atividades de aprendizagem apoiadas em situações-problema criadas por ele, professor, e cuja resolução pelos alunos será realizada em condições escolares administradas pelo docente, de tal forma a propiciar ao alunos um "atuar com o saber" e a garantir ao processo educacional o seu caráter de "processo de comunicação"; com a vida; entre saberes de diferentes tipos; entre diferentes agentes do processo educacional (professores, alunos e outros atores sociais) entre si e com o saber já produzido, a partir de suas perspectivas específicas; entre os alunos e o saber através de sua atuação conjunta.

Enquanto coordenador do processo de ensino/aprendizagem, também o professor experimenta a dimensão de "incompletude" deste mesmo processo (que é simultaneamente um processo constante de construção do saber), seja pelo enfrentamento de questões para as quais ainda não se dispõe de respostas, seja pela descoberta em serviço de limitações e/ou impropriedades de atuações que lhe solicitam "reflexões" e "recriações",

tendo assim também ele as suas atitudes profissionais, sociais e pessoais influenciadas e alteradas de maneira positiva na medida em que é remetido ao cerne deste processo social de construção do saber, eterno e inesgotável. E aí reside toda a proficiência e beleza deste processo, exatamente aí, onde alunos e professores têm um encontro marcado, nesta nova perspectiva de ensino que liga o **espaço escolar** ao **espaço vida**, dinamizando e revitalizando a ambos.

IV- Referências bibliográficas

- CONTRERAS, Antonio. **Autonomia del Profesor**. Madri, Morata, 1996.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e Participação: Mito e Realidade**. RJ, SENAC, 1984.
- _____. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. SP, Cortez, 1990.
- ELLIOTT, John **Educational Theory and the Professional Learning of teachers: an overviewing**. Cambridge Journal Education, vol 19, nº 1, 1989.
- YOUNG, Michael. Bridging the Theory/Practice Divide: An Old Problem in a New Contest. In **Education and Child Psychology**, vol I, nº 3.
- LUDKE, Menga. Combinando Pesquisa e Prática no Trabalho e na Formação de Professores, **VI ENDIPE**, Porto Alegre, 1991; Revista da Ande, nº 19, 1993.
- NÓVOA, Antonio. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, D. Quixote, 1992.
- PENTEADO, Heloísa D. Por uma Pedagogia da Comunicação na Escola, In: **Televisão e Escola, Conflito ou ooperação?**, SP, Cortez, 1991.
- _____. Considerações Metodológicas, In: **Meio Ambiente e Formação de Professores**, SP, Cortez, 1994.
- _____. (org). **Por uma Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas**. SP, Cortez, 1998.
- PORTO, Tania Maria Esperon. Educação para mídia/ pedagogia da comunicação: caminhos e desafios In: Penteado, Heloisa Dupas (org) **Por uma Pedagogia da Comunicação: teorias e práticas**. SP, Cortez, 1998.
- TARDIF, M. e outros. **Os Professores Face ao Saber: Esboço de uma problemática do saber docente.**, in Teoria e Educação, v4, 1991.
- WITTRUCK, Merlin C. **La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación**. Barcelona- Buenos Aires-México, Paidós, 1989.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre Professor- Pesquisador e Pesquisador Acadêmico. in Pereira, E. M. de A. **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas, SP, Mercado das Letras. Associação de Leitura do Brasil-ALB,1998.

Teoria crítica e educação

*Luiz Gilberto Kronbauer**

Resumo

O artigo retoma conceitos fundamentais da Teoria Crítica, que remontam à tradição da Aufklärung, para pensar a educação no sentido amplo de processo histórico de formação. Acentua o conceito de cultura como mediação emancipatória, contrapondo-o ao de semicultura, da indústria cultural, e sua função domesticadora. Estabelece relações entre o caráter massificador dos meios de comunicação de massa, a sociedade de mercado e a marca neoliberal de conceitos que perpassam as políticas educacionais.

Palavras-chave: teoria crítica; formação; semiformação; cultura; indústria cultural; leis de mercado; globalização; políticas educacionais; performatividade; habilidades; competências

Abstract

This paper resumes the basics concepts of the Critical Theory, that go back to the Aufklärung tradition in the broad sense of the historical process of Formation. It emphasizes culture concept as emancipator mediation, as opposed to the half-culture, of the cultural industry, and its domestication function. It sets up relationship among the massive character of the mass media, the market society and the neoliberal mark, with concepts, as competence and ability, that permeate the education politics.

Key-words: critical theory; formation; half-formation; culture; cultural industry; market law; education politics; competence; ability

* Doutorando em Educação na UFRGS.

Professor na Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS (São Leopoldo/RS) e Centro Universitário La Salle – UNILASALLE (Canoas/RS).

Considerando o caráter formador geralmente atribuído à educação e que este é, por assim dizer, visado pela mediação da cultura, este artigo pretende ser uma reflexão sobre três conceitos co-implicados na atividade educativa: Formação-x-Semiformação; Cultura-x-Indústria Cultural; Políticas educacionais no contexto da sociedade brasileira em tempos de globalização.

O conceito de formação, objeto do primeiro item, é pensado na perspectiva da Teoria Crítica, desde sua re-leitura da tradição moderna, principalmente da Aufklärung kantiana e da Bildung hegeliana. Wolfgang Leo MAAR é o principal interlocutor em torno deste primeiro conceito, embora a formulação de GADAMER, que, na primeira parte de Verdade e Método, coloca o conceito de formação como o conceito central da tradição humanística, também esteja presente.

Na segunda parte a reflexão tem como objeto o conceito de Cultura, na perspectiva de que a Formação sempre é Formação Cultural em oposição à semiformação, própria da Indústria Cultural. FIORI será o interlocutor neste item, principalmente em duas conferências, publicados no segundo volume dos Textos Escolhidos: *Conscientização e Educação* (1970) e *Educação Libertadora* (1971). Considerando os títulos, as referidas conferências não sugerem o desenvolvimento de tal conceito, mas na concepção de Fiori a Cultura é a mediação, por excelência, da emancipação, além de ser seu ponto de partida e de chegada: é a alma do processo e se confunde com a própria objetividade social, ao mesmo tempo em que é a subjetividade de cada pessoa em processo contínuo de Educação.

No terceiro item aborda-se, informalmente, questões do cotidiano em educação, entendendo educação em seu sentido abrangente, cujo lugar por excelência não é a sala de aula, mas a experiência do cotidiano, visando fazer aproximações entre os conceitos-chave das políticas educacionais, o neoliberalismo econômico e o tecnicismo pedagógico mecanicista, que, na perspectiva adotada, tornam-se instigantemente problemáticas, demonstrando a atualidade e a importância da Teoria Crítica.

Sem a pretensão do rigor acadêmico, traz-se para a conversa diversos aspectos que influem sobre a formação da subjetividade, que podem ser ilustrativos para a compreensão daquilo que na Teoria Crítica se denomina Semiformação e que, na perspectiva latino-americana, recebe o nome de domesticação.

Os interlocutores, nesta terceira parte, serão alguns ensaios do livro Teoria Crítica e Educação (A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt), principalmente os de Belarmino César Guimarães da Costa e de Wolfgang Leo Maar, que fazem a tentativa de aplicar a Teoria Crítica à situação educacional brasileira, dentro da perspectiva do conceito de

Indústria Cultural. Embora os conceitos centrais da Teoria Crítica perpassem os três itens, no item três pretende-se apenas colocar algumas questões para reflexão, a partir desses conceitos. A relevância está na releitura dos conceitos da Teoria Crítica para pensar a Educação no sentido mais amplo e crítico da Formação, que é, ao mesmo tempo, conscientização e emancipação na cultura, re-elaboração desta no processo de transformação do mundo e das subjetividades: é práxis histórica.

1. O conceito de formação

Para dar conta do grau de fetichização que perpassa as propostas oficiais de educação ou as políticas educacionais, é importante retomar este conceito da tradição filosófica alemã, acompanhando a resignificação que adquire na obra de Teodor Adorno. O conceito de *formação* remonta à tradição filosófica hegeliana e tem um sentido educacional peculiar neste referencial dialético, superando o essencialismo socrático inerente ao termo *Educar*¹. Na língua alemã o termo *formação* (Bildung) sugere movimentos contínuos, embora o substantivo Bild (imagem) denote certa estaticidade. No contexto hegeliano, Bildung é um

“processo dialético de formação do homem no mundo, em que aquele, ao se impor a este, adquire sua realidade, enquanto o mundo, simultaneamente, é humanizado pelo homem em interação com ele”.²

Este processo não pressupõe uma imagem ideal prévia a ser atingida. A imagem é historicamente forjada na dialetização homem-mundo; no processo de co-instauração ativa de ambos. Com a influência marxista, este processo, que para Hegel culmina na cultura objetiva, torna-se radicalmente social, no sentido de que a “essência” do ser humano surge no processo dialético de relação homens-natureza-homens. Relação que, concretamente, é o trabalho social. O processo formativo é, então, ao mesmo tempo, processo de constituição do mundo enquanto resultados do trabalho.

Por *trabalho* entende-se o que Marx define nos Manuscritos Econômico-Filosóficos³ (p.138), isto é, a relação criadora de objetivação da vida, relação social homem-natureza-homens. Trabalhar é por-se para fora

¹ Educar significa etimologicamente eduzir a forma já presente no ser humano (ex-ducere). Socraticamente seria a habilidade maiêutica do educador de auxiliar o educando a se des-envolver.

² (MAAR, W. L. 1993 p.141)

³ Ver Marx, Manuscritos Econômico-Filosóficos. In: Pensadores, p. 169ss.

de si, exteriorizar-se, como condição necessária para desenvolver-se humanamente no re-encontro consigo mesmo no mundo produzido. O mundo seria assim a casa do ser humano (Heimniss), sua própria matéria, sua vida enquanto ser social, porque o Trabalho é a práxis de produção do mundo e auto-produção do homem: é formador da objetividade e da subjetividade. Porém, deixa de sê-lo radicalmente quando aquilo que o ser humano exterioriza trona-se coisa estranha para ele, torna-se objeto de posse de outrem. Esta separação divide o ser humano, fazendo-o viver separado de si mesmo e isolado dos outros, submerso num mundo estranho de coisas (mercadorias), mundo abstrato, do qual ele faz parte desde então também como coisa determinada por este mundo de relações reificantes: eis o homem alienado e o lugar para a semiformação.

O ideal formativo seria, na acepção hegeliana, emancipatório, no sentido da *Aufklärung*, por vincular o indivíduo em formação ao seu contexto histórico, implicando a tomada de consciência do espírito, através da gradativa inserção no processo de trabalho social autônomo. A *formação* visa, portanto, a ação, a história.

Contudo, há duas questões a serem consideradas em Hegel. A primeira delas é a sua concepção idealista e abstrata de história. Para Hegel a história é o desenvolvimento do Espírito⁴ através do espírito dos povos e dos indivíduos, os quais seriam mediação e, ao mesmo tempo, sujeitos enquanto tomam consciência do Espírito e empreendem a ação racional, colaborando para a racionalidade da história. A segunda questão é a da ação, mais precisamente, a do trabalho humano. Embora o trabalho seja a forma dos indivíduos reconhecerem ativamente seu potencial, desenvolverem sua racionalidade e garantirem a liberdade, o conceito hegeliano de trabalho também é abstrato no sentido de referir-se ao indivíduo autônomo, separado. Quer dizer, não é um conceito de trabalho social.

A partir da teoria crítica, cuja função é analisar a formação social em que o processo se dá, é preciso retomar o conceito marxista de trabalho para superar a idéia de formação apresentada por Hegel na *Fenomenologia do Espírito*. Segundo Maar, “diferentemente de Hegel, que interpreta retrospectivamente a educação na sociedade já feita, Marx pensa-a na práxis de formação ainda inconclusa do presente. A realidade efetiva da história é uma formação pelo trabalho.”⁵ Esta é a revolução copernicana de Marx: A

⁴ “una voluntad divina rige poderosa el mundo, y no es tan impotente que no pueda determinar este gran contenido (a história)” (Hegel, **Lecciones sobre la filosofía de la Historia Universal**, Tercera Ed., Madrid: Alianza Editorial, 1986 –Introducción general, p. 45. “La historia tiene ante sí el más concreto de los objetos, el que resume en sí todos los distintos aspectos de la existencia; su individuo es el Espíritu Universal.” *Ibidem*, p. 46

⁵ cf. MAAR, Wolfgang Leo, 1995, p. 141

história não é o absoluto se auto-desenvolvendo pela mediação do trabalho humano, mas a história é uma formação pelo trabalho.

Da mesma forma, a Teoria Crítica pensa a articulação entre o processo de trabalho social e o processo de formação cultural. Já na década de 20 Lukács “insiste na dialética da experiência formativa nos termos hegelianos, mas procurando acompanhar os momentos do trabalho e do capital”. Nas relações sociais efetivas do trabalho alienado, o trabalho não é mais formador; é reificador e, num sentido estrutural, coisifica a própria formação, que passa a ser então de-formação ou formação pela metade (*Halbbildung*). Citando Maar, “Lukács concentraria sua análise na deformação resultante do domínio do capital sobre o processo de produção social”.

Na perspectiva tradicional a formação dos indivíduos é entendida como experiência cultural progressiva dentro da perspectiva do progresso histórico, mas na teoria crítica, pela influência de Walter Benjamin, a idéia hegeliana de cultura como a totalidade historicamente efetivada do espírito é radicalmente questionada.

Sem abdicar da relação entre esclarecimento e liberdade, entre razão e emancipação, também Adorno, na *Dialética do Esclarecimento*, acusa as ameaças à subjetividade no contexto social concreto da “indústria cultural”, no qual se promove a “semiformação”.

Entende-se a “semiformação como sendo uma fraqueza para o tempo, para a memória, só pela qual aquela síntese da experiência atinge a consciência, tal como a formação pretendida. Mas enquanto fetichisticamente toma posse dos bens culturais, a semiformação ameaça permanentemente destruí-los”⁶

Portanto, o conceito de formação, analisado desde uma visão crítica da sociedade, pode ser elucidado com a reconceituação da cultura.

2. Cultura e indústria cultural

A cultura, caracterizada hegelianamente como objetivação histórica ou efetivação do Espírito, também deve ser criticamente repensada para que se possa pensar a educação como processo crítico de formação.

Início este repensar a cultura com as reflexões de E. M. Fiori sobre o tema numa perspectiva crítica. Ainda na esteira hegeliana, Fiori aproxima a cultura da formação da subjetividade, mas supera o idealismo com a

⁶ ADORNO, Theodor. “*Theorie der Halbbildung*”. In: Adorno, Theodor, *Soziologischen Schriften –I*. Frankfurt: Suhrkamp, 1979, p. 116). Apud MAAR, W.L. op. cit. p. 142

introdução do conceito marxista de alienação. No processo histórico concreto, que é processo cultural de contínua dialética homem-mundo,

“A cultura é o mesmo processo histórico em que o homem se constitui e reconstitui, intersubjetivamente, através da mediação humanizadora do mundo”.⁷

O processo cultural é o processo “de formação do homem e transformação do mundo”;⁸ é o saber que exsurge do fazer e vice-versa. Por isto, numa sociedade em que o fazer é alienado não há propriamente cultura, mas uma anti-cultura, portanto, alienante ou deformante.

O fazer alienado tem como característica primeira a separação entre formação do homem e transformação do mundo, porque, sendo o mundo (cultural) objetivação do homem e, separando-o do próprio homem, este últimos se dilacera internamente, separado do mundo e isolado, de tal modo que se torna incapaz de reencontrar-se naquilo que socialmente construiu. Então, para libertar o homem, isto é, para devolvê-lo à condição de sujeito, é necessário romper as estruturas socio-econômicas que o coisificam.⁹

A dialética é tal que não pode haver recriação livre do homem sem a transformação do mundo, sem a criação de novas formas de convivência social; consequentemente,

“o homem novo não é produto de uma revolução cultural, e o mundo novo, resultado de uma transformação cultural; a revolução, se é revolução, é uma só, ainda que tenha dois nomes: revolução estrutural e revolução cultural. Uma está contida na outra, uma promove a outra, num processo em que não há primeira nem segunda”¹⁰

Neste processo dialético de transformação estrutural e da cultura, é gestada e continuamente renovada a forma humana: é processo de transformação. Mas na ambigüidade da história, numa sociedade alienada, o homem estagna, conformando-se ao vigente; desfigurando-se, justamente por não ter autonomia, por não poder decidir sobre o que fazer, como fazer e com que finalidade.

Ou, na expressão de Fiori,

⁷ (Fiori, E.M. T.E. II, 1992, p.89).

⁸ FIORI, E.M. *Textos Escolhidos II*, p. 75

⁹ FIORI, op. Cit. p. 88

¹⁰ FIORI, op. cit. p. 89

“o sentido do processo de constituição do homem pela cultura contém, pois, uma exigência de autonomia. Cultura sem autonomia é anticultura porque em tal hipótese a objetivação da subjetividade, ao invés de liberar o sujeito, coisifica-o como objeto do dominação”.¹¹

A cultura não é algo que se possa ensinar teoricamente para outrem. O conhecimento de algo do qual não se participa é mera ilustração, que pode ser profundamente alienante. A cultura, ao contrário, “é um processo vivo de permanente criação: perpetua-se, refazendo-se em novas formas de vida. Só se cultiva, realmente, quem participa deste processo, ao refazê-lo e refazer-se nele”.¹²

Fiori acentua de tal modo a copertinência entre subjetividade e cultura que esta somente pode ser entendida como mediação formadora para os que efetivamente participam da elaboração daquela ou, “o mundo só é cultura e humanização se intersubjetiva as consciências”¹³ que, em colaboração, constróem um mundo comum.

Nesse processo histórico-cultural de elaboração participativa homem-mundo, o saber e o fazer se implicam dialeticamente. O saber é a “transparência interior no mundo próprio da consciência”. Mundo produzido socialmente, no qual o aprendizado coincide com a cultura ou, “em sua dinâmica, o homem se faz, aprendendo a refazer-se, aprendendo a humanizar-se e a libertar-se”.¹⁴

Esse processo de elaboração do mundo e de contínua reformulação cultural é processo participativo por excelência, porque, segundo Fiori, “o verdadeiro aprendizado é participação ativa, comprometida no processo histórico”.¹⁵

Na perspectiva desta reflexão, a atividade histórico-cultural é, em sua totalidade, fazer e saber, que, pelo fato de ser atividade humana, é atividade consciente, ainda que em grau mínimo. Por isso não há como situar a consciência de um lado e o mundo do outro, não há como separá-los. Nesta unidade dialética consciência-mundo, o saber não é abstrato, é *conscientização*: é saber-se na cultura como sujeito da e na mesma, de tal forma que o saber não preceda a ação nem seja resultado da ação, mas seja também ele processo participativo de tomada de consciência do estar fazendo o mundo e o eu socialmente. O saber, enquanto faz parte do

¹¹ FIORI, op. cit. p. 89

¹² FIORI, op. cit. p. 78

¹³ FIORI, op. cit. p. 85

¹⁴ Ibidem

¹⁵ Ibidem

processo, é reflexão continuada, visando dar “à cultura amplitude crescente e maior densidade humana”, até porque sempre resta um pequeno grau de perda de si no fazer, por melhores que sejam as condições sociais; há uma resistência intrínseca ao processo de busca da autonomia humana e cultural, resistência que é a mola da dialeticidade que se direciona para a contínua transformação do mundo e re-invenção do homem, mas que, ao mesmo tempo, possibilita a deformação estrutural do mundo e a alienação do homem, através da mediação de uma cultura alienada que é mediação para a dominação.

Nesse processo dialético de elaboração da cultura e dos seres humanos, que é processo educativo, em substituição ao conceito hegeliano de formação,

“aprender não é saber como foi o mundo ou como deverá sê-lo; essencialmente, é esforço para re-inventá-lo numa práxis que assume e supera as condições objetivas da situação histórica em que se vive. Se o aprendiz criador é substituído pelo ensinamento separado da produção real da existência, então este saber trai a sua vocação originária e passa a instrumentalizar nas mais terríveis alienações humanas”¹⁶

Quando a cultura e o saber não se dialetizam com a práxis de produção dos sujeitos temos uma cultura alienada e alienante e, dentro dela, a consciência não é mais instância crítica de seu mundo; “ela se separa e ideologiza o mundo do homem, alienando-o”¹⁷Alienação que se estrutura e institucionaliza, separando o saber do fazer, tornando o fazer meramente mecânico, repetitivo, e o saber alienado, limitado ao ensino de conteúdos que visam manter e justificar a dominação.

A instituição escolar, dentro da divisão social do trabalho, é um meio eficiente para tornar os indivíduos funcionais dentro do sistema, para incluí-los como úteis. É neste sentido que as soluções indicadas pelas políticas educacionais são perversas; elas se movem dentro da mistificação do saber ideologizado, que se situa em outra instância, desde a qual estabelece os critérios de exclusão/inclusão ou de manutenção do caráter de-formador do ensino.

“No caso específico da escola, não se trata de integrar os que, até agora, foram dela marginalizados, mas de reintegrá-la ao

¹⁶ FIORI, op cit. p. 86)

¹⁷ FIORI, op. cit. p. 87).

processo totalizante da cultura... ...no processo global do trabalho, construtor e transformador do mundo humano¹⁸

Fiori denuncia ainda o fato da ideologia do sistema de dominação arrogar-se o status de dona da verdade e de possuir a missão de iluminar o processo histórico. Ao identificar esta ideologia como sendo uma versão mais cínica do discurso liberal, nós podemos acrescentar que, além de excluir os que não têm acesso a este saber, tal discurso ridiculariza a todos que não o aceitam, fazendo-os passar para o descrédito como ignorantes e ultrapassados pela própria história.

Por outro lado, alardeia-se as inovações tecnológicas como possibilidade única de libertação, como se da tecnologia, automaticamente, viessem as soluções para todos os problemas humanos; como se ela fosse a invenção mágica de gênios benignos e supra-históricos que traçam o destino da humanidade, levando-a a bom termo por meio da popularização da tecnologia e da disponibilização da informação para todos.

Diante deste endeusamento da tecnologia e sua separação do “mundo da vida”, Fiori posiciona-se afirmando que a “separação entre saber e cultura, teoria e prática, educação e produção”¹⁹ inviabilizam a educação, porque, a rigor, a educação somente é possível dentro da “cultura popular”. Cultura popular não deve ser entendida como algo pronto ou já existente. É popular no sentido de que o povo, isto é, todos os que trabalham formação e transformação do mundo comum, é o sujeito da mesma e não o seu destinatário apenas, como se fosse um cliente. Cultura é a expressão simbólica objetiva, elaborada no mesmo processo de elaboração colaborativa do mundo e do homem e que, enquanto contexto de significações refletidas pelos sujeitos que transformam o mundo e se transformam, poderia denominar-se hegelianamente de “espírito objetivo”²⁰

A cultura popular não é uma vulgarização da assim chamada “cultura erudita”, nem a “cultura de massas” forjada pelos meios de difusão do sistema; é cultura que ex-surge no processo de produção material da vida, processo dialético de transformação mundo-consciência.

No entanto, numa sociedade de mercado, numa sociedade na qual tudo é mercadoria, existe algo que é produzido como sendo cultura em vista do mercado, isto é, uma mercadoria com a função específica de ser consumida pelos clientes, não por opção destes, mas para conformá-los à sociedade (semiformação). Este processo de degeneração é denominado de

¹⁸ FIORI, op. cit. p. 88)

¹⁹ FIORI, op. cit. p. 89)

²⁰ cf. FIORI op. cit. p. 89-90).

“Indústria Cultural” pela Teoria Crítica, perspectiva na qual WOLFGANG LEO MAAR fala da “Indústria (Des)educa(na)cional”.

A Indústria Cultural, segundo a Teoria Crítica, é o oposto daquilo que denominamos cultura, e mais precisamente, cultura popular. Horkheimer e Adorno definem diversos aspectos da mesma: “mistificação das massas; padronização de tudo; atrofia da imaginação, da atividade mental; desaparecimento da capacidade crítica e do respeito ao ser humano; exclusão do diferente, do novo”²¹

Ao contrário da Cultura Popular, que é processo do qual os envolvidos são sujeitos, portanto emancipatória, a Indústria Cultural é o mais sensível instrumento de controle social através da dominação das consciências. Até mesmo a “popularização” da cultura, enquanto executada nos moldes da sociedade de mercado, serve para perpetuar a dependência.

Aquilo que originariamente é Formação Cultural foi transformado em Indústria e se converteu em Semiformação socializada, que se caracteriza pela falta do componente emancipatório ou libertador, próprios do fazer histórico. Componente anulado pela adaptação dos indivíduos, sua acomodação ao sistema e pela atrofia até da vida sensorial espontânea.

3. Mercado global, massificação e políticas educacionais

O termo educação é empregado no seu sentido mais abrangente, ou seja, como processo de formação da subjetividade e da sociedade. Processo que tem a ver com a educação formal, mas o extrapola por referir-se à experiência formativa enquanto praxis histórica, que implica na transformação do sujeito no curso de seu contato transformador com o objeto no sentido fioriano já descrito no ítem anterior.

Nesse sentido não há, certamente, educação-emancipação na “indústria educacional” vigente no Brasil. MAAR conceitua a indústria educacional como sendo a “*mercantilização do processo educacional em seu conjunto*” (grifo do autor), referindo-se às redes de ensino pública e privada, mas extrapolando-as, uma vez que para ele a “educação tem o seu lugar privilegiado fora da rede escolar, sobretudo porque esta, mesmo na rede privada, se sustenta sobre uma relação educacional dialógica”²², sendo parcialmente crítica diante daquilo que chama de semiformação ou indústria deseducacional. Esta, a indústria deseducacional, é levada a efeito pelos meios de comunicação social, que atingem o grande público. Estes meios

²¹ Adorno e Horkheimer, 1985, p. 113-150)

²² cf. MAAR, 1995, p.142

deseducativos estão inseridos, segundo o mesmo autor, num projeto nacional hegemônico em vista do mascaramento das contradições sociais.

Considero importantes as menções do autor sobre a forma com que se produz a exclusão social através do acesso à escolarização formal no Brasil e a forma de produzir o mascaramento desta exclusão, através da “escola eletrônica”.²³ A socialização produzida pela “escola eletrônica” atinge a todas as camadas, impondo padrões de educação totalmente dissociados de níveis formativos ou de conscientização.

MAAR cita o fenômeno Xuxa, compartilhado por crianças e adolescentes de todo o país, independente de classe social -desde os residentes nas partes mais nobres das cidades mais ricas aos que disputam um lugar sob as pontes e viadutos ou aos dos rincões mais distantes do interior- todos são des-educados neste fenômeno²⁴.

E “em tempos pós-modernos”, lembrando o ensaio de Belarmino César da Costa²⁵, pode-se ampliar a reflexão, incluindo outros exemplos que, de modo mais eloqüente, mostram o mascaramento da realidade social no Brasil. Vejamos:

O racismo parece superado pela adoção de grupos musicais negros apresentados em todos os lugares, em todos os programas de todas as emissoras (Negritude Junior, Preto sem Preconceito, Raça Negra, Carlinhos Brown, etc.) para produzir a sensação da integração dos negros através da padronização de um estilo musical (não há diferença de estilo entre os grupos, nem de uma música para outra; tudo é mesmice e esteticamente deplorável) e de formas de expressão corporal nos momentos de entretenimento.

As telenovelas fazem um recorte do cotidiano e, geralmente, põem lado a lado pessoas de classes sociais opostas, mostrando que ricos e pobres têm problemas...

As notícias tornam-se mercadorias cujo valor se mede pela “lei da procura”, que neste caso extraordinário pode ser infinita sem esgotar a oferta. Através dos noticiários, forma-se a opinião pública sobre as coisas importantes do cotidiano em todos os setores da vida social.

Como último exemplo, incluímos os programas, principalmente de televisão, que ocupam o lugar da distração e do lazer. Estes, devido à mentalidade corrente de que os meios de comunicação são desinteressados e neutros ou não-classistas, são os mais perniciosos; “sobretudo a distração, o lazer, o grotesco dos programas humorístico e de penetração popular, dão à

²³ cf. MAAR, 1995, p. 143)

²⁴ cf. MAAR, 1995, p. 143

²⁵ cf. Industria Cultural: Análise Crítica e suas possibilidades de Revelar ou Ocultar a Realidade, In Teoria Crítica e Educação, p. 177

Indústria Cultural um ar de neutralidade, uma espécie de salvo conduto para transitar livremente na formação da realidade pelos indivíduos”²⁶.

Estes exemplos atestam a idéia de que a semiformação impede o acesso à formação cultural, através do falseamento da consciência e por meio da renúncia à autodeterminação. Ultimamente surgiram programas que, de forma mais descarada, visam despolitizar a sociedade. Programas de Rádio e de TV nos quais os apresentadores são a panacéia, substituindo de modo mais eficiente e ágil o Estado na solução de problemas do cotidiano.

Os Meios de Comunicação (de massa) passam a cumprir um papel importante na formação da sociedade (de sua de-formação). Visam e atingem a semiformação que debilita a consciência crítica e visam a despolitização, seja com o discurso da neutralidade, seja com a difusão da idéia de que o Estado é um mal desnecessário, que não resolve nada. Ambos os fatores são indispensáveis para a sociedade de mercado ou para o mercado total.

Quanto às Políticas Educacionais, dado a amplitude e complexidade da questão, referir-me-ei somente a alguns aspectos gerais que demonstram a adoção de conceitos mercadológicos, principalmente nas resoluções e nos decretos que complementam e explicitam a LDB; aspectos referentes ao Ensino Médio e Superior.

O princípio da Performace e a idéia de reformulação do Cânon para incluir novas demandas, apresentadas por KAZILTAN, BRAIN e CAÑIZARES (1993 p. 216) como sendo as alternativas do sistema de ensino diante do des-arranjo do pós-moderno, estão vigorosamente presentes nas Diretrizes para o Ensino Médio e Superior.

Aparentemente, há muito espaço para a multiplicidade de manifestações locais, para a inclusão destas nas atividades educativas cotidianas. Refiro-me ao conceito de flexibilidade curricular, alardeado pelo discurso oficial como garantia de um amplo espaço para a organização livre dos conteúdos e das formas de ensino; para respeitar as diferenças regionais, etc. Mas, por outro lado, o estabelecimento do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) se opõe, na prática, a este princípio, contrapondo-lhe o de Performatividade, entendida como rendimento, também num sentido discutivelmente ambíguo, contraditório. O tal Exame pressupõe a possibilidade de uma medida universal do rendimento, ao mesmo tempo, pelo índice de aprovação e de permanência dos alunos em cada escola, e por meio de um exame padrão que reprova muitos daqueles que, para garantir as verbas das escolas, foram aprovados pelas mesmas. A contradição é óbvia: a escola aprova para ter boa performace, rendimento, que acaba

²⁶ (Da Costa, Belarmino César. 1995 p. 187)

sendo prejudicial para os alunos; a padronização é indiscutível, acabando com a flexibilidade ao exigir que seja ensinado aquilo que é cobrado no Exame (ENEM).

No Ensino Superior também há fortes referências à flexibilidade e à criatividade para a organização do currículo, de acordo com as necessidades dos estudantes e das demandas do mercado. No entanto, as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação começam definindo as HABILIDADES e a serem desenvolvidas nos estudantes em vista das COMPETÊNCIAS para as quais cada Curso forma. Há uma uniformização: as habilidades e competências são para todos os estudantes de norte a sul do Brasil.

Quanto ao desenvolvimento de habilidades, os cursos de graduação tornam-se formas de treinamento, no mais límpido tecnicismo. Quem dita os critérios do treinamento é o Mercado, que em tempos de globalização deveria ser o mesmo em todo o mercado e para todos os envolvidos, portanto, o fim da flexibilidade. Poderia haver outro critério como, por exemplo, o que os estudantes deverão saber e qual deve ser sua postura ético-política para que o exercício de sua profissão tenha relevância social, seja exercício da cidadania.

Diante das Habilidades e do “PROVÃO” o conceito de flexibilidade se reveste com a roupagem da volatilidade do mercado financeiro e da fragilidade dos vínculos das relações de trabalho (tema sobre o qual pretendo refletir em outro estudo).

Quanto ao que “compete” a um profissional formado em determinado Curso Superior, as Diretrizes Curriculares o definem com clareza, o que parece contraditório com o princípio da flexibilidade e extremamente problemático quando analisado sob a ótica do discurso do fim das fronteiras claramente demarcadas entre as Áreas de Conhecimento (que lembra flexibilidade). O fim das fronteiras fragiliza de tal forma estas “competências” para as quais o formado estaria habilitado que, quem decide, em última instância, quem está habilitado e para quê está habilitado é “o sujeito epistêmico sem cabeça: o Mercado”²⁷

Considerando as questões colocadas no início deste item sobre o papel Semiformador dos Meios de Comunicação Social e as observações feitas quanto à função mercadológica dos conceitos que perpassam as políticas educacionais, conclui-se que a ‘deseducação massificadora’ dos Meios de Comunicação social visa domesticar as consciências, mascarando as contradições sociais de classe e as diversas formas de discriminação e que a proposta oficial de ensino enfraqueceu sua função educativo-

²⁷ (Manfredo de Oliveira, 1995 p.26)

formadora, por visar primordialmente o adestramento para as atuais condições do mercado.

Resta o consolo de Belarmino C.G.Costa de que não há uma recepção passiva das mensagens por parte do público, sem acionar os “filtros.”²⁸ Também na prática docente já existe uma tradição de resistência à massificação, uma tradição de educação crítica em muitas escolas, seja da rede pública de ensino, seja de escolas privadas, ao que se acrescenta o dado do mesmo artigo de que mesmo o povo menos instruído, do interior mais distante, tem certos critérios para selecionar e julgar o que os Meios de Comunicação lhe apresentam, relativizando seu o poder hegemônico na afirmação das subjetividades²⁹. Contudo, isto é problemático, pois supõe uma consciência crítica, resultante de um processo de formação. Mas, caso não se possa supor a consciência crítica, a *esperança* e a *utopia*, notas da Teoria Crítica em vista da transformação da sociedade passam por ingenuidade e impossibilidade absurda, respectivamente.

Bibliografia

- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **A Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. Tradução de Guido de Almeida.
- _____. **O Conceito de Iluminismo**. In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 1991. Tradução de Zeliko Loparic e Andréa M. Altino de Campos Loparic.
- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. Tradução de Wolfgang Leo Maar.
- ARAÚJO DE OLIVEIRA, A **Ética e Economia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- COSTA, Belarmino César G. **Indústria Cultural: Análise crítica e suas possibilidades de revelar ou ocultar a realidade**. In: Pucci, Bruno. Teoria Crítica e Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- FIORI, Ernani M. **Conscientização e Educação**. In: Textos Escolhidos Vol. 2. São Paulo: L&PM, 1992. (Conferência pronunciada em Washington, 1970)
- _____. **Educação Libertadora**. In: Op cit (Conferência pronunciada na FUPAC-Panamá, 1971)
- FREITAG, Bárbara. **Política Educacional e Indústria Cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

²⁸ Da COSTA, Belarmino César G. 1995, p. 191

²⁹ Da COSTA, Belarmino César G. 1995, p. 192

- GADAMER, H. G. **Verdade e Método**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998. Tradução de *Flávio Paulo Meurer*
- HEGEL, G. W.F. **Lecciones sobre la filosofia de la historia universal**. 3. Ed. Madrid: Alianza, 1986. Traducido del alemán por *José Gaos*.
- HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1991. Tradução de *Edgar Afonso Malagodi e Ronaldo Pereira Cunha*
- MARCUSE, Herbert. **Razão e Revolução**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. Tradução de *Marília Barroso*.
- MAAR, Wolfgang Leo. **A Indústria (Des)educa(na)cional: Um Ensaio de Aplicação da Teoria Crítica ao Brasil**. In: PUCCI, Bruno (Org.) *Teoria Crítica e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. (p. 139-150)
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 1987. Tradução de José Carlos Bruno.
- _____. **O Capital** (Volume I/1 – T.I, V.I) In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 1987.
- MUSTAFA, Ü. KIZILTAN, William J.B. CAÑIZARES, A . **Condição Pós-Moderna: Repensando a Educação Pública**. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993
- PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e Educação** In: PUCCI, B. *Teoria Crítica e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. **A Escola, esse Mundo Estranho**. In: PUCCI Bruno (Org.) *Teoria Crítica e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Relatos de pesquisa

Uma abordagem dialógica para o ensino de física

*Virgínia Mello Alves**

*Bernardo Buchweitz***

Resumo

Um programa de Física foi desenvolvido em uma turma de 8ª série do nível fundamental de uma escola pública municipal de periferia. Esse trabalho foi baseado na proposta de educação libertadora de Paulo Freire e em suas implicações sobre a seleção do conteúdo de um curso de Física e a forma de abordá-lo. A metodologia seguida nesta pesquisa foi a da pesquisa-ação por apresentar vários pontos em comum com essa orientação pedagógica. A primeira parte da pesquisa consistiu de um estudo da comunidade com a finalidade de obter um tema gerador: o abastecimento deficitário de água e sua implicação no banho dos moradores da comunidade. Levando em conta o tema gerador, um programa de Física foi organizado e desenvolvido com o propósito de fornecer elementos para o entendimento do problema e para a busca de sua solução. A partir de questionamentos, foram estudadas as noções básicas de termodinâmica, eletricidade e de mecânica dos fluidos. Dados foram obtidos de testes, questionários, entrevistas e observações. Os resultados mostraram que ocorreu a aprendizagem significativa de alguns conceitos e que a maioria dos estudantes manifestaram opiniões favoráveis à organização e ao desenvolvimento dessa abordagem de ensino. Além dos conceitos satisfatórios dos estudantes, foram alcançados outros resultados não relacionados aos conteúdos específicos de Física, mas necessários para a ação libertadora, tais como a satisfação em buscar o conhecimento, a perda do comportamento passivo, a substituição do sentimento de inferioridade por uma valorização pessoal e o respeito mútuo.

Palavras-chave: ensino; aprendizagem; Física; educação libertadora

Abstract

A physics program was carried out with junior high school students at a public peripheral county school of a shantytown. This work was based on Freire's ideas about liberating education and their consequences on the selection of the subject matter of a physics course and on the way of teaching it. The action-research methodology was used as a guide because this research line has several common points on this pedagogical ideas. The first part of the research consisted of a community study in order to obtain the generator theme: the insufficient water distribution and its implications on the shantytown resident bath. Taking into account this theme, a physics program was organized and developed in order to understand the problem and to search its solution. Based on questionings, the basic notions of thermodynamics, electricity, and of fluid mechanics were studied in this program. Data were obtained from tests, questionnaires, interviews and observations. The results showed that learning of some concepts occurred in a meaningful way and that, in general, students opinions were favorable to the way that the teaching activities were organized and developed. In addition to the fact that the students' grades were satisfactory, some other results not linked to specific physics' contents but necessary to the liberating action were reached, such as the pleasure in searching knowledge, the loss of a passive behavior, and the substitution of the sense of personal inferiority by a personal valorization and by a mutual respect.

Key-words: teaching; learning; Physics, liberating education

* Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas – Pelotas - RS

** Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas – Pelotas - RS

Introdução

Em geral, alunos e professores recebem uma formação tradicional que caracteriza como bom professor aquele que consegue “dar” da melhor forma possível o conteúdo “necessário” para o aluno. O contato com as idéias de Paulo Freire, principalmente, nos faz ver que essa “definição” de bom professor, ou essa “neutralidade”, é embasada por uma ideologia em que se pretende a manutenção da estrutura social vigente. Por isso, ela não é adequada numa abordagem social crítica da educação segundo a qual, em primeiro lugar, o professor não “dá” o conteúdo no sentido da educação bancária e, em segundo lugar, o conteúdo a ser desenvolvido, bem com a maneira de abordá-lo, não são determinados *a priori* de forma autoritária.

A educação dialógica ou libertadora, foi originalmente concebida por Paulo Freire para programas alternativos de alfabetização de adultos. Entretanto, ele coloca claramente em seu livro com Shor (1987), *Medo e Ousadia*, que essas idéias podem e devem ser expandidas para outros setores educacionais. Nesse sentido, já foram realizados trabalhos de pesquisa com o objetivo de ensinar conteúdos de Física sob essa perspectiva em situações de ensino formal (Delizoicov, 1982 e 1983; Pernambuco, 1981; Pierson, 1990). A partir do contato com a obra de Paulo Freire (Freire, 1980, 1983, 1988 e 1990), com esses trabalhos e com as idéias de pesquisa-ação (Costa, 1991; Thiollent, 1981, 1984, 1985; Wortamnn, 1987), se originou a proposta de investigar a viabilidade e os resultados da organização de um curso de Ciências para um semestre de 8ª série do nível fundamental na qual os conteúdos específicos de Física fossem abordados dentro da perspectiva da educação dialógica.

A escolha da estratégia metodológica da pesquisa-ação se deu devido ao tipo de investigação que pretendíamos realizar: a pesquisa se daria em uma situação concreta (uma escola em uma Vila) na qual se interviria de forma ativa, em função de uma resolução de um problema coletivo (o ensino precário e alienante de Física). Nessa estratégia, o pesquisador faz parte da situação investigada (pois faz o papel de professor) e se envolve cooperativamente com os participantes (os alunos), que também são os interessados na pesquisa. Assim, destinou-se um semestre para a fase exploratória, durante a qual definiu-se o tema gerador do programa e o plano de ação, a ser colocado em prática no semestre seguinte.

A orientação metodológica da pesquisa: a pesquisa-ação

Proposta inicialmente nos anos 40, a pesquisa-ação ressurgiu na Europa nos anos 70 em virtude da insatisfação com o enfoque empírico-

analítico utilizado na área da Educação e como uma reação às teorias técnicas sobre currículo e ensino separadas da prática. Nessa época, iniciaram-se na América Latina encontros internacionais sobre pesquisa-ação na área das Ciências Sociais, sendo os trabalhos de conscientização de Paulo Freire reconhecidos como manifestações de pesquisa-ação. Costa (1991) mostra que o pensamento de Paulo Freire influenciou essa pesquisa e, sob alguns aspectos, foi pioneiro na evolução da pesquisa-ação crítica. A sua primeira obra, *Educação como prática da liberdade* (Freire, 1983) repercutiu nos Estados Unidos e na Europa inaugurando o caráter político-emancipatório da pesquisa-ação na área da educação. A partir dos anos 80, a pesquisa-ação passou a ser vista como um meio para desenvolver uma ciência educacional crítica através da transformação em práticas concretas da teoria social crítica, cujo objetivo era a criação de comunidades democráticas e socialmente justas.

Segundo Thiollent (1985), “a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Assim, a pesquisa-ação se diferencia da pesquisa participativa ao supor, além da participação dos investigadores, a participação dos interessados na própria pesquisa e também por estar ligada a uma forma de ação planejada.

Thiollent (1985) sintetiza, dizendo que “a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o *nível de consciência* das pessoas e grupos implicados”.

Como qualquer estratégia de pesquisa, a pesquisa-ação possui objetivos práticos (melhorar o equacionamento do problema central a partir do levantamento de soluções) e objetivos de conhecimento (obter informações de difícil acesso por meio de outros procedimentos) que fazem parte da expectativa científica que é própria das Ciências Sociais e esses dois tipos de objetivos devem ser equilibrados.

Thiollent menciona como objetivos de conhecimento potencialmente alcançáveis a coleta de informação original, a concretização de conhecimentos teóricos, a comparação das representações próprias, a produção de regras práticas para resolver os problemas e planejar as correspondentes ações, os ensinamentos positivos ou negativos e as possíveis generalizações.

Opondo-se aos pressupostos do experimentalismo (neutralidade e não-interferência do pesquisador, isolamento de variáveis, etc.), a pesquisa-ação é uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente, os participantes desempenham um papel ativo, as variáveis não são isoláveis e os indivíduos modificam a situação através de suas ações.

Certamente um enfoque muito importante a que a pesquisa-ação pode se ater é a construção ou a reconstrução do sistema escolar. Com esse objetivo em mente, não é suficiente observar, descrever e analisar, mas sim produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo porque antecipam o real e delineiam um ideal, o que é possível com a orientação metodológica da pesquisa-ação. Ou seja, o aspecto principal é projetivo e não explicativo, pois preocupa-se em saber como alcançar certos objetivos, e como conceber objetos, organizações, práticas educacionais e suportes materiais com características e critérios aceitos pelos grupos interessados.

No raciocínio projetivo é necessário que o pesquisador disponha de um conhecimento que oriente a resolução dos problemas, isto é, o método consiste em “injetar” informação na configuração do projeto. Na visão reconstrutiva, não se trata de transmitir ou aplicar informações nas atividades pedagógicas e educacionais já que a pesquisa está inserida num processo de caráter conscientizador. Dentro desse processo, a tomada de consciência não ocorre somente após a divulgação dos resultados. Ela se associa à própria geração de dados, sob forma de questionamento (pelo menos em escala reduzida).

O encaminhamento de uma pesquisa-ação não segue rigorosamente uma seqüência de fases, mas tem inicialmente uma *fase exploratória* e, no final, a *divulgação dos resultados*. Entre essas fases há um constante vaivém entre *escolher um tema, colocar os problemas, organizar seminários, elaborar um plano de ação, coletar dados e relacionar os*

saberes formal e informal. O caminho a ser seguido dependerá das circunstâncias de cada pesquisa.

A orientação pedagógica: a educação dialógica

Para Paulo Freire, o conhecimento se dá em um ciclo constituído por dois momentos: o momento de produção de um conhecimento novo e o momento de conhecer o conhecimento existente. Por um lado, a produção de um conhecimento novo se dá a partir do conhecimento do conhecimento existente. Por outro lado, ao conhecer o conhecimento existente, este é, de certa forma, um conhecimento novo a nível individual. Entretanto, Freire salienta que conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais. Quiroga (Instituto Pichón-Riviére, 1989) acrescenta que a aprendizagem é um problema político e reflete um modelo interiorizado por uma ordem social.

Sendo a educação, como prática da liberdade, um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade, chega-se à constatação de que a educação é política. Por esse motivo, não existe pedagogia neutra. Ao pretender uma neutralidade “deixando como está”, o que se realiza é a manutenção do *status quo*.

O encontro crítico com a realidade não se dá num primeiro momento, pois “na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal não é a posição crítica mas uma posição ingênua”.

Para Freire (1980), a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato-reflexão pois o homem precisa distanciar-se do objeto para objetivá-lo e admirá-lo e, assim, ser capaz de agir conscientemente sobre a realidade objetiva. Portanto, o que nos constitui como sujeitos cognoscentes¹ é sermos sujeitos de uma *práxis*. Aqui fica evidente o caráter interacionista da educação libertadora.

Dentro desse ponto de vista, o sujeito da educação não é só o educando, mas é o educando e o educador em relação um com o outro, através do conteúdo ou mediados por ele. Assim, o conteúdo não é secundário nem é o ponto central: é o elemento que permite a relação educativa entre educador e educando. Para isso surge a exigência de superação da contradição educador-educandos como ponto principal da pedagogia dialógica.

¹ Aquele que conhece ou que pode conhecer.

Por outro lado, é preciso reconhecer que os papéis do educador e dos educandos são diferentes para que possa haver uma participação verdadeiramente igualitária. Ira Shor coloca que o educador é diferente não só por sua formação, mas também porque lidera um processo de transformação que não ocorreria por si só. O desafio do educador libertador é não permitir que essa diferença necessária torne antagônicos o educador e os educandos.

Como decorrência dessa visão de educação, surge a idéia de que “não é possível ensinar sem aprender”. O educador aprende a realidade do grupo com que vai trabalhar para obter os elementos básicos do processo de educação. Dessa forma, o educando aprende com o educador quando este coloca a serviço do grupo determinadas experiências que permitam ao grupo adquirir o conhecimento de si mesmo e de sua realidade, o que, até então, era ignorado.

Ao propor aos homens sua situação como problema, a educação desenvolve uma visão e uma compreensão do mundo que deixam de ser fatalistas para serem encaradas como uma realidade histórica, em transformação e, portanto, passível de mudança. Entretanto, para Freire, a educação possui seus limites quanto à transformação da sociedade: “Precisamente porque a educação deveria ser a alavanca da transformação social, ela não pode ser!” (Shor e Freire, 1987, p. 45).

A existência e o desenvolvimento da educação libertadora é possível tanto no sistema formal, a escola, como nos movimentos sociais. O ideal é trabalhar nos dois lugares ao mesmo tempo, desde que com competência.

Para Freire, “o sistema escolar foi criado por forças políticas cujo centro de poder está distante da sala de aula” (Shor e Freire, 1987). A educação formal vivida nas escolas é um subsistema de um sistema maior e sua função é a de reprodução da sociedade formando indivíduos aptos a viverem nela tal como ela é. Entretanto, ele ainda coloca que é importante que as pessoas participem nas escolas salientando que “não se pense que a escola seja um puro reflexo do sistema que a engendra” (Harper et al., 1991). Embora a escola não esteja exatamente fora do controle, ela não está inteiramente sob o controle das autoridades.

Na síntese que Delizoicov (1983) faz da educação problematizadora para a educação formal, distingue-se cinco etapas na educação problematizadora: as quatro primeiras se referem à investigação temática e a última se constituiria na “aula do professor”.

A investigação temática, portanto, inicia com o levantamento preliminar, quando são feitos os primeiros contatos com a comunidade em que se vai trabalhar obtendo-se, assim, as situações que encerram as contradições ali vividas. A seguir, uma ou algumas dessas situações são

escolhidas para o trabalho a ser desenvolvido e as suas codificações são preparadas. Essas codificações são, então, apresentadas ao grupo de educandos para que eles as descodifiquem através do diálogo. Com isso, obtém-se os temas com os quais se gerará o conteúdo programático. Essa última fase é chamada de redução temática. Delizoicov salienta que “a redução temática, quando negligenciada, leva a uma interpretação no mínimo distorcida do que é proposto por Freire” (Delizoicov, 1991).

Para o desenvolvimento dos temas reduzidos, são organizadas novas codificações cujas descodificações formarão o ponto de partida do estudo de uma área específica. Portanto, o conteúdo a ser trabalhado aparece de forma natural, como um subsídio para uma melhor compreensão dos pontos levantados com a descodificação. Conseqüentemente, dentro dessa perspectiva, não existiria um conteúdo programático *a priori*, mas sim “conhecimentos acumulados historicamente que seriam selecionados, e que deveríamos socializar, enquanto direito do educando deles se apropriar” (Delizoicov, 1991).

Na análise de uma situação codificada, produz-se um movimento de pensamento dialético entre o concreto e abstrato. A codificação representa uma dimensão dada da realidade tal como a vivem os indivíduos, e esta dimensão é proposta à sua análise num contexto diferente daquele no qual eles vivem, desafiando-os a nível intelectual e a nível de ação. Assim, leva uma situação real ou existencial concreta a uma representação abstrata sob a forma de uma fotografia ou de um desenho. Quando se apresenta essa codificação, educadores e educandos fazem a experiência do distanciamento e a realidade se torna um objeto cognoscível.

Na descodificação a tendência é trazer essa abstração para a sua experiência concreta. Através do diálogo e da reflexão sobre essa percepção, no fim da descodificação chega-se a um nível mais crítico de conhecimento, iniciado pela experiência que o indivíduo tem da situação em seu “contexto real”. Portanto, na descodificação, os sujeitos conhecedores percebem as relações entre os elementos da codificação e entre os fatos que a situação real apresenta, relações que antes não eram percebidas.

O encaminhamento da pesquisa desenvolvida

As atividades da pesquisa foram desenvolvidas com base nas idéias de pesquisa-ação e da educação libertadora. A nossa atuação na área de ensino de Ciências se direcionou à reconstrução do sistema escolar, um aspecto totalmente coerente com a proposta da educação libertadora. Tendo em vista a transformação social, o professor libertador atua na sala de aula, em cujas estruturas está refletida a estrutura de um sistema maior.

Assim, com a abordagem para o ensino de Ciências utilizando os temas geradores, procuramos evitar a compartimentação estanque dos programas, o uso das noções científicas estudadas apenas para solucionar problemas idealizados e situações de quadro e realizar uma intervenção prática na realidade.

Nesse sentido, o ensino de Ciências se orienta para a procura de informações de uso efetivo para a resolução ou esclarecimento de um problema, no caso, o tema gerador, que produzirá o conteúdo programático. Pelas características anteriormente descritas, o estudo desse conteúdo ultrapassa a iniciação ao raciocínio científico e os programas oficiais. O conteúdo, no caso a Física, é visto como um dos instrumentos que tornam possível ao aluno o debate, a compreensão e a transformação do seu meio natural e social.

Dentro do enfoque desta pesquisa, com posse de um conhecimento necessário, procuramos conhecer a situação em questão, atuamos nela como professor e buscamos a participação dos alunos e das outras pessoas envolvidas com o objetivo de pôr em prática uma abordagem dialógica para a educação.

Tendo em vista que o trabalho realizado faz parte de um programa de pós-graduação, a equipe de pesquisadores restringiu-se a duas pessoas: o pós-graduando e o orientador. Este fato poderia comprometer o encaminhamento da pesquisa no sentido de que a realização de todas as tarefas (pesquisa teórica, de campo, planejamento, desenvolvimento, análise dos resultados, divulgação) seria algo muito trabalhoso. Entretanto, achou-se ser a pesquisa-ação a melhor forma de conduzir o trabalho, já que este está ligado a uma ação planejada de caráter social e também porque se pretendia a participação tanto do pesquisador como das pessoas envolvidas. Além disso, como foi colocado anteriormente, o trabalho de Paulo Freire em educação pode ser considerado como uma abordagem da pesquisa-ação, de forma que a educação dialógica está naturalmente ligada à pesquisa-ação.

Foi escolhida a Escola Municipal de 1^o Grau Incompleto América, uma escola de periferia, na Vila Vargas, localizada dentro da Vila São José, em Porto Alegre. A preferência por essa vila se deu por dois motivos: por nossa equipe ser pequena e por haver outras pesquisas, umas já realizadas e outras em andamento na região e cujos dados, então, poderiam ser enriquecedores para nosso trabalho.

Por que no 1^o grau? A escolha da 8^a série se deu por dois motivos principais. Primeiramente, nesse grau ainda não existe (principalmente em escolas de periferia) a chamada “pressão do vestibular”, quando cobra-se dos professores secundários o ensino, mesmo que de forma discutível, de

todos os conteúdos de Física que constam nos programas dos concursos vestibulares das universidades. Depois, o ensino de Física na 1ª série do 2º grau não dá continuidade ao que foi estudado no 1º grau, ou seja, o ensino de Física no 1º grau é totalmente isolado, de forma que tivemos liberdade de trabalhar com os conteúdos que julgamos adequados. Além disso, existia uma divisão explícita na estrutura da disciplina de Ciências do 1º grau que dedica o primeiro semestre ao estudo de Química e o segundo semestre para o estudo de Física, o que possibilitou realizar a fase inicial da pesquisa, que constou do levantamento preliminar de informações, durante o primeiro semestre e, durante o segundo, a realização da pesquisa.

No primeiro semestre, enquanto observávamos as aulas de Química, fomos conhecendo os alunos e, aos poucos, adquirindo uma certa intimidade com eles. Fora de aula, organizamos grupos de discussão sobre o sistema escolar através da leitura do livro *A Vida na Escola e a Escola da Vida* (Ceccon et al., 1987). Com este procedimento, poderíamos obter dados sobre a realidade escolar e preparar os alunos para o trabalho a ser realizado no semestre seguinte. Também procuramos conversar informalmente mostrando que queríamos conhecê-los, que estávamos interessados nas suas atividades diárias.

Ao iniciarmos o trabalho, os alunos foram esclarecidos a respeito da pesquisa e consultados sobre a possibilidade de sua realização, mas, mesmo assim, no começo das atividades, eles ainda não entendiam muito bem qual era o nosso propósito. Achavam que fosse um estágio, ou mesmo que fôssemos da polícia, como soubemos mais tarde. Afinal, *“não era normal uma professora que ficasse no pátio conversando com os alunos na hora do recreio fazendo perguntas sobre a Vila em vez de ficar na sala dos professores”*. Após cerca de dois meses de convivência com os alunos, foi possível visitar as suas casas.

Outras informações sobre a comunidade foram obtidas com um ex-aluno de iniciação científica das Ciências Sociais da UFRGS que havia realizado um trabalho de pesquisa com os traficantes da Vila Vargas. Também recorremos a artigos disponíveis na biblioteca das Ciências Sociais sobre trabalhos feitos na Vila São José (Costa, 1967; Fonseca, 1988; Shirley, 1991). Outras fontes de informações foram as conversas informais com os moradores, as consultas aos documentos existentes na escola e as observações feitas durante a realização do trabalho. Além disso, realizamos nesse período o “mapa ideológico da instituição” que Ira Shor (1987) sugere. Assim, obtivemos as características das pessoas envolvidas no trabalho e ficamos a par dos problemas da comunidade em questão.

O abastecimento de água para a região da Vila Vargas era deficitário devido a vários fatores: o crescimento das Vilas com as ampliações

clandestinas da rede de água, a altitude das Vilas, a falta de manutenção na rede de forma a evitar vazamentos, e, principalmente, a localização da bomba de abastecimento. Além da bomba ficar muito distante da região, ela também abastecia uma grande área. Com isso, a parte mais alta do Morro não recebia água encanada. Também existia um grande número de extensões clandestinas de eletricidade. Entretanto, o problema de abastecimento de água era mais complicado porque, devido à pressão insuficiente da água, as pessoas eram obrigadas a buscar água com baldes nas torneiras públicas para utilizarem em suas casas. Mesmo quando havia água, muitas vezes a pressão não era suficiente para acionar o mecanismo dos chuveiros elétricos, de forma que os banhos frequentemente eram frios. Inclusive a escola era prejudicada pelas faltas de água. Muitas vezes foram suspensos os recreios e reduzidos os períodos de aula, pois os alunos não podiam utilizar os banheiros nem as torneiras. A cozinha também não poderia funcionar sem água.

A identificação das implicações dos problemas de abastecimento de água nos levou a escolher este tema como objeto do estudo em que a Física poderia contribuir para a compreensão do problema e a busca de soluções.

A vivência com os alunos em sala de aula, nos recreios e nas visitas às suas casas permitiu fazer uma série de observações, a partir das quais foi possível identificar características dos estudantes como:

- mostravam desinteresse e pouca valorização dos estudos;
- eram passivos, pouco participativos e sem iniciativa;
- julgavam-se culpados pelo fracasso escolar;
- um grupo de alunos perturbava as aulas e os colegas;
- havia pouco respeito mútuo, sendo que qualquer dificuldade era motivo de gozação;
- eram desorganizados, não realizavam as tarefas de aula e extra-classe;
- apresentavam dificuldades de raciocínios sobre operações transitivas, proporcionalidade e relações numéricas;
- vários alunos eram afetivamente carentes.

As características dos alunos e da comunidade encontram-se mais detalhadamente na dissertação de mestrado que relata os trabalhos desta pesquisa (Alves, 1992).

Entre o primeiro e o segundo semestre, após termos realizado o levantamento preliminar, delineamos a temática da pesquisa e escolhemos o tema gerador que foi a questão do abastecimento de água e sua implicação no banho dos moradores da comunidade.

Assim, organizamos um programa de estudo dentro da disciplina de Ciências que giraria em função dessa questão. Segundo o plano, os conteúdos de Física a serem estudados dentro do tema seriam as noções

básicas de Termodinâmica, de Eletricidade e de Flúidos. Através do estudo dessas áreas os alunos estariam aptos a entender o problema do abastecimento de água e buscar alternativas de solução.

Mais explicitamente, começamos com uma análise da situação em que se encontram muitas pessoas na Vila para que os alunos começassem a ver o banho frio, ou a falta de banho, como um problema a ser resolvido e não mais como um fato natural da Vila. Assim, a primeira questão a ser respondida seria “o que é o frio e o que é o quente que sentimos?” e, por isso, iniciamos com o estudo da Termodinâmica. Após a compreensão do que faz os corpos serem considerados quentes, os alunos poderiam tentar entender como se produz o banho quente e, para isso, desenvolveríamos as noções de eletricidade. Entendendo como funciona o chuveiro elétrico, poderíamos, por fim, partir para o conhecimento do problema de abastecimento de água da Vila através do estudo do porquê do não funcionamento ou da queima dos chuveiros elétricos. Para isso, estudaríamos os conceitos básicos de Mecânica de Flúidos. Como fechamento do estudo do tema gerador, voltaríamos à questão inicial, o banho frio, e buscaríamos alternativas para a resolução do problema.

O esquema do plano de estudo montado e que foi entregue à turma como proposta de trabalho é mostrado a seguir:

ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA

TEMA CENTRAL \Rightarrow Banho Quente ou Banho Frio?



1ª CODIFICAÇÃO \Rightarrow Banho quente ou banho frio: o que significam quente e frio?

REDUÇÃO TEMÁTICA \Rightarrow Termômetros, Escala Celsius, Temperatura, Energia Interna, Equilíbrio Térmico, Calor, Condutores e Isolantes Térmicos, Propagação de Calor: Condução, Convecção e Irradiação, Potência.



2ª CODIFICAÇÃO \Rightarrow Banho quente: como funciona um chuveiro elétrico?

REDUÇÃO TEMÁTICA \Rightarrow Cargas Elétricas, Corrente Elétrica, Condutores e Isolantes Elétricos, Voltagem Elétrica, Curto-Circuito, Resistência Elétrica, Lâmpadas, Efeito Joule, Ligação de Resistores em Série e em Paralelo.



3ª CODIFICAÇÃO ⇒ Banho frio: por que o chuveiro não funciona em algumas casas?

REDUÇÃO TEMÁTICA ⇒ Pressão, Força, Massa, Peso, Densidade, Empuxo, Princípio de Arquimedes, Princípio de Pascal, Movimentos, Transformação e Conservação de Energia.



RETOMADA DO TEMA CENTRAL ⇒ Alternativas para solução.

O desenvolvimento das atividades de ensino e os resultados

O programa de Física apresentado na organização da disciplina foi desenvolvido durante o segundo semestre letivo que, pelo calendário escolar, era composto por 18 semanas com três aulas semanais.

Em geral, as aulas desenvolvidas continham experimentos sobre o assunto a ser trabalhado, entrega de texto sobre o conteúdo com leitura oral em conjunto, resolução de exercícios e problemas sobre o assunto e testes de acompanhamento.

Na realização dos experimentos foram usados materiais disponíveis na escola, equipamentos de laboratório do Instituto de Física da UFRGS e materiais trazidos pelos alunos.

Optamos por produzir textos porque os alunos não possuíam condições econômicas para adquirir livros de texto e porque poderíamos escrever textos apropriados ao estudo a partir de material didático existente (Máximo e Alvarenga, 1986; Axt et al., 1990; Fundação Roberto Marinho, 1985; Hewitt, 1987). Essa medida também estimularia os alunos a organizarem seu material bem como evitaria que eles copiassem textos colocados no quadro, o que tomava um tempo considerável. A opção pela leitura dos textos pelos alunos foi motivada pela observação feita pelo professor de Português de que eles apresentavam dificuldades de leitura. Durante a leitura do texto em voz alta, interrompíamos a leitura sempre que fosse necessário para discutirmos e explicarmos o assunto. Esse procedimento se revelou muito importante para a socialização dos alunos pois, diante de algumas dificuldades de leitura, pudemos trabalhar a aceitação e o respeito pelos problemas dos colegas.

Na medida do possível, realizávamos, ao final de cada aula, um pequeno teste que avaliava o quanto os alunos haviam acompanhado a aula

daquele dia. A correção e a discussão desses testes era o ponto de partida da aula seguinte.

Os exercícios e problemas eram resolvidos em duplas ou individualmente, sendo que às vezes realizava-se uma gincana, na qual os três primeiros grupos a concluir o trabalho de forma satisfatória recebiam um ponto sobre a média dos trabalhos. Além dos testes e dos problemas, solicitamos aos alunos a entrega de resumos da matéria e de relatórios sobre as visitas realizadas fora da escola. A idéia de os alunos entregarem resumos da matéria surgiu devido à dificuldade manifestada por parte deles para estudar e para sintetizar os conteúdos. A iniciativa da escola, entregando textos explicativos de como estudar, não havia surtido nenhum efeito. Todos esses trabalhos somavam 40% da nota final. Os outros 60% seriam obtidos pelo desempenho nas avaliações escritas.

Nas avaliações colocamos uma questão adicional chamada “questão desafio”, cuja resposta era opcional e, se fosse respondida corretamente, substituiria uma questão que o aluno não tivesse acertado ou que estivesse incompleta. A opção por utilizar formas tradicionais de avaliação foi decidida com os alunos e, com efeito, não poderia ser muito diferente, uma vez que as mudanças não podiam ser drásticas em relação às outras disciplinas que seguiam um esquema rígido de avaliação. Entretanto, achamos que valorizar os trabalhos seria uma forma de escapar, de certa forma, do tradicional.

Paralelamente às aulas formais no turno da manhã, oferecemos aulas extras de recuperação em horários combinados com os alunos, à tarde. O acesso era livre, ou seja, elas poderiam ser freqüentadas por qualquer aluno interessado que estivesse encontrando dificuldades para acompanhar a discussão dos assuntos durante as aulas regulares.

Devido ao pequeno tempo que tivemos para desenvolver o programa, apresentamos no primeiro dia de aula o cronograma da disciplina e o esquema do programa de Física para os alunos que, em conjunto, aprovaram a sugestão. Os alunos acharam a proposta diferente e interessante, e escreveram, cada um, dois assuntos que gostariam de entender por meio do conteúdo de Ciências: *abastecimento de água* teve doze indicações; *higiene*, oito; *esgoto*, sete; *natureza*, cinco; *luz*, quatro; *calçamento*; uma; e *profissões*, uma indicação.

Em seguida começamos uma discussão sobre o tema gerador e vimos que cinco tomavam banho frio porque a casa não recebia energia elétrica, ou o chuveiro elétrico não funcionava ou “queimava” com freqüência.

Iniciando o estudo das noções de termodinâmica, discutimos o que significa quente e frio a partir das idéias sobre esses conceitos expressadas

pelos alunos e prosseguimos com a seqüência indicada na primeira redução temática.

Os alunos avaliaram a disciplina oralmente e por meio de um questionário, realizando uma análise do material entregue na primeira aula sobre o programa da mesma.

As respostas foram favoráveis ao desenvolvimento da disciplina e à atuação docente. As maiores dispersões de opiniões apareceram relacionadas ao conhecimento prévio da escala Celsius, ao grau de dificuldade de compreensão dos textos, e à confecção dos resumos por parte dos alunos. Eles também mostraram uma opinião positiva quanto às atividades utilizadas para o ensino como os experimentos, os testes e a gincana. A prova não foi considerada difícil e a maioria dos alunos foi de opinião que ocorreu aprendizagem.

Foram poucos os comentários feitos ao final do questionário:

- *Nada a declarar P.*
- *Gostaria que as experiências continuassem.*
- *Sem comentários.*
- *Por mais que às vezes eu não entenda a matéria, estou adorando as aulas de Física, gostei das experiências, pois acho que elas ajudam muito no entendimento da matéria [...]*

A análise dos dados das avaliações indica que algumas noções da Termodinâmica como energia interna e unidades de calor não foram compreendidas pelos alunos em geral. As respostas relativas aos outros conceitos trabalhados nessa unidade (termômetro, escala Celsius, temperatura, calor, equilíbrio térmico, condutores e isolantes térmicos e transmissão de calor) apresentaram uma distribuição de acertos que nos levam a crer que houve a aprendizagem desses conceitos pela maioria dos alunos.

Depois que os alunos haviam terminado de responder as questões da prova, avaliamos oralmente o trabalho desenvolvido até aquele momento. Eles, então, colocaram que gostariam de realizar mais experimentos, que os testes e a gincana tinham sido bons e discutiram sobre a “bagunça” da turma. Com relação ao conteúdo, eles disseram que às vezes sentiam dificuldade para entender porque precisavam pensar. Para uma aluna, as aulas eram construtivas pois “ela entrou na matéria sem quebrar a cuca”. Sobre a relação professor-alunos, eles colocaram que viam como uma relação “de igual para igual”, ou de “amigo com amigo”.

Antes de iniciarmos a segunda parte do programa, retomamos a estrutura inicialmente proposta. Assim, sabendo o que significa quente e frio, pudemos questionar como o banho torna-se quente. Esse questionamento levou à discussão de como funciona o chuveiro elétrico.

Para dar uma outra abordagem ao assunto, organizamos uma visita ao Instituto de Física da UFRGS, onde pudemos realizar uma série de experimentos e demonstrações sobre eletrostática.

Uma análise geral das respostas fornecidas às questões das listas de exercícios e aos testes durante o desenvolvimento da unidade de eletricidade, e evidenciadas através dos gráficos apresentados, indica que os alunos conseguiram vencer a dificuldade inicial com relação às cargas elétricas e ao comportamento dessas cargas quando em presença de outras cargas.

Com relação aos condutores e aos isolantes elétricos, os alunos pareceram saber identificá-los e diferenciá-los, mas não conseguiram explicar a causa desses comportamentos. Apesar de que os conceitos de voltagem, de corrente e de resistência elétricas terem sido compreendidos, as respostas às questões relacionadas à lei de Ohm distribuíram-se entre acertos e erros. Entretanto, entre os erros, verificou-se que os principais problemas manifestados pelos alunos foram o cálculo com números decimais e a manipulação com equações.

O mesmo ocorreu com a equação da potência elétrica, embora, nesse caso, os alunos também tiveram dificuldades para entender o conceito de potência e a sua relação com corrente e resistência elétricas (no caso da explicação das posições verão e inverno do chuveiro). Os alunos, em geral, responderam corretamente a questão da lista de exercícios que envolvia o efeito Joule, mas ao pedir-se que eles explicassem o efeito Joule na avaliação eles não conseguiram fazê-lo.

Como não tínhamos tempo para desenvolver a unidade programada sobre os fluidos, entramos em contato com o DMAE (Departamento Municipal de Água e Esgoto) para, em conjunto, abordarmos o problema do abastecimento de água da região. O Departamento Social do DMAE prontificou-se a ir à escola para conversar com os alunos. Assim, no dia combinado como os alunos, duas assistentes sociais do DMAE levaram materiais como mapas, desenhos explicativos e folhetos para a escola e mostraram onde fica a bomba que abastece a Vila Vargas e os motivos que provocam a falta de pressão para elevar a água a uma certa altitude da Vila. Depois elas se colocaram à disposição para discutirem, com os alunos, formas para solucionar o problema.

A seguir, passamos um filme fornecido pelo DMAE sobre o tratamento da água em Porto Alegre. Os alunos escreveram trabalhos onde eles colocaram o que haviam aprendido sobre o assunto de abastecimento de água.

Ao final da unidade, os alunos avaliaram as atividades da disciplina e a professora, respondendo a um questionário. Segundo as respostas dadas,

eles gostaram de aprender Ciências por meio do estudo do tema gerador e sentiram diferença em relação às outras disciplinas. Com relação à metodologia de ensino utilizada, valorizaram os experimentos realizados, os testes de acompanhamento, as listas de exercícios e os textos. Além disso, eles deram importância aos resumos e aos relatórios, e gostaram das atividades fora da sala de aula (visita ao Instituto de Física e palestra do DMAE).

Quanto às atitudes, os alunos acharam que se tornaram mais curiosos, que passaram a gostar de Ciências, que se esforçaram bastante e que participaram das aulas. Com relação à professora, os alunos responderam favoravelmente às questões. Alguns acharam que às vezes a professora foi confusa ao explicar a matéria e que era um pouco autoritária.

Os alunos disseram que aprenderam o conteúdo de Física, apesar das baixas notas obtidas por eles. Apesar de sentirem a Física como uma matéria extensa, difícil, e que exige muito raciocínio, eles acharam a Física interessante e ligada às suas vidas. Também consideraram que o tema central poderia ter sido mais estudado.

Os comentários feitos ao final do questionário foram:

- *Achei muito interessante as aulas, e senti que realmente você se interessou por nós.*
- *Gostei mais de física do que de Ciências, a matéria ficou mais compreensível com as experiências[...]*
- *é bom responder essas perguntas, assim mostra o que os alunos aprenderam. Pelo menos alguns.*
- *Não apenas tenho a dizer que gostei da matéria e é uma pena que não vou continuar a estudar esta matéria. Gostei da matéria e da professora principalmente. Tchau!*
- *Se eu gostei de visitar o Instituto de Física. Eu não gostei. Porque eu não fui.*
- *Obrigado minha professora. Por ter me ensinado, a senhora muito me ajudou.*
- *Nenhuma declaração.*

Ao aplicarmos uma pedagogia libertadora, identificamos alguns resultados não ligados aos conteúdos específicos de Física, mas necessários nessa visão de educação. O sentimento de realização pela busca do conhecer pôde ser identificado nos relatos que os alunos colocaram em suas auto-avaliações e nas entrevistas:

- *Antes era mais como uma matéria comum, assim, sabe: estudar, decorar e fazer a prova, estudar, decorar e fazer a prova. Aí, depois, foi ficando diferente [...] Foi criando certo interesse, foi melhor.*

- *Da minha parte, eu tive mais interesse de aprender, de querer saber Física, foi diferente [...] Me interessei mais em aprender, tive vontade de aprender [...]*
- *Bom, o que eu senti é que houve mais interesse assim pela disciplina não só como eu como os outros colegas. Eu acho que tiveram mais experiência. Coisa que sempre falavam que ia ter, né, mas nunca teve.*

Realmente, verificou-se os alunos perderam suas posturas passivas dentro da sala de aula. Com relação à interiorização pelos alunos de sua inferioridade, que fez com que eles tivessem vergonha de falar das suas vidas na fase inicial da pesquisa, observamos que o respeito e a valorização dos alunos por meio de uma postura de professor libertador levaram os alunos a adquirirem uma auto-confiança e inclusive dentro da família eles se sentiram valorizados devido às visitas a suas casas.

O respeito pelos alunos também levou ao respeito mútuo entre eles. Ou seja, a turma passou a aceitar aqueles colegas que não se enquadravam nas características impostas pelo grupo. Acreditamos que os trabalhos e as leituras em grupo contribuíram muito nesse sentido.

Durante o trabalho, alguns alunos constantemente fizeram pressão para que tomássemos atitudes autoritárias, que lhes déssemos punições. Mas, ao tentarmos quebrar a separação professor-alunos nos jogos de vôlei, nos passeios, nas visitas às suas casas e em todas as atividades que participamos com eles, conseguimos substituir o autoritarismo pela autoridade. Dessa forma, num passo intermediário de afirmação, os alunos nos atribuíram uma liderança, que foi trabalhada ao longo do semestre com o intuito de que eles conseguissem suas autonomias. Essa liderança foi observada pelas assistentes sociais da Unidade Sanitária que desenvolviam um trabalho com alunos daquela turma (Oliveira, 1991). Por exemplo, durante os primeiros encontros um aluno pediu para perguntarmos por ele uma questão que ele tinha a fazer. Nesse caso, essa influência foi vista pelas assistentes sociais como algo positivo.

Apesar desses resultados positivos, a conscientização plena, no sentido de passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, não foi atingida pelo grupo de alunos que trabalhamos. Esse fato não nos surpreende porque, de fato, não seria possível atingir esse nível de consciência, principalmente em virtude do tempo de desenvolvimento do trabalho e da existência de regras sociais muito fortes. Por exemplo, o ideal da mulher em procriar e cuidar da família pode ter levado ao fato de especialmente entre as meninas não terem modificado seu conformismo. Uma casou e teve um filho no ano seguinte e três ficaram noivas com previsão de casamento breve. Outro aspecto que também permaneceu entre

os alunos foi que eles continuaram assumindo a culpa pelos seus fracassos escolares.

Em virtude da conscientização plena não ter sido atingida, os alunos não conseguiram chegar a uma visão crítica do problema central (o banho quente e o banho frio) e da sua causa (o abastecimento de água), apesar de terem estudado os conceitos físicos envolvidos.

Sobre as aulas desenvolvidas, os alunos foram unânimes em dizer que o que eles mais gostaram foram os experimentos. Os alunos colocaram essa preferência em praticamente todas as entrevistas e avaliações orais desde o início do trabalho.

Conclusões e questionamentos

Esta pesquisa pode ser considerada, sob um certo ponto de vista, como um estudo de caso da escola em que trabalhamos. Realmente pôde-se verificar as características da educação existente e o papel da escola na manutenção da estrutura social.

Nosso objetivo prático foi o de implementar a pedagogia dialógica no âmbito do ensino formal de 1^o grau dentro da disciplina de Ciências. Esse objetivo prático foi embasado por objetivos de conhecimento e desenvolvido por meio de atividades correspondentes, conforme segue:

Coleta de informação original acerca de situações ou de atores em movimento, obtidas com a realização do levantamento preliminar. Conhecemos os alunos e a comunidade da qual eles faziam parte. A partir desse levantamento pudemos determinar a situação em torno da qual desenvolveríamos o estudo da Física bem como as características da turma que deveríamos considerar no trabalho de conscientização.

Concretização de conhecimentos teóricos ligados à concepção de educação, às suas características e à ideologia que a fundamenta. Esse conhecimento foi obtido durante a vivência dentro da escola em situações reais de ensino.

Comparação das representações dos vários interlocutores sobre o ensino, ou seja, as diversas visões de resolução dos problemas ligados aos tipos de ensino, que os diversos atores da comunidade escolar apresentavam. Captamos a visão de ensino dos alunos e expressamos a nossa durante as reuniões em diálogos e também por meio da prática em sala de aula. Com os professores e a direção, por meio da participação ativa nas reuniões pedagógicas e nos eventos escolares.

Produção dos meios para colocar em prática a ação que, no caso, visava colocar o conhecimento da Física como um instrumento de

transformação social. Para isso foi necessária a obtenção e confecção de material instrucional dentro do contexto que já havíamos apreendido.

Ensinamentos quanto à conduta da ação e suas condições de êxito. A aprendizagem retirada da experiência que tivemos faz parte do processo ação-reflexão necessário a qualquer trabalho crítico, que ocorreu ao longo do período de realização da pesquisa.

Possíveis generalizações estabelecidas a partir de várias pesquisas semelhantes tanto a nível de pesquisa social como a nível de tentativas de abordagens dialógicas para o ensino formal. Esse ponto poderá ser buscado com pesquisas posteriores nessa linha.

O objetivo prático de ensinar Física dentro da abordagem libertadora no ensino formal de 1^o grau foi alcançado dentro das limitações existentes. Certamente há outras características da comunidade relevantes para o estudo da Física. Mas, apesar da inexperiência em pesquisa social e da pequena equipe que possuíamos, os dados obtidos na fase exploratória da pesquisa permitiram desenvolver a proposta do trabalho.

A investigação temática não foi completamente desenvolvida da forma como Delizoicov (1983) aponta. O principal fator para esse fato foi a formação tradicional que recebemos como professores e que vivemos como alunos. Isso nos leva a pensar que, se existir a vontade política de se implementar uma abordagem libertadora para o ensino de Física (bem como de outras áreas), é necessário uma re-orientação dos cursos formadores de professores nesse sentido.

Com relação aos resultados finais obtidos pelos alunos, podemos ver que o desempenho formal dos alunos (conceitos obtidos) em Ciências foi similar, ou um pouco melhor, aos desempenhos em outras disciplinas. Ou seja, com relação a esse fator, o ensino não foi inferior ao tradicionalmente desenvolvido. Contribuiu para isso a nossa inexperiência com a proposta dialógica. Durante o desenvolvimento das aulas, várias vezes recorremos ao ensino tradicional não fazendo as “pontes” necessárias entre o conhecimento dos alunos e o conhecimento que desejávamos trabalhar. Prevemos que evitando tal abordagem, os resultados poderão ser superiores aos detectados. Outras pesquisas nesse sentido poderão confirmar essa afirmação ou não, embora deva-se considerar que o esforço isolado não pode sobrepor-se à realidade escolar e social.

Entretanto, certas características dos alunos, como a passividade e a introjeção de inferioridade, mudaram ao longo do trabalho desenvolvido. Também foi observado que os alunos continuaram se auto-identificando como únicos culpados pelo seu fracasso escolar e considerando como superiores aqueles que receberam notas melhores e, conseqüentemente, como inferiores os que “rodaram”. Apesar dessas mudanças não terem sido

muito profundas, o que é plenamente justificado pelo pequeno tempo de desenvolvimento da proposta além do fato de ter sido um trabalho isolado, temos a convicção de que elas não teriam sido atingidas com o ensino tradicional. Na verdade, o ensino tradicional predominou durante esse período, tendo em vista que todas as aulas da turma, menos as nossas três semanais, continuavam sendo desse tipo.

Outro ponto determinante para a manutenção de aspectos como o enquadramento nos papéis determinados pelo código social particular da comunidade e o conformismo, é a própria vida na comunidade. Por isso, a importância da escola, como um todo, ter um projeto de atuação junto ao meio social de onde vêm seus alunos. A atuação isolada de um professor, ou de professores, tem alcance muito limitado nesse aspecto. Assim, para a escola agir na comunidade, é imperativo que ela quebre sua "redoma", ou seja, que acabe com seu isolamento procurando trocar saberes com os alunos e a comunidade.

Para isso é preciso que os professores, acima de tudo, mudem sua postura com relação aos alunos de antagonista para companheira. Pois, como ressalta Snyders (1984): "Se nós, professores, não dermos valor a esse mundo, à vida deles, eu quase diria que nos será difícil gostar deles e que não conseguiremos vencer o fosso que deles nos separa. [...] Não se pode gostar dos alunos e não se pode prestar-lhes ajuda se não entrarmos um pouco, e mesmo em profundidade, no seu universo. Evidentemente que se não vai gostar desse universo como eles gostam, pois se não tem já a mesma idade, pois se não tem já a mesma cultura, mas é preciso que se possa simpatizar com esse universo".

Por outro lado, concordamos com Snyders de que a reforma da escola não é uma reforma de métodos, e sim uma consequência dos conteúdos. Também para ele a pedagogia é, antes de mais nada, a interrogação sobre a relação entre a cultura dos alunos e a cultura escolar e, depois, a interrogação sobre como fazê-los passar de uma para a outra.

Por isso, na abordagem dialógica, o conteúdo tem um papel crucial dentro da proposta, tanto em relação à forma de abordá-lo, como em relação à escolha desse conteúdo. Assim, os principais desafios ao trabalhar com a perspectiva dialógica são encontrar os temas geradores do conteúdo programático escolar e abordar esses temas sem perder de vista o caráter dialógico da educação.

Dentro desse ponto de vista ensina-se Ciências, ou Física, porque se tem um motivo, porque ela é importante para a passagem para uma cultura mais elaborada e não somente porque está no rol dos conteúdos que o professor tem o dever de "dá-los" e os alunos de aprendê-los.

No nosso caso, objetivou-se que a compreensão da Física envolvida no banho quente e frio levasse os alunos a entender o porquê do ponto de vista físico de algumas pessoas não poderem tomar um banho quente e, também, o porquê do ponto de vista social desse fato ocorrer. Também, usando os conhecimentos da Física, estimulou-se a busca do entendimento dos fenômenos naturais, busca essa que os alunos poderiam transferir para o conhecimento de outras áreas. Além disso, o estudo da Física dentro da abordagem dialógica pôde dirigir-se à superação da consciência ingênua ao desenvolver nos alunos o gosto pela pesquisa, pela constatação, pela revisão de seus “achados”.

Ao final deste trabalho, em que vimos ser possível aplicar a abordagem dialógica de Paulo Freire no ensino formal da Física a nível de 1º grau, cabe o questionamento quanto à aplicabilidade em maior escala dentro do ensino formal de Física. Certamente deve haver a vontade política da escola tornar-se um local de busca do “ser mais”. É necessário que haja um projeto da escola como um todo, que incluiria uma reformulação na postura dos professores com relação à sua prática e aos alunos. Para isso, a formação dos professores deveria incluir uma preparação dentro da linha dialógica.

É claro que mesmo com todos esses fatores a escola atualmente não poderia formar completamente o sujeito autônomo, já que ela, como instituição, continuaria presa à realidade mais abrangente de nossa sociedade que desvaloriza profissionalmente e socialmente o professor. Dentro dessa realidade, esperar que o professor assuma as responsabilidades e o trabalho da educação dialógica seria uma utopia. Assim, o professor despreparado é um reflexo do que é esperado dele dentro do projeto de sociedade que temos.

Por isso, também é necessário que, embasando o projeto a nível de escola, exista um projeto de democratização da sociedade em que a mudança da escola seja uma de suas partes. Entretanto, esse projeto mais amplo não existe. Por outro lado, não se pode assumir uma postura passiva frente a essa realidade. Para quebrar esse círculo vicioso, o professor deve assumir uma posição de luta por sua qualificação e, também, pela reforma social. Como Paulo Freire salienta, a escola por si só não pode mudar a sociedade, mas é um dos instrumentos para que isso aconteça. Por isso, é preciso ocupar todos os seus espaços disponíveis, já que ela possui uma margem não nula para uma atuação possível e que a sua utilização é da responsabilidade do professor.

O trabalho de pesquisa e o de formação de professores aparece, então, como uma alternativa na preparação do professor para essa atuação.

Referências

- ALVES, V. M. (1992) *Uma abordagem dialógica para o ensino de Física no 1º grau*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS.
- AXT, R., STEFFANI, M.H. e GUIMARÃES, V.H. (1990) *Um programa de atividades sobre tópicos de física para a 8ª série do 1º grau*. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS.
- CECCON, C., OLIVEIRA, M.D. e OLIVEIRA, R.D. (1987) *A vida na escola e a escola da vida*. 16ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes.
- COSTA, A. (1967) *Uma tentativa de desenvolvimento de comunidade na vila São José*. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre: Faculdade de Serviço Social da PUCRS.
- COSTA, M.C.V. (1991) A caminho de uma pesquisa-ação crítica. *Educação e Realidade*, V. 16, N. 2, pp. 47-52.
- DELIZOICOV, D. (1982) *Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Instituto de Física e Faculdade de Educação da USP.
- DELIZOICOV, D. (1983) Ensino de física e a concepção freireana da educação. *Revista de Ensino de Física*, V. 5, N. 2, pp. 85-98.
- DELIZOICOV, D. (1991) *Conhecimento, Tensões e Transições*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP.
- FREIRE, P. (1980) *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª ed. São Paulo: Ed. Moraes.
- FREIRE, P. (1983) *Educação como prática da liberdade*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- FREIRE, P. e SHOR, I. (1987) *Medo e ousadia; o cotidiano do professor*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1988) *Pedagogia do oprimido*. 18ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1990) *Educação e mudança*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- FONSECA, C. (1988) *Feminino, masculino e formas de poder: o código de honra em uma vila brasileira*. Publicação Interna da Faculdade de Ciências Sociais da UFRGS. Porto Alegre.
- Fundação Roberto Marinho. (1995) *Física 2º grau: o novo telecurso*. Rio de Janeiro: Ed. Rio Gráfica.
- HARPER, B., CECCON, C., OLIVEIRA, M.D. e OLIVEIRA, R.D. (1991) *Cuidado, escola!* 29ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- HEWITT, P. G. (1987) *Conceptual physics; a high school physics program*. California: Addison-Wesley Publishing Company.

- INSTITUTO PICHON-RIVIÈRE. (1989) *O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon Rivièrè*. 2ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes.
- MÁXIMO, A. & ALVARENGA, B. (1986) Curso de Física. 2ª ed. São Paulo: Ed. Harper & Row do Brasil.
- OLIVEIRA, H. H. (1991) *O cotidiano como espaço da prática profissional numa unidade de saúde*. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre: Faculdade de Serviço Social da PUCRS.
- PERNAMBUCO, M. M. C. A. (1981) *Ensino de ciências a partir dos problemas da comunidade*. Dissertação de Mestrado: São Paulo: Instituto de Física e Faculdade de Educação da USP.
- PIERSON, A. H. C. (1990) Física no 1º grau? Dissertação de Mestrado. São Paulo: Instituto de Física da USP.
- SHIRLEY, R. (1991) *Nine schools - the role of schools in a shantytown in southern Brazil*. Publicação Interna. Toronto.
- SNYDERS, G., LÉON, A. e GRÁCIO, R. (1984) *Correntes actuais da pedagogia*. Lisboa: Ed. Livros Horizonte.
- THIOLLENT, M. (1981) A captação de informação nos dispositivos de pesquisa social: problemas de distorção e relevância. *Cadernos CERU*, V. 16, pp. 81-105.
- THIOLLENT, M. (1984) Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: Brandão, Carlos Rodrigues (org.). *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- THIOLLENT, M. (1985) *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Ed. Cortez.
- WORTMANN, M.L. e COSTA, M.C.V. (1987) *Pesquisa-ação*. Síntese de Conclusão de Curso Porto Alegre: UFPRGS.

Par ou ímpar? jogos teatrais e conceitos matemáticos *

Ricardo Ottoni Vaz Japiassu

Resumo:

O texto apresenta e discute aspectos do processo de formação de conceitos matemáticos em uma menina de 8 anos, a partir de dados obtidos com o desenvolvimento regular de *jogos teatrais* numa turma multisseriada (1ª à 4ª série) em escola pública estadual de São Paulo-SP/Brasil. A partir de observação participante verifica-se como, através do ensino do Teatro, foi possível serem desenvolvidas modalidades superiores de ação e funcionamento mental por parte dos escolares acompanhados pela pesquisa.

Palavras-chave: educação escolar; Matemática; jogos teatrais; Psicologia Cultural

Abstract:

This paper presents and discusses some features of mathematics' concepts formation process in an eight years old girl, from data collected through regular development of *theater games* in a multilevel classroom at a public school in São Paulo-SP/Brazil. Since a qualitative perspective it is depicted how high mental functions and actions can be developed through Theater teaching.

Key-words: school education; Mathematics; theater games; Cultural Psychology

* Os dados aqui apresentados foram obtidos através de pesquisa desenvolvida junto à *Escola Estadual de Primeiro Grau-EEPG Profª Regina Miranda Brant de Carvalho*, da 20ª Delegacia de Ensino da Capital, situada em Engenheiro Marsillac, zona sul de São Paulo.

O sistema de jogos teatrais de Spolin

Os dados a respeito do processo de formação dos *conceitos matemáticos de número par e ímpar* por parte de uma criança de oito anos que serão apresentados e discutidos aqui, foram obtidos através de *observação participante*¹ de alunos de uma escola pública da rede estadual paulista, submetidas ao *ensino regular de Teatro*² a partir do *sistema de jogos teatrais*³ formulado pela atriz, teatro-educadora e diretora teatral norte-americana Viola Spolin.

O sistema de Spolin constitui-se numa proposta metodológica para o ensino do Teatro que se utiliza da moldura dos *jogos com regras* para a abordagem de complexos conceitos e convenções teatrais. Desafios (problemas de atuação cênica) são apresentados aos participantes sob a forma de jogos. Trata-se, no caso, da organização deliberada de um ambiente ludopedagógico para o aprendizado ativo (corporal, físico) da linguagem teatral de natureza improvisacional.

O acompanhamento da formação de conceitos especificamente matemáticos deu-se a partir dos procedimentos para definição da ordem de apresentação e revezamento das equipes na área de jogo - e não dentro do jogo teatral propriamente dito. Esses procedimentos consistiram basicamente em *Parlendas de escolha*, diversificadas estratégias para *escolha randômica* dos participantes e dos jogos *Dois ou Um* e *Par ou Ímpar*.

Como a turma de escolares reunia alunos regularmente matriculados nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, com diferentes níveis de escolarização e letramento, foi possível a reunião de estudantes com distintas competências culturais nas equipes formadas para a atividade teatral, dentro do grupo. Isso concorreu para a emergência de diversos conflitos cognitivos e para observação da superação do *nível real de desenvolvimento* de alguns alunos na realização de determinadas tarefas, a partir do auxílio de membros mais experientes e mais capazes na perspectiva do desenvolvimento cultural (Zona de Desenvolvimento Proximal-ZDP).⁴

¹ ANDRÉ, Marli E. D. A. & LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

² JAPIASSU, Ricardo O. V. *Ensino do Teatro nas séries iniciais da educação básica: a formação de conceitos sociais no jogo teatral*. São Paulo: ECA/USP, 1999. (Dissertação de mestrado)

³ SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

⁴ SPOLIN, Viola. *Theater game file handbook*. St. Louis, Missouri: Cemrel Inc, 1975.

⁴ VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A observação do processo de apropriação dos conceitos científicos ou sociais (matemáticos) de números Pares e Ímpares, numa das alunas da turma, confirmou o processo ontogenético de formação de conceitos ou do pensamento categorial, conforme postulou Vygotsky.⁵ Para ele, a dependência do pensamento em relação à configuração "concreta" do campo perceptivo do sujeito revelava uma modalidade de funcionamento mental que ele denominou *Pensamento por complexo*.⁶ Neste tipo de operação mental, as associações ocorrem a partir da reunião de imagens através de critérios subjetivos e não com base num processo genuíno de abstração e generalização – que é o traço característico e diferenciador do pensamento por conceitos. Ainda de acordo com Vygotsky, só durante a adolescência o ser humano, desde que tenha sido submetido ao processo de escolarização e letramento, passaria a efetuar operações mentais de natureza formal, vale dizer, categorial.⁷

As transcrições apresentadas a seguir podem ser úteis para ilustrar o movimento ascendente do conceito cotidiano de *jogo com regras* em direção a modalidades mais complexas de ação e funcionamento mental dos estudantes, ou seja, para demonstrar *como* a criança e o pré-adolescente, através do *sistema de jogos teatrais*, podem ser levados a se defrontar com complexas operações de natureza meta-cognitiva.

Procedimentos metodológicos

A abordagem aos conceitos matemáticos valeu-se do uso do *método de definição* de conceitos. Esse método é um procedimento ainda presente na investigação clínica de disfunções como a afasia e a esquizofrenia, e consiste em o experimentador solicitar do sujeito uma resposta verbal para questões relativas aos atributos que constituem um determinado conceito, induzindo-o a dar um nome à categoria sob a qual podem ser reunidos e unificados tais atributos.

Além do *método de definição* outro recurso utilizado foi o *método dedutivo*. Neste método, o investigador fornece um conceito genérico ao sujeito e pede-lhe que relacione verbalmente exemplares que podem ser

⁵ VYGOTSKY, L.S. "The problem of the cultural development of the child" In: VAN DER VEER, René & VALSINER, Jaan (Org.) *The Vygotsky reader*. Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell Ltd, 1994, p. 57-72.

⁶ VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

⁷ VYGOTSKY, L.S. "The development of thinking and concept formation in adolescence" In: VAN DER VEER, René & VALSINER, Jaan (Org.) *The Vygotsky reader*. Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell Ltd, 1994, p. 185-265.

incluídos naquela categoria. Trata-se de um procedimento mais adequado ao diagnóstico infantil, tendo em vista as dificuldades de expressão verbal da criança.

Sabe-se que esses dois métodos se revelaram insuficientes para acompanhar o processo dinâmico da formação de conceitos, desde que se descobriu que o significado das palavras evolui ao longo do desenvolvimento cultural do ser humano.⁸ Embora esses procedimentos não permitam acompanhar a gênese propriamente dita do processo de formação de conceitos, eles são úteis para caracterizar qualitativamente o nível de desenvolvimento do pensamento categorial já alcançado por um indivíduo.

Além dos métodos aos quais me referi acima, um outro recurso frequentemente utilizado no exame do processo de formação de conceitos é o *método de investigação da abstração*. Esse procedimento consiste em apresentar dois conjuntos de diferentes objetos ao sujeito, nos quais estão presentes exemplares de um mesmo objeto. Ao sujeito então é solicitado identificar o objeto que se repete nos dois conjuntos. Uma variação desse método é repetir, nos dois conjuntos, objetos semelhantes modificando-lhes um determinado atributo (cor, tamanho e volume, por exemplo). A limitação desse procedimento na investigação do pensamento categorial consiste no fato de circunscrever a abstração à sua dimensão física, concreta. Sabe-se que durante a formação de conceitos tipicamente humana a abstração é conduzida pelas palavras e isso faz com que todos os produtos da abstração estejam intimamente relacionados à linguagem - já que um conceito só pode passar a existir de fato através da atribuição de sentido e significado às palavras.⁹ Portanto, isoladamente, cada um dos métodos aqui relacionados se revelaram insuficientes para o acompanhamento da dinâmica da gênese e desenvolvimento do pensamento categorial.

Tendo conhecimento das limitações investigatórias dos diferentes procedimentos metodológicos acima descritos, optei por mesclá-los para acompanhar a formação do conceito de número Par e Ímpar, de tal forma que pudessem ser integrados “organicamente” ao sistema de jogos teatrais de Spolin, durante o desenvolvimento da intervenção pedagógica teatral proposta ao grupo. Ou seja, nas avaliações e durante os círculos de discussão, recorri a alguns princípios dos métodos de definição e dedução. Já durante a disputa dos alunos através do jogo Par ou Ímpar, para definirem a ordem de apresentação das equipes na área de jogo, pude - de certa

⁸ SAKHAROV, Leonid. “*Methods for investigating concepts*”. In: VAN DER VEER, René & VALSINER, Jaan. *The Vygotsky reader*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers, 1994, p. 73-98.

⁹ Idem, *ibidem*.

maneira - experimentar procedimentos de uma natureza semelhante àqueles que caracterizam o método de investigação da abstração.

Devo esclarecer que optei por manter nas transcrições do discurso verbal dos estudantes seus nomes verdadeiros porque obtive autorização por escrito para isso de seus pais ou responsáveis. O nome do professor-estagiário auxiliar do projeto no entanto é omitido.

Os conceitos matemáticos de número Par e Ímpar

O trabalho com a linguagem teatral é perpassado “transversalmente” por diversos temas de interesse dos escolares, sem prejuízo da abordagem de conteúdos especificamente teatrais. Questões socialmente relevantes como é o caso do “Uso de drogas” e da “Violência urbana”, por exemplo, emergiram nos jogos teatrais espontâneos dos alunos e, conseqüentemente, foram abordadas desassombadamente nas avaliações e círculos de discussão, durante o curso.

Não é o principal objetivo desse texto discutir como podem ser abordados temas variados a partir do *sistema de jogos teatrais*. Mas é oportuno prosseguir na demonstração de como pode ocorrer a abordagem de conteúdos extra-teatrais no ensino do Teatro e de como foi possível observar, durante as aulas, a emergência de questões relativas a conceitos “científicos” ou “sociais” especificamente matemáticos – precisamente os conceitos de número par e ímpar.

A posse dessas noções se revelou muito importante para o desenvolvimento do trabalho com a linguagem teatral a partir do sistema de jogos de Spolin, particularmente no que se refere aos procedimentos comumente utilizados pelos escolares para a definição da ordem de apresentação das equipes na área de jogo e também durante a escolha dos membros que deveriam constituir as equipes.

Já se disse oportunamente que esses procedimentos resumiam-se basicamente ao uso de *parlendas de escolha* e de recursos para se eleger aleatoriamente participantes como os jogos *Par ou ímpar* e *Dois ou um*. Veja-se o que ocorreu durante a SESSÃO Nº 4:

A equipe integrada por Michael (8 anos/1ª série), Diego (7 anos/1ª série) e Eliane (8 anos/ 2ª série) tenta decidir quem vai ser o primeiro participante a guiar os outros dois no jogo telecomando-II. “Batem” Dois-ou-um e o Michael conquista o direito de ser o primeiro.

Eliane e Diego passam a disputar o “segundo lugar”. Para tanto, resolvem “bater” Par-ou-ímpar.

ELIANE - Par!

DIEGO – Ímpar!

Eliane apresenta uma mão com cinco dedos estendidos. Diego mostra apenas um dedo. Eliane não conta o total dos dedos apresentados. Para cada um dos dedos de sua mão e da mão do Diego, ela utiliza a palavra ímpar ou par, começando por ímpar. Mas se confunde, pela rapidez com que diz ímpar, par, ímpar, par... alternadamente.

ELIANE – (Decepcionada, para Diego) É você...[o vencedor]

EU - Cinco mais um dá quanto?

ELIANE – Quatro.

EU – Você botou cinco [dedos]. Ele botou um [dedo]. Cinco mais um?

ELIANE – Seis!

Diego e Michael observam com atenção o nosso diálogo.

EU – Seis é par ou ímpar?

ELIANE – Ham?!

EU – (Para os três) Seis é par ou ímpar? (Silêncio) Não tão sabendo? (Tempo) Tão sabendo não? (O silêncio continua. Há alguma perplexidade em todos os três) Bom: um é o quê? Par ou ímpar?

ELIANE – Par!

MICHAEL – Ímpar! (Ao mesmo tempo em que Eliane)

Diego permanece em silêncio, embora atento.

EU – (Descontraidamente). Um é ímpar ou é par?

MICHAEL – Ímpar!

ELIANE – Par!

MICHAEL – Ímpar! (Falando mais alto que ela)

ELIANE – Par! (Quase gritando)

A questão sobre o número um ser par ou ímpar cede terreno para uma disputa lúdica, no grito, entre Michael e Eliane. Ambos permanecem irredutíveis a seus respectivos e conflitantes pontos de vista. A discussão que se segue vai num crescendo que leva os dois a se empurrarem um ao outro, seguidamente. Ambos passam a pronunciar reiteradamente, Michael: -Ímpar! e Eliane: - Par!

Parece não haver uma preocupação em descobrir a resposta correta. O que aparentemente está em jogo, neste caso, é a capacidade de cada um fazer valer o seu ponto de vista sobre o do outro, independente de qualquer validade lógico-matemática.

MICHAEL – Ímpar, ímpar, ímpar...

ELIANE - Par, par, par... (Ao mesmo tempo em que Michael)

Diego, abstendo-se de um pronunciamento sobre a questão colocada por mim, coça a coxa, atento ao desenvolvimento da disputa entre os dois - mas sem tomar partido de nenhum deles. O “bate-boca” leva Michael e

Eliane à euforia e em seguida à exaustão. Quando se cansam, tomo a palavra.

EU – (Como estamos fora da área de jogo, próximo ao local da sala onde estão os sapatos dos alunos,¹⁰ pego um par de tênis.) Seguinte: Isso aqui... (Elevando o par de tênis marrom) Isso aqui é um par de sapatos?

DIEGO, ELIANE e MICHAEL – É...

EU – Então... um par de sapatos tem o quê: Dois sapatos... Um sapato só, forma um par de sapatos?

MICHAEL – Não!

EU – Então: um é ímpar... dois é par, forma um par... (Coloco o par de tênis marrom no chão, à frente dos três) E três? É o quê? (Pego mais um único exemplar de um par de tênis branco e coloco ao lado do par de tênis marrom, à frente da equipe) É ímpar ou é par?

DIEGO, ELIANE e MICHAEL – É ímpar!

EU – (Pego o outro pé de tênis branco e coloco no chão, ao lado dos outros três, à frente do grupo) Quatro, é o quê?

DIEGO, ELIANE e MICHAEL – É par!

EU – (Pego um exemplar de um outro par de tênis cor-de-rosa e coloco ao lado dos sapatos que estão à sua frente) Cinco, é o quê?

DIEGO, ELIANE e MICHAEL – (Antes que eu conclua a questão, com alguma euforia) Ímpar!

EU – (Pego o outro pé do par de tênis cor-de-rosa e junto ao grupo de sapatos) Seis é o quê?

DIEGO, ELIANE e MICHAEL – Par... (Sem euforia)

EU – Então: Se seis é par, ganhou Eliane ...

A equipe parte entusiasmada para a área de jogo.

Interessante observar a estratégia utilizada por Eliane para determinar a classificação dos números. A criança repete automática e reiteradamente as palavras “ímpar” e “par” sem aparentemente estar preocupada com o seu significado categorial. Uma prova dessa pronúncia esvaziada da verdadeira significação das palavras “ímpar” e “par” - dos conceitos matemáticos específicos que elas representam neste caso - é o fato dela atribuir a vitória da disputa ao Diego exatamente por ter se confundido no uso do seu “método” de classificação (a ladainha ímpar-par).

Curioso também verificar como a disputa entre as duas crianças, pela validade da classificação do número um - como “ímpar”, por parte de Michael, e como “par”, por Eliane -, deriva em um jogo no qual aquele que

¹⁰ Era hábito, na turma, retirarem-se os sapatos para as aulas de Teatro. A *área de jogo* constituía-se, sempre, de um carpete em cor cinza com 7 m de comprimento e 4,5 m de largura. O posicionamento deste carpete, na sala, variou ao longo do trabalho. Os alunos permaneciam descalços e de meias do início ao fim das sessões.

consegue falar mais alto é o que está com a razão ou o que pronuncia a resposta correta.

Embora o Michael classifique acertadamente o número um como ímpar, ele não encontra argumentos para defender seu ponto de vista - a não ser aqueles implícitos a uma tautologia de natureza muito rudimentar do tipo “é ímpar porque é ímpar!”. Um dado que não pode ser desprezado neste caso é o fato dos pais do Michael possuírem um pequeno estabelecimento comercial na comunidade. Pode ser que essa criança estivesse mais familiarizada com operações numéricas em seu dia-a-dia do que Eliane – filha de caseiros de chácara da região. Isso poderia justificar, em parte, o fato do Michael, mesmo estando matriculado numa série menos avançada que a de Eliane, demonstrar tanta “convicção” de que o número um é “ímpar”. Mas, teria sido a sua resposta correta o resultado de uma intervenção pedagógica eficaz por parte da sua professora? Ou uma ocorrência fortuita?

O mais importante nesse episódio é o uso externo de artefatos culturais para auxiliar na tarefa de classificação do número seis como par ou ímpar por parte de Eliane. Se, por um lado, ela recorre à sua “ladainha ímpar-par” – que se revela uma estratégia pouco confiável - por outro, eu lhe dou exemplo de como o uso externo de artefatos pode ser útil neste caso, recorrendo ao agrupamento de sapatos de duas em duas unidades e introduzindo um outro sentido possível para a palavra “par”: casal (reunião ou união de dois elementos).

Até determinado ponto do desenvolvimento da atividade com a linguagem teatral na turma, ao longo do curso, esses conceitos matemáticos foram explicitamente abordados por mim e se eles não puderam ser exaustivamente trabalhados com os escolares, isso deveu-se à necessidade que eu tinha de atender às injunções impostas pela linha de pesquisa, ou seja, aquelas prioridades inicialmente estabelecidas pela própria orientação do trabalho, quer dizer, os conteúdos especificamente teatrais.

Veja-se abaixo quando novamente – desta vez durante a SESSÃO Nº 6 - as questões relacionadas à classificação dos números como pares e ímpares emergem na aula de Teatro:

Eliane (8 anos/2ª série) e Elton (11 anos/3ª série), representando suas equipes, disputam através do jogo Par-ou-ímpar a ordem de apresentação dos seus respectivos grupos na área de jogo.

ELIANE – Par!

ELTON – ímpar!

Eliane mostra quatro dedos. Elton , um.

ELIANE – (Apontando com sua mão que está livre para cada um dos dedos do total apresentado por ambos) Ímpar, par, ímpar, par, ímpar... (Para Elton reconhecendo-lhe a vitória da disputa) Você!

Observe-se que Eliane insiste em recorrer à sua “ladainha ímpar-par” como auxiliar externo do seu pensamento e “método” de classificação dos números. Só que, neste caso, a “ladainha” se mostra eficaz. No entanto, como se verá abaixo, durante a SESSÃO Nº 8, um novo conflito cognitivo se instalará na mente dessa criança e será útil para revelar aspectos do seu processo de internalização ou apropriação dos conceitos matemáticos de número par e ímpar:

Eliane e Janaina (11 anos/3ª série) disputam através de Par-ou-ímpar a ordem de apresentação de suas respectivas equipes na área de jogo. Eliane apresenta cinco dedos. Janaína, um.

ELIANE – (Apressadamente e em voz alta) Ímpar, par, ímpar, par, ímpar, par, ímpar... (Equivocando-se em sua “contagem” oral)

EU – Ôpa?! Vamos contar novamente... (Para Eliane) Você colocou quantos dedos?

ELIANE – Cinco!

EU – (Referindo-me à Janaina) E ela botou um... Cinco mais um?

NEUMÁRIA (13 anos/4ª série) – Deu par...

ELIANE – (Sem muita convicção) É par...

EU – Seis é par ou é ímpar?

Janaina sorri da ingenuidade da pequena colega. Eliane põe uma das mãos no rosto, sobre a testa, esboçando um sorriso, contido.

EU – Seis... É par ou é ímpar?

ELIANE – (Ainda com a mão sobre a testa, desta vez cobrindo um dos olhos) Ímpar...

JANAINA e NEUMÁRIA – (Sorrindo) Par!

ELIANE – Par?! (Põe a língua para fora e para dentro da boca, rapidamente, fazendo uma divertida careta) Mas a professora ensinou assim: Um é ímpar... (Tentando lembrar-se) É... Seis é ímpar... Cinco é ímpar...

JANAINA – (Retificando-a) Seis é par!

Neumária sorri.

(...)

EU – Lembra dos sapatos? Olha aqui... (Dirigindo-me para fora da área de jogo e apanhando um par de sapatos) Dois é o quê? É par ou é ímpar?

ELIANE – (Baixinho) Ímpar...

EU – (Com o par de sapatos na mão) Isso aqui é um par de sapatos?

ELIANE – (Retificando o que disse) Par! Par! (Põe novamente a língua para fora e para dentro da boca, rapidamente, sorrindo. Em seguida

faz um ‘quatro’ com as pernas, segurando com ambas as mãos o calcanhar do pé da perna que fora dobrada para formar o ‘quatro’)

EU – É um par de sapatos. (Coloco o par de sapatos no chão, à frente dela) Um par de sapatos são quantos sapatos?

ELIANE – (Saltando sobre um pé só e segurando o outro pelo calcanhar) Dois!

EU – Por que, dois? (Ela não responde) Dois é um número par? (Recolho nas proximidades outro par de sapatos) E dois pares de sapato? (colocando o novo par de sapatos ao lado do anterior) Dois pares de sapato têm quantos sapatos?

JANAINA – Quatro.

ELIANE – Quatro.(...) Quando a professora ensina... ela só ensina uma vez... Na outra ela não quer ensinar não...

A transcrição acima confirma a fragilidade da estratégia utilizada por Eliane para a classificação dos números em pares e ímpares. O “método” empregado pela aluna parece só ter eficácia quando a “ladainha ímpar-par” é pronunciada pausadamente e com atenção. O conflito cognitivo é instalado a partir de uma situação de interação verbal da criança com colegas pré-adolescentes mais experientes do ponto de vista da cultura escolar.

Observe-se que faço questão de intervir pedagogicamente, buscando tornar a aluna consciente da ineficiência de sua estratégia costumeira, sinalizando a necessidade dela avançar na compreensão das noções matemáticas de número par e ímpar. Acrescento à sua costumeira “ladainha” um procedimento que pode auxiliá-la a afastar as probabilidades de erro do seu “método” para a classificação de números e, além disso, insisto na explicação do conceito a partir do agrupamento de duas em duas unidades, recorrendo ao uso de artefatos culturais (sapatos).

Eu poderia ter “dado a última palavra” sobre a classificação do número seis, evitando “perder o tempo” da aula de Teatro com um conteúdo especificamente matemático. Mas considere importante aproveitar a oportunidade de trabalhar a apropriação dos conceitos de número par e ímpar - já que estes conteúdos emergiram de forma espontânea durante o processo de trabalho com a linguagem teatral a partir do sistema de jogos teatrais.

Note-se que é ainda o número seis, coincidentemente - como na quarta sessão -, o objeto das dúvidas de classificação por parte da aluna. Isso revela a debilidade da fixação por parte de Eliane da classificação atribuída ao número havia aproximadamente um mês, antes dessa oitava sessão. E confirma não haver ainda um conhecimento genuíno da criança sobre quais são os números pares e quais os ímpares. Aliás, a própria

criança admite isso, lançando a culpa sobre sua professora porque “ela só ensina uma vez... Na outra ela não quer ensinar não”.

Mas, sigamos expondo a maneira como se pôde acompanhar o processo de internalização dos conceitos matemáticos de número par e ímpar por Eliane nas aulas de Teatro. Veja-se o que ocorre durante o círculo de discussão que instalou a SESSÃO Nº 9 :

EU – O que é um número par? E o que é um número ímpar? Qual a diferença entre um número par e um número ímpar?

ELIANE (8 anos/2ª série) – O número par... é... Soma assim dois, quatro, seis, oito... É o número ímpar é um, três, cinco, sete, nove...

MICHAEL (8 anos/1ª série) – É seis...

FELIPE (8 anos/2ª série) – Seis é par!

EU – (Tentando descontraír o grupo) Que negócio é esse de número par e de número ímpar? Que diacho é isso: número par, número ímpar?

JANAINA (11anos/3ª série) – É...

JULIANA (7 anos/1ª série) – (Alto e bom som) Num sei?!

Todos riem de sua franqueza e espontaneidade.

NEUMÁRIA (13 anos/4ª série) – O número ímpar é uma coisa... O número par é mais de uma...

EU – Tem diferença entre número par e número ímpar? Por quê?

(...) Daiane move a cabeça de um lado para outro, negativamente. Levanto o queixo em direção a Diego, apontando-o para que responda. Diego responde que não, movendo a cabeça lentamente para os lados.

MICHAEL – Porque ímpar é um; Par, é dois.

MAURÍCIO (11 anos/ 2ª série) – O número ímpar é menor do que o par...

ESTAGIÁRIO I¹¹ – O número par, forma um par. Quando é ímpar, vai sobrar um... (Mostrando os dedos indicador e maior de todos estendidos em forma de “V” em cada uma das mãos) Se são dois pares vão ser...

ALGUNS – Quatro!

ESTAGIÁRIO I – Quatro. Quatro é par. Sobrou um [algum dedo]?

ALGUNS – Não...

ESTAGIÁRIO I – Nós temos então dois pares, não é isso? (Estendendo o dedo anelar em uma das mãos, acrescentando-o aos outros dois em forma de “V”) Se eu colocar mais um? Vão ficar quantos dedinhos?

ALGUNS – Cinco!

ESTAGIÁRIO I – Quantos pares eu vou formar?

ALGUNS – Dois!

¹¹ Durante o círculo de discussão, neste dia, a câmara foi posicionada sobre a escrivaninha da sala, de modo a enquadrar todos - professores e alunos - em plano geral.

OUTROS – Um!

ALGUÉM – Três!

ESTAGIÁRIO I – Um par... (Elevando a mão que possui apenas dois dedos estendidos) Dois pares... (Elevando desta vez a outra mão com os três dedos, mantendo o dedo indicador dobrado) Eu encontrei três pares aqui?

TODOS – Não!

(...) Enquanto o Estagiário I prosseguia em sua tentativa de esclarecer a classificação dos números como par ou ímpar, recorrendo a agrupamentos de duas em duas unidades (estratégia que elegemos como princípio explicativo desta questão), levantei-me e recolhi alguns pares de sapatos, trazendo-os comigo para o círculo de discussão.

EU – Olha aqui! (Colocando um par de sapatos no centro da roda) Como é que a gente chama isso aqui? (Tocando nos sapatos) Isso aqui é o quê?

ALGUNS – Par...

EU – Um par de sapatos. Num par de sapatos, quantos sapatos existem?

MAIS ALGUNS – Dois!

EU – Então, dois é um número par ou ímpar?

QUASE TODOS – Par...

É preciso que se diga que o trecho acima transcrito não fazia parte de um momento especialmente destacado daquela sessão, para que fossem trabalhados de forma sistemática conteúdos especificamente matemáticos. As interações verbais descritas aqui ocorreram durante o círculo inicial de discussão da nona sessão e as tentativas, tanto da minha parte como da parte do professor-estagiário auxiliar do projeto, no sentido de tentar explicar a classificação de números como pares e ímpares, não foram previamente planejadas mas aconteceram de improviso, ao sabor dos ventos que impulsionavam o barco das interações verbais na turma.

Observe-se as definições elaboradas pelos escolares para os conceitos de par e ímpar: Todas elas revelam as dificuldades experimentadas pelos alunos na articulação verbal de seus enunciados, vale dizer, na expressão do seu pensamento. Também indicam não haver uma posse genuína ou categorial dos conceitos. Suas falas permitem que se possa afirmar que todos eles, sem exceção, se encontram operando com o pensamento por complexos, conforme a denominação vygotskiana para a modalidade de pensamento identificada através de seus enunciados. Note-se a resposta de Neumária: “O número ímpar é uma coisa... O número par é mais de uma”

Esta aluna, com relativa experiência na cultura escolar, havia dado provas concretas de saber classificar números, mas não consegue explicar verbalmente as razões que a levam a denominá-los par e ímpar. Sua justificativa verbal não reflete sua capacidade prática de lidar com estes conceitos em tarefas cotidianas – como na disputa lúdica do par ou ímpar. Pode-se dizer então que ela não opera com a modalidade genuinamente “categorial” de pensamento porque este tipo de operação requer o uso e manejo habilidoso de palavras e a capacidade de manipulá-las como ferramentas a serviço da expressão das idéias.

Curioso observar as respostas “Dois”, “Um” e “Três” que alguns escolares dão à pergunta do professor-estagiário “Quantos pares eu vou formar?”, feita logo em seguida à sua demonstração do agrupamento de duas em duas unidades, recorrendo ao dobramento e estiramento de dedos de suas duas mãos. Nesse momento é possível detectar ruídos no processo comunicacional entre professor e alunos, com base nas diferentes maneiras pelas quais os escolares entendem a pergunta que foi feita a eles pelo professor.

O professor-estagiário encontrava-se com as duas mãos à mostra da turma tendo, na mão esquerda, os dedos indicador e o maior de todos esticados e, na direita, estes dois dedos - além do “seu vizinho” ou anelar estendido. Bom, ele ameaçava formar “Um” novo par de dedos (além dos dois já à vista dos alunos) porque poderia, na seqüência de suas ações, estender o dedo mínimo imediatamente a seguir ao “seu vizinho” – que já estava esticado. Além disso, os dois braços estendidos, com mãos à mostra, formavam um par de membros... Mas, e se a pergunta fosse entendida referindo-se à quantidade total dos pares que ele ia ou iria ou intencionava formar a partir do levantamento do “seu vizinho”? Neste caso, a resposta poderia ser “Três”, caso ele levantasse o dedo mínimo imediatamente a seguir. No entanto, o professor havia formado, concretamente, apenas “Dois” pares.

Ou seja, entendo que todos os alunos poderiam estar, de uma certa forma, respondendo “corretamente” à pergunta formulada pelo professor-estagiário. Observe-se que diante da diversidade de respostas apresentadas, o professor-estagiário procura circunscrever a significação da sua pergunta, emprestando-lhe um sentido determinado: “Eu encontrei três pares aqui?” E assim, ao esclarecer o que quis de fato saber dos escolares, consegue uma mesma resposta por parte de todos: “Não!”

Este pequeno exemplo de construção conjunta de significação, destacado acima, oferece a extensão da polissemia que pode estar implicada nos mais simples enunciados durante uma interação verbal presencial – particularmente na sala de aula. Tendo-se isso em mente, acompanhar a

trajetória do uso de palavras tipicamente humano constitui-se uma tarefa árdua e fascinante mas repleta de “buracos” e armadilhas subterrâneas, recobertas por superfícies enganosas.

Portanto, retomando a resposta de Neumária : “O número ímpar é uma coisa... O número par é mais de uma”. Há de se duvidar que algo ímpar é alguma coisa única, insubstituível, caracterizada por sua singularidade? O que se encontrava mesmo por trás das palavras da aluna? O que ela na verdade estava tentando dizer? Apresentar um sentido possível para a palavra ímpar que ultrapassasse seu significado especificamente matemático? Não sei, confesso. Mas, do ponto de vista do desenvolvimento cultural, no que se refere aos conceitos especificamente matemáticos discutidos aqui, independentemente de qual seja o “verdadeiro” sentido do enunciado da aluna, podemos confirmar o fato de sua fala não apresentar aquelas características geralmente presentes na expressão verbal do pensamento categorial, ou seja, o uso consciente e hábil de palavras para expressão das idéias.

Apesar das dificuldades e limitações, continuarei tentando demonstrar minhas observações a respeito do processo de formação dos conceitos matemáticos aqui examinados - e que pôde ser acompanhado a partir do acompanhamento atento das interações verbais de Eliane com seus colegas da turma multisseriada de Teatro na EEPG Regina Miranda. Observe-se o trecho a seguir, que também foi extraído desta mesma nona sessão:

Eliane disputa com Andréia (13 anos/4ª série), através de Par-ou-ímpar, o direito de fazer dupla com Felipe (8 anos/2ª série) para formação do ‘túnel’ no jogo Passa-passa.

ELIANE – Par!

ANDRÉIA – Ímpar!

Eliane mostra cinco dedos. Andréia, um.

ELIANE – Seis! Eu ganhei!

Agora, a criança abandona a estratégia da “ladainha ímpar-par” e parece ter fixado a classificação dos números como pares e ímpares - pelo menos a classificação do número seis como par. É importante lembrar que essa interação verbal se verificou na mesma sessão na qual se abordou os conceitos matemáticos no círculo de discussão e que o número seis, coincidentemente, aqui aparece mais uma vez.

Esse avanço de Eliane em direção à apropriação dos conceitos de número par e ímpar pode ser confirmado na SESSÃO Nº 11, aproximadamente quinze dias após a nona sessão, conforme indica o fragmento transcrito a seguir:

Eliane e Daiane, sentadas respectivamente à minha direita e esquerda no círculo de discussão, disputam o sentido em que serão apresentados os depoimentos na roda: se por quem está ao meu lado esquerdo ou por aquela que se encontra à minha direita.

ELIANE – Par!

DAIANE (7 anos/1ª série) – Ímpar!

Eliane apresenta dois dedos. Daiane, um.

EU – Quanto deu?

AS DUAS – Três...

EU – Três é ímpar ou par?

AS DUAS – Ímpar.

Começo a ouvir os depoimentos a partir de Daiane, vencedora da contenda.

Note-se que as duas meninas permanecem em silêncio ao verificarem a soma dos dedos. Não ocorre uma classificação do número três como ímpar, de maneira espontânea e imediatamente após ambas constatarem a soma dos dedos apresentados por elas na disputa. É preciso que eu lhes pergunte sobre qual deve ser a classificação do número três. Embora sua resposta esteja correta, o tempo que levam para classificarem o número indica que, provavelmente, elas possuíam ainda alguma dúvida quanto ao fato do número três ser par ou ímpar e – o mais importante - que ambas especulavam silenciosamente sobre sua classificação correta.

Essa “especulação” silenciosa revela a internalização de procedimentos que antes só eram possíveis com auxílio de artefatos externos (o pronunciamento da ladainha em voz alta e o uso das mãos, por exemplo). Apenas na SESSÃO Nº 12, uma semana depois, Eliane dá provas de efetivo avanço rumo à posse desses conceitos, como é possível verificar a partir do trecho transcrito abaixo:

Mais uma vez, há impasse sobre a orientação (horária/anti-horária) para início dos depoimentos no círculo de discussão. Estou sentado entre Eliane e Daiane. Peço a elas que “batam” par-ou-ímpar para saber por que lado começar a coleta dos depoimentos. Eliane pede par. Daiane, ímpar. Eliane mostra quatro dedos. Daiane, dois.

EU – Seis é par ou ímpar?

ELIANE – Par. Ganhei eu!

FELIPE (8 anos/2ª série) – Mas, seis é ímpar...

EU – Seis é par ou ímpar?

TODOS, MENOS FELIPE – Par!

Eliane sai do círculo, pega um par de tênis. O grupo permanece no círculo mas a acompanha com o olhar.

ELIANE – (Mostrando o par de tênis ao grupo e colocando-o no chão, à sua frente) Par! (Pegando outro par de tênis e colocando-o junto ao que está no chão, à sua frente) Par! (Pegando novo par de tênis e colocando-o junto aos outros dois) Par! (Apontando, à medida em que conta, cada um dos sapatos dos três pares) Um, dois, três, quatro, cinco, seis... (Para Felipe) Agora cê vai dizer que não é par?

MICHAEL (8 anos/1ª série) – A Eliane ganhou...

Felipe permanece calado.

A criança demonstra claramente ter internalizado e adquirido uma noção mais próxima do significado especificamente matemático do que sejam números ímpares e pares. E se ela recorre ao uso de artefatos (sapatos) é sobretudo para desqualificar os argumentos de Felipe - que questionam a correção e validade da sua classificação do número seis como par.

Conclusão

Acredito aqui ter brevemente demonstrado como pode ocorrer a abordagem de conteúdos extra-teatrais através do ensino regular do Teatro, ancorado no sistema de jogos de Spolin, na educação escolar. Evidentemente, a emergência dos conceitos matemáticos acompanhados pela pesquisa deu-se durante os procedimentos utilizados tanto para a definição da ordem de apresentação das equipes na área de jogo como para a tomada de depoimentos dos alunos durante os círculos de discussão.

Embora os conceitos matemáticos discutidos aqui não tenham emergido durante o jogo teatral propriamente dito, o acompanhamento de Eliane em seu processo de formação das noções de número par e ímpar, ao longo das aulas de Teatro, não deveria passar despercebido e poderá contribuir – ainda que modestamente - para demonstrar como ocorre, a partir do aprendizado, a internalização de funções interpéssicas, conforme originalmente postulou Vygotsky.

Com base na articulação entre o sistema de jogos teatrais spoliniano e a teoria histórico-cultural do desenvolvimento de Vygotsky, se procurou demonstrar como interagem conceitos sociais (científicos) e cotidianos no aprendizado da linguagem teatral improvisada¹² e se tentou discutir aspectos do processo ontogenético da formação dos conceitos matemáticos de

¹² JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. “Jogos teatrais e desenvolvimento cultural”. In: *Revista do Ceap*. Salvador: Ano 7, n. 24, Mar. 99, 1999, p. 39-53.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. “Jogos teatrais na escola pública”. In: *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo: Fe-USP, v. 24, n.2, Jul./Dez., 1998, p. 81-97.

número Par e Ímpar de uma criança, ao longo de uma intervenção pedagógica teatral no contexto de sua escolarização e letramento.

Acredito, com este relato, auxiliar no entendimento da complexidade do trabalho pedagógico com a linguagem teatral particularmente na educação escolar de crianças e pré-adolescentes das séries iniciais do ensino fundamental.¹³

Penso que foi possível ter demonstrado como pode ocorrer o aprendizado de modalidades específicas de ação e funcionamento mental, a partir de uma intervenção pedagógica deliberada por parte de membros mais experientes da cultura escolar. A análise das interações verbais dos alunos confirma expressivos avanços do grupo em direção à apropriação de conceitos sociais ou científicos - muito abstratos.

A eleição da teoria histórico-cultural do desenvolvimento de Vygotsky como referencial básico da psicologia educacional para informar a implementação de práticas teatrais de natureza lúdica, especialmente no contexto da educação escolar, abre um amplo leque de possibilidades para posteriores investigações sobre o papel e a importância do aprendizado, no sistema de jogos de Spolin, para o desenvolvimento das formas superiores de ação e funcionamento mental - na perspectiva do desenvolvimento cultural. Além disso, deve também auxiliar na construção dos saberes sobre a ampla dimensão educativa do Teatro.

Vale a pena lembrar que os resultados obtidos com este trabalho limitam-se ao contexto sócio-cultural específico em que se deu a intervenção pedagógica de natureza teatral aqui descrita e circunscrevem-se unicamente ao desempenho escolar dos alunos que foram observados pela pesquisa.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli E. D. A. & LÜDKE, Menga. ***Pesquisa em educação: abordagens qualitativas***. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. ***Ensino do Teatro nas séries iniciais da educação básica: a formação de conceitos sociais no jogo teatral***. São Paulo: ECA/USP, 1999. (Dissertação de mestrado)

_____. ***“Jogos teatrais e desenvolvimento cultural”***. In: ***Revista do Ceap***. Salvador: Ano 7, n. 24, Mar. 99, 1999, p. 39-53.

¹³ JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. ***“Ensino do Teatro e políticas educacionais”***. In: ***Revista da FAEBA-Educação e política***. Salvador: Uneb, Ano 7, n. 10, Jul./Dez., 1998, p. 183-212.

- _____. “*Jogos teatrais na escola pública*”. In: **Revista da Faculdade de Educação da USP**. São Paulo: Fe-USP, v. 24, n.2, Jul./Dez., 1998, p. 81-97.
- _____. “*Ensino do Teatro e políticas educacionais*”. In: **Revista da FAEDEBA-Educação e política**. Salvador: Uneb, Ano 7, n. 10, Jul./Dez., 1998, p. 183-212.
- SAKHAROV, Leonid. “*Methods for investigating concepts*” In: VAN DER VEER, René & VALSINER, Jaan (Org.) **The Vygotsky reader**. Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell Ltd, 1994, p. 73-98.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. **Theater game file handbook**. St. Louis, Missouri: Cemrel Inc, 1975.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. “*The problem of the cultural development of the child*” In: VAN DER VEER, René & VALSINER, Jaan (Org.) **The Vygotsky reader**. Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell Ltd, 1994, p. 57-72.
- _____. “*The development of thinking and concept formation in adolescence*” In: VAN DER VEER, René & VALSINER, Jaan (Org.) **The Vygotsky reader**. Cambridge, Massachusetts: Basil Blackwell Ltd, 1994, p. 185-265.

Proposta pedagógica para formação de professores em serviço: Faculdade de Educação/UFPeL *

*José Fernando Kieling***

Resumo:

O texto apresenta a proposta pedagógica alternativa de formação de professores em serviço da Faculdade de Educação/UFPeL. O projeto tem duplo objetivo: qualificar professores numa perspectiva de ensino com pesquisa e investigar a experiência da Faculdade com formação docente. Estão expostas e analisadas as diretrizes que orientam a organização curricular, o “perfil” profissional que esperamos estar formando, os objetivos pretendidos como instituição e junto aos professores-alunos, as bases epistemológicas da proposta de ensino e demais componentes curriculares.

Palavras-Chave: formação docente; ensino; pesquisa

Abstract:

The text presents the alternative pedagogic proposal of Faculdade de Educação/UFPeL for the formation of teachers at work. The project has a double goal: to qualify teachers in the view of teaching/research combination and to investigate the experience of the Faculty in teacher's education. The directions which guide the curricular organization, the professional outline we expect to be forming, the objectives both as to the institution and the teachers-students, and the epistemological foundations of the curriculum are exposed and analyzed.

Key-words: teacher's education; teaching; research

* Este texto apresenta as diretrizes que orientaram e vêm orientando a organização curricular, o “perfil” de profissional que esperamos estar formando, os objetivos que pretendemos alcançar como instituição e junto aos professores-alunos, as bases epistemológicas da proposta de ensino, a perspectiva de avaliação e, finalmente, a ementa e rol de conteúdos que orientam a programação de cada semestre e de cada disciplina. No conjunto e, mais explicitamente, no ítem “estrutura do curso”, explicamos operacionalmente a proposta pedagógica para o programa para formação de professores em exercício na zona sul do RS.

** Professor adjunto da FaE/UFPeL. E-mail: <kieling@ufpel.tche.br>

A Faculdade de Educação houve por bem repensar e elaborar uma proposta alternativa de formação de professores leigos num curso que, ao mesmo tempo que qualifique professores, numa perspectiva de ensino com pesquisa, investigue a sua própria experiência de formação de professores.

A organização curricular que se propôs para este curso de formação de professores leigos em serviço seguiu as seguintes diretrizes:

- ◆ conteúdos programáticos trabalhados de forma "interdisciplinar";
- ◆ prática docente do aluno/professor enfatizada como "espaço" de conhecimento e aprendizagem;
- ◆ experiência da produção de conhecimento, oportunizando ao aluno uma observação mais qualificada da realidade, a elaboração de conhecimentos interpretativos sobre essa realidade, o questionamento aos dogmatismos e a inquirição permanente sobre o que está posto, a busca de paradigmas e caminhos consistentes e pertinentes às relações históricas que se propõe conhecer e explicar.

A partir das diretrizes acima, por outro lado, tem-se definido o perfil do profissional que se almeja formar, a saber: uma pessoa que tenha consciência de sua responsabilidade social, assuma crítica e construtivamente sua prática, esteja atenta e sintonizada com sua realidade, realize um processo continuado de reflexão teórica e elaboração conceitual sobre as condições histórico-sociais em que vive, e tenha como prática constante o estudo e a atualização na sua área específica de conhecimento.

O Projeto Pedagógico, que teve inspiração nas discussões nacionais sobre educação popular e formação de professores - que vêm se intensificando desde os anos 80 - e no projeto pedagógico da UFPEL - elaborado a partir do diagnóstico das demandas regionais e da reflexão sobre a universidade pública - tornou-se o principal referencial na busca de novas alternativas para responder às demandas educacionais e às exigências sociais detectadas.

Guia-nos o compromisso da universidade pública com os interesses coletivos, construindo-se praticamente o caráter público da universidade. Nessa perspectiva, o compromisso da universidade pública com os interesses coletivos evidencia-se, especialmente, na geração de conhecimentos comprometidos com a solução dos graves problemas sociais.

"Esta perspectiva se baseia num ensino que mais faz perguntas do que dá respostas. Significa entender que aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente frente aos dados culturais da sociedade, mas sim estar envolvido na interpretação e produção destes dados. Significa valorizar a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e

a incerteza, características básicas do sujeito cognoscente."
(PROJETO PEDAGÓGICO DA UFPel, 1991:18)

Tentando ultrapassar os limites da dicotomia teoria/prática, este curso propõe a pesquisa como pano de fundo na instrumentalização da prática pedagógica dos recursos humanos nele envolvidos. O trabalho pedagógico deverá encaminhar-se a partir de referencial teórico de pesquisas existentes, as quais deverão instrumentalizar os professores-alunos a procederem uma leitura analítica de sua sala de aula e de sua escola, permitindo-lhes, dessa forma, um confronto entre a teoria recebida na Universidade e a prática por eles vivenciada. Dito de outra forma, a organização do curso há de se dar de maneira a contemplar o permanente confronto entre a prática advinda do concreto social/escolar e a teoria, recuperando dessa maneira a radicalidade vital da relação teoria-prática e precavendo o enviezamento e empobrecimento dicotômicos.

Este Curso busca, portanto, a formação de um educador/pesquisador, uma vez que o trabalho pedagógico será encaminhado de forma a possibilitar-lhe a pesquisa de *sua própria ação docente*. A organização curricular deverá criar mecanismos que estimulem o trabalho coletivo e "interdisciplinar" tanto entre professores-alunos como entre docentes do referido Curso. A heterogeneidade das experiências do grupo de professores-alunos, possibilitará que as diversas práticas (as várias trajetórias) sejam analisadas, criticadas, incorporadas, sendo assim alçadas ao nível da *práxis*, entendida no sentido de recuperação da unidade entre sujeito e objeto, processo e produto.

Em contraposição à lógica da fragmentação e individualidade do conhecimento, contrapomos a lógica da complexidade crescente do currículo, contemplando desde categorias apropriadas para as relações imediatas, tão fortes no cotidiano social/escolar, quanto os referenciais teóricos que sejam fecundos para orientar a conceituação dos processos sociais/escolares mais complexos.

A partir desse referencial teórico-metodológico, definem-se, pois, como princípios norteadores dos cursos desta Faculdade, os seguintes:

- a) trabalho docente como articulador curricular;
- b) articulação teoria/prática e "interdisciplinaridade";
- c) compromisso social e democratização da escola;
- d) elaboração do conhecimento como resposta aos problemas históricos das pessoas da realidade local.

O 1º Programa para formação de professores em exercício, iniciado em 1995, iniciou com 147 professores-alunos. As contingências vividas pelos professores-alunos foram e continuam sendo objeto da elaboração teórica e conceitual, e acompanhada pelos docentes dos cursos, pelos

monitores, pelos alunos das licenciaturas regulares que voluntariamente estão acompanhando o Programa. Constatamos, com isso, nada menos que 140 pontos de contato com a região Sul do Rio Grande, possibilitando aos docentes e à Universidade, um apanhado razoavelmente significativo do conjunto das contingências regionais.

O 2º Programa, com aproximadamente 650 alunos, teve início em 1998. Com estes alunos-professores, com os docentes do curso e com os alunos regulares que exercem monitoria no Programa é que contamos para construir e levar a efeito o Curso Especial de Pedagogia.

Objetivos do Programa:

Habilitar professores em exercício no magistério de escolas públicas de 1º Grau da região sul do RS, recuperando e tratando sistematicamente e metodologicamente a experiência profissional desses docentes, potenciando a capacidade de observação e conceituação da realidade, e possibilitando-lhes uma atuação profissional mais enraizada nos processos históricos regionais.

Em relação aos alunos do curso, a proposta tem como expectativa possibilitar-lhes:

- ◆ análise científica bem conduzida da sua prática pedagógica;
- ◆ estudo sobre as teorias de ensino e aprendizagem e suas implicações na prática pedagógica;
- ◆ estudo das metodologias do ensino das séries iniciais;
- ◆ recursos técnicos e teóricos para analisar o currículo das suas escolas com maior flexibilidade e atendimento às demandas;
- ◆ sistematização das linhas gerais dos programas de ensino das séries iniciais;
- ◆ formação profissional suficientemente consistente que garanta aos professores um processo continuado de formação.

Explicitação epistemológica

Os professores responsáveis pela execução dos cursos do Programa, na tentativa de explicitar melhor sua prática pedagógica e os parâmetros que a sustentam, resolveram elaborar algumas referências.

Assim, por exemplo, conceitos extremamente ricos utilizados por pensadores de outros lugares e de outros momentos históricos podem ser muito bem utilizados como referências para a abordagem da realidade da região sul do RS. De modo algum, entretanto, tais conceitos podem ser

utilizados acriticamente, como referências absolutas, a-temporais e a-históricas. As indicações decorrentes da comparação da realidade por eles conceituada com a que nos é dada explicar, potencializam nossa atividade mas não a suprimem. De nada adianta falar em ideal tipo, por exemplo, sem conhecer os sujeitos históricos que possam ser melhor entendidos quando englobados nessa categoria. Igualmente, de nada adianta falar em classe ou luta de classes sem conhecer as relações sociais mais elementares que podem ser melhor explicadas quando vistas nas contradições que são inerentes ao sistema capitalista.

Nesse sentido, os professores têm uma responsabilidade social com a produção do conhecimento demandado pelas pessoas e grupos sociais a partir do enfrentamento de seus limites e de seus problemas históricos. A atividade de conhecimento não é atribuição exclusiva dos professores ou pesquisadores. A atividade profissional que desempenham, entretanto, coloca-os em condições relativamente privilegiadas de elaboração cognitiva. Cabe-lhes, portanto, muito da tarefa de elaboração de conceitos que ajudem as pessoas e grupos sociais a explicar as relações históricas constitutivas da região sul do Rio Grande.

De nada adianta, entretanto, as condições relativamente privilegiadas dos professores, se não desenvolverem a sensibilidade para captar as peculiaridades de nossa formação social, de seus conflitos, de seus problemas, de suas contradições. Pouco ajudam a avançar a consciência social da nossa gente se, acriticamente, se dedicarem a simplesmente reproduzir conhecimentos elaborados a partir de outras realidades. Importa, pois, formarmos professores que, através de estudo aprofundado, desenvolvam uma percepção mais apurada da realidade regional e, com auxílio das categorias/conceitos elaboradas por outras pessoas em outros lugares, possam construir explicações consistentes sobre nossa realidade, capazes de potencializar a ação nossa e de nossa gente com perspectivas de construir uma sociedade melhor. Dessa maneira poderemos, efetivamente, constituir escolas como instituições sociais destinadas à transmissão, apropriação e elaboração do saber.

Estrutura do Curso

Quanto à formação em serviço, temos acompanhado o acerto do trabalho com alunos-professores, na medida em que trabalhamos com pessoas que têm experiência pedagógica e não apenas a imaginam. A objetividade dos estudos e demais encaminhamentos pedagógicos é surpreendente face a outras formas de organização curricular. Mesmo tendo contemplado sínteses de conteúdos em disciplinas integradoras

(Fundamentos da Educação e Teoria e Prática Pedagógica, por exemplo), vimos que persistiam na grade curricular janelas que atendiam muito mais aos formalismos da academia do que às necessidades formativas dos alunos-professores. Resolvemos, por conseguinte, estruturar o Curso todo em apenas quatro grandes segmentos:

- ◆ Fundamentos da educação
- ◆ Teoria e prática pedagógica
- ◆ Metodologia e conteúdos das áreas específicas de conhecimento das séries iniciais
- ◆ Seminários de acompanhamento, avaliação e definição prospectiva do processo curricular

Os **Fundamentos da educação** abrangem todas aquelas relações e categorias que permitem um trabalho didático-pedagógico mais embasado e consistente. Partimos do princípio que o objeto central da Pedagogia é a sociedade, vista porém a partir das relações que constituem o ato educativo, e especialmente o processo escolar. É evidente que a Sociologia, a Economia Política, a Filosofia, a Antropologia, a Psicologia, a Ciência Política, a História, a Geografia, entre outras “ciências”, contribuem com categorias importantes para deciframos e entendermos o processo educacional.

Por outro lado, os tempos destinados a cada enfoque metodológico podem não corresponder às necessidades específicas do aluno-professor, e o espaço formalmente destinado a cada conjunto de estudos pode ficar aquém ou além do necessário.

Por último, muitas categorias transitam por vários campos de saber – trabalho e poder, por exemplo.

Afora estas questões, temos temas que não pertencem a nenhuma área específica e nem por isso deixam de ser importantes na formação do professor; métodos científicos e de pesquisa, entre tantos outros.

Por tudo isso, revolvemos agrupar tudo o que tradicionalmente temos trabalhado nos cursos de pedagogia, mais o que percebemos como lacunas ou nuances importantes a serem incorporadas no campo dos Fundamentos da Educação em apenas um grande bloco.

A **Teoria e Prática Pedagógica**, por sua vez, tornou-se o bloco que trata de sensibilizar o aluno para a multiplicidade e diversidade de relações que o constituem. Argumentos semelhantes aos acima expostos nos levaram à aproximação dos conteúdos, dispersos e perdidos em tantas disciplinas no curso regular de Pedagogia, relativos ao ato pedagógico.

O argumento central, entretanto, está relacionado com a condição excepcional dos alunos-professores, que, como já dissemos, têm prática

pedagógica e não apenas a imaginam. A urgência de categorias, colocada pelos problemas práticos do cotidiano escolar, aconselhava uma flexibilidade curricular maior. O mosaico mais ou menos estáticos de disciplinas e temáticas fixas do curso regular seria insuficiente e inadequado para atender a alunos cujos problemas se manifestavam na sua complexa totalidade original, e não no formalismo das seqüências “necessárias” e dos pré-requisitos “indispensáveis”.

O terceiro bloco - **Metodologia e conteúdos das áreas específicas de conhecimento das séries iniciais** – não têm a mesma força articuladora dos anteriores, mas mostrou-se de uma flexibilidade fundamental para adequação do curso às demandas dos alunos-professores.¹ O argumento da flexibilidade, entretanto, sustenta-se também por aquilo que se chama de *interdisciplinaridade*. Pensamos, entretanto, que a complexidade da realidade pode ser melhor enfrentada com um processo mais simples, ao menos no primeiro grau, a saber: em vez de seccionarmos a realidade para depois sofrermos para remendar o que indevidamente fragmentamos, porque não procurarmos aproximar as categorias, os indicativos, as referências que usamos para observar e conceituar a realidade de modo que ela possa ser surpreendida em sua urdidura histórica – não historicista -, radicalmente humana – não estrutura estéril e reificadora -, ricamente complexa – não reduzida -, porque constituída pelas alegrias e esperanças, alegrias e tristezas, problemas e soluções criados pelas pessoas humanas no seu fazer histórico. O êxodo rural, por exemplo, é objeto de qual fragmento do conhecimento? A ética e a moral se “enquadram” onde? A esperança de viver pode ser reduzida a uma gaveta?

Esse argumento ganha força, por outro lado, quando consideramos a irracionalidade das grades curriculares do ensino fundamental que exigem de crianças e adolescentes a capacidade de síntese de nove ou mais disciplinas, mas não exige o mesmo quebra-cabeças do professor, visto que ele é, *a priori*, um especialista que não precisa saber o que ocorre no quintal do vizinho. A especialização não pode desenraizar o professor da totalidade da sociedade. Embora possamos ser, por exemplo, professores de história, é

¹ A Língua Portuguesa, por exemplo, está presente nesse bloco com demandas específicas para o fim que se destina: atender o ensino da língua materna nas séries iniciais. Temas-chaves da Linguística moderna são trazidos para discussão para alicerçar essa prática e não como fins em si mesmos. Os professores, inclusive, podem promover leituras sistemáticas pertinentes a algumas discussões próprias da teoria linguística e propor até cursos paralelos ou mini-cursos sobre elas, enriquecendo sobremaneira a formação do professor. Mas a cobrança sobre a operacionalização do estudo linguístico adequado aos primeiros ciclos do ensino fundamental sempre será mais forte e delimitará certamente a discussão e organização do programa com os alunos-professores. A Matemática, tão controvertida nos cursos regulares, aparece como um conjunto significativo de categorias capaz de alavancar poderosamente a compreensão de relações sociais complexas, tais como as constituidoras dos processos de produção social. Não sendo um objeto por si mesma, mas relacionada prática e operacionalmente com o ensino fundamental, desfaz-se radicalmente a pretensão de tratar a matemática como se dissesse respeito a uma realidade metafísica.

evidente que os problemas relacionados com a saúde, o meio-ambiente, a economia, a comunicação verbal e não-verbal, o projeto urbano, o suicídio, o orçamento familiar, entre outros tantos, são problemas nossos também, e não são passíveis de monopólio por qualquer outro especialista.

O curso proposto, apesar de ainda manter um caráter segmentário - ao dividir os conteúdos em Fundamentos da Educação, Teoria e Prática Pedagógica, e Fundamentos e Metodologia das Áreas Específicas de Conhecimento - coloca o problema da totalidade e da diversidade em patamar totalmente diferenciado e que julgamos mais apropriado para a compreensão das especificidades das áreas de conhecimento para a conceituação do todo social.

A proposta do Curso de Pedagogia, por conseguinte, contempla um trabalho de síntese semanal dos conteúdos trabalhados naquela semana, reservando para esta atividade 25% da carga horária de cada uma das três disciplinas. A estratégia que adotamos foi subdividir as grandes turmas em grupos menores, de modo a propiciar uma dinâmica mais facilitadora da interação cognitiva professor – alunos.

Resta ainda no currículo, um espaço correspondente a 20% da carga horária semanal, que congrega uma diversidade de atividades menos formais mas às quais atribuímos uma importância axial no desenvolvimento do curso. Trata-se dos **Seminários de Acompanhamento, Avaliação e Definição Prospectiva do Processo Curricular**. Temos claro que em qualquer relação pedagógica a diversidade está presente, mas em poucos momentos ela se apresenta de forma tão importante e radical. A proposta, por isso mesmo, visa previamente, identificar carências dos alunos e prover atividades diferenciadas de superação das dificuldades. Isso poderá ocorrer com atendimento em pequenos grupos ou até individualizado, ou através de seminários, palestras, mini-cursos, filmes, estudos de grupo, estudos orientados com acompanhamento dos monitores, estudos específicos de reforço e embasamento da aprendizagem de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências.

A diversidade dos alunos não implica necessariamente em desqualificação de grupos pelo simples fato de serem diversos. O que ocorre, na prática, é que se acentuam em grupos de pessoas com fortes experiências autodidáticas, as diferenças de trajetória. Isso pode causar pânico aos esquemas formais. Na proposta que fizemos, essa diversidade passa a se constituir num significativo e fundamental elemento de troca e de construção de conhecimento. Os probleminhas decorrentes dessas trajetórias tão ricas são desafio para nós.

O espaço destes seminários, por outro lado, pretende oportunizar a discussão das orientações teóricas e políticas do curso e de sua inserção ou

não na comunidade. Todos os problemas do curso são socializados com os alunos, a começar pela própria hierarquização e distribuição dos conteúdos de semestre a semestre. Isso, no início, provocou estranheza, mas, quando os grupos perceberam que a responsabilidade com o programa era deles também, passaram a discutir muito melhor os problemas pedagógicos, disciplinares, curriculares e de infra-estrutura material do curso. Esperamos que este tempo seja para nossos professores-alunos um espaço fecundo para a construção da cidadania.

Avaliação

A avaliação, dadas as especificidades da clientela e os objetivos do projeto, deve ser entendida em duas dimensões:

- 1) a avaliação diagnóstica e terapêutica que, ao procurar detectar lacunas e deficiências ocorrentes no desenvolvimento do projeto e problemas que os alunos não consigam resolver, objetiva corrigir distorções no processo de desenvolvimento do curso e orientar a recuperação e melhor aprendizagem dos alunos;
- 2) a avaliação da aprendizagem que, ao final das disciplinas e de cada bloco, estabelecerá as condições de progressão do aluno para o bloco seguinte. A avaliação será expressa com as menções **A** (Aprovado), **P** (Em pendência) ou **R** (Não-Aprovado).

Considerando as especificidades da proposta curricular, *o aluno é avaliado globalmente por seu desempenho* em cada bloco. O colegiado - com presença dos docentes e monitores que atuaram no bloco - faz a avaliação conforme o que for organizado e planejado, além de relacionar critérios para a promoção ao bloco seguinte. Essa reunião de avaliação estabelece, para os alunos que não superarem os limites propostos para o bloco, atividades complementares de recuperação, em horário não concomitante com as atividades normais. Caso, no entanto, o aluno tenha tido desempenho muito abaixo do nível satisfatório determinado, ele pode ser reprovado na disciplina ou no bloco, e conseqüentemente desligado do Programa. O colegiado pedagógico do programa, por outro lado, definiu que o aluno, pode ficar em pendência numa disciplina por apenas um semestre. Ressalvamos, entretanto, a possibilidade de considerar como exceções as situações nas quais o aluno ficou com pendências na disciplina e que, no parecer da equipe, não sejam atribuíveis à negligência do professor-aluno.

Conteúdos curriculares

Fundamentos da Educação I, II, III, IV, V, VI

Ementa:

A disciplina de Fundamentos da Educação tratará, basicamente, dos pressupostos metodológicos, psicológicos, filosóficos, antropológicos, econômicos, políticos, político-institucionais e sociológicos de forma “interdisciplinar”, centrando-os na perspectiva de possibilitar aos alunos-professores aquisição progressiva de sensibilidade e competência para compreender e conceituar a realidade educacional em geral e, particularmente, a escola e suas relações constitutivas mais imediatas. Espera-se que os alunos-professores desenvolvam maior capacidade de agir no meio em que vivem com perspectiva histórica mais elaborada.

Rol indicativo dos conteúdos pertinentes à disciplina:

- ♦ mundo moderno e ciência; racionalidade; superação e alienação; problemas históricos e ciência; senso comum e conhecimento científico; níveis de conhecimento; relação e distinção; conhecimento científico; métodos e problemas históricos; realidade, conhecimento, ciência; problemas históricos e conhecimento; conhecimento como prática social; em que consiste o conhecimento; conhecimento da realidade e conhecimento do conhecimento (ontologia e epistemologia); complexidade da realidade e dos conceitos; fato histórico: pensamento e ação; sujeito da realidade (indivíduo, grupo e classe social) e do conhecimento; sensação (sentidos), intuição, percepção e razão na constituição do conhecimento; dedução, indução e dialética (idealista e materialista); totalidade, particularidade, singularidade; conceitos e categorias; categorias de análise e categorias de síntese; ordenação e sistematização do conhecimento; desenvolvimento de habilidades de pensamento que levem professores e alunos-professores a um processo de construção e/ou produção do conhecimento; procedimentos cognitivos para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; categorias de análise das relações sociais imediatas à escola (bairro, comunidade); categorias de análise das relações sociais mediadas à escola (região, Estado, País, Mundo); concepções sobre o processo pedagógico e suas respectivas implicações; categorias que orientam o ato

pedagógico; concepções (categorias e conceitos de base) dos alunos-professores sobre a realidade regional e a educação;

- ◆ projeto de pesquisa (definição do objeto, definição das estratégias de abordagem, definição dos recursos, fontes e instrumentos; definição dos objetivos da pesquisa e de sua relação com prática social; revisão da bibliografia; apresentação do projeto);desenvolvimento da pesquisa; fontes orais e escritas, documentos, entrevistas, testemunhos, observação direta, estatísticas, referências, indicativos, representações;
- ◆ Ambigüidades de termos e da prática: realidade; problemas históricos; referência, conceito, categoria; empírico, abstrato, concreto, imediato, mediato; gênese histórica, justificativa funcionalista;fetichismo, coisificação, reificação, desumanização, alienação, ideologia, reducionismo, mistificação;neutralidade, tendência, tendenciosidade, interesse; teoria, prática; radicalidade;conservação, mudança; pensamento histórico, pensamento comum, ciência; universidade, intelectual, autonomia intelectual, burocracia; classe, grupo, indivíduo;conflito, contradição, revolução; objetividade, subjetividade;sujeito histórico, sujeito cognitivo; estrutura, sistema, totalidade, unilateralidade, particularidade, singularidade;determinação, delimitação; prática pedagógica e social dos alunos-professores;
- ◆ economia política e educação; métodos, conceitos e categorias pertinentes à relação entre economia política e educação (tópicos em destaque: sistema econômico, capitalismo, modo de produção, desenvolvimento desigual, conflitos e contradições sociais, relações de produção, valor, mercadoria, região, rugosidade, territorialização, relações de trabalho rurais e urbanas, análise da gênese das relações econômicas como resultantes das atividades concretas das pessoas, empíricas ou mediatas, socialmente organizadas e desenvolvidas);
- ◆ filosofia da educação e educação; métodos, conceitos e categorias pertinentes à relação entre filosofia da educação e educação (tópicos em destaque: origem do conhecimento; enraizamento social e/ou comunitário do sujeito e do ato pedagógico; humanização e reificação; ética e moral; construção histórica de categorias de análise do ato pedagógico (concepções antropológicas; concepções ontológicas, concepções epistemológicas);

- ◆ antropologia e educação; métodos, conceitos e categorias pertinentes à relação entre antropologia da educação e educação (tópicos em destaque: conceitos de homem e de mundo: visões racionalistas e integradoras e decorrentes concepções de educação e prática pedagógica; vivência, emoção e razão; vivência de dinâmica de grupo e individual como estratégias de desenvolvimento dos potenciais de saúde (criatividade, afetividade, transcendência, sexualidade, vitalidade; consigna e conceito; professor e facilitador, interação social e potencialidades; construção da identidade na integração; construção do processo pedagógico a partir da integração emoção e razão; envolvimento emocional e ação pedagógica; movimento e música como mediações para a dinâmica de trabalho e mobilização das emoções);
- ◆ sociologia da educação e educação; métodos, conceitos e categorias pertinentes à relação entre sociologia e educação (tópicos em destaque: teorias da educação, relação escola e capitalismo; diferenciações sociais e educação; reprodução social e educação; sociedade e escola; escola e socialização; gênero, etnias, minorias; construção histórica de categorias de análise do ato pedagógico, construção e desconstrução das identidades individuais, grupais e sociais; consciência e ideologias; conflitos e contradições; rural e urbano);
- ◆ história da educação e educação; métodos, conceitos e categorias pertinentes à relação entre história da educação e educação; construção histórica de categorias de análise do ato pedagógico; análise genética e comparativa; diferenciação das relações entre educação e sociedade em conjunturas históricas distintas;
- ◆ ciência política e educação; métodos, conceitos e categorias pertinentes à relação entre ciência política e educação (tópicos em destaque: Estado, sociedade civil, poder, fascismo, autoritarismo, legitimidade, representação, ideologia, nação, autonomia, globalização; mundialização, liberalismo, socialismo, institucionalização, ideologia);
- ◆ objeto da psicologia da educação: o sujeito da interação (reconstrução de trajetórias);gênese do sujeito cognitivo (desenvolvimento e aprendizagem) e implicações na escola;personalidade herdada e adquirida;a conquista da autonomia afetiva, social e intelectual e o processo escolar;concepção construtivista da aprendizagem (Piaget,

Emília Ferreiro); concepção psicanalítica da aprendizagem (Freud, Lacan, Adler); concepção sócio-histórico e cultural do conhecimento (Vigotsky, Wallon); teoria das inteligências múltiplas (Howard Gardner); concepção simbólica e cultural (Howard Gardner); concepção behaviorista (comportamentalismo) (Skinner, Baer, Bijou); caracterização e possibilidades frente ao sujeito cognitivo nas interfaces da construção e produção do conhecimento; peculiaridades do sujeito portador de necessidades especiais (auditivo, mental [limítrofe, leve, moderado], Down); identidade e violência (relacionados com adolescência, grupos de amizade e lealdade, educação sexual, drogas e processo de socialização mais ou menos diferenciado

- ◆ técnicas de leitura, marcação, fichamento e resumo de textos, e de elaboração discursiva de trabalhos acadêmicos;
- ◆ políticas públicas de educação e a organização e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus do sistema educacional brasileiro, considerando aspectos legais, curriculares e sócio-políticos da educação; organização e funcionamento das instituições escolares de ensino fundamental, relacionadas com as políticas públicas de educação e considerando aspectos legais, curriculares e sócio-políticos do contexto escolar;
- ◆ domínio da norma culta da língua portuguesa, da leitura e produção de textos;
- ◆ estudos historiográficos de alguns autores cruciais na fundamentação teórico-metodológica dos estudos sobre a educação (por exemplo: Paulo Freire, Maria Luiza Ribeiro, Demerval Saviani, Moacir Gadotti, Mário Osório Marques, Eli Benincá, Gaudêncio Frigotto, Jorge Gonzáles, Sérgio Buarque, Antônio Cândido, ... entre os nacionais; Locke, Comenius, Rousseau, Makarenko, Freinet, Marx, Comte, Weber, Durkheim, Gramsci, Croce, Manacorda, Mariano Enguita, Pablo Gentili, Apple, Boaventura S. Santos... entre os estrangeiros);
- ◆ educação: delimitação dos problemas históricos nossos e dos professores e alunos-professores da zona sul e delimitação das pesquisas educacionais;
- ◆ educação, conhecimento e politização;
- ◆ elaboração conceitual da escola e da educação escolar;

Teoria e Prática Pedagógica I, II, III, IV, V, VI

Ementa:

Esta disciplina trabalha com as concepções de ensino e aprendizagem e do processo escolar e social que perpassam e constituem a educação. Todos as mediações internas ou exteriores à escola implicados no processo educacional lhe dizem respeito. Ela sintetiza, em torno desse eixo pedagógico, as categorias e referenciais de Fundamentos da Educação e os estudos críticos e específicos de Fundamentos e Conteúdos das Áreas Específicas de Conhecimento. O centro nevrálgico da disciplina está na construção do currículo escolar e na avaliação do processo educativo e dos alunos-professores.

Rol indicativo dos conteúdos pertinentes à Teoria e Prática Pedagógica

- ◆ concepções de ensino e respectivas categorias utilizadas na conceituação; concepções de aprendizagem e respectivas categorias utilizadas na conceituação; teorias de ensino-aprendizagem para as séries iniciais; visão de conjunto do ensino das séries iniciais;
- ◆ conhecimento e currículo; análise das concepções sobre currículo; categorias utilizadas para a análise e crítica dos currículos; currículo e práticas sociais; princípios norteadores que caracterizam o currículo por atividades; articulação das diferentes áreas do conhecimento, considerando os domínios estético, discursivo, espacial, temporal, lógico-matemático, corporal e investigativo;
- ◆ organização do processo de ensino; prática pedagógica dos alunos-professores; papel do professor frente ao planejamento do processo ensino-aprendizagem; trabalho escolar; princípios teórico-metodológicos que se refletem na relação entre professor e aluno; disciplina na escola e em sala de aula (Makarenko, Locke, Benincá, Freire e Ghiggi);
- ◆ a avaliação escolar e seus pressupostos; pressupostos teóricos e práticos para o ensino nas séries iniciais;
- ◆ gestão escolar e políticas de escola; supervisão escolar e relação com a prática pedagógica em sala de aula; controles burocráticos da escola, da vida profissional do professor e da vida escolar do aluno; administração física e financeira da escola;
- ◆ CPM e outros órgãos de representação na escola; atividades comunitárias na escola;

- ♦ administração e agilização das bibliotecas escolares; organização de materiais de apoio didático; banco de materiais de apoio didático; técnicas de confecção e estruturação dos livros didáticos; referenciais para a análise e avaliação da organização pedagógica e dos objetivos colocados pelos autores dos livros didáticos;
- ♦ estudos historiográficos de alguns autores cruciais na fundamentação teórico-metodológica dos estudos sobre a educação;

Fundamentos e Conteúdos das Áreas Específicas de Conhecimento nas séries iniciais I, II, III, IV, V, VI

Ementa:

Esta disciplina procura trabalhar epistemológica e metodologicamente com os processos de ensino usuais nas séries iniciais em escolas da região, mostrando sua procedência e fundamentação epistemológica ou fazendo a crítica dos envezamentos ou lacunas ocorrentes nesses processos de ensino. Trata, por conseguinte, com todas as áreas de conhecimento comuns às séries iniciais - a saber: Educação Física, Educação Artística, Linguagem, Estudos Sociais, Ciência e Matemática -, procurando situá-las na perspectiva da aprendizagem e formação intelectual do aluno e dos alunos.

Rol indicativo dos conteúdos pertinentes à disciplina:

- ♦ aspectos implicados na elaboração do conhecimento nas séries iniciais; lingüística; dicotomias lingüísticas básicas; a dupla articulação da linguagem; fonética e fonologia; fonemas e grafemas: núcleos problemáticos; morfema; padrões frasais básicos; a fonologia e a aprendizagem da escrita: sílabas e junturas; a escola e a variação lingüística; linguagem oral X linguagem escrita; tipos de ensino: descritivo, prescritivo, produtivo; estudos decorrentes do processo de produção e recepção de textos; coesão e coerência em textos escritos; produção, análise e avaliação de textos espontâneos; gramática textual;
- ♦ alfabetização: analfabetismo: o estudo de um fenômeno que nós produzimos - Estado, sociedade, escola, professor, método; como é produzido o analfabetismo na região Sul do Rio Grande (pesquisa pedagógica sobre métodos utilizados, disciplina,

material letrado, conhecimento anterior à escola, relação entre professor e alunos e outros espaços da escola); aquisição da linguagem escrita nos seus diferentes enfoques - psicológico, psicolinguístico, sócio-linguístico, político, cultural e lingüístico propriamente dito; os diferentes métodos de alfabetização: os métodos sintéticos e analíticos da leitura e da escrita; a proposta de alfabetização de Paulo Freire; Madalena Freire e a paixão de conhecer; psicogênese da lecto-escrita (a contribuição de Piaget e Emília Ferreiro); o construtivismo “pós-piagetiano”;

- ◆ fundamentos teórico-metodológicos do ensino da educação física nas séries iniciais; a corporeidade na escola e o ensino de educação física; a importância e significado do movimento e da educação física na vida das crianças; os jogos e brincadeiras infantis como elementos primordiais na construção da cultura corporal da criança; a confecção de materiais pedagógicos: jogos e brinquedos;
- ◆ experiências estéticas e artísticas e o ensino da arte nas séries iniciais; fundamentos teórico metodológicos que envolvem o ensino da arte nas séries iniciais; o ensino da arte e a prática de linguagens específicas: música, teatro e artes plásticas;
- ◆ epistemologia do estudo das relações sociais; particularidades da observação e conceitualização das realidades imediatas; conceitos de regionalização e história de curta duração; referências que o professor deve construir para orientar o processo de ampliação do conhecimento das relações sociais por parte das crianças; análise da experiência vivida com a docência dos estudos sociais; reconstrução e reorientação de categorias básicas históricas e geográficas (tempo, espaço, atividades e relações sociais) com vistas ao tratamento que o professor deve dar ao conteúdo de estudos sociais nas séries iniciais; a contextualização da escola no espaço histórico-geográfico-ambiental; escola e valores da agricultura familiar;
- ◆ fundamentos teórico-metodológicos do ensino de ciências nas séries iniciais; princípios metodológicos do ensino de ciências; epistemologia e história das ciências; construção de conceitos de ciências através de atividades que desenvolvam habilidades de pensamento; conteúdos de ciências relacionados com o cotidiano; escola, vida prática e ecossistema; saúde X agricultura X alimento X consumo; concepções de ciências no ensino das séries iniciais; alternativas de organização de conteúdos de ciências nas séries iniciais; percepção de fenômenos científicos e construção

de conceitos por meio de atividades experimentais; calor/sol/energia, água, ar e terra: preservação e utilização na agricultura familiar e empresarial;

- ◆ características do conhecimento matemático; teorias da aprendizagem matemática; modelos de ensino de matemática, limites e/ou enfiamentos; princípios metodológicos do ensino da matemática; epistemologia da matemática; como se constrói o número (topologias, classificação, seriação, inclusão; o que é preciso para aprender o número; manipulação e trabalho com o concreto e empírico); trabalho do aluno com materiais concretos x aluno observar o professor trabalhar com materiais concretos; comparação de conjuntos; como se faz para chegar a quantidades equivalentes; concepção de processo de conhecimento em Piaget e ensino da matemática; complexidade do salto da quantidade (dado empírico) para o número (código social); conta de cabeça x conta no papel; autonomia cognitiva e possibilidades da matemática; reflexão e crítica como essenciais para a construção de operações mentais; elaboração seqüencial de um processo reflexivo; lógica; mecanismos de cálculos; problemas; conteúdos matemáticos desenvolvidos nas séries iniciais: operações não-matemáticas; o número; transformações aditivas; transformações multiplicativas; proporcionalidade; exploração do espaço físico; resgate das relações que os alunos-professores têm com o ensino e a aprendizagem da matemática; revisão dos conteúdos de matemática do 1º e 2º graus; auto-estima na aprendizagem da matemática; oficinas de matemática; geometria e séries iniciais; crítica dos programas de matemática nas séries iniciais e construção de novas alternativas – a busca de “receitas” X elaboração e construção de categorias; “caixa preta” X explicitação conceitual de categorias; currículo formal X processos de aprendizagem; conteúdos curriculares relacionados às categorias da matemática; conteúdos de matemática relacionados com o cotidiano;

Sistematização do Processo de Aprendizagem I, II, III, IV, V e VI

Ementa

Destina-se a, periodicamente, sistematizar os conteúdos trabalhados nas disciplinas de Fundamentos da Educação, Teoria e Prática Pedagógica e Fundamentos e Conteúdos das Áreas Específicas de Conhecimento, integrando-os no processo mais amplo de

aprendizagem proposto para o Curso. Como a turma é dividida em grupos menores, torna-se excelente momento para identificar o processo de amadurecimento intelectual dos alunos-professores, seu crescimento, suas carências e suas necessidades. Certos conteúdos que precisam, no seu desenvolvimento, uma interação subjetiva maior têm, nestes seminários, um espaço privilegiado de desenvolvimento.

Seminários de Acompanhamento, Avaliação e Definição Prospectiva do Processo Curricular I, II, III, IV, V e VI

Ementa

Visam identificar carências dos alunos-professores e prover atividades de superação das dificuldades através de seminários, palestras, mini-cursos, filmes, estudos de grupo, estudos orientados com acompanhamento dos monitores, estudos específicos de reforço e embasamento da aprendizagem de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências.

O espaço destes seminários, por outro lado, oportuniza a discussão das orientações teóricas e políticas do curso e de sua inserção ou não na comunidade. A elaboração coletiva das trajetórias dos cursos, por conseguinte, permite a construção dos próprios sujeitos dos debates – professores-alunos e alunos-professores; permite, enfim, a construção coletiva de sua identidade e da sua cidadania.

Acompanhamento das práticas de ensino

Metodologia

A prática de ensino e a experiência em regência de classe são a condição de ingresso nesse Programa Especial Para Formação de Docentes em Exercício. As tarefas de acompanhamento, por conseguinte, avolumam-se rapidamente, exigindo, dos professores do programa um esforço maior de organização das mesmas.

Procuramos evitar tanto o burocratismo quanto a visita displicente. O acompanhamento nos permite uma visualização do processo ensino-aprendizagem em dimensões cognitivamente complexas e ricas, evidenciando o acerto ou não das estratégias de ensino por nós organizadas. Junto a outros instrumentos de avaliação, tornam-se parte essencial do acompanhamento do processo geral do programa de formação docente.

Resenhas

Oliveira, Neiva Afonso. **Rousseau e Rawls: contrato em duas vias.**
Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. 238p. (Coleção Filosofia, 109)

O contrato em duas vias

O lançamento pela EDIPUCRS do trabalho de Neiva Afonso Oliveira – Rousseau e Rawls: contrato em duas vias – vem enriquecer a bibliografia referente à crítica dos pressupostos filosóficos do liberalismo que, progressivamente, tem se tornado foco privilegiado das pesquisas acadêmicas no campo da Filosofia Política no Brasil. A relevância desta obra, resultado de uma dissertação de mestrado, deve-se ao fato da autora enfrentar questões significativamente atuais que transitam entre as fronteiras da Ética e da Filosofia Política. Tal temática centra-se no questionamento de propostas, muito em moda hoje na literatura específica, que se propõem a oferecer princípios morais universalizantes capazes de justificar as bases de uma sociedade bem ordenada. Ou seja, o trabalho intenta examinar a legitimidade daquele tipo de teorias que partilham o ideal de apontar a moral como campo privilegiado da ação humana próprio para fornecer orientações inequívocas a uma perfeita organização e funcionamento da comunidade moderna.

Ao confrontar o ideário político de Jean-Jacques Rousseau, crítico precoce do liberalismo, com um pensamento contemporâneo como o do norte-americano John Rawls, conhecido por sua obra Uma Teoria da Justiça, a autora mergulha no debate dos pressupostos que fundamentam o pensamento liberal num contraponto com a tradição democrática a que se liga o “cidadão” de Genebra. A utilização da figura do contrato representa o eixo mediante o qual Neiva Afonso desenvolve suas reflexões sobre uma possível proximidade ou distância entre os ideais que animaram a produção de ambos pensadores. Como sabemos, Rousseau utilizou-se do modelo contratualista de interpretação da sociedade, que representava uma alternativa ao chamado modelo organicista, o qual legitimava a antiga ordem feudal, usando, contudo, o contratualismo, com fins diversos daqueles utilizados por outros autores contemporâneos seus. O que Rousseau visava, com a utilização deste modelo interpretativo, era, tão-somente, justificar o poder político na decisão voluntária das pessoas, contrariamente à idéia medieval da legitimação do poder através dos estamentos. Pois, se a idéia de constituição da sociedade mediante um

contrato entre indivíduos encerra inegavelmente um caráter atomista, o qual foi duramente criticado por Hegel e Marx, a obra *O Contrato Social*, contudo, segundo Carl Schmitt,¹ encerra o paradoxo de, por um lado, apresentar uma fachada liberal – a idéia do contrato –, mas, por outro, a essência da sociedade, ali preconizada por Rousseau, é determinada pela vontade geral, o que pressupõe homogeneidade e unanimidade. Qual, no entanto, o significado do chamado contrato hipotético mediante o qual John Rawls pretende justificar, inicialmente, sua “teoria moral abrangente”, desenvolvida em *Uma Teoria da Justiça* e, posteriormente, uma “concepção política de justiça”, perseguida na sua obra tardia *Liberalismo Político*? Neste sentido, poder-se-ia referendar o título atribuído a Rawls de “O Rousseau de Harvard”? Ou, em outros termos, poder-se-ia constatar alguma analogia entre ambos na utilização do chamado modelo contratual, quer na versão clássica, parcialmente adotada por Rousseau, ou na versão neocontratualista empregada pelo pensador norte-americano?

Para o desenvolvimento da argumentação que a autora procede em relação a estas questões, o trabalho foi dividido em duas partes. Na primeira, desenvolve uma reconstrução de momentos privilegiados da formulação rousseauiana, onde é evidente a intenção de destacar aqueles aspectos essenciais de seu pensamento, ligados à tradição democrática, que enfatizam, simultaneamente, a participação direta dos cidadãos nas questões decisivas da vida social e a íntima implicação de suas condições materiais de existência como requisito necessário da primeira. Conforme o título, a primeira parte trata dos “Pressupostos Rousseauianos da Democracia”, bem como de destacar “a busca por uma democracia política e econômica” como horizonte da filosofia política do autor.

A parte seguinte é, então, dedicada à exposição do cerne do pensamento de John Rawls que, por sua vez, é apresentado em dois momentos: o primeiro, referente à formulação de *Uma Teoria da Justiça* e, o segundo, às idéias contidas no seu *Liberalismo Político*, resultado de uma reavaliação das repercussões da obra anterior. Após demonstrar os impasses a que chegou a *Teoria da Justiça*, na tentativa de justificar uma teoria moral abrangente, capaz de assentar os fundamentos de uma “sociedade bem ordenada,” Neiva Oliveira ressalta o caráter essencialmente procedimental da ética rawlsiana e, conseqüentemente, abstraidor das condições materiais de existência de sua sociedade ideal. A passagem da fase de *Uma Teoria da Justiça* para a do *Liberalismo Político* é, no meu entender, um dos pontos altos do trabalho onde a autora, com muita competência, consegue esclarecer os motivos que levaram o filósofo norte-americano a recuar da Ética para a Política, o que, na sua

¹ Schmitt, Carl. *Sobre el Parlamentarismo. (A situação histórico intelectual do parlamentarismo hoje)*. Madrid. Tecnos, 1992. Carl Schmitt, Politólogo e Jurista Alemão, crítico radical do liberalismo, é autor de “O conceito do Político”, publicado no Brasil pela editora Vozes, (1992).

avaliação, significa “recuar para melhor saltar”. Pois Rawls, segundo a autora, ao perceber as dificuldades de estabelecer um consenso no campo moral entre as várias doutrinas morais, filosóficas e religiosas, como as defendidas pelos utilitaristas, católicos etc., buscará, mediante uma “concepção política de justiça”, fazer do liberalismo político, “o ponto de intersecção a ser adotado pelas teorias abrangentes razoáveis”. Desta forma, a justiça como equidade, perseguida como fundamento de uma concepção moral em Uma Teoria da Justiça, “passaria a ser assumida a partir de uma concepção política de justiça”, mediante o que Rawls denominou de consenso por sobreposição. O que, contudo, Neiva Afonso procura alertar é que a adesão rawlsiana ao liberalismo político, que alicerça a sua concepção política de Justiça, implica adotar a doutrina liberal como um todo. Daí, poder ela concluir com segurança que: “O recuo de Rawls, da esfera da ética para a política, nada mais representa do que uma proposta de aceitação do mesmo pensamento liberal ético da Theory, na verdade, uma ‘criptoética’”.

Podemos, agora, alcançar o significado da oportuna tentativa de aproximação do pensamento de John Rawls e J. J. Rousseau empreendida pela autora. Pois, enquanto Rousseau considera que os Princípios do Direito Político, de que trata O Contrato Social, só podem viabilizar-se paralelamente a uma idêntica realização de determinadas condições materiais de existência da comunidade humana, Rawls, ao contrário, acredita na possibilidade de uma “sociedade bem ordenada”, abstraídas as condições materiais da vida social. A constatação de uma tal dicotomia de visões há de sugerir, certamente, esta questão: “Desejamos apenas ser parte de um consenso de sobreposição ou optamos por uma melhor reavaliação de nossas condições de cidadãos?” Esta pergunta, apresentada na introdução, localiza o ponto de partida que impulsiona a reflexão da autora, empreendida ao longo do seu trabalho que, ao desenvolver um confronto entre as idéias defendidas por estes pensadores, oferece-nos a oportunidade de elucidar questões candentes no cenário do debate político contemporâneo.

Desta forma, retornando à questão inicialmente colocada, quanto à possibilidade de que princípios morais universalizáveis possam legitimar as bases de uma “sociedade bem ordenada”, podemos garantir que a obra de Neiva Afonso apresenta elementos imprescindíveis para uma resposta ao questionamento deste pressuposto que tem sido aceito por inúmeras éticas contemporâneas que dominam os nossos ambientes acadêmicos. Por fim, ao focar as posições “contratualistas” dos autores em questão, o texto nos remete aos porões da argumentação legitimadora da ideologia liberal; entretanto, trata esses argumentos referenciando-se, seguramente, em “parâmetros que reflitam sobre a real condição humana”.

Quando Rousseau incluiu no *Emílio* um resumo do *Contrato Social* visava com isto, seguramente, manifestar o necessário vínculo entre uma concepção de educação e um ideal político de sociedade, enquanto horizonte a partir do qual teria sentido desenhar-se um determinado projeto de formação do cidadão. Ou seja,

Rousseau procurou fixar as bases ou os princípios políticos sobre as quais se deveria fundar a sociedade que permitiria o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Pois, a tarefa de educar pressupõe, obrigatoriamente, a sociedade que se pretende construir. Ao por em cheque os pressupostos filosóficos do liberalismo, subjacentes à obra do pensador norte-americano, num confronto com o pensamento do “cidadão de Genebra”, a autora do *Contrato em duas vias* indica-nos as pistas para avaliarmos até que ponto o ideal de sociedade, insistentemente perseguido pela ideologia liberal, representa uma alternativa viável para as comunidades humanas à qual uma lúcida reflexão e uma prática educacional conseqüente possam conscientemente vir a legitimar.

Luiz Vicente Vieira

Doutorando em Filosofia – PUCRS

PUCCI, Bruno, RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton, ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999. 191p. (Coleção Educação e Conhecimento)

O desafio de fazer simples (sem simplismo) o complexo (não caótico)

T. W. Adorno forma parte de um dos movimentos intelectuais mais produtivos do nosso século: a Escola de Frankfurt. Pensador, como Horkheimer, penetrante, “... *que não se entrega diante das facilidades de um raciocínio condicionado a permanecer na superfície do dado imediato*” (p.109), é difícil de ser apresentado de maneira ao mesmo tempo acessível e imune às simplificações deformadoras que ele próprio combateu. Pois foi a essa tarefa penosa que se dispuseram Bruno Pucci, Newton Ramos-de-Oliveira e Antônio Álvaro Soares Zuin.

Os autores dispensam apresentações: são, de longa data, abnegados e competentes estudiosos e divulgadores das contribuições da Teoria Crítica para o campo da educação. O que reputo, portanto, desafio vencido não é o fato de terem exposto com maestria a obra filosófica e as implicações educacionais do frankfurtiano. O que encanta o leitor é a simplicidade (sem simplismo) com que dão conta da proposta editorial da coleção coordenada por Antônio Joaquim Severino: “... *ser mais uma mediação, ágil e eficaz, para colocar ao alcance dos professores, dos estudantes bem como dos demais profissionais da educação, e mesmo do público em geral, as linhas*

básicas do pensamento dos grandes teóricos, destacando-se sua contribuição para a melhor compreensão do sentido da educação.” (p.8) Os autores alcançam um texto “introdutório”, na melhor acepção do termo, ou seja, um escrito que serve de começo, contato inicial, abertura ao pensamento de Adorno. A complexidade da obra é perfeitamente proporcional ao autor estudado, coloca em evidência as questões mais relevantes da produção teórica adorniana e instiga o leitor à busca dos textos que comenta. Deste modo, Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin tornam transparente o complexo pensamento de Adorno – complexo, porém absolutamente compreensível, pois o que almeja esclarecer (a vida humana em sociedade) é, também ela, complexa, porém não caótica.

Um dos pontos altos do texto é a sincronia entre os temas abordados no capítulo “*As categorias crítico-expressivas do pensamento de Adorno: esclarecimento, dialética e estética*” e as implicações educacionais que lhes correspondem e que são tematizadas no capítulo “*Formação cultural, desbarbarização e reeducação dos sentidos*”.

Inicialmente são abordadas as contribuições que podemos extrair para a educação, a partir de exercício filosófico da razão que olha seu próprio trajeto na história. Compreendendo que, em seu esforço por superar o mito, converte-se a si própria em mito, não pode mais deixar de se auto-avaliar criticamente; o caminho mais cômodo de ceder à irrazão que não é capaz de ultrapassar os fragmentos de um suposto caos não lhe convém como desígnio. Ao contrário, na busca por sua autocompreensão, desvenda as tramas de uma sociedade objetiva que com ela vive uma relação simbiótica de mútua deformação. Assim, o resgate de si própria, o cumprimento da epopéia de sua autolibertação do mito coincide com a luta pela desbarbarização da sociedade. E, aqui, uma importante implicação filosófico-educacional: “*Se as ciências conseguirem manter evidente essa tensão existencial que determina as relações entre sujeito e objeto, entre o desejo e as leis gerais, entre a sociedade e as naturezas interna e externa, conseqüentemente o pensamento assume a sua principal função, defendida por Adorno e que poderia ser identificada como sua grande contribuição ao debate filosófico-educacional: a função de resistência ao status quo vigente.*” (p.115)

Outra linha das contribuições adornianas para o debate educacional provém da discussão em torno da teoria da semicultura. Numa sociedade, toda ela escravizada à lógica do fetiche da mercadoria, a própria cultura está submetida, e efetiva-se primordialmente como indústria cultural. Deste modo, iludido pela avalanche diária de produtos simbólicos, o indivíduo imagina-se já informado, pleno e satisfeito. Coloca-se então um desafio para o pensamento e a prática educacionais: “*Como é que se pode educar*

indivíduos que já se consideram educados?” (p.120) À continuação, são também apresentadas importantes contribuições de Adorno para o debate filosófico-educacional a partir das reflexões sobre a psicanálise e a dialética psicanalítica. Do mesmo modo, as incursões que fazem os autores sobre o tema da “*desbarbarização da educação*” são, na sua totalidade, a exposição de incontáveis outras implicações filosófico-educacionais que se podem extrair do pensamento adorniano.

Ao menos em um ponto, entretanto, penso que a obra poderia ter avançado ainda mais, para além das brilhantes contribuições já oferecidas: falo da relação entre os sentidos e os processos educacionais. É inegável a relevância e a urgência de, na contemporaneidade marcada pela razão instrumental, recuperarem-se a sensibilidade e a imaginação enquanto constitutivos do plenamente humano. Os processos educacionais não podem deixar de enfrentar decisivamente, e com adequada fundamentação filosófica, a questão da formação do “homem estético”, equilibrado em seus aspectos racional, emocional e sensível. Não basta recharacterizar a razão se permanecemos na perspectiva de sua supervalorização, em detrimento de outros aspectos constituintes do humano. E, certamente, podemos encontrar em Adorno importantes contribuições especificamente sobre este ponto do debate filosófico-educacional. Uma vez que ao abordar a problemática da “*regressão/reeducação dos sentidos*” os autores não são tão explícitos e deixam de “costurar” o tema aos processos educacionais, resta ao leitor extrair da extensa e bem exposta rede categorial da teoria estética adorniana os elementos para esta reflexão. E, não há como negar, a obra subsidia fartamente nossas reflexões ulteriores.

Finalmente, precisa ser destacada a inclusão do texto de Adorno “*Tabus a respeito do professor*” (*Tabus über dem Lehrberuf*), que já estava traduzido por Ramos-de-Oliveira desde 1992, mas que estava restrito até agora a uma publicação interna da Universidade Federal de São Carlos.

O que dizer, pois, como síntese? Sem dúvida, trata-se de um excelente texto, que contribui sobejamente para elevar ainda mais o nível da Coleção Educação e Conhecimento. Pucci, Ramos-de-Oliveira e Zuin presenteariam-nos com uma bela introdução, através da qual estudantes e profissionais da educação poderão iniciar-se de modo simples (sem simplismos) no complexo (não caótico) pensamento de T. W. Adorno, vinculando-o a questões decisivas para a educação contemporânea.

Avelino da Rosa Oliveira
Faculdade de Educação – UFPel
Doutorando em Educação – UFRGS

JOHN LOCKE
ALGUNS PENSAMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO

Tradução, apresentação e notas:
Avelino da Rosa Oliveira
Gomercindo Ghiggi

(§§ 31-42)

§.31. Havendo sido tomados os cuidados adequados para manter o corpo forte e vigoroso, de tal forma que possa ser capaz de obedecer e executar as ordens da *mente*, a tarefa seguinte e mais importante é dispor a *mente* corretamente, de modo que em todas as ocasiões ela seja inclinada a não consentir senão com o que seja adequado à dignidade e excelência de uma criatura racional.

§.32. Se o que eu disse no início deste discurso for verdadeiro, como não duvido que seja, a saber: que a diferença encontrada nas maneiras e habilidades dos homens é devida mais a sua *educação* do que a qualquer outra coisa, temos razões para concluir que há de ser tomado muito cuidado em formar as *mentes* das crianças e dar-lhes cedo aquele tempero que influenciará toda a sua vida posterior. Pois que quando eles fizerem o bem ou mal, o mérito ou a culpa será lá assentada; e quando qualquer coisa for feita imprópriamente, aplicar-se-lhes-á o dito comum de que tal é devido a sua *criação*.

§.33. Assim como a fortaleza do corpo repousa principalmente sobre o ser capaz de suportar privações, o mesmo ocorre com a da mente. O grande princípio e fundamento de toda a virtude e valor está colocado nisto: que um homem seja capaz de *negar a si mesmo* seus próprios desejos,

contrariar suas próprias inclinações, e seguir puramente o que a razão indica como melhor, embora o apetite incline-se em outra direção.

§.34. O grande erro que observei na criação que as pessoas dão a seus filhos é que isto não é suficientemente cuidado ao *tempo adequado*; a mente não foi tornada obediente à disciplina e maleável à razão quando cedo ela era mais branda, mais fácil de ser submetida. Os pais, sendo pela natureza sabiamente consagrados (ordain'd) ao amor dos seus filhos, são bastante inclinados, se a razão não cuidar daquela afeição natural muito cautelosamente, são inclinados, repito, a deixá-la transformar-se em carícias. Eles amam seus pequenos, e isto é sua obrigação; mas seguidamente regozijam-se, junto com a pessoa deles, também com suas faltas. Eles não podem ser obstruídos, dizem. Deve-se-lhe permitir que façam suas vontades em todas as coisas; e não sendo capazes de grandes vícios na infância, os pais pensam que podem, com suficiente segurança, condescender com suas pequenas irregularidades, e fazerem eles próprios gracejos com esta bela perversidade, a qual lhes parece conveniente a esta idade inocente. Mas a um pai carinhoso, que não teria corrigido o filho por uma travessura perversa, mas o desculpado, dizendo: “É coisa pequena”, *Solon*, muito bem respondeu: “Sim, mas o costume é uma grande coisa”.

§.35. O mimalho deve ser ensinado a bater e dizer nomes; deve ter tudo quanto exige aos gritos, e fazer o que lhe apraz. Assim, os pais, pelo consentimento e mimos quando ele são *pequenos*, corrompem os princípios da Natureza em seus filhos, e espantam-se mais tarde por provar as águas amargas, quando eles próprios envenenarem a fonte. Com efeito, quando os filhos estão crescidos, e com eles estes maus hábitos, quando já são grandes demais para serem acariciados, e seus pais não podem mais usá-los como brincadeiras, então queixam-se de que os moleques estão teimosos e perversos; ficam ofendidos de vê-los manhosos, e têm problemas com aquelas inclinações molestas (ill Humours) que eles próprios infundiram e fomentaram nas crianças; e então, talvez tarde demais, ficariam felizes de arrancar aquelas ervas daninhas que suas próprias mãos plantaram, e que agora lançaram raízes por demais profundas para serem facilmente extirpadas. Com efeito, se foi acostumado a ter suas vontades em todas as coisas, desde que estava nos cueiros (in Coats), por que devemos achar estranho que deseje, e até contenda por elas, quando está de bermudas (in Breeches)? Na verdade, à medida que ele cresce e se vai tornando um homem, a idade evidencia mais seus defeitos, de forma que, então, há poucos pais tão cegos a ponto de não vê-los, poucos tão insensíveis, a ponto de não sentir os efeitos molestos de sua própria indulgência. Ele dispôs das vontades de sua governanta antes que pudesse falar ou andar; dispôs sempre do governo de seus pais, desde que pode balbuciar; e por que, agora que

está crescido, é mais forte e mais sábio do que então, por que agora, repentinamente, ele tem que ser restringido e refreado? Por que ele tem que perder, aos sete, quatorze, ou vinte anos de idade, o privilégio que a indulgência dos pais, até então, lhe permitia tão amplamente? Experimente com um cachorro ou com um cavalo, ou com qualquer outra criatura, e veja se os vícios molestos e pertinazes que eles tenham aprendido quando jovens são facilmente concertados depois; ainda que qualquer dessas criaturas não seja sequer de longe tão deliberada e orgulhosa, ou tão desejosa de ser senhora de si própria e de outros quanto o homem.

§.36. Geralmente, somos bastante sensatos para começar quando são *bem jovens*, e disciplinar *cedo* aquelas outras criaturas, tornando-as úteis e boas para alguma coisa. É apenas com nossa própria prole que negligenciamos neste ponto; e tendo-as tornado crianças más, tolamente esperamos que sejam bons homens. Pois se a criança tem que ter uvas ou ameixas cristalizadas (Sugar-plumbs) quando estes são seu desejo, ao invés de fazer o pobre bebê chorar ou zangar-se, por que, quando estiver crescido, não deverá também ser satisfeito, se os seus desejos conduzirem-no ao vinho ou às mulheres? Estes são objetos tão adequados à ânsia de alguém de mais idade, quanto aqueles que ele exigia aos gritos quando pequeno o eram às inclinações de uma criança. O mal não é ter desejos compatíveis com as apreensões e o deleite próprios das diferentes idades, mas não sujeitá-los às regras e restrições da razão. A diferença não está em ter ou não apetites, mas no poder de governar a si próprio, e negá-los a nós mesmos. Aquele que não é acostumado a submeter seu desejo à razão de outrem, *quando jovem*, dificilmente ouvirá ou submeter-se-á a sua própria razão, quando estiver em idade de fazer uso dela; e é fácil antever o tipo de homem que alguém assim há de se tornar.

§.37. Estes são lapsos usualmente cometidos por aqueles que parecem tomar o maior cuidado na educação de seus filhos. Mas se atentarmos ao trato comum das crianças, teremos razão para imaginar que na grande devassidão de costumes de que o mundo padece não há quaisquer pegadas de virtude deixadas. Quisera que fosse nomeado algum defeito ao qual os pais, e aqueles que cercam as crianças, não os tenham acostumado, e cujas sementes não tenham sido nelas depositadas tão logo tornaram-se capazes de recebê-las. Não quero dizer pelos exemplos que dão, e pelos padrões que estabelecem ante eles, o que é encorajamento suficiente; mas o que desejo observar aqui, é o manifesto ensinar-lhes o vício, e o real colocar-lhes fora da senda da virtude. Antes que possam andar, os principiam na violência, vingança e crueldade. *Dê-me uma bofetada e bater-lhe-ei* é uma lição que a maioria das crianças ouve todos os dias; e pensa-se que nada significa, porque suas mãos não têm força para fazer

qualquer dano. Mas, pergunto, isto não corrompe suas mentes? Não é esta a senda da força e da violência na qual são introduzidos? E se eles foram ensinados, quando pequenos, a brigar e ferir outrem por procuração, e encorajados a regozijar-ser no mal que lhes inculcaram, e ver sofrer; não estão preparados para fazer o mesmo quando forem suficientemente fortes para que seus golpes sejam sentidos, e puderem agredir por alguma razão?

As coberturas de nossos corpos, que são para o recato, agasalho e defesa, pelo disparate ou vício dos pais, são recomendadas aos filhos para outros usos. Elas são tornadas objeto de vaidade e concorrência. Inspira-se na criança aspiração pela roupa nova, por sua beleza; e quando a pequena menina está enfeitada com sua nova bata e chapéu, como pode a mãe fazer menos do que ensiná-la a admirar a si própria, chamando-a de *sua pequena rainha* e *sua princesa*? Assim, as crianças são ensinadas a ficarem *orgulhosas* de suas roupas, antes que possam vesti-las. E por que eles não deveriam continuar a avaliar a si próprios por esta elegância exterior, do alfaiate ou da costureira, quando seus pais tão cedo os instruíram e assim proceder?

Mentiras e enganos, e desculpas pouco diferentes de mentiras, são colocadas na boca dos jovens, e recomendadas a aprendizes e crianças, enquanto forem vantajosas a seus preceptores ou pais. E será possível pensar que aquele que vê o esforço pela verdade dispensado e desencorajado, enquanto for para proveito de seu devoto senhor, não fará uso daquele privilégio para si mesmo, quando for em seu próprio benefício?

Aqueles de tipo inferior são impedidos, pela força de seus destinos, de encorajar a *intemperança* em seus filhos, pela tentação de suas dietas ou pelo convite a comer ou beber mais do que o suficiente; mas seus próprios maus exemplos, sempre que a fartura lhes encontra, mostra que não é a aversão pela beberagem e comilança que os mantém afastados do excesso, mas a carência de recursos. Mas se olharmos para a casa daqueles que são um pouco mais favorecidos pelo destino, aí o comer e o beber são a tal ponto transformados na grande ocupação e felicidade da vida que se considera negligência para com os filhos se não tiverem sua parte nisto. Molhos e iguarias, e alimentos mascarados por todas as artes da culinária, devem tentar-lhes o paladar, quando suas barrigas estão cheias; e então, por medo de que o estômago seja sobrecarregado, é encontrado pretexto para outro copo de vinho a fim de ajudar a digestão, embora isto sirva apenas para aumentar a indigestão.

Se meu jovem senhor está ligeiramente indisposto, a primeira questão é *O que o meu querido vai comer? O que lhe posso dar?* São imediatamente pressionados a comer e beber; e a inventividade de todos é colocada em ação para descobrir alguma coisa suficientemente apetitosa e

fina, capaz de prevalecer sobre aquela falta de apetite que a natureza sabiamente ordenou no início das indisposições, como uma defesa contra seu crescimento; pois sendo liberta do trabalho ordinário de digerir qualquer nova carga no estômago, ela pode ter descanso para corrigir e dominar os humores pecaminosos.¹

Mesmo onde as crianças são bastante felizes de ter o cuidado de pais que, que por sua prudência, os afastam dos excessos da mesa e os submetem à sobriedade de uma dieta simples e comum, raramente elas são preservadas do contágio que lhes envenena a mente. Embora, através de um tratamento sóbrio enquanto estão sob tutela, sua saúde possa talvez ser bastante bem assegurada, ainda assim seus desejos deverão render-se às lições do epicurismo que em todos os lugares lhes serão dadas a esse respeito: o louvor que em todos os lugares recebe o *bem comer* não pode deixar de ser um incentivo bem sucedido ao apetite natural, e levá-las rapidamente ao apreço e aos dispêndios de uma mesa requintada. Isto recebe de todos, mesmo dos que reprovam os vícios, o título de *bem viver*. E o que ousará a razão rabugenta dizer contra o testemunho público? Ou poderá ela esperar ser ouvida se chamar *luxúria* a isto que é tão amplamente reconhecido, e universalmente praticado por aqueles da melhor qualidade?

Isto atualmente é um vício tão crescido, e tem bases tão grandes, que não sei se não é reconhecido pelo nome de virtude; e se não será julgado disparate, ou falta de conhecimento do mundo, alguém abrir a boca contra tal. E, na verdade, deveria suspeitar que o que disse aqui sobre isto poderia ser censurado como uma pequena sátira, fora do meu propósito, não o houvesse mencionado tendo em vista despertar o cuidado e a atenção dos pais com relação à educação dos filhos, fazendo-os ver que estão cercados por todos os lados, não apenas por tentações, mas por instrutores do vício, e isto talvez naqueles que eles pensavam ser redutos de segurança.

Não mais me deterei neste assunto; muito menos discorrerei sobre todas as particularidades que mostrariam se há um só sofrimento que costume corromper as crianças e instilar-lhes princípios de vício. Desejo, porém, que os pais considerem seriamente se há qualquer irregularidade ou vício que não tenha sido visivelmente ensinado às crianças; e se não é dever deles, e sabedoria, prover-lhes outras instruções.

§.38. A mim parece claro que o princípio de toda virtude e excelência repousa no poder de negar a nós mesmos a satisfação de nossos próprios desejos, onde a razão não os autoriza. Esta força há que ser adquirida e melhorada pelo costume e tornada natural e familiar por uma prática *precoce*. Se me fosse dado, portanto, ser ouvido, aconselharia que,

¹ *Peccant humours* - expressão bastante comum entre os fisiologistas antigos, empregada para designar os humores (fluidos corporais) nocivos à saúde do corpo. (N. T.)

contrariamente ao caminho ordinário, as crianças devem ser acostumadas a submeter seus desejos e ficar sem suas vontades, *desde o berço*. A primeira coisa que devem aprender a saber deve ser que, se elas têm algo, não é porque isto lhes agrada, mas porque foi julgado adequado para elas. Se lhes fossem dadas as coisas adequadas a seus desejos, de forma que elas nunca alcançassem algo pedido aos gritos, aprenderiam a contentar-se sem isto; jamais, com berros e impertinência, discutiriam por domínio; nem seriam metade tão incômodos para si próprios e para os outros como, por não terem sido tratados deste modo *desde o começo*, o são. Se elas jamais houvessem obtido seus desejos pela impaciência que expressam por eles, não clamariam por outras coisas mais do que pela clamar pela lua.²

§.39. Não digo isto como se para as crianças não devesse haver qualquer indulgência, ou como se esperasse que elas, de mangas caídas³, tivessem a razão e a conduta de conselheiros. Considero-as como crianças que devem ser delicadamente tratadas, que devem brincar e ter brinquedos. O que quero dizer é que sempre que elas ambicionarem algo que não lhes seja adequado ter ou fazer, tal não lhes deve ser permitido apenas porque são *pequenas* e o desejaram. Não! Tudo pelo que elas molestarem deverão ter certeza de que, exatamente por esta razão, ser-lhes-á negado. Vi crianças à mesa as quais, de tudo que lá estivesse, jamais pediam qualquer coisa, mas conformavam-se em ter o que lhes fosse dado; e, em outros lugares, vi outras clamarem por tudo que viam, terem que ser servidas de todos os pratos e, também, em primeiro lugar. O que fazia esta vasta diferença, senão isto: que uma foi acostumada a ter tudo quanto pedia ou pelo que clamava; a outra a ficar sem? Julgo que quanto *mais jovens* são, menos se deve transigir para com seus apetites desregrados e desordenados; e quanto menos tenham razão própria, mais há que estarem sob o poder absoluto e a restrição daqueles em cujas mãos estão. A partir disto, confesso, segue-se que ninguém, senão pessoas moderadas devem roseá-las. Se o mundo age de outra forma, nisto não posso ajudar. Estou dizendo o que penso que deva ser feito; e se tal já fosse costumeiro, não seria necessário que molestasse o mundo com um discurso sobre este assunto. Não duvido, porém, que se isto fosse tomado em consideração, haveria outros com a mesma opinião minha, que quanto *mais cedo* este caminho for começado com os filhos, mais fácil será para eles e também para seus tutores; e que isto deve ser observado como uma máxima inviolável: que qualquer coisa que lhes seja uma vez

² *Cry for the moon* - antiga expressão com sentido de “desejar o impossível”. (N. T.)

³ *Hanging-sleeves* - expressão arcaica que se refere à incapacidade das crianças de dobrar as mangas da própria roupa; tem o sentido figurado de “contar com ou depender do suporte de outro”. No contexto em que é usada aqui, refere-se à idade em que a criança não tem exercício pleno da razão, é dependente e precisa contar com o suporte dos adultos. (N. T.)

negada, estejam eles certos de que não a obterão por gritos e impertinências, a menos que alguém tenha idéia de ensiná-los a serem impacientes e incômodos, recompensando-os por isto quando agem assim.

§.40. Aqueles, portanto, que pretendem governar seus filhos, devem começá-lo enquanto são *bem pequenos*; e atentar a que obedçam perfeitamente aos desejos dos pais. Gostarias que teu filho te fosse obediente, passada a idade de criança? Certifica-te, então, de estabelecer a autoridade de um pai, *logo* que ele seja capaz de submissão e possa entender sob poder de quem ele está. Se queres que ele se poste em temor a ti, imprime-lhe tal *na infância*; e, conforme ele se aproxime mais de ser homem, admite-o mais perto de tua familiaridade. Assim, te-lo-ás obediente a ti (como é adequado), enquanto ele for uma criança, e teu amigo dedicado quando for um homem. Pois, na minha opinião, os pais invertem gravemente a conduta que devem ter em relação aos filhos, sendo indulgentes e familiares quando estes são pequenos, porém severos e distantes quando já são crescidos. Porque a liberdade e a indulgência não podem fazer qualquer bem às *crianças*; sua falta de juízo os faz necessitados de restrição e disciplina; e, ao contrário, a imperiosidade e a severidade são tão-somente um caminho molesto de tratar os homens, os quais têm razão própria a guiá-los; a menos que tenhais idéia de tornar vossos filhos, quando crescidos, fartos de vós, e que secretamente digam dentro de si próprios: *Quando morrerás, pai?*

§.41. Imagino que todos julgarão razoável que os filhos, quando pequenos, devam ver seus pais como seus senhores, seus governantes absolutos e, como tal, temê-los. E que, quando lhes vêm os anos mais maduros, devem vê-los como seus melhores, como seus únicos amigos seguros e, como tal, amá-los e reverenciá-los. O caminho que mencionei, se não estou enganado, é o único para obter isto. Temos que considerar nossos filhos, quando crescidos, como a nós mesmos, com as mesmas paixões, os mesmos desejos. Queremos ser considerados criaturas racionais e ter nossa liberdade; não gostamos de ser incomodados, estar sob constantes castigos e intimidações; nem podemos suportar humores severos, e grande distância daqueles com quem conversamos. Quem quer que, quando homem, tenha tal tratamento, procurará por outras companhias, outras conversas, outros amigos com os quais possa estar à vontade. Portanto, se um pulso firme for mantido sobre os filhos *desde o começo*, quando aquela idade chegar, serão maleáveis e submeter-se-ão mansamente, pois nunca terão conhecido qualquer outro tratamento; e se, à medida em que crescem rumo ao uso da razão, o rigor da autoridade for, como eles o merecem, sensivelmente relaxado, a testa do pai mais desfranzida para ele, e a distância, por etapas, diminuída, suas restrições anteriores aumentarão o amor dos filhos, quando

estes descobrirem que eram apenas benevolências para com eles, e um cuidado para torná-los capazes de merecer o favor dos pais e a estima de todas as outras pessoas.

§.42. Tais são as regras gerais para o estabelecimento de vossa autoridade sobre os filhos: a reverência e o temor vos devem conferir o primeiro poder sobre suas mentes, e o amor e a amizade, nos anos mais maduros, devem mantê-lo. Pois que há de vir o tempo em que o látego e a correção terão passado; e então, se o amor por vós não os fizer obedientes e dóceis, se o amor da virtude e da reputação não os mantiver em caminhos louváveis, pergunto: que custódia tereis sobre eles, a fim de conduzi-los a isto? Na verdade, o medo de ter uma parca porção, se vos desgostarem, pode fazê-los escravos de vossos haveres, mas jamais eles serão menos molestos e perversos, secretamente; e aquela restrição não perdurará para sempre. Todo homem tem que, em algum tempo, ser confiado a si mesmo, e à sua própria conduta; e o homem que é bom, virtuoso e capaz, tem que ser feito tal interiormente. E, portanto, o que ele há de receber da educação, o que há de direcionar e influenciar sua vida, tem que ser algo posto dentro dele bem cedo: os hábitos tecidos como verdadeiros princípios de sua natureza, e não modos falsificados e exterior dissimulado, imposto pelo medo, apenas para evitar a brabeza presente de um pai que talvez possa deserdá-lo.

Orientações a colaboradores

Cadernos de Educação aceita para publicação artigos relacionados com a educação, originados de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões em geral etc. Os textos devem ser inéditos, de autores brasileiros e estrangeiros, em português ou espanhol.

Os originais devem ser encaminhados à Comissão Executiva em via impressa, com resumo de até 150 palavras e 3 palavras-chave, ambos em língua portuguesa e inglesa, acompanhados de disquete, digitados em MS Word for Windows (2.0 - 6.0 e 7.0) ou softwares compatíveis.

Os arquivos dos disquetes, preferencialmente, **não** devem estar formatados, ou seja, os textos devem ser corridos, sem tabulações, sem endentações e com "Enter" (Retorno) apenas no fim de cada parágrafo. Podem, contudo, manter os atributos de letra, como negrito e itálico, especialmente nos títulos e subtítulos de obras nas referências bibliográficas.

Os textos não devem exceder a 20 laudas com, aproximadamente, 30 linhas, digitadas em espaço 1½, em fonte corpo 12 pontos. O autor deve fornecer, também, dados relativos à instituição e área em que atua, bem como indicar endereço (inclusive eletrônico) para correspondência com os leitores. O nome do autor e a instituição a que o mesmo está vinculado devem constar de folha anexa ao texto.

A seleção dos artigos para publicação toma como referência sua contribuição à educação e à linha editorial da revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado ao tema, a consistência e o rigor da abordagem teórica.

Os artigos devem ser enviados para:

CADERNOS DE EDUCAÇÃO

Rua Almirante Barroso, 1734 - Pelotas - RS

CEP 96010-280

Fone: (0532) 22-7981

Fax: (0532) 25-4573

E-mail: oliveira@ufpel.tche.br

Os artigos representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial dos ***Cadernos de Educação*** da FaE/UFPel.